UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO

JOGOS DE OFENSAS: EPÍTETOS VERBAIS ENTRE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA NA
AMAZÔNIA

SÃO PAULO
2016

ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO

JOGOS DE OFENSAS: EPÍTETOS VERBAIS ENTRE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA NA
AMAZÔNIA

Tese apresentada a Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação –
Departamento de Administração Escolar e Economia
da Educação (EDA).

Orientadora: Prof. Dr. Marília Pinto de Carvalho

SÃO PAULO

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.866	Ribeiro, Alan Augusto Moraes
R484j	Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia / Alan Augusto Moraes Ribeiro; orientação Marília Pinto de Carvalho. São Paulo: s. n., 2016.
220 p.; tabs.; anexos
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Jogos 2. Injúria 3. Brincadeiras 4. Identidade étnica 5. Gêneros (Grupos sociais) 6. Escola na Amazônia I. Carvalho, Marília Pinto de, orient.
-

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Jogos de Ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia.** Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA:

Para Andressa, Melissa, Kaique, Ana Luiza, Arielly, Ariel e Lucas. Os caminhos que vos antecederam precisam ser continuamente refeitos! Refaçam estes caminhos, mas não esqueçam de procurar saber por quem, onde, como e quando os antigos caminhos foram contruídos! Foram caminhos árduos, ásperos, heróicos, mas lindos, cheios de beleza e amor!

AGRADECIMENTOS:

Minha mãe Doracy e minhas tias-mães Adalgisa, Nilza, Socorro, Neide e Regina. Meus agradecimentos profundos por terem sido a rede, o teto, os suportes e os guias que me possibilitaram querer viver a vida repleta de lindezas e desafios que estão presentes aqui no coração! Meus tios-pais Aleixo, Eduardo, Augusto, Raimundo: vocês foram aqueles fragmentos fortes que me apontam para o que posso ser como sujeito. Ao Ernandes Raiol, muito obrigado!

Agradeço aos meus 10 irmãos patrilineares, especialmente ao Ernan e a Paula. Agradeço aos meus 4 irmãos matrilineares Andressa, Alessandra, Albedes e Alexandre. Aos primos e primas, que são irmãos e irmãs. Agradeço aos amigos, parceiros e aliados, sejam os que estão perto, mas longe, sejam os que estão longe, mas perto: Ângela, Camila, Thais, Sônia, Ernan, Lucas, Pedro, Thiago (SP) e Thiago (BA), Tago, André, Matheus, Ozzy, Edilza, Tânia, Fernanda 1 e Fernanda 2, Josilâna, Alynne, Claudia, Valéria, Jaqueline, Flávia, Paula, Renata, Diógenes, Jacinta, Ramon, Kátsy, Benjamin, Priscila, Denise, Flora, Adi, Silvia, Marcelo, Marcos Peru, Adriana (SP), Adriana (PA), Shamara, Larissa, Carol, Erenay, Felipe (PA), Magaly, Nazaré, Tainara, Felipe (MG), Felipe (SP), Gisele e Hérica. Agradeço aos estudantes da escola que me deram relatos sobre pedaços de suas vidas, permitindo-me escrever esta tese. Agradeço aos professores e professoras da escola em que fiz a pesquisa, os quais permitiram assistir suas aulas e apreender muito, vindo de perto! Agradeço a direção e a coordenação da Escola pesquisada. Agradeço aos colegas do EdGES (Grupo de Estudo de Gênero, Educação e Cultura Sexual), que ajudaram na construção desta tese.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de doutorado no período entre Agosto de 2012 e Março de 2016. Agradeço aos professores Anani Dzidzienyo, Keisha-Khan Perry, Kabengele Munanga, Mônica Conrado, Flávia Schilling, Roberto da Silva, Cláudia Viana, Angélica Maués, Marilú Campelo e Antônio Sérgio Alfredo Guimarães pelas influências intelectuais e políticas que me acompanharão durante a vida, dentro ou fora da Universidade, dentro ou fora da Antropologia, dentro ou fora da Educação.

Minha orientadora Marília Pinto de Carvalho, que estimulou a fazer o diferente, a pensar diferente, a procurar serenidade e equilíbrio em uma Sociologia da Educação crítica e auto-crítica. Trouxe esta lição para a Antropologia que estou sempre aprendendo: criticidade e auto-criticidade!

Agradeço a Raquel e a Cristina, a Claudia e o Marcelo, duplas que fazem, respectivamente, o EDA e a secretaria da Pós-Graduação funcionarem eficientemente, com muita atenciosidade.

Viviane, obrigado por ser minha companheira, por ser o amor da vida, este gostoso desafio! Obrigado por ser minha companheira e minha constante paixão que faz comigo uma vida com amor, um amor de vida. A vida é menos complicado quando somos amados!

RESUMO

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Jogos de Ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Na presente tese desenvolvo um estudo sobre os jogos de ofensas entre estudantes do ensino médio de uma escola pública de excelência pedagógica no Estado do Pará, na região da Amazônia brasileira, realizados por meio de trocas de epítetos verbais e atos não-verbais entre dois ou mais participantes. Estes jogos de ofensas integram um conjunto de práticas relacionais e tipos de interação social que se remetem a processos identitários a partir da intersecção das categorias raça, gênero e classe. Por meio de pesquisa etnográfica e entrevistas, descrevo as maneiras pelas quais as diferentes definições sobre o que é ofensivo-insultuoso e o que é cômico entre os estudantes se relacionam com processos de percepção de si dentro do cotidiano escolar, fazendo surgir micro-hierarquias, procedimentos relacionais de subordinação e atos de humilhação social entre os envolvidos nas trocas verbais, bem como outras modalidades conflitivas de interação social dentro desta escola. Esta tese procura destacar variabilidades e arbitrariedades nas definições nativas acerca do que seria ofensividade-insultuosidade ou brincadeira entre os sujeitos da pesquisa, usando para isso diferentes relatos e narrativas registradas junto aos entrevistados como definições semânticas polarizadas. Em outras palavras, procuro identificar, compreender e descrever etnograficamente em que momentos e situações um epíteto verbal ou um ato não-verbal passa a ser definido como ofensivo-insultuoso. Analisando entrevistas formais e conversas informais, tento descrever como um vocábulo ou uma ação não-verbal mobilizam uma ofensividade-insultuosidade oposta a uma comicidade-ludicidade em certos momentos, mas em outros não. Qual é a influência da sociabilidade escolar, das vivências e experiências construídas entre os estudantes na escola sobre a definição do que é considerado ofensivo e, de outro modo, do que é comicidade? O que é vivido em outros espaços não escolares pelos estudantes influencia nestas definições sobre ofensividade ou brincadeira na escola? Quais são os termos nativos usados para identificar estas trocas verbais? Como estas práticas mobilizam raça, gênero e classe para tecer masculinidades, feminilidades e políticas relacionais que estabelecem “aliados” e “adversários”, amizades e inimizades entre os estudantes? Inicialmente, apresento tais jogos como tipos de altercações e contendas que abarcam, de modo simultâneo, tanto insultos estigmatizantes que se referem caricaturalmente a estereótipos coletivos imputados de modo grotesco a alguém com base em situações e condutas que divergem ou não de um padrão comportamental definido como norma na sociabilidade estudantil, como galhofas e zombarias aceitas ludicamente entre os estudantes que se aproximam e sedimentam entre si relações grupais na escola. Depois, estipulo três modalidades heurísticas de jogos verbais (sistematizadas a partir de estudos feitos sobre o tema) que interagem entre si para ajudar a compreender as complexidades das práticas observadas. A primeira consiste em um **jogo de insultar** que mobiliza epítetos e atos ofensivos, humilhantes que implicam em danos identitários e perdas relacionais entre os envolvidos. A segunda é o **jogo de brincar**, uma troca que envolve eminentemente a ludicidade, a jocosidade, e, no limite, uma comicidade conflitiva. A terceira é o **jogo de insultar e de brincar**, uma troca que envolve ludicidade, comicidade e jocosidade mas que pode fazer surgir insultuosidade, danos identitários e perdas relacionais para os envolvidos. Procuro também descrever práticas e sujeitos que mobilizam de modo específico insultos verbais raciais e sexuais remissivos a estereótipos, masculinidades e feminilidades racializadas em uma perspectiva que ressalta a agência política de jovens homens negros e jovens mulheres negras.

Palavras-chave: jogos verbais – insultos – brincadeiras – raça – gênero – escola – Amazônia.

ABSTRACT

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Insult games: verbal epithets among students of the School at Amazonia**. Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

This thesis presents a study of offensive games played among middle school students of the School of pedagogic excellence at Brazilian Amazonian region. These games consist of exchanges of verbal insults and/or non verbal acts between two or more participants. All of these pranks are composed of a group of interpersonal relationships and social interactions that relate to identity processes involving the intersection of social categories such as race, gender and class. By way of ethnographic research and interviews, I describe the ways in which the different conceptions of what is considered offensive or derogatory and what is considered funny among the students is related to processes of self perception in their daily school life that bring forth the micro-hierarchies, subordination procedures and humiliation practices between the students involved in the pranks as well as other conflictive modalities of social interaction in the school. This dissertation points to making visible the variabilities and arbitrary aspects present in the native definitions of what is considered offensive-derogatory or mere joking among the research subjects using different accounts or narratives developed by the interviewees as polarized semantic definitions. In other words, I will identify, explain, and describe ethnographically in what moments and situations a verbal epithet or a non verbal act comes to be defined as offensive-derogatory. Analyzing formal interviews and informal conversations I intend to describe how it is that a word or a non verbal act mobilizes an offensive insult that opposes a comic-ludicity in some moments but in others not. Some of the main questions that this dissertation explores are: What is the influence of the school socialization and the lived experiences of the students in the school on their definitions of what is considered offensive and what is considered a joke? Do their lived experiences in spaces outside the school influence these definitions of what is an insult or a joke in the school? What are the native terms used to identify these verbal exchanges? How do these practices mobilize race, gender and class to weave masculinities, femininities and interpersonal politics that establish “allies” and “adversaries” friendships and animosities between the students? From the beginning I present these pranks or games as arguments and exchanges that are composed simultaneously of stigmatizing insults that make reference to collective caricature stereotypes imposed over someone grotesquely because of situations and behaviors that are different or not from a established behavioral pattern defined as the norm of the school socialization, or in other words as normal and accepted jokes and pranks between the students that develop group relationships or cliques in the school. Afterwards, I establish three heuristic modalities of verbal jokes (systematized after research done on the topic) that interact within themselves to comprehend the complexities of the observed practices. The first of these modalities consists on a insult game that mobilizes words and offensive humiliating acts that end in identity damages and broken relationships among the students involved. The second modality is the joking game, an exchange that involves playfulness and, on its limits, a problematic comic relief. The third modality is the joking and insulting game, this exchange involves ludic characteristics, playfulness and comic relief that may result in insults, identity damages and broken relationships among the students involved. I also describe subjects and practices that mobilize in a specific manner verbal insults of racial or sexual nature that reference to stereotypes, racialized masculinities and femininities from a perspective that visibilizes the political agency of Black young middle class men and Black young working class women.

Keywords: verbal game – insults – jokes – race – gender – school - Amazon.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E IMAGENS:

TABELAS:

Tabela 1: perfil racial aproximado de todos os alunos da escola pesquisada/2013/IBGE..... p. 39

Tabela 2: perfil racial aproximado dos alunos e alunas do ensino médio/2013/IBGE..... p. 40

QUADROS:

Quadro 1: presença na escola de acordo com o nº total de incursões etnográficas..... p. 22

Quadro 2: quadro de estudantes entrevistados/as conforme a turma..... p. 23

Quadro 3: quadro de profissões dos pais e mães dos entrevistados..... p. 44

Quadro 4: lista de apelidos produzidos pelos "*péssimos*" p. 188

Quadro 5: lista de apelidos produzidos pelos "*perturbados*" p. 192

IMAGENS:

Imagem 1: cartaz de apresentação do projeto Cartografias..... p. 54

Imagem 2: cartaz de divulgação do projeto Sankofa na escola..... p. 55

Imagem 3: programação de atividades do Cartografias na semana da consciência negra..... p. 57

Imagem 4: epíteto “gordonóia” na parede em uma sala de aula do ensino médio..... p. 118

Imagem 5: leia-se “cabelo de nega a prova de água” e “bunda escrota”..... p. 145

Imagem 5: registro de um apelido atribuído a uma aluna do 1º ano..... p. 187

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1: Primeiras impressões: raça, gênero e classe em aplicação na escola.....	15
1.1. "Seria bom cortar o cabelo": incursões etnográficas em uma escola da Amazônia.....	15
1.3. Quem são os estudantes desta escola?.....	38
1.2. Quem “entra” na história de uma escola da Amazônia?.....	27
1.4. Projetos pedagógicos: “diversidade”, “tolerância” e políticas de diferenciação.....	52
Capítulo 2: Delineando um objeto de Pesquisa.....	63
2.1. Que são Jogos Verbais? Retomando conceitos e interpretações.....	63
2.2. A “Diferença absoluta”: “insultos coletivos individuais” e raça.....	76
2.3. A “Diferença absoluta”: “insultos coletivos individuais” e gênero.....	83
2.3. Encravamento: uma perspectiva de intersecção entre raça, gênero e classe.....	88
Capítulo 3: Descobrimos Jogos Verbais na escola: epítetos verbais e atos não-verbais.....	95
3.1. Diferentes Jogos Verbais na escola: funcionamentos, sujeitos e significados.....	118
3.2. Um tipo de Joking relationship: as "trocas de estórias".....	122
3.3. Duelo verbal e "Joking": provocadores e alvos ativos.....	129
3.4. O duelo verbal da inteligência: quem é o mais safo da turma?.....	139
3.5. Fora do Jogo, dentro dos grupos: insultos coletivos individuais e “auto-controle”.....	143
Capítulo 4: O que está em jogo nos Jogos? Gênero, raça, classe e estereótipos.....	152
4.1. “Uns caras metidos da escola”: masculinidades negras e classes médias.....	152
4.2. Simpáticas e inteligentes: o “pesado” jogo de insultos com Marília e Magaly.....	173
4.3. Os “péssimos” e os “perturbados”: meninos brancos “provocadores” e “atentados”.....	185
Considerações finais.....	197
Referências Bibliográficas.....	200
ANEXOS.....	217

Introdução

“Um diálogo com a experiência humana”: foi assim que Zigmunt Bauman (2015) definiu a sociologia em uma entrevista recente. Para ele, este diálogo que a sociologia tem realizado envolve dois diferentes fenômenos presentes nos processos de interface entre as pessoas e seus mundos. O primeiro é a própria *experiência*, que Bauman define como algo “que acontece comigo ao interagir com o mundo”, aquilo que almeja o status de objetividade suprapessoal ou interpessoal e que “pode ser apresentada como um relato proveniente do mundo externo ao ator”. O segundo fenômeno é a *vivência*, um fenômeno que é exatamente “o que eu vivencio no curso desse encontro”, um tipo de produto conjunto das percepções individuais do(s) acontecimento(s) em torno do eu e dos esforços para absorver e tornar este encontro inteligível, sendo, portanto, um fenômeno “evidente, aberto e explicitamente subjetivo”. Para Bauman, o status epistemológico destes dois fenômenos tem sido responsável por muita confusão na prática de pesquisa e nas interpretações sociológicas. Mas, ao mesmo tempo, é o motor deste diálogo, de uma força permanente de ligação com a humanidade.

Acreditando neste diálogo, que segundo Bauman visa confrontar as crenças de que “as coisas são como são” e que a “natureza é natureza”, o que elide a História e a possibilidade de transformação da vida, procuro nesta tese interpretar o que chamei de epítetos verbais no interior de um **jogo verbal**, um tipo de troca ou reciprocidade, interpretação que pretende rediscutir o modelo de análise ofensor *versus* ofendido. Ao tentar descrever aspectos destas vivências e experiências dos sujeitos nesta pesquisa, tento apontar os limites deste modelo de análise, caracterizado por uma perspectiva unidirecional e unilinear na qual um “indivíduo socialmente poderoso” se vale de epítetos verbais sempre ofensivos para agredir outro “indivíduo totalmente submisso” que, por sua vez, escuta, sofre e se cala ou faz uma denúncia a uma autoridade, sem qualquer resposta ou réplica.

Para isso, ao construir uma análise que interprete o contexto relacional da sociabilidade escolar entre diferentes estudantes como um mundo complexo que mobiliza estas vivências e experiências, parti de um conjunto de perguntas sobre os limites do modelo ofensor *versus* ofendido, informado pela definição de injúria racial constitutiva do crime de preconceito de raça ou de cor apontada pela lei 9.459/1997, reformulação da lei 7.716/1989 (Guimarães, 1998; 2000; 2002). Em outras palavras, de que maneira as vivências e as experiências dos sujeitos ajudam a entender como um epíteto ou ato se tornam uma **ofensa**? Quando um epíteto é definido pelos sujeitos como simples brincadeira? Existem diferenças entre ofensas e brincadeiras? Quem e quando se definem tais diferenças? Quais efeitos individuais (negativos ou positivos) esta ofensividade pode provocar em um sujeito? Ofensas e brincadeiras se referem a outras práticas sociais? Ofensas verbais e brincadeiras podem ser práticas de diferenciação coletiva? A partir destas

perguntas, desenvolvo um estudo que compreende tais elementos dentro de um jogo verbal que explicita diferentes relatos dos diferentes participantes deste jogo, o que pode tensionar a literalidade do modelo ofensor *versus* ofendido, o qual se concentra em uma definição *per se* de ofensividade e acaba por conferir pouca atenção aos modos pelos quais acontecimentos e eventos anteriores e posteriores ocorridos entre os envolvidos tecem diferentes significados atribuídos aos epítetos verbais ou atos não-verbais que se tornam ora insultos, ora comicidades. Ou seja, como um epíteto se torna uma ofensa ou brincadeira para os envolvidos em certa relação social? Que relação social leva à interpretação de um epíteto ou ato como ofensa ou como brincadeira?

Com a perspectiva da troca e da reciprocidade, não negligencio a existência bem fundamentada e comprovada sociologicamente de opressões, desigualdades e assimetrias estruturais de poder existentes entre os sujeitos. Porém, ao concordar com Anani Dzidzienyo (2005), procuro criticar, uma perspectiva de análise das vivências e experiências relacionais das opressões, das desigualdades e das assimetrias que as concebe como fenômenos e processos políticos auto-evidentes que dispensam a identificação dos seus pormenores relacionais, a descrição das maneiras pelas quais elas acontecem na vida social e a análise de suas características simbólicas, decifrando seus funcionamentos historicamente mutáveis e heterogêneos. É também por esta razão que procuro rediscutir este modelo de análise ofensor *versus* ofendido a partir de questionamentos em torno da ideia de ofensividade/insultuosidade (ou seja, aquilo que define algo como depreciativo, humilhante e subordinador, aquilo que é sentido como uma perda e um dano pessoal) em oposição à ideia de brincadeira/comicidade (práticas que são risíveis e burlescas, que divertem e estabelecem o humor compartilhado entre pessoas em uma situação) como campos semânticos sempre fixo, opostos e polarizados. Descrever práticas experienciais e vivenciais complexas, registrar o contexto histórico relacional que *(des)qualifica* semanticamente e politicamente um epíteto ou ato é uma maneira de perceber um *continuum* entre estas duas ideias.

Estes jogos verbais consistem em um modelo de análise que ressalta alterações ou contendas de epítetos verbais e ações não-verbais entre dois ou mais sujeitos como uma prática que pode articular ações violentas, ofensivos e/ou lúdicas de modo conflitivo. Um jogo verbal, identificado pelos termos nativos “*encarnação*”, “*tirar sarro*”, “*zoação*”, “*tirar onda*” e “*tirar com a cara*” deve ser visto como uma troca de epítetos que envolve uma reciprocidade, articulando, pelo menos, uma réplica, mesmo que ela não tenha mobilizado os efeitos negativos de uma ofensividade. Mesmo que existam denúncias feitas por um *ofendido* a uma autoridade institucional ou a outro sujeito externo à troca, pude observar que, na maioria dos casos, o ato de ofender não foi isolado, sem resposta ou sem réplica. Por outro lado, mesmo que não existam tais denúncias formais veremos que a existência de ofensividade-insultuosidade (e depreciação) independe da sua

existência. Estes jogos verbais foram interpretados como práticas que expressam diferentes processos simbólicos e distintas maneiras de identificar os envolvidos em termos de *status*, prestígio social e hierarquia política. Nestes jogos, os sentidos atribuídos aos epítetos verbais e atos não-verbais dizem algo mais sobre os sujeitos envolvidos e suas escolhas relacionais. Eles também comunicam diferentes maneiras como raça, gênero e classe tecem estas escolhas.

Com o termo epíteto verbal procuro registrar que diferentes vocábulos, termos discursivos ou palavras usados pelos estudantes são os materiais empíricos mobilizados em processos de diferenciação e identificação política que se valem de uma polissemia definida relacionalmente, a partir das intenções e interesses dos envolvidos, mas que articulam significados estruturalmente registrados em um dado contexto social amplo. Epíteto, desta maneira, pretende sugerir que vocábulos, termos e palavras, enunciados em distintos contextos relacionais são práticas sociais remissivas a outras práticas. Elas se referem a outros processos sociais, participam de formas de sociabilidades e atuam como dispositivos de identificações sócio-políticas diversas sobre sujeitos, grupos e coletividades. Uma mesma palavra (ou ato) pode ser definida como ofensividade-insultuosidade em certas situações e como jocosidade/brincadeira em outros contextos. Epíteto é uma noção heurística descritiva que não está presa ao campo da linguística, nem apenas um signo de modos de comunicação que independem do contexto de interações entre pessoas, mas uma prática social usada para diferenciações políticas a partir de raça, gênero e classe.

No que se refere aos significados dos epítetos e atos envolvidos nos jogos, procurei destacar sua variabilidade. Isto é, a partir da leitura que faço em torno das categorias raça, gênero e classe nestes jogos, interpretados como dinâmicas de interação e formação de microgrupos, busquei **a)** identificar em que momentos um epíteto passa a ser *ofensivo* e injurioso, opondo-se à brincadeira em certos momentos, mas em outros não; **b)** descrever como um vocábulo ou ações não verbais são concebidos apenas como brincadeira lúdica, chiste ou jocosidade aceita pelos participantes do jogo e, por fim, **c)** descrever, a partir das definições dadas pelos estudantes, os epítetos e atos como dispositivos que ajudam a compreender o que é *ofensividade* e *não-ofensividade*, verificando a influência da sociabilidade vivida na escola sobre estas definições.

A intenção é apresentar os epítetos verbais e atos não verbais dentro destas trocas de insultos como elementos constituintes de um conjunto de práticas sociais que tecem cotidianamente diferenciações políticas coletivas elaboradas a partir de raça, gênero e classe. A partir destas categorias, argumentarei que estes jogos podem mobilizar, por um lado, sentimentos de depreciação, de humilhação, de perda relacional e de danos identitários e, por outro lado, sentimentos de comicidade, ludicidade, apresentando um arsenal de apelidos, insultos, brincadeiras e jocosidades usados efetivamente em diferentes reciprocidades entre os estudantes. Deste modo,

jovens estudantes com idade entre 15 e 18 anos que conviveram juntos na escola durante mais de 10 anos são os sujeitos centrais desta pesquisa. Detenho-me também na descrição de vivências e experiências que demonstram como os vínculos afetivos entre os sujeitos podem atuar na interpretação dos elementos trocados, definindo-os ora como ofensivos, ora como brincadeira.

De certo modo, mobilizarei uma oposição arbitrária entre **ofensividade/insultuosidade** e **comicidade/ludicidade**, elaborada a partir da interpretação sobre o que os envolvidos na troca relataram e fizeram sobre o que foi dito e/ou feito nestes jogos verbais. Todavia, procuro indicar, quando possível, que há um tipo de continuidade entre estes dois polos opostos, o que permite assinalar que, por meio do risível, do cômico ou do burlesco, termos, atos, trocadilhos ou piadas depreciativas e ofensivas podem surgir. Por consequência, epítetos inicialmente vistos como ofensivos e depreciativos podem ser interpretados como atos cômicos e burlescos. Procuro demonstrar, conforme esta continuidade, que a definição de determinados epítetos ou ações como brincadeiras ou ofensas nestes jogos decorre tanto de influências externas grupais sobre o indivíduo como também de escolhas individuais. Argumentarei, porém, que estas influências externas podem mobilizar perdas relacionais e danos identitários entre alguns envolvidos em razão desta mudança de sentidos, percepções e interpretações sobre os elementos trocados nos jogos verbais.

As circunstâncias nas quais observei e vivenciei os diferentes tipos de jogos verbais foram tão significativas para a compreensão de suas complexidades como as diferentes explicações sobre os seus significados, dadas pelos próprios participantes depois, antes e durante a sua ocorrência. Uma vez que estava informado por prévias definições hipotéticas sobre os nominativos "*encarnação*", "*tirar sarro*", "*zoação*", "*tirar onda*" e "*tirar com a cara*" como identificações dos jogos e sobre as maneiras como tais práticas ocorriam, meu esforço durante a pesquisa de campo consistiu em estranhar estas ideias prévias, desafiando minhas análises e leituras anteriores sobre os estudos acadêmicos acerca destes práticas e experiências sociais que envolvem ações ofensivas e/ou de brincadeiras entre dois ou mais sujeitos por meio dos epítetos verbais e atos não-verbais.

Ao destacar relatos diferentes e contrastantes, tentarei minimizar em minha etnografia uma abordagem unidirecional e unilinear. Em outras palavras, veremos que as entrevistas trazem experiências diferentes e, às vezes, opostas, dos estudantes da escola, ajudando a identificar conflitos e tensões neste espaço de sociabilidade. Meu esforço consiste em registrar, ainda que parcialmente, o cotidiano da instituição em um etnografia que seja uma descrição que não dispense referências teóricas para compreender as informações e responder algumas perguntas lançadas.

No mesmo livro, Bauman parece indicar que as perguntas de pesquisa sobre o tema escolhido pelo sociólogo precisam, pelo menos, fazer surgir outras perguntas de pesquisa. No caso desta tese, em que momentos um epíteto verbal passa a ser definido como *ofensivo* ou *insultuoso* e

oposto à brincadeira? Quais são as definições de *não-ofensivo* e *não-insultuoso* entre os estudantes em contextos de trocas de epítetos verbais? Qual é a influência da sociabilidade escolar sobre tais definições? Aquilo que é considerado cômico ou burlesco pode ser ao mesmo tempo ofensivo e depreciativo? O que é vivido em outros espaços não escolares pelos estudantes influencia nestas definições? Quais são os termos nativos que identificam estas trocas de verbais? Em resumo, a presente tese tenta discutir estas perguntas. E está organizada desta maneira:

No capítulo 1 trago informações sumárias sobre procedimentos metodológicos, delineando o tipo de etnografia construída; desenho uma breve apresentação da estrutura formal e organizacional da Escola pesquisa, frequentada por filhos de funcionários públicos federais, pertencentes às camadas médias locais; cito projetos extraclasse e atividades pedagógicas desenvolvidos em favor de uma educação para as relações étnico-raciais; registro algumas informações que ajudam a indicar um perfil aproximado conforme diferenciações de raça, gênero e classe sobre os estudantes escola.

No capítulo 2 realizo uma discussão conceitual sobre a relação entre raça, gênero e classe para estipular a noção de insulto coletivo individual. Antes, faço uma necessária revisão e discussão conceitual sobre os estudos acerca dos jogos verbais. Incluo nesta discussão referências teóricas sobre estereótipos, identidades, raça, gênero, masculinidades e feminilidades para discutir as experiências e as vivências de alguns dos sujeitos participantes daquelas trocas verbais.

No capítulo 3 apresento inicialmente, em linhas gerais, aspectos do que podemos identificar como um jogo verbal. Neste capítulo trago um conjunto de descrições etnográficas que ajudam a construir tipologias e análises de diferentes tipos de jogos verbais entre os estudantes da escola pesquisado, forjados a partir do diálogo com os estudos apresentados no capítulo 2.

No capítulo 4 concentro a atenção em três grupos de sujeitos que participam dos jogos (jovens homens negros, jovens mulheres negras e jovens homens brancos) com o objetivo de discutir elementos que compõem diferentes vivências das masculinidades, dos estereótipos e da reversão dos estereótipos. Estes temas podem ser transversais nas experiências destes grupos.

Por fim, é preciso explicitar que usarei termos, expressões e palavras entre aspas e em itálico no interior dos parágrafos para reproduzir trechos de entrevistas ou de falas registradas por mim em meu caderno de campo, algumas vezes usados para identificar termos nativos na análise. Termos, expressões e palavras apenas em itálico se referem a ênfases conceituais próprias ou a destaques feitos a partir de outras pesquisas ou referências teóricas. Termos, expressões e palavras apresentados apenas entre aspas se referem a destaques etnográficos próprios remissivos a situações e acontecimentos registrados na pesquisa de campo.

Capítulo 1:

Primeiras impressões: raça, gênero e classe em aplicação na escola

1.1. "Seria bom cortar o cabelo": incursões etnográficas na escola

O primeiro dia de pesquisa de campo na escola, no primeiro dia letivo, em 18 de Março de 2013, com as turmas do ensino médio, foi marcado por um constrangimento: fui impedido de entrar na instituição pelo profissional responsável pela fiscalização do acesso às dependências internas do estabelecimento escolar. Argumentei que eu visitara a escola durante a última semana de recesso escolar (04 a 15 de Março de 2013) para entregar os documentos à coordenadora da COPEX (Coordenação de Pesquisa e Extensão) e obter autorização oficial para iniciar as atividades de pesquisa e conhecer a instituição. Ele argumentou que não lembrava destas visitas, dizendo que eu poderia ter sido recebido por outro profissional atuando na portaria da escola.

Este profissional também justificou o impedimento dizendo que eu deveria ter o crachá de identificação fornecido pela COPEX, uma vez que este procedimento passou a ser adotado mediante a ocorrência, nas imediações da escola, de assaltos a estudantes que eram filhos de “*gente da alta, com dinheiro*”. Localizada nas imediações de bairro Montese, popularmente identificado como “Terra Firme”, na periferia de Belém, a escola pesquisa está situada em uma das vias de acesso à Universidade Federal do Pará, a qual, por sua vez, também está localizada em outro bairro da periferia, o bairro do Guamá, vizinho do bairro “Terra Firme”. Precisei ligar para o telefone pessoal da coordenadora da COPEX para que pudesse acessar o espaço interno da escola. Ela foi pessoalmente à portaria para autorizar minha entrada e, depois, acompanhou-me até a sala da coordenação do ensino médio e me forneceu um crachá de identificação. Depois de conversar com o coordenador, com o orientador pedagógico, com a psicóloga das turmas do ensino médio, com a vice-coordenadora e alguns professores e professoras que lá estavam fui, finalmente, apresentado para todas as turmas do ensino médio pelo coordenador como “*pesquisador, doutorando da USP*”.

Antes disto, enquanto esperava este coordenador em sua sala, respondi às perguntas de um professor e de uma professora sobre minha pesquisa. Percebi que o primeiro observava minhas documentações que traziam o registro estudantil. Ele perguntou se os alunos da USP tinham carteira de estudante. Mostrei minha carteira. Rapidamente, disse-me que não era necessário que lhe mostrasse minha identificação estudantil, pois ele havia apenas realizado uma pergunta. A professora, comentando que seria bom para mim que eu cortasse o cabelo para não chamar a atenção dos alunos, argumentou que, como antropólogo, eu precisaria “*ser o mais discreto possível*”

para fazer minhas observações. Disse a ela que isto não seria o mais importante a ser feito para que eu pudesse fazer minhas observações, mas que agradecia sua sugestão.

Minhas primeiras participações nas salas de aula foram realizadas nas turmas do primeiro ano, seguindo uma ordem numérica crescente. Em outras palavras, no dia 18 de Março de 2013, iniciei minhas observações na turma 101 e, posteriormente, nos outros dias da segunda quinzena de Março, nos meses de Abril, Maio e Junho de 2013, passei para as outras turmas do primeiro e do segundo ano¹. Em outras palavras, frequentei cada turma durante quatro ou cinco dias na semana (a semana escolar inclui aulas aos sábados), durante dois ou três horários de aula diários.

Porém, meu primeiro contato direto com uma estudante da escola foi com Amanda² e ocorreu antes das observações diretas nas salas de aula, iniciadas no dia 10 de Março. Durante a Assembleia Estudantil organizada pelo Grêmio da escola, conversei com Amanda, e descobri que ela era integrante da comissão gestora. Nesta assembleia, cerca de 50 alunos discutiam alterações no calendário letivo e o suposto tratamento autoritário dispensado por alguns professores para alguns alunos. Esta conversa certamente marcou minha inserção no cotidiano dos estudantes da escola, pois ela não ocorreu a partir da apresentação em sala de aula pelo coordenador do ensino médio, que aconteceu 8 dias depois. Quando entrevistei Amanda, alguns meses depois de nosso primeiro contato informal, disse-me que a escola poderia ser definida do seguinte modo:

Na geografia tem o enclave, que é um território, assim... Um espaço que é diferente dos outros que estão do lado dele, em volta dele, ele é diferente socialmente e economicamente, como uma ilha, entendeu? Eu disse uma vez pro professor que eu acho que aqui, a escola aqui é um enclave porque os estudantes daqui não são pobres, são de classe média, classe média baixa no máximo. São poucos os pobres mesmo, tá entendendo? Aqui tem filho de vereador, de pró-reitor, de professor da UFPA, que passam na Terra Firme de carro e desce na escola. São alunos diferenciados, tu tá entendendo, eu não sei se eles sabem da realidade de pessoas como eu que sou daqui da Terra Firme. (Amanda, 17 anos)³

Esta definição é instigante e muito profícua, uma vez que nos traz provocações sobre diferentes aspectos da escola a partir do olhar de uma das poucas estudantes que reside no bairro Montese, conhecido como Terra Firme: 1º) a maioria dos alunos e das alunas da escola não reside no bairro, mesmo que ela esteja localizada geograficamente neste bairro; 2º) trata-se de uma escola pública cujos estudantes são socialmente oriundos de famílias de camadas médias locais

¹ As turmas 101 até 106, 201 até 205 e 301 até 304 identificam, respectivamente, as séries do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

² Todos os nomes dos alunos são fictícios.

³ Na cidade de Belém, as unidades de divisão urbana são bairros e não zonas. Os bairros considerados “periféricos” ou de “baixada” estão localizados “ao lado” de bairros de classe média, sem grandes áreas divisórias. Para que os moradores destes bairros “periféricos” ou de “baixada” possam acessar à região central, é necessário passar pelas vias centrais destes bairros de classe média ou alta. Ocorre que existem micro-regiões em alguns bairros “periféricos” ou de “baixada” com estruturas de transporte, serviços públicos e vias de acesso rápido ao centro da cidade com alguma qualidade urbanística, mesmo que não sejam idênticas as dos bairros de classe média e alta em Belém.

(escreveremos sobre o perfil sócio-racial e de gênero dos discentes da escola mais adiante); 3º) ser um “*espaço socialmente diferente*” é resultado da origem social destes “*alunos diferenciados*” que a frequentam, e não o contrário e, por fim, 4º) esta definição nos fornece boas indicações sobre as habilidades analíticas e discursivas presentes nas entrevistas, revelando de certo modo a qualidade da formação escolar oferecida na Escola pesquisada. Amanda, auto classificada como “branca”, disse que procurava ter uma boa relação com os colegas, com os quais convive há mais de 8 anos.

Ao final daquela conversa informal, Amanda apresentou-me aos outros três membros do Grêmio Estudantil, em uma sala no terceiro andar do prédio do ensino médio. Segundo ela, eles e elas seriam os alunos “*mais conhecidos na escola*” e poderiam ajudar a realizar o meu trabalho. Além de Amanda, o registro de informações em conversas informais começou na segunda metade de Março de 2013 junto aos estudantes de turmas para as quais ainda não havia sido apresentado pela coordenação para realizar observação diretas. Junto aos membros do Grêmio (dentre os quais dois entrevistados, Eduardo e Leonardo) havia três outros estudantes, um aluno da turma 302 e duas alunas da turma 301. Aproveitei a oportunidade para fazer inúmeras perguntas sobre a ocorrência de xingamentos, apelidos e tipos de amizades que eles e elas haviam construído na escola.

De todo modo, foi por meio deles, dos “*alunos mais conhecidos da escola*”, que fiz os meus primeiros acessos aos/às outros/as estudantes. Com base nestas primeiras cinco conversas informais, comecei a mapear outras informações e informantes potenciais que poderiam ajudar em minha pesquisa. Depois disso, participei de outras conversas informais com diferentes alunos fora da sala de aula (alguns estudantes se aproximavam perguntando sobre o meu trabalho e porque escolhi a escola para fazer minha pesquisa), ao mesmo tempo em que buscava a aproximação com outras/os alunas/os. Estas primeiras conversas informais ajudaram inicialmente a mapear quem era quem na escola, quais eram as redes de amizades constituídas, quem eram “desafetos” e “afetos” e quem estava fora deste mapa desenhado a partir deste grupo inicial. Os estudantes do Grêmio Estudantil eram do terceiro ano, situação que exigiu, posteriormente, o contato direto e a observação dos alunos de outras turmas, tanto do segundo como do primeiro anos, dentro e fora das salas de aula. Alguns dos entrevistados estavam fora deste “mapa inicial”. Eles e elas trouxeram outras experiências e informações que não consegui ler neste primeiro “mapeamento”.

Posso dizer, então, que o instrumento de acesso primeiro a muitas informações significativas foi a conversa informal. Este diálogo sem registro em gravador, mas com registros no caderno de campo, foi fundamental para ajudar a desenhar uma cartografia de relações nas quais eu precisava, mesmo que temporariamente, inserir-me e, depois, fazer as escolhas de quem seriam os entrevistados. Mesmo que nas conversas informais a narrativa “controlada” do que o sujeito vivencia seja menos evidente, uma vez que tais conversas acontecem ao sabor das circunstâncias

aleatórias no espaço de convivência social entre pesquisador e informante, elas não podem ser definidas como práticas de apreensão do real mais espontâneas ou mais próximas do vivido verdadeiro experienciado pelos sujeitos (Wielewicki, 2001).

Por outro lado, coligir informações quantitativas e documentais e realizar entrevistas formais foi necessário não somente porque eram previstas no projeto de pesquisa inicial, mas, sobretudo, porque elas ampliaram as possibilidades de diálogo teórico a partir de diferentes fontes de informações empíricas, ajudando a compreender, problematizar e localizar as implicações das falas, perguntas e respostas dadas pelos sujeitos interlocutores sobre os caminhos da pesquisa e sobre as escolhas teóricas feitas pelo pesquisador (Hammersley; Atkinson, 1983). O uso destas diferentes fontes empíricas não minimiza a parcialidade de uma pesquisa. Porém, quando elas são usadas em um “confronto” de informações sob a forma de uma “triangulação”, que consiste em um caminho metodológico que permite minimizar a sobreposição da realidade observada com base na “unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento” (Sarmiento, 2011, p. 156), ela permite que identifiquemos certas nuances e contradições sociológicas que estão presentes em um conjunto de relações sociais. De fato, estipulei no projeto de pesquisa entrevistar somente os estudantes. Todavia, esta triangulação exigiu a entrevista curta com três professoras (os) e com a diretora da escola e a consulta de alguns documentos da instituição em função de dúvidas que surgiram depois da primeira fase do trabalho de campo. Esta “triangulação” não é uma estratégia em apoio à etnografia, mas parte das construções interpretativas da pesquisa social que Clifford Geertz identifica como ficções (1989, p. 26), isto é, molduras, composições e esculturas textuais oriundas da observação do espaço de pesquisa, *a partir* do que os sujeitos vivem e fazem.

Interpretando literalmente o termo ficção, Vera Wielewicki (2001) critica a etnografia como um trabalho descritivo, instável e no máximo versional sobre a situação observada, pois ficção é tomada como irreabilidade, como construção escrita. O problema desta crítica é exatamente sua aceção de ficcional. A noção de ficção em Clifford Geertz é usada para desmobilizar a crença em uma etnografia como um “(...) texto científico social como um simples reflexo, passivo e neutral, de uma realidade objetiva e exterior que nele se inscreve pela ação asséptica do cientista” (Sarmiento, 2011, p. 165), de modo que a etnografia não seja registrada no mundo da pesquisa acadêmica como uma modalidade de investigação e de construção de informações que possa dispensar outras teorias e técnicas de pesquisa. Também não aparece nesta crítica uma concepção de etnografia que consiste em um confronto dialógico entre as experiências vividas pelos sujeitos, as informações sobre estas experiências e os conceitos que participam da crítica e da autocritica das ciências humanas que ajudam a recriar metodologias de pesquisa, renovar teorias e tensionar epistemologias. “Desta perspectiva, etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de

interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação” (Peirano, 2008, p. 13)

No fazer etnográfico, a teoria está em ação, emaranhada nas evidências empíricas e nos nossos dados. Mais: a união da etnografia e da teoria não se manifesta apenas no exercício monográfico. Ela está presente no dia-a-dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares, e, especialmente, na transformação em “fatos etnográficos” de eventos dos quais participamos ou que observamos (Peirano, 2008, p. 13).

Mesmo que estas experiências vividas apresentem, naqueles que as vivenciam, suas próprias interpretações, cabendo ao antropólogo ou ao pesquisador escrever, anotar e inscrever os seus significados públicos, elas não são inteligíveis por si mesmas, de modo que teorias ajudam a confrontar as opiniões favoráveis e pouco críticas sobre nós mesmos (Geertz, 1989; Schultz, 2007). Deste modo, a etnografia somente pode ser definida como uma descrição densa sobre “hierarquias estratificadas de estruturas significantes” (Geertz, 1989, p. 17) quando ela nos ajuda a identificar, compreender e analisar diferentes significados e significantes (muitas vezes contraditórios e certas vezes intrincados) que podem ser vistos como elementos envolvidos nas ações sociais observadas que disputam relevância para o processo de escrita. A descrição etnográfica, deste modo, é um texto que mobiliza conceitos, técnicas de pesquisa diversas e premissas teóricas. Porém, não podemos esquecer que “descrições não podem ser teoria (*theory*), mas todas as descrições são teóricas (*theoretical*) no sentido de que elas dependem de conceitos e teorias” (Hammersley, 1992, p. 13).

Com base nestas orientações, procurei realizar uma etnografia baseada em observações participantes realizadas durante oito meses, em duas etapas (ver: Quadro 1). Na primeira etapa de pesquisa concentrei meus esforços na observação participante. Assisti uma semana de aulas em cada uma das 15 turmas do ensino médio e acompanhei os alunos durante o intervalo de aula, nas atividades de Educação Física, nas aulas de dança, de idiomas e nas atividades no laboratório de informática e no laboratório multidisciplinar. Na mudança de salas de aula conseguia acompanhar toda a turma, o que me permitia verificar a existência do que nomeie de *micro-grupos*, identificando quem eram seus/suas integrantes. Classifiquei tais micro-grupos como agrupamentos associativos que se esboçavam e se desfaziam “ao sabor das circunstâncias, sem envolver as mais das vezes adesão profunda dos seus membros” (Cândido, 1977, p. 115)⁴. Estas duplas, trios, quartetos e, no máximo, quintetos de alunos passavam parte razoável do tempo na escola *juntos*, sendo importantes para identificar e entender, na conversa com os estudantes, como e porque eles se formavam.

⁴ Cândido (1977, p. 116) apresenta três categorias de grupos associativos que podem existir em escolas: os recreativos (existentes diante das brincadeiras e dos brinquedos), os intelectuais (de tipo difuso, usados para o cultivo da inteligência, como os grupos de estudos), os grupos cooperativos (associações voluntárias interessadas em prestígio, privilégios, prazeres, subversão das normas e mutualidade) e os grupos organizados formalmente, (como grêmios estudantis). Veremos que as quatro categorias se misturam na composição dos microgrupos da Escola.

Olha, pra mim existe diferenças entre amigo e colega. Porque assim: o meu amigo é meu colega porque a gente estuda na mesma escola, na mesma sala, mas meu colega não é o mesmo que um amigo que eu tenho, porque amigo são aquelas pessoas com quem tu tem certa intimidade para conversar sobre certos assuntos e certos aspectos teus e dos teus atos. E colega é aquele que é conhecido, pra conversar coisas mais amplas, como política, assim. Amigo tu falas coisas mais íntimas. Os meus amigos são basicamente o Eduardo, a Mariana, a Lara, a Paula... Acho que são eles "mesmo", com quem eu tenho mais contato, desde a alfabetização que a gente tá junto. Eu convivo com eles também mais fora da escola. Pra sair pra aniversário, pra festas, a gente faz reuniões em casa também e por aí vai (Pablo, 17 anos).

Fora dos horários letivos era difícil observar todos os microgrupos, uma vez que eles se dispersavam no amplo espaço da instituição. Estes microgrupos, identificados pelo nominativo "*colegas e amigos*" apresentam coesão relacional, mas demonstram, ao mesmo tempo, flexibilidade em termos de composição quando os membros jogam entre si e com membro de outros microgrupos. Diante de tensões internas que podem surgir e do "convite" de integrantes de outros microgrupos, integrantes de um certo microgrupo podem participar, ao mesmo tempo, de outros micro-grupos, "(...) definindo continuamente as fronteiras dos grupos de pares e as trocas de integrantes por meio da participação eficiente ou não nos jogos" (Barnett & Ayoub, 1965, p. 341).

Usar a noção de micro-grupos de estudantes se mostrou adequado em razão de certa "estabilidade relacional" que observei existir entre seus integrantes, mesmo que esta "estabilidade" seja descontínua. Depois de muitos anos convivendo e interagindo uns com os outros na escola, provavelmente os microgrupos de "*colegas e amigos*" construídos durante alguns anos de vivência adquiriram esta "estabilidade" com base em escolhas baseadas em diferentes critérios, tecidas em uma política do cotidiano no qual os grupos de pares permitiram o surgimento de microgrupos com "contornos externos", definindo quem está *dentro* e quem pode entrar, mesmo que não defina literalmente aqueles que estão *fora*, mas "dentro" de outros microgrupos.

A noção de micro-grupos apresentou-se como mais adequada para identificar estes grupos de "*colegas e amigos*" com contornos definidos, de maneira que grupo de pares pode ser usado para identificar um conjunto de outras relações com colegas que estão ou não em outros microgrupos. O importante é que estes microgrupos apresentam estabilidade e não impenetrabilidade. Registrando a presença de microgrupos que, em um primeiro olhar, podem ser percebidos como "fechados" em termos raciais e de gênero, pude notar, depois de algum tempo, que diferentes sujeitos podem *circular* em outros micro-grupos mediante algum prestígio material ou simbólico obtido na escola.

Observar as conversas destes microgrupos dentro das salas de aula ou fora delas ajudou a me aproximar dos/das estudantes para ver e ser visto pela maioria deles, sendo localizado e localizando-os conforme a série, a turma e, depois de algum tempo, o ano de ingresso na escola. Procurei me aproximar de estudantes considerando sua participação nas trocas verbais que pude

observar dentro ou fora da sala de aula. Também busquei me aproximar de estudantes que foram citados por outros estudantes com quem conversei. Este esquema “bola de neve”, um esquema de indicação espontânea (ou mediante solicitação do pesquisador) feita por informantes sobre outros informantes em um contexto de pesquisa foi muito profícuo nesta etapa do trabalho de campo (Carvalho, 2009, p. 63). Este tipo de prática usada para os critérios de aproximação com os/as alunos apontados como os mais “atuantes” e com aqueles que pouco participavam dos jogos não impediu que eu conversasse com estudantes que não apareceram nesta rede de indicações.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, permaneci fazendo observações participantes de modo menos acurado em comparação com as que fiz na primeira etapa de pesquisa, pois havia forjado de modo intuitivo um “mapa de relações” entre os alunos da escola, baseado nas conversas realizadas com estudantes de diferentes turmas e séries do ensino médio. Foi com base neste “mapa” que iniciei a escolha dos entrevistados. Realizei, deste modo, 17 entrevistas semi-estruturadas com estudantes escolhidos/as a partir das observações nas salas de aula e com base nas conversas informais com os estudantes que apontaram tais entrevistados ou como os “*atentados*” ou os “*quietinhos*” de suas turmas, bem como aqueles que “*brigaram*” na escola.

Além disto, três entrevistados (sublinhados no Quadro 2) realizaram formalmente reclamações na coordenação da escola sobre “discussões” ou “brigas” com outros colegas. Os outros 14 entrevistados foram identificados (ou autoidentificados) ou como “*atentados (as)*”, ou como “*quietos (as)*”, durante as observações, entrevistas e conversas informais.

Quadro 1: presença na escola de acordo com o nº total de incursões etnográficas

Etapas	Meses	Dias
Primeira Etapa da Pesquisa de Campo.	Março	16 dias.
	Abril	15 dias.
	Maio	16 dias.
	Junho	13 dias.
	Julho	08 dias.
Segunda Etapa da Pesquisa de Campo.	Setembro	12 dias.
	Outubro	15 dias.
	Novembro	15 dias.
	Dezembro	12 dias.

Fonte: pesquisa de campo. Março-Julho/Setembro-Dezembro/2013.

Realizei também três curtas entrevistas com duas professoras e um professor da escola. Darei destaque para a entrevista feita com a professora informante III, repleta de informações históricas sobre a escola. No total, a pesquisa de campo foi executada durante 122 dias, em 2013. O mês de Agosto foi o mês de recesso da escola. Nas salas 202 e 204 identifiquei, respectivamente,

dois alunos que poderiam ser entrevistados. Nas turmas 101, 102, observei, respectivamente, dois alunos e uma aluna que poderiam ser entrevistados. Porém, nenhum destes estudantes aceitaram o meu convite para uma entrevista formal gravada. Por outro lado, consegui realizar algumas conversas informais com estes cinco estudantes durante todo o período de pesquisa de campo. Estes estudantes que eu não consegui entrevistar formalmente apenas se dispuseram a “*bater um papo*” ou “*ter uma conversa*”. Desconheço os motivos destas recusas.

Quadro 2: quadro de estudantes entrevistados/as conforme a turma.

304 Iasmim (branca) ⁵ . Marília (preta). Roger (pardo).		303 Luana (preta). Débora (branca).
106		302 Magaly (preta).
105 Louise (parda). Pablo (branco). Inara (indígena).		301 Eduardo (pardo). Denis (branco).
103 Ulisses (branco).		<i>Sala da coordenação do Ensino Médio</i>
104 Juliana (branca).		101
102		201 Amanda (branca).
205 Leonardo (preto).		204
202		203 Lara (branca). Daniel (pardo).

Fonte: pesquisa de campo. Março-Julho/Setembro-Dezembro/2013.

Mesmo que as informações vindas destas entrevistas formais sejam parte fundamental das discussões deste trabalho, ao final da segunda etapa da pesquisa percebi que se tivesse entrevistado estes cinco alunos, teria 22 entrevistas para analisar. Isto poderia ou ampliar o alcance do universo pesquisado ou nos levar para um texto redundante. Certamente, não saberei quais seriam os resultados de tantas entrevistas para as reflexões e análises que estamos desenvolvendo na presente pesquisa ao lado de minhas descrições etnográficas e dos dados qualitativos e documentais. Todavia, aquelas que realizei forneceram uma riqueza de informações bastante significativas. As anotações etnográficas acerca do objeto de estudo sobre o qual discutimos nos trouxeram uma riqueza de dados e informações ao meu ver pertinentes para o cruzamento de informações.

As conversas informais ajudaram, também, a identificar dois micro-grupos de estudantes que despertaram minha atenção, cujos “integrantes” se autoidentificavam nas conversas como “os

⁵ Nas entrevistas requisitei a classificação raça/cor/etnia segundo o critério usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pergunta que os alunos já haviam respondido anteriormente ao censo da escola.

perturbados” e “*os péssimos*”. A principal habilidade destes “micro-grupos de encarnação” consistia em imputar apelidos, trocar e enviar epítetos verbais e não-verbais para vários colegas, conhecidos ou não, que estavam ou não próximos a eles. No terceiro capítulo falarei mais detidamente sobre eles. Por enquanto, posso explicar que, com eles, tive acesso a duas listas de apelidos nas quais inúmeros epítetos racistas, sexistas e homofóbicos foram registrados. A contrapartida exigida por eles foi nunca mostrar para ninguém da escola (sobretudo aos professores) estas duas listas. Elas serão reproduzidas, posteriormente, em uma *lista de apelidos*.

Minha participação neste “jogo de relações” entre os estudantes buscava obter informações para minha pesquisa. Todavia, este trabalho exigiu de mim a capacidade de circular em diferentes micro-grupos, dando atenção a comentários, piadas, apelidos e opiniões sobre professores e outros colegas (que também faziam comentários jocosos, piadas, fofocas etc.) e de conversar - às vezes sendo um ouvinte de fofocas e comentários jocosos ou negativos (como observações racistas, sexistas, homofóbicas, sobre o vestuário, o tipo de cabelo, etc.) sobre outros/as estudantes, com os quais, em outros momentos, eu precisaria conversar ou entrevistar. Este exercício exigiu que suportasse, às vezes com muita dificuldade, comentários que me ofendiam pessoalmente.

Também precisei desenvolver a habilidade de circular, durante os dias de pesquisa, entre indivíduos e micro-grupos de moças e rapazes que, se por um lado não se consideravam necessariamente rivais, por outro lado não se “*davam bem*” ou não “*se falavam muito*” uns com os outros, por conta de vários motivos. Precisei dar mostras de confiança àqueles e àquelas que não “*se gostavam*” que eu estava fazendo apenas um trabalho de pesquisa e não poderia, deste modo, estar a favor de ninguém. Em situações que envolveram rivalidades que poderiam culminar em bate boca ou em briga física, o melhor, para mim, foi olhar de longe, com outros micro-grupos ou sozinho, em qualquer outro lugar na escola que me permitisse observar o que poderia ocorrer. De fato, registrei duas situações que envolveram bate-boca, as quais tento reproduzir em capítulo posterior.

Sobre as definições relativas ao “*comportamento*” feitas pelos colegas de turma dos entrevistados e das entrevistadas, Lara, Daniel, Louise, Magali, Inara, Eduardo e Débora foram apontados pelos colegas com quem conversei informalmente como “*quietos/as*”. Ulisses, Denis, Marília, Roger e Pablo foram identificados, também por alguns de seus colegas de sala de aula com quem conversei, como “*atentados/as*”. Os “*atentados/as*” seriam os sujeitos que comumente estariam atuando recorrentemente em brincadeiras, em trocas de epítetos e em atos burlescos dentro ou fora da sala de aula. Luana, Amanda e Juliana foram vistas como as que “*às vezes brincam*”.

Leonardo, Magaly e Iasmim (sublinhados no quadro 2) foram os alunos que “*brigaram*” na escola e realizaram reclamações formais junto à coordenação. Não entrevistei todos os membros dos “micro-grupos de encarnação” “*os perturbados*” e “*os péssimos*”. Por alguma razão, eles

“elegeram” um dos membros para ser entrevistado. Denis e Ulisses foram, respectivamente, os “eleitos” e se elegeram quando requisitei a entrevista. Mesmo insistindo em entrevistar os outros integrantes destes micro-grupos, argumentaram que um deles poderia falar o que eu “*queria saber*”. Talvez o convite diante do micro-grupo possa ser considerado o motivo das recusas. Por outro lado, Denis e Ulisses exercem um tipo de “liderança” nestes micro-grupos, o que os “credenciou” a falar sobre as “*brincadeiras que fazem com os outros colegas*”. De todo modo, as várias conversas informais que tive com eles, bem como a observação de suas ações e práticas foram proveitosas.

Róger, Eduardo, Daniel, Inara e Lousie se autotranscreveram como pardos no censo da escola. Nas entrevistas, porém, optaram respectivamente pelos termos “*moreno escuro*”, “*negro*”, “*escuro*”, “*morena*” e “*preta*”. Na resposta sobre o item raça/cor/etnia presente no censo escolar, Amanda marcou a opção pardo. Na entrevista, optou pelo termo branco. Os outros entrevistados mantiveram, nas entrevistas, os mesmos termos de cor registrados no censo da escola.

Como expliquei anteriormente, optei por fazer todas as entrevistas formais no segundo semestre de 2013. Ao fazer esta escolha pude explorar nestas entrevistas a aproximação e conhecimento prévio construídos entre nós, trazendo para as entrevistas fatos e eventos ocorridos e/ou narrados a mim, bem como situações observadas. Mesmo que inicialmente eu tenha tomado como critério central para a escolha dos entrevistados as observações diretas em sala de aula, as conversas informais com os alunos nas 15 turmas visitadas e observadas ajudaram a apontar com mais precisão que as classificações “*atentadas*” e “*quietos*” seriam antes relacionais do que indicadores fixos, ajudando, depois, a desconstruir a ideia prévia de que isto representaria antinomias ou opostos fixos. Pude entender, posteriormente, que muitos estudantes estariam envolvidos em algum tipo de troca ou reciprocidade de epítetos e atos que poderiam ser “positivos” ou “negativos” conforme a situação vivida e percebida por cada um deles (as), tendo efeitos recíprocos entre os participantes. Se uma estudante pode ser vista como “*atentada*” por um grupo de colegas, ela poderá ser vista por outro lado, como aquela que “*às vezes brinca*” ou, até mesmo, como “*quieta*” por outro grupo de colegas. Desse modo, se as atividades burlescas, de gracejo ou de ofensa de certo estudante não são *testemunhadas* recorrentemente por alguns dos seus/suas colegas, ele poderá ser visto por estes/estas colegas como “*quieto*” exatamente porque não *aparece* nestas práticas de trocas verbais, não elabora piadas e não faz chacotas ou brincadeiras.

Se ele pratica estas ações fora da sala de aula ou longe do alcance visual dos colegas, sua imagem de “*quieto*” aparecerá mais vezes nos relatos. De outro modo, se for visto fazendo algo com algum colega, ele poderá receber outro tipo de definição sobre o seu comportamento. Por esse motivo, a definição dada pela maioria dos colegas de turma durante as conversas informais e nas entrevistas formais é, antes de tudo, um ponto de partida para identificar os estudantes mais ativos

nas trocas verbais e não-verbais, que ajudou a delinear os contornos iniciais dos elementos caracterizadores do que identificamos como *jogos verbais*.

Mas, se a aproximação com os estudantes do ensino médio da escola sob a forma de conversa informal, como assinalei anteriormente, mostrou-se fundamental para que eu pudesse escolher os futuros entrevistados e me aproximar de cada um deles, não posso dizer que a aproximação com os(as) alunos(as) brancos(as) e com os(as) negros(as) ocorreu do mesmo modo. A partir das observações em sala de aula e da identificação feita pelos estudantes com quem conversei informalmente sobre quem eram os "*atentados*" e os "*quietos*", cheguei a um número idêntico de entrevistados brancos/as e negros/as (sete de cada grupo) e apenas três autoclassificados índios, mesmo que uma delas, Louise, tenha sido ofendida com o epíteto "*cabelo de palha de aço*". Apesar destes números e de ter feito relações amistosas com alunos brancos, negros ou índios, certas perguntas nas entrevistas causavam algum constrangimento aos alunos brancos, resultando muitas vezes em respostas lacônicas, como as perguntas relativas aos critérios usados para definir quem eram os seus amigos ou amigas ou se eles haviam ofendido com termos raciais seus colegas.

A aproximação com os alunos negros resultou em entrevistas mais significativas, com uma riqueza de informações que me possibilitou análises sobre raça e gênero nas experiências identitárias de alunos negros e alunas negras que apresentarei posteriormente. O primeiro momento de aproximação com Leonardo e Daniel, dois dos alunos autodeclarados negros que entrevistei formalmente, foi provocadora e curiosa. Aproximei-me deles para convidá-los a participar de minha pesquisa enquanto conversavam no refeitório da escola. Expliquei que era estudante do doutorado da Universidade de São Paulo e que tinha nascido, vivido e morado no bairro do Guamá. Eles disseram que poderiam ajudar, mas que naquele momento estavam conversando sobre umas "*coisas particulares*". Me distanciei um pouco para falar com outros estudantes e percebi que os três começaram uma conversa em inglês para que eu não soubesse sobre o que falavam. Minha aproximação com os alunos brancos dos "grupos de encarnação" "*os péssimos*" e "*os perturbados*" (sobre os quais escreverei posteriormente) foi muito proveitosa. Minha maior dificuldade foi a aproximação com as mulheres brancas, ainda que nossas conversas ou entrevistas individuais tenham sido bastante profícuas. É certo que esta pouca aproximação é um fator fundamental para a ausência de uma análise mais detida sobre as experiências delas em um micro-grupo. Porém, individualmente, elas estão presentes neste texto.

As conversas informais foram feitas com apenas um/uma estudante, com duplas, trios ou grupos de alunos a partir de quatro membros⁶ em mais de uma oportunidade. Certas vezes, apenas

⁶ Como assinalei anteriormente, estes microgrupos se percebem mais na recorrência do que na fixidez, pois é possível vê-los pela escola sozinhos, com colegas de outras turmas ou com membros de outros de microgrupos.

escutei as conversas entre os sujeitos sem necessariamente perguntar sobre coisas de meu interesse como pesquisador. Quando me sentia confortável entre eles ou elas, perguntava o que me interessava: muitas vezes recebi respostas bastante úteis ao meu objetivo de pesquisa. Também fiquei muito próximo de Marília e Magalí, irmãs gêmeas autodeclaradas negras que ingressaram na escola nas primeiras séries do ensino fundamental por meio de teste admissional. Elas também auxiliaram na identificação de microgrupos existentes no ensino médio, de diferentes estudantes que se envolviam em trocas verbais e em situações ofensivas que implicaram em denúncias formais.

Um aspecto a se destacar foi uma notável capacidade de articulação discursiva e analítica dos estudantes que vi de perto durante as conversas e entrevistas, expondo uma capacidade reflexiva de produzir consciência sobre as ações e de representá-las simbolicamente em um rico processo de produzir sentido sobre os distintos tipos de relações interpessoais, sobre os discursos sobre a escola e sobre diversas experiências que cada um/uma vivencia institucionalmente (Van Zanten, 2003). Depois de certo tempo, precisei estar atento para as diferentes maneiras pelas quais cada estudante “controlava” ou até mesmo “manipulava”, através desta riqueza “auto-reflexiva”, as informações elaboradas diante de minha presença, bem como selecionava tais detalhes, informações, relatos e descrições sobre suas próprias ações, comportamentos e opiniões sobre os/as colegas, sobre si mesmos e sobre como descreviam as vivências do cotidiano da escola.

Na Escola pesquisada precisei “jogar” este jogo de escolhas relacionais que teve implicações sobre a abordagem teórica, a estrutura dos capítulos e o destaque ou não de informações que trago para este texto. O modo como me inseri nestas relações é importante para entender como eu construí um lugar de pesquisador na escola (Carvalho, 2011). Antes de ser identificado pelos estudantes e professores como “pesquisador”, fui “estagiário” para os primeiros e “fiscal da Secretaria de Educação” para os segundos. De fato, existem alguns estagiários na escola, de diferentes cursos de graduação da UFPA, constituindo uma presença conhecida pelos estudantes. Acredito que estudar na USP e residir em São Paulo ajudou bastante, pois curiosidades sobre esta cidade e sobre esta universidade foram, várias vezes, motes iniciais para muitas conversas e aproximações com os estudantes. Ao escolher estreitar algumas relações com alguns estudantes, fui também escolhido por eles (e elas) e, ao mesmo tempo, distanciei-me de outros alunos.

Neste jogo, precisei estar atento para as poucas situações nas quais os jogos verbais ocorreram diante de mim e, principalmente, para os relatos informais de alunos que testemunharam e/ou participaram destas trocas. Foram principalmente estes relatos de segunda mão, elaborados de modo bastante favorável para os sujeitos que contavam suas versões da situação que, muitas vezes, serviram como informações pertinentes para a (re)construção etnográfica dos jogos verbais, ajudando também a compreender outras práticas observadas durante a pesquisa de campo.

Precisei, deste modo, estar muito atento para as diferentes versões contadas informalmente por alguns estudantes sobre suas participações nestes jogos verbais e, ao mesmo tempo, aprender a administrar “excessos de vontades”, “mimos”, recusas categóricas e aceitações seguidas de negações seguidas por aceitações finais, feitas por estudantes que mudavam rapidamente de opinião quando eu os/as convidava a conceder entrevistas formais gravadas. Por isso, optar por entrevistar os alunos na segunda fase da pesquisa ajudou a fazer algumas perguntas específicas conforme alguns acontecimentos que envolviam certos sujeitos entrevistados.

Também recebi um apelido: “*Anderson Silva*”. Ser chamado de Anderson Silva me ajudou a perceber que, neste momento estava sendo aceito: agora era parte das trocas, mesmo que no lugar de receptor de alcunhas, um motivo de risos dos alunos do grupo “*os perturbados*”, ao mesmo tempo em que este apelido pode ser visto como parte de minha identificação racial para os que me imputaram o termo: eu fui visto como um pesquisador negro que circula na escola, mas também como alguém que teve êxito ao ingressar no ensino superior e na pós-graduação de uma grande universidade. Tais acontecimentos descrevem em linhas gerais as condições de produção da etnografia que elaboro, influenciando em minha formação como pesquisador.

Quando uma professora da escola perguntou: “*tu vais entrevistar só alunos?*”, explicitou-se quem seriam os sujeitos sobre os quais versaria esse texto: estudantes do ensino médio da escola pesquisada. Estes estudantes, todavia, vivem em uma escola pública federal que é reconhecida como uma instituição de ensino marcada pela qualidade de seus serviços educacionais, pela qualidade acadêmica dos docentes da escola e, sobretudo, pelo perfil socioeconômico de seus estudantes, oriundos de famílias de camadas médias da região metropolitana de Belém.

O tema do próximo sub-capítulo consiste em uma cronologia histórica da escola pesquisada, desenhando também sua estrutura organizacional. Nessa cronologia adianto uma rápida discussão com o objetivo de compreender a diferenciação que surge nas primeiras entrevistas e conversas informais: os “*alunos novos*” e os “*alunos antigos*”. O que esta oposição significa? Como podemos lê-la? Qual é a sua origem?

1.2. Quem “entra” na história desta escola na Amazônia?

A atual Escola pesquisa foi fundada em uma grande área de 2.000 metros quadrados, situada no bairro Terra Firme ou Montese, em sete de março de 1963 como escola primária para atender filhos de funcionários da Universidade Federal do Pará (UFPA), na gestão do então reitor José Rodrigues da Silveira Neto, fundador do *campus* da Universidade Federal do Pará, no bairro do Guamá (ambos os bairros estão situados na periferia ou baixada de Belém). Ou seja, a escola em

questão funciona fora do Campus Universitário da UFPA (a distância entre este *campus* e a Escola pesquisada é de seis quilômetros). Funcionou inicialmente como uma escola que atendia aos filhos em idade escolar dos servidores da UFPA ou de parentes próximos (que eram indicadas por estes funcionários).

Em 1964, um ano depois de ser fundada apenas como escola primária, foi criado o Colégio Universitário da UFPA, uma etapa de ensino à época conhecida como ginásio, com o objetivo de atender aos alunos que alcançavam os níveis que corresponderiam, atualmente, ao ensino fundamental II. Este colégio universitário não era abarcado pela mesma resolução legal da escola primária, de maneira que somente em 1975 a escola primária e o colégio universitário foram unificados sob a legislação de uma instituição única originando, desta maneira, o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), ao mesmo tempo em que passou a ser um local de estágio para os alunos e bolsistas dos cursos de licenciatura em Pedagogia na UFPA.

Em 2006 o NPI mudou de nome, e atualmente se constitui como uma unidade acadêmica específica, com estrutura administrativa e legislação próprias, que desenvolve atividades de formação da educação básica e se configura como um espaço de pesquisa e de experimentação pedagógica para alunos de graduação da UFPA de diferentes disciplinas, não apenas para os/as do curso de Pedagogia. Mesmo que a escola possua um regimento interno que foi aprovado oficialmente em 2009⁷, ela ainda é uma instituição vinculada institucionalmente à UFPA por meio do Estatuto e Regimento Geral da universidade.

No período da pesquisa, a escola abrigava turmas das séries iniciais do ensino fundamental, do ensino fundamental II e do ensino médio, contando também com turmas de educação de Jovens e Adultos. O Ensino Fundamental de 9 anos, sancionado em 2006 com a lei nº 11.274, foi estabelecida no ano de 2010, passando a conviver concomitantemente duas estruturas de ensino fundamental: uma, baseada na organização do ensino básico com 8 anos e outra com 9 anos. A estimativa da direção da escola é que o ensino de 9 anos seja totalmente implantado em 2020. A escola oferece três turmas de EJA no período noturno, com outro grupo de docentes contratados para trabalhar com estas turmas.

O ensino médio funciona no horário da manhã, e suas atividades são desenvolvidas entre as 07h30min e 13h30min. No turno noturno, existem somente as turmas do EJA. As turmas das primeiras séries do ensino fundamental funcionam também no período matutino e as turmas do ensino fundamental II funcionam no horário matutino e vespertino. Aos alunos do ensino médio são oferecidas aulas extras no período da tarde, sobretudo às turmas da terceira série, voltadas para as provas de ingresso em universidades.

⁷ Regimento Geral da Escola. Resolução n. 661, de 31 de março de 2009.

Atualmente, o corpo docente da escola está dividido em grupos relativos aos três níveis de ensino., Conforme informações oficiais, professores e professoras em princípio, atuavam apenas nos níveis de ensino para os quais foram admitidos mediante concurso público ou sob contratação temporária. O primeiro grupo, das séries iniciais do ensino fundamental, era formado por 24 professores/as efetivos/as e cinco professores/as contratados/as, todos/as com graduação. Dentre estes/as 29 professores/as, oito apresentavam título de especialização e quatro de mestrado em universidades e faculdades públicas e/ou particulares. O segundo grupo, das séries do ensino fundamental II e do ensino médio, era constituído por 24 professores/as efetivos/as e seis professores/as substitutos/as, todos com títulos de graduação. Neste universo total de 30 professores do segundo grupo, nove possuem título de especialização, quatro, de mestrado e três de doutorado.

A escola estava equipada com um Laboratório de Informática, um Laboratório Multidisciplinar de Ciências Aplicadas, oferece atendimento médico-odontológico aos seus alunos e realiza cursos e atividades de ensino, pesquisa, culturais e esportivas. No que tange à estrutura de direção, ela é constituída por um (a) Diretor (a) Geral e um (a) Diretor (a)-Adjunto(a), eleitos dentre os docentes efetivos da escola e os alunos a partir da antiga 8ª série. Conforme o Regimento Geral da UFPA-Regimento e Resoluções específicas da escola (parágrafo único do Art. 56):

A diretora ou diretor geral e a diretora ou diretor Adjunto (a) devem ser eleitos (as) pelo grupo de docentes e técnico-administrativos lotados na unidade, bem como pelos discentes matriculados nas turmas a partir da 8ª série do Ensino Fundamental, em todas as três turmas do ensino médio e nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, regularmente matriculados na Escola em conformidade.

Conforme depoimento da Professora informante III abaixo, o ingresso na escola até 2002 era restrito aos filhos de funcionários e professores da UFPA e outros servidores federais (em menor número) que requisitavam oficialmente vagas para seus filhos e filhas. A partir de 2003, este ingresso passou a ser feito mediante um processo “*misto*”, após a “*abertura*” da escola. A partir deste ano a escola passou a oferecer parte de suas vagas *também* aos filhos de famílias da comunidade por meio de testes admissionais com 10 questões de múltipla escolha de matemática e gramática e uma prova de redação, exigindo o acerto de, no mínimo, sete questões e nota mínima de 7,0 pontos na redação. Este formato da prova permanece até hoje.

Até 2008, durante esta “*abertura gradativa*”, estes testes de admissão eram aplicados somente aos candidatos que concorriam às vagas remanescentes que não eram preenchidas pelos filhos de funcionários e professores da UFPA e demais órgãos federais. O número destas vagas se situava entre 15% e 20% das vagas totais. As vagas remanescentes eram preenchidas mediante classificação e aprovação nestes testes admissionais. Em caso de não preenchimento, as vagas eram

ocupadas por meio de sorteios públicos com a participação dos familiares. Porém, estas últimas vagas não chegavam a 5% do total oferecido até 2008.

Até 2002, creio eu, era restrito aos filhos de funcionários e professores da Universidade e de funcionários federais, mas eram poucos. A partir desse período, nós passamos a ter uma abertura da escola. Só que é uma abertura gradativa, mista (...). Em 2008 já passa a ser completamente aberta, mas de modo equilibrado. É feito um edital com todas as informações sobre o teste e sobre o sorteio, tudo normatizado. Estes alunos que são filhos de servidores federais, portanto, eles vão ter uma condição de vida melhor, um acompanhamento maior no que diz respeito às tarefas estudantis em casa, por exemplo. Eles passam a ter maior facilidade na escola porque também desenvolvem atividades como línguas, esportes, atividades religiosas e culturais fora da escola que contribuem na formação deles entende? (Professora informante III).

Este trecho do depoimento da diretora é bastante rico em termos informativos. Por um lado, traz-nos indicações sobre um provável acesso à formação oferecida pela escola restrito durante muitos anos a uma parcela pequena de filhos de famílias de origem social específica quando comparada com a maioria das escolas públicas do Estado, cujo acesso é realizado por requisição direta, sem provas admissionais⁸. Por outro lado, faz uma associação direta entre a “*condição de vida melhor*” vivida pelos estudantes que frequentam a escola com a qualidade do rendimento escolar por eles/elas apresentado. Mesmo que estas atividades educativas extraescolares contribuam sobremaneira para o bom desempenho de muitos alunos tanto na escola quanto nos exames vestibulares, isto não pode ser tomado como a explicação deste bom desempenho. Segundo a diretora, no trecho de entrevista abaixo, a mudança no perfil da clientela implicou na mudança de rendimento em razão do “tipo” de aluno que passou a entrar na escola, ao mesmo tempo em que ela reitera que a adaptação deste novo aluno à metodologia da escola vem estabelecendo uma nova readequação ao seu “padrão de qualidade”, evidenciado também na crescente nota no IDEB⁹.

O corpo docente da escola estava acostumado com esta clientela que em termos de processo ensino aprendizagem e, sobretudo, em termos de estruturação familiar, que vai apresentar uma resposta maior. Na medida em que essa abertura foi sendo feita, o impacto também foi sendo gradativo. Não era muito perceptível, pois como a entrada era mista, ainda se garantia primeiramente o acesso aos servidores, porque você tinha dois ou três alunos que eram da comunidade e isso não gerava impactos como ocorreu a partir de 2008, com famílias desestruturadas e com pouco acompanhamento dos pais. Mas em 2011, a gente pode estabilizar esse ingresso de alunos novos na escola só nos testes (Prof. Informante III).

⁸ Até os anos finais da década de 1990, duas escolas públicas e tradicionais de Belém que eram reconhecidas como escolas de qualidade também aplicavam testes admissionais prévios para a distribuição das vagas no ensino médio, a saber, a Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso e a Colégio Estadual Paes de Carvalho. Ver: SEIXAS, Joyce. *A tradução da tradição em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho*. Tese de Doutorado/Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFPA, 2013.

⁹ Na última avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a nota geral da escola pulou de 5.5 em 2009 para 6.1 em 2011. Este índice é alto em comparação com a média Estadual, que em 2009 era de 3.6 e em 2011 foi de 4.2, e é semelhante à outra escola federal do Pará, a Escola Tenente Rêgo Barros, que nos mesmos anos de 2009 e 2011 teve, respectivamente, as notas 6.2 e 6.1. (Fonte: Site do INEP - Data de consulta: 26/03/2014, às 12h55min).

Como se aludiu antes, aos alunos da terceira série do ensino médio, do turno matutino, são oferecidas aulas de retorno no período vespertino, com o acréscimo de outros professores contratados para reforçar o grupo de professores “oficiais” da escola, que concentram as energias de seu trabalho docente apenas nas turmas da manhã. Parte destes professores contratados são estudantes da UFPA, da UEPA (Universidade do Estado do Pará) ou de Universidades particulares, cursando os últimos semestres da graduação, ou estudantes de cursos de pós-graduação da UFPA e da UEPA. No horário vespertino, intensifica-se a preparação voltada para as provas vestibulares com as turmas de matemática, química, biologia, física e redação. A oferta destes cursos extras é mais um dado que não se coaduna com a explicação da diretora, para a qual a origem social dos alunos é destacada para explicar a qualidade e o rendimento escolar atual dos estudantes.

Apesar de ser oficialmente uma escola pública federal, mantida com recursos públicos, cujo acesso é atualmente realizado através de provas de seleção abertas a todos os interessados, o ingresso na escola ainda é, na prática, feito por filhos de famílias de certos grupos sociais específicos. Apesar da entrada de estudantes oriundos de “*famílias desestruturas e com pouco acompanhamento dos pais*” após a “*abertura*” a partir de 2008, a escola “estabilizou” este ingresso por meio dos testes admissionais. O que não se sabe é se os poucos candidatos vindos de outras escolas públicas e particulares que conseguem fazer a inscrição para estes testes dispõem dos conteúdos necessários estipulados pelo processo seletivo da escola pesquisada para obter a nota mínima. É importante registrar que a avaliação feita pela diretora sobre a mudança do perfil social dos estudantes parece considerar os ingressantes dos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, de modo que aqueles estudantes que ingressaram entre 2002 e 2007 não parecem ser parte desta avaliação.

De acordo com a diretora da escola, este tipo de ingresso misto perdurou até 2007, sendo substituído totalmente pelos testes de admissão e pelo sorteio de vagas remanescentes (que não eram preenchidas por meio destas provas). Estes testes de admissão são aplicados aos candidatos que buscam ingressar em quatro níveis do ensino básico, a saber, 1.) nas primeiras séries do ensino fundamental, 2.) na primeira (1º) e na sétima (7º) série do ensino fundamental II e 3.) no primeiro ano do ensino médio. Outro aspecto pertinente diz respeito às informações sobre as famílias das alunas e dos alunos em fichas individuais em posse da escola.

Pesquisador: vocês fazem algum acompanhamento dos alunos fora da escola, é... Tem informações sobre o que os alunos fazem fora daqui?

Isso a gente faz, sim, é uma coisa que ajuda a pensar o aluno de modo integral. Então, temos aqui fichas sobre a família do aluno aqui na escola, com esse intuito, que é, né, fazer um acompanhamento da situação familiar, verificar como são as condições que se vive na família, de ver como é a própria configuração da família, se os alunos tem um apoio. Porque aí a escola tenta apoiar aquela criança, o jovem, aí, que precisa de algum auxílio maior, um adolescente que precisa de um diálogo com a psicóloga, uma orientação. Então é pra ver isso (Professora informante III).

O que salta aos olhos é o seguinte: tendo em vista que a escola dispõe de um serviço de “acompanhamento da situação familiar” para verificar as “condições” e a “configuração” das famílias dos estudantes e, deste modo, oferecer apoio pedagógico adicional caso isto se mostre necessário mediante a avaliação docente, porque a diretora sugere ter existido na escola algum tipo de instabilidade na qualidade dos serviços escolares e educacionais oferecidos? Qual teria sido o “problema” trazido por estes alunos com supostos “problemas familiares” se a escola parece oferecer os serviços adequados para lidar com estes supostos problemas? Será que existe uma interpretação na qual o tipo de ingresso foi usado para definir que estes alunos são a “diferença” em relação aos alunos que estavam na escola e que, mesmo fazendo testes admissionais, são filhos das mesmas famílias que estavam na escola? Este “estranhamento” resulta do fato de que estes “*alunos novos*” demandaram os mesmos serviços oferecidos pela escola, porém com mais intensidade.

Existe uma mensagem subliminar na qual os “*alunos novos*” são os alunos negros e/ou de origem popular que, supostamente, teriam trazido para a escola problemas que ela não tinha, é, no limite, aceitar tacitamente a ideia de que negros e pobres são naturalmente desqualificados e com dificuldades inatas de aprendizado e não pertencentes às camadas médias locais. O estudo de Maria Julião (2009, p. 89) ajuda a desconstruir esta associação ao registrar que, em Belém, tem existido uma politização entre famílias negras de camadas populares para as quais a educação ainda aparece como um caminho pra a melhoria de vida. Julião afirma que entre as mulheres entrevistadas, os “investimentos” na escola e as tentativas de ingresso em universidades públicas “(...) passaram o ser parte das tentativas de ascensão econômica das novas gerações de estratos populares”.

Para estas famílias, manter os filhos na escola passou a ser importante tanto porque existem programas de assistência social que garantem uma renda mínima para os custos familiares, como também pela crescente importância atribuída à escola como o canal institucional para a melhoria de vida. Maria Julião acrescenta que algumas mães buscam matricular seus filhos em escolas públicas minimamente qualificadas e, quando possível, em escolas particulares que ajudem com o ingresso em universidades. Guardando similaridades com a entrevista com a diretora, o registro de uma oposição entre alunos “novos” e “antigos” também apareceu nas três primeiras entrevistas realizadas com os estudantes. Débora, que cursava o terceiro ano em 2013, auto-classificada branca na entrevista, estudando na instituição desde a primeira série, assinalou que a escola mudou depois do ingresso dos “*alunos novos*”.

(...) eu sei que aqui na escola eu recebi uma boa, digo até que é uma ótima formação, desde quando entrei aqui, lá na primeira série. E o respeito por todos os professores é uma coisa que a gente aprende. Nesse ponto eu também sou uma ótima aluna. Quanto às notas, elas nunca foram excelentes, mas são boas, mas a minha formação como ser humano é muito boa, porque a gente tem uma boa relação na escola. Eu acho que depois que mudou a

turma, que juntou com alunos de outras turmas, mudou um pouco a relação na nossa turma.

Pesquisador: mas como foi essa mudança? Foi entre vocês da turma?

Foi entre a gente mesmo da turma, surgindo brigas que não tinham, e tal. Olha tem um exemplo, que é, assim: aqui os meninos da turma tiveram uma situação com uma menina. Ela era tipo, tinha trejeitos de homem e alguns meninos falavam, sabe, faziam trocadilhos: “êgua, é o 'Mano Brown', não, é o 'Mike Tyson'!” com ela, aí ela disse: “vocês tem inveja”, “bichas enrustidas”, queria bater neles (risos). Aí um grupo saiu em defesa dela entendeu? Deu uma confusão, já envolveu outras coisas, outras brigas sem relação com isso, que é uma questão do machismo com ela, por causa do jeito dela, entende (Débora, 17 anos).

Débora destaca a “ótima formação” que recebeu e recebe na escola e também se qualifica como uma ótima aluna. Porém, nos traz indicações de que os epítetos verbais ofensivos lançados por alunos que foram chamados de “*bichas enrustidas*” em direção à uma aluna branca e filha de um professor da UFPA foram motivados pelos “*trejeitos de homem*” da “ofendida”. Esta troca seria decorrente do machismo de alguns colegas. Para Débora, esta e outras discussões em sala de aula modificaram as relações entre os alunos da turma, vistas por ela como positivas antes da entrada de “*alunos novos*”. Leonardo, estudante que cursava o segundo ano e que ingressou nas primeiras séries do ensino fundamental, autodeclarado pardo, expressou esta percepção de “*alunos antigos*” e “*alunos novos*”, coincidindo com a percepção trazida pela diretora sobre modificações ocorridas na composição do corpo discente durante cinco anos de flexibilização do ingresso de estudantes e usada implicitamente como explicação de certas mudanças na escola.

Pesquisador: Como é a relação com seus colegas de turma?

Eu tenho uma boa relação com eles, mas não são meus amigos, meus amigos mesmo são o Du (Eduardo), o Dani (Daniel), a Brenna, a Lara e o Gustavo porque já temos uma relação de muito tempo aqui na escola. Tem muita gente diferente na escola, sabe, tem uma diversidade aqui, de alunos que são recentes e quem tá mais tempo. Porque eu percebo que por ser daqui de Canudos, que é um bairro próximo aqui da Terra Firme, eu me aproximo mais com quem vive coisas parecidas comigo. (Leonardo, 17 anos).

É interessante registrar que Leonardo se refere à ideia de diversidade em uma escola cujos alunos se autoclassificam, majoritariamente, como brancos. Ao mesmo tempo, ele expressa sua concordância com esta percepção quando nos diz se aproxima de quem vive coisas parecidas com ele. Leonardo e Débora, cada um ao seu modo, concordam que passou a existir um conjunto heterogêneo de grupos de estudantes na escola. Veremos que esta “*diversidade*” é dificilmente registrada quando olhamos para a composição do perfil sócio-racial e de gênero dos discentes da Escola pesquisada que se busca identificar no próximo tópico, formado majoritariamente por alunos autoclassificados como brancos e, em sua maioria, mulheres brancas.

Mesmo que o tipo e o período de ingresso destes “*alunos novos*” não nos dê a certeza de que eles não apresentam a mesma origem social dos “*alunos antigos*”, este recorrente registro feito pela diretora e alguns alunos parece dizer que os “*alunos novos*” parecem ser sujeitos com origens

sociais diferentes dos alunos que tradicionalmente ingressam na escola.

Em tese, quem ingressou em 2011, no primeiro ano do ensino médio, já deveria estar finalizando a formação básica em 2013, e os demais ingressantes estariam ou nas séries iniciais ou nas séries do fundamental II. De todo modo, os alunos “*novos*” que estavam fazendo a passagem entre o ensino fundamental e o ensino médio eram, possivelmente, um pequeno grupo. A identificação individual de “*alunos novos*” foi difícil de ser feita por mim nas primeiras incursões na escola. Porém, foi realizada com facilidade por Louise em determinada situação conflitiva:

Minha amiga, ela tinha umas, tinha umas meninas que xingavam ela, aí eu fui falar com elas pra elas pararem com isso. Aí a gente se estressou com elas, eu queria logo bater nelas (risos), dar uma porrada (risos). Essas coisas aí (risos).

Pesquisador: quem eram essas meninas? Sabes dizer quem eram?

Eram essas que chegaram aí, umas “pipira” (risos). Assim, é uma galera nova que tem na escola, que não sabem se entrosar, sabe, com a gente, com nosso jeito, entendeu? Elas são mais distantes da turma, dá pra ver isso assim, sabe? (Louise, 16 anos).

Na mesma entrevista citada acima, a diretora ratifica a importância dos processos de ensino e de formação sócio educacional desenvolvidos na instituição para a formação de habilidades requeridas para a progressão escolar e para a realização das provas vestibulares – à revelia das origens familiares e dos recursos de apoio educacional extraescolar.

Os alunos que entram no fundamental I, esses você não vai sentir o impacto porque esses já vão ser formados pelos princípios da escola. Onde que nós sentimos um pouco mais isso: os meninos que entram na sétima série, né? Ali a gente percebe que ele tem uma certa dificuldade, porque ele vem de uma metodologia de outra escola, ele vem num ritmo de outra escola que é diferente da nossa. Lá no segundo ano que ele consegue ficar familiarizado com a toda comunidade escolar e se potencializar pra escola, pro vestibular, entende? Pra vivência com os alunos da escola, com o estilo destes alunos, né? Que já tem uma dinâmica de socialização entre eles... É um desafio. Olha, quando ele entra no ensino médio, o impacto é maior. As escolas estaduais trabalham com uma carga horária de 25 horas, nós trabalhamos com 33 horas. Eles sentem isso (Professora informante III)

Portanto, a “*galera nova*” que ingressou na escola é sublinhada neste trecho de entrevista da diretora, quando ela aponta para os alunos que entraram na escola na sétima série e trouxeram consigo dificuldades de aprendizagem que deixam de ser “*dificuldades*” apenas quando chegam ao segundo ano do ensino médio, sendo “*corrigidas*” pela instituição. Ela assinala que isto somente acontece porque estes estudantes não foram formados com base nos “*princípios da escola*”.

Atualmente, o ingresso ocorre somente mediante a classificação nos testes admissionais. É importante registrar que as informações em torno do lançamento do edital sobre os testes admissionais são repassadas durante as semanas finais do ano letivo dentro da escola entre familiares e estudantes que frequentam a escola pesquisada antes de serem divulgadas na internet,

no “boca-a-boca”. Sob a forma de “divulgação para a comunidade escolar”, parece que se criou um circuito de relações que pode, de algum modo, priorizar o acesso a tais informações na medida em que o período de inscrição para os testes admissionais (Novembro ou Dezembro) poucas vezes coincide com o término do ano letivo nas escolas públicas em Belém, geralmente em Janeiro (isto se considerarmos os anos nos quais não existem greves de professores)¹⁰. Este circuito antecipará informações que a divulgação do edital irá disponibilizar semanas depois, durante três dias no site da escola, em seus murais externos e internos e mesmo na mídia eletrônica.

Existem exigências formais no edital que podem dificultar as possibilidades de realização da inscrição para participar dos testes admissionais. Dentre elas está a obrigatoriedade da presença dos responsáveis legais, isto é, o pai ou a mãe dos candidatos para a efetivação das inscrições¹¹. Já a realização efetiva das inscrições acontece em um dia único, quatro dias antes da data do teste. O dia da homologação das inscrições, na medida em que exige documentos muitas vezes não fornecidos pela maioria das escolas públicas nos meses de Janeiro e Fevereiro, ocorre geralmente no dia anterior à data de realização dos testes. Mediante estes critérios (dentre os quais se inclui a nota mínima de 7,0 e um processo de classificação decrescente de notas), este sistema de ingresso pode dificultar a realização de inscrições por parte de muitas famílias fora desta “comunidade escolar”. Será que a maior seleção se dá via burocracia e desinformação? O teste seletivo não acaba hierarquizando por formação anterior, que é diretamente ligada ao nível socioeconômico?

Em resumo, a maior parte dos inscritos para os testes admissionais será formada por pessoas oriundas de famílias de grupos sociais que vem ingressando na escola desde sua fundação, recebendo e acessando as informações que auxiliam neste ingresso. De todo modo, estamos falando de uma instituição de ensino básico que é reconhecida como uma escola de qualidade, que oferece uma boa e/ou ótima formação escolar durante todo o ensino básico, ao lado de uma formação complementar para as provas vestibulares que é uma de suas “marcas” na cidade¹².

Esta marca é o mote da pesquisa de Canali (2010), cujo objeto de estudo foram os níveis de aprovação dos alunos desta escola em universidades públicas e particulares em 2006 e 2007. A “classe social” dos discentes é um fator tão determinante quanto a qualidade do ensino oferecido pela instituição quando se procura explicar o alto nível de progressão escolar e de ingresso em

¹⁰ Escola [sic] inscreve para a Educação fundamental. Fonte: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2013/03/escola-de-aplicacao-da-ufpa-inscreve-para-educacao-infantil.html>

¹¹ “Será obrigatória a presença e a assinatura do responsável legal no ato da inscrição do candidato. Caso o responsável legal esteja impossibilitado de comparecer, será aceita uma PROCURAÇÃO DEVIDAMENTE RECONHECIDA EM CARTÓRIO”. (Página 02 do “Edital de abertura das inscrições de candidatos às vagas remanescentes para o Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica”, nos anos de 2012, 2013 e 2014).

¹² “Veja quais são as melhores escolas públicas do Pará segundo o Ideb 2011. Escola [sic] ainda é exemplo. Acesso: 14 de Julho de 2015, 13:45hs. <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/15/veja-quais-sao-as-melhores-escolas-publicas-do-para-segundo-o-ideb-2011.htm>

instituições de ensino superior, tanto públicas como particulares, pelos egressos do ensino médio da escola. Ao identificar os estudantes da escola como integrantes de classes médias locais, a autora também assinala que as condições de formação extraescolar que lhes são oferecidas (como cursos pré-vestibulares e cursos específicos para certas disciplinas, como física e química) e o próprio capital cultural disponível em suas famílias potencializam a qualidade da formação oferecida pela escola pesquisada, ajudando a explicar estes bons níveis de progressão e de ingresso.

Neste estudo, Canali registrou que 60% do número total de estudantes que realizaram provas em instituições de ensino superior públicas e particulares foram aprovados/as, 43% deles/as em universidades públicas, incluindo a UFPA, UEPA, Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Porém, tendo em vista que apenas 25% dos estudantes matriculados no ensino médio nestes dois anos faziam cursos pré-vestibulares ou outros cursos de reforço extraescolar, a autora concluiu que seria mais a formação escolar dentro da instituição que explicaria o índice de ingresso em universidades e “não a capacidade que suas famílias tem para financiar formação escolar complementar aos investigados” (Canali, 2010, p. 96).

Esta “imagem pública” da escola que a identifica como uma instituição de “qualidade pedagógica” pode carregar consigo, ao mesmo tempo, outra imagem: uma escola pública de acesso restritivo. Isto pode fazer com que as famílias que estão fora deste circuito de relações das famílias dos alunos matriculados e outras famílias correlacionadas a elas considerem que é muito difícil “passar” no teste admissional. É comum ouvir entre muitas famílias residentes nas periferias de Belém que a escola é “da UFPA”, é de “gente com dinheiro”. Embora se saiba que se trata de uma escola pública, ela é vista como “particularizada”, diferente de outras escolas públicas.

É esta escola, composta por professores e gestores com boa ou ótima formação acadêmica (leia-se, cursos de mestrado e doutorado), por determinados filhos e filhas de famílias de grupos sociais que historicamente ingressam nesta instituição que interpretou a mudança provisória no acesso (que, na prática, mudou pouco, pois a requisição direta foi substituída pelos testes admissionais) como uma mudança de “*clientela*”. Em outras palavras, não está evidente que filhos de famílias de origens sociais diversas a estes grupos que acessam historicamente a escola nela tenham ingressado. Esta distinção entre “*alunos novos*” e “*alunos antigos*” pode ser lida com base naquela “figuração estabelecidos-outsiders” elaborada por Elias e Scotson (2000, p. 21) para identificar como os grupos estabelecidos, isto é, moradores antigos de uma pequena cidade, atribuíam características humanas inferiores a grupos recém-chegados, os *outsiders*.

Por meio da coesão grupal, normas comuns, identificação coletiva e evitação de contato com os *outsiders*, os estabelecidos atribuíam a si mesmos um valor social superior e um desprezo aos

grupos recém-chegados. Esta distinção protegia a identidade grupal e a afirmação da *imagem de nós* como resultado de diferenciais de poder entre os estabelecidos e os *outsiders* (Elias e Scotson 2000, p. 44). As adscrições de raça, classe, gênero, nacionalidade, etc., seriam dispensáveis para explicar a superioridade social em seus diferentes aspectos e características entre estabelecidos e *outsiders*, numa oposição entre “bom” e “ruim”, nômico e anômico, carisma grupal e desonra grupal, que dispensaria tais adscrições, uma vez que são os diferenciais de poder grupais que explicam estas oposições, decorrentes do tempo de vivência destes grupos na cidade estudada.

Na escola pesquisada, as remissões sobre esta oposição entre “*alunos antigos*” e “*alunos novos*” deixaram de ser mencionadas após as três primeiras entrevistas formais e duas conversas informais. Porém, vista como uma primeira inscrição verbalizada entre os/as estudantes, esta diferenciação não deixa de ser parte das práticas políticas relacionais existentes na escola.

Em 2013, contabilizando os poucos “*alunos novos*” que ingressaram entre 2008 e 2011, o corpo discente da Escola pesquisada era formado por alunos que estudavam em quatro níveis de ensino definidos do seguinte modo: ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Em 2013, havia nas turmas de 1º a 4º séries 398 alunos (as) na faixa etária entre 5 e 11 anos de idade, distribuídos em quatro séries, com três turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano, quatro turmas de 2ª série, cinco turmas de 3ª série e cinco turmas de 4ª série.

Nas séries finais do ensino fundamental (5º a 8º), estavam matriculados 562 alunos na faixa etária entre 11 e 14 anos, os quais estavam distribuídas em 4 (quatro) séries, com 5 (cinco) turmas em cada, dos quais 129 são estudantes da 5ª série; 131 da 6ª série; 155 são alunos da 7ª série e 147 da 8ª série. No ensino médio, em 2013, tínhamos 471 alunos matriculados na faixa etária entre 15 e 18 anos, os quais estão distribuídos em 15 turmas. Assim, 154 estudantes estavam matriculados na 1ª série; 161 na 2ª série e 156 na 3ª série. Em suma, existem 1431 estudantes matriculados na escola pesquisada nos três níveis de ensino em 2013. As turmas que completariam o ensino médio em 2013, 2014 e 2015 são as turmas que participaram de minha pesquisa de campo.

Interessa-nos perceber, desta maneira, como as *diferenças* são mobilizadas pelos sujeitos nas políticas relacionais vividas na escola e as maneiras pelas quais estas *diferenças* atuam sobre os próprios sujeitos, procurando entender como isto se faz diante da construção de um Outro "(...) por um sistema de similares e de diferenças e pela tendência que esses significados fixos possuem de oscilar e deslizar" (Hall, 2003, p. 109). A escola era vista internamente como um espaço socialmente formado por uma “*diversidade*” de indivíduos que foi brevemente modificada e, por isto, permitiu a entrada de “*gente diferente*”, mesmo que a escola não tenha necessariamente modificado o perfil sócio-racial de sua “*clientela*”. É esta ideia de diversidade que quero entender.

No próximo tópico relaciono raça, classe e gênero a partir de elementos empíricos diversos,

como informações acerca de faixas de renda familiar e práticas de diferenciação materiais (baseadas no consumo de bens não-duráveis) e simbólicas (práticas de lazer, julgamentos de valor sobre bens de consumo) para identificar o perfil de classe “racializado” e “generificado” entre os estudantes.

1.3. Quem são os estudantes da escola pesquisada?

Neste terceiro tópico, trago informações descritivas com base nas quais se procura desenhar um perfil sócio-racial e de gênero aproximado sobre os estudantes da escola. Este perfil quantitativo ajudará a localizar as posições sociais, os grupos raciais e o gênero constituídos entre os estudantes da escola, servindo também como um *background* para a discussão posterior sobre jogos verbais, epítetos raciais e sexuais, sociabilidade conflitiva, masculinidades e práticas de diferenciação. Na tabela abaixo trago números relativos à raça/cor/etnia e sexo de todos os matriculados em 2013.

Tabela 1: perfil racial aproximado de todos os alunos da escola pesquisada/2013/IBGE.

	Amarelo	Branco	Preto	Pardo	Indígena	Não-informado	Total
Homens	28	357	29	78	72	38	602 (42%)
Mulheres	39	472	46	171	54	47	829 (58%)
Total	67	829	75	249	126	85	1431(100%)

Fonte: Secretaria da Escola pesquisada. Pesquisa de campo Março-Julho/Setembro-Dezembro/2013.

É importante evidenciar que os termos associados raça/cor (sem o termo etnia, que está incluído na pergunta oficial do IBGE) indica que *cor* é uma categoria nativa que pode ser lida a partir da ideia de raça. Uma vez que *cor* é um termo nativo que não se refere a sinais fenotípicos que são tomados como naturais e objetivos, mas sim como traços corporais que apenas têm significado analítico dentro de ideologias raciais (Guimarães, 1999), sua associação à ideia de "raça" como um conceito sociológico nominal é eficaz para compreender processos de diferenciação racialistas, revelando desigualdades que são raciais e racistas (Guimarães, 2002).

Assim, *cor* não é uma noção biológica, mas uma das "categorias cognitivas herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível" (Munanga, 1999, p. 18). Saber que estamos lidando com a pressuposição de que cor é uma noção que adquire sentido sociológico diante de um conceito de raça como uma categoria analítica e explicativa busca evitar reificações, uma vez que "raça", em seu uso analítico, apenas adquire sentido no interior do racismo, isto é, “um pressuposto de outras doutrinas que foram chamadas de racismo” (Appiah, 1997, p. 34). Em síntese, raça deve ser vista no presente trabalho como uma:

(...) categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (Hall, 2005, p. 06).

Ademais, devemos explicitar que diversar construções sobre o biológico são também produtos históricos e políticos. Em outras palavras, livrar-se de um "naturalismo" pouco refletido quando se apresenta como um fato objetivo óbvio aquilo que é construído histórica e politicamente ainda é um problema metodológico nos estudos sobre raça (Wade, 1993). Esta dificuldade faz com que ainda se localize os estudos que lidam com raça e gênero no interior de uma abordagem "técnico-natural", na qual a biologia e a variação fenotípica são apresentadas como neutras e indiferentes das ideologias e estruturas de relações históricas que lhe conferem significados (Wade, 1993, p. 19). É preciso, portanto, lembrar que a "natureza" sempre é um construto histórico e cultural, sendo que a biologia é um discurso específico da cultura, exigindo conceitos para pensá-la. A noção de *cor* é relacional, de modo que o uso desta noção é um instrumento para apontar heurísticamente e não para descrever diretamente os grupos raciais (Wade, 1993, p. 23). Já a dimensão não natural da classificação por sexo se revela no fato de que só era possível classificar-se como homem ou mulher, de acordo com a concepção dicotômica de nossa cultura, que não reconhece qualquer categoria intermediária, ambígua ou indefinida em termos de identidade sexual.—retomarei depois esta discussão sobre raça e gênero. A tabela abaixo reúne informações relativas à raça/cor/etnia e sexo apenas dos alunos do ensino médio.

A organização destes dados em tabelas foi realizada por mim, durante a primeira fase da pesquisa de campo. Recebi uma lista com as respostas dos 1431 estudantes sobre o quesito raça/cor/etnia que estariam matriculados na escola neste ano de 2013.

Tabela 2: perfil racial aproximado dos alunos e alunas do ensino médio/2013/IBGE.

	Amarelo	Branco	Preto	Pardo	Indígena	Não informado	Total
Homem	8	114	12	32	15	21	202 (43%)
Mulher	15	163	9	58	12	12	269 (57%)
Total	23	277	21	90	27	53	471 (100%)

Fonte: Secretaria da Escola pesquisada/2013. Março-Julho/Outubro-Novembro.

As Tabelas 1 e 2 reúnem informações referentes aos quesitos raça/cor/etnia e sexo registrados pelos estudantes no censo escolar. A tabela 1 reúne as respostas dadas por alunos de todos os níveis de ensino. A tabela 2 organiza os dados referentes somente ao ensino médio.

Uma vez que não tive acesso aos questionários oficiais disponibilizados aos alunos da instituição, a sistematização feita pela escola não foi acessada para esta pesquisa, de modo que estas

tabelas são estimativas. Esta lista identificava, como uma lista corrida e genérica, os "*alunos do ensino médio*" e "*alunos do ensino fundamental*", o que inviabilizou a segregação dos grupos de cor conforme a progressão por séries. Este documento foi disponibilizado durante a primeira etapa da pesquisa na sala da secretaria. Durante os meses de Setembro e Outubro, alternando com as observações participantes, reuni os dados sistematizados nestas tabelas.

Estas tabelas nos possibilitam construir inferências diretas sobre os cinco grupos sócio-raciais estipulados por este sistema classificatório fixo. Tais inferências têm como propósito único estabelecer um perfil dos estudantes da escola e, sobretudo, do ensino médio, que nos permita identificar as diferenciações raciais entre os estudantes, os pertencimentos de classe e os grupos sexuais existentes na escola. Minha intenção não consiste em analisar com profundidade estas informações neste momento. Será importante, todavia, correlacionar estas três categorias para compreender os jogos verbais e outras práticas e experiências sociais na escola. Ademais, uma discussão profunda sobre estes dados exigiria outra pesquisa.

De todo modo, usaremos duas formas de interpretar as tabelas 1 e 2. A primeira possibilidade descritiva consiste em separar os respondentes conforme um binômio formado entre o grupo negro (que reúne pretos e pardos) e o grupo branco. A segunda possibilidade descritiva mantém um binômio, mas substitui "negro" pelo grupo "não-branco" e permite que se incluía outros grupos de cor, (como indígena e amarelo), ao considerar que tais grupos podem viver experiências de assimetrias sócio-raciais próximas àquelas que são vividas por pretos e pardos (Osório, 2003)¹³.

Mesmo se considerarmos que é possível para alguns indivíduos na região amazônica se reclassificarem constantemente como pardos, brancos ou indígenas mediante diferentes fatores, tais como o tipo dos discursos de mestiçagem e de branqueamento presente na região, as mudanças nas categorias de cor escolhidas pelos sujeitos, os interesses micro-políticos envolvidos nos atos de classificação racial diante de outros indivíduos e o modo como o próprio pesquisador ou censor é classificado racialmente (Munanga, 1999; Rodrigues, 2006), as duas possibilidades interpretativas ainda são produtivas pois ajudam a identificar a composição racial em um dado contexto, instituição ou conjunto de relações sociais que se pretende compreender criticamente.

Conforme a primeira possibilidade descritiva, baseada no binômio brancos $\times$ negros (pretos e pardos) atrelada ao binômio sexo, os dados coligidos e sistematizados na **Tabela 1** mostram que teríamos uma escala decrescente em termos de presença numérica na escola: 1) 472 mulheres brancas (33%), 2) 357 homens brancos (25%), 3) 218 mulheres negras (15%) e 4) 107 homens negros (7%). Ou seja, o corpo discente da instituição é composto majoritariamente por mulheres e

¹³ Sugere que a oposição para o Brasil pode ser "negros" e "não-negros", pois um número crescente de pessoas passaram a recusar as "categorias não-brancas" nos últimos censos (Osório, 2003). Porém, se usássemos esta oposição, desconsideraríamos que são os alunos brancos que são a maioria na escola.

homens brancos. A diferença entre o número de homens negros, em um polo da escala e de mulheres brancas em outro polo é de 365 estudantes, em torno de 26% do total de alunos.

Na **Tabela 2**, mesmo que a distância entre o número de mulheres negras e homens negros seja percentualmente menor em comparação com a escala baseada nos números totais de alunos na escola, a ordem desta escala decrescente para o ensino médio não se modifica. Conforme o binômio brancos $\times$ negros (pretos e pardos), atrelado ao binômio sexo, a escala é a seguinte: 1) 163 mulheres brancas (34%), 2) 114 homens brancos (24%), 3) 67 mulheres negras (14%) e 4) 44 homens negros (10%). No ensino médio, existem 119 mulheres brancas a mais que homens negros, o que equivale à 26% do total de alunos matriculados em 2013 no ensino médio da escola. A diferença percentual entre homens negros e mulheres brancas se mantém quando se compara os número total de alunos da escola com os número de alunos no ensino médio.

De acordo com a segunda possibilidade descritiva, se dividirmos a escola em outros binômio, a saber, "brancos" $\times$ "não-brancos" (pretos, pardos, amarelos e indígenas), excluindo o grupo "não-informado", atrelando ao binômio sexo, as diferenças numéricas entre estes dois contingentes passam a ser outras. De acordo com os números da tabela 1, referente ao número total de alunos matriculados em 2013, a escala decrescente tecida para apontar para a distribuição racial/sexual na escola parece somente substituir "negro" por "não-branco". Esta escala seria a seguinte: 1) 472 mulheres brancas (33%), 2) 357 homens brancos (25%), 3) 310 mulheres não-brancas (21%) e 4) 207 homens não-brancos (14%). A diferença entre o número de homens não-brancos em um polo da escala e mulheres brancas em outro polo é de 265, equivalente à 18%.

De acordo com a segunda possibilidade descritiva para o ensino médio, a distância entre o número de mulheres não-brancas e homens não-brancos é bastante similar àquela presente na primeira possibilidade descritiva, de modo que a ordem da escala decrescente não se modifica. Conforme o binômio brancos $\times$ não-brancos, atrelado ao binômio sexo, a escala é a seguinte: 1) 163 mulheres brancas (34%), 2) 114 homens brancos (24%), 3) 94 mulheres não-brancas (20%) e 4) 67 homens não-brancos (14%). No ensino médio, existem 96 mulheres brancas a mais que homens não-brancos, o que equivale à 20% do total de alunos matriculados em 2013 na escola.

Em resumo, as distâncias com relação a posição dos grupos de alunos e alunas brancas se mantêm nas duas modalidades de descrição dos números coligidos para identificar o perfil racial e sexual da escola. Isto nos leva a estimar que as possibilidades existentes na escola para que os alunos brancos e as alunas brancas que ingressam na escola seja no ensino fundamental I ou no ensino fundamental II cheguem ao ensino médio são muito grandes. Na Escola pesquisada, as diferenças sexuais se mostram tão importantes quanto as diferenças raciais na composição do corpo discente da escola. Todavia, outras informações são necessárias para identificarmos com mais

proximidade o pertencimento de classe os estudantes. Uma destas informações coligidas para atingir este propósito diz respeito às profissões e a escolarização dos pais e familiares dos alunos. Assim, se olharmos para as profissões dos pais dos alunos entrevistados, veremos que elas podem ser informações pertinentes que ajudam a localizá-los na estrutura local de classes econômicas.

Quadro 3: quadro de profissões dos pais e mães dos entrevistados

Louise	Mãe: contadora Pai: policial civil	Débora	Mãe: funcionária pública federal Pai: funcionário público da UFPA
Ulisses	Mãe: gestora ambiental Pai: gestor de empresa privada	Eduardo	Mãe: professora da UFPA -----
Iasmim	----- Pai: oficial do exército	Inara	Mãe: micro-empresária Pai: funcionário da UEPA
Luana	Mãe: funcionária da UEPA Pai: policial militar	Leonardo	Mãe: dentista Pai: funcionário público federal
Pablo	Mãe: professora Universitária Pai: funcionário da UFPA	Róger	Mãe: dona-de-casa Pai: gestor agrícola
Juliana	Mãe: representante de vendas Pai: funcionário público estadual	Lara	Mãe: funcionária pública estadual Pai: advogado
Daniel	Mãe: professora da UFPA Pai: funcionário público federal	Marília Magaly	Mãe: dona-de-casa Pai: funcionário da UFPA
Amanda	Mãe: funcionário da UFPA Pai: professora da rede municipal	Denis	Mãe: professora da UFPA Pai: micro-empresário

Fonte: pesquisa de campo 2013. Março-Julho/Outubro-Novembro

Iasmim, Eduardo e Lara recebem pensão alimentícia. O pai falecido de Eduardo era professor da UFPA. Em resumo, dentre as profissões dos pais e mães listadas pelos/as entrevistados/as, temos quatro professores da UFPA e uma professora de Universidade Particular; seis profissionais liberais (dentista, advogado, contador, representante de vendas, autônomo e gestor ambiental); nove funcionários da UFPA e UEPA; seis funcionários públicos municipais, estaduais ou federais (incluindo docentes da rede pública); duas donas de casa, dois micro-empresários, quatro funcionários de empresas privadas, um oficial do exército, um policial civil e um policial militar. Vê-se que dentre as ocupações exercidas pelos pais e mães dos estudantes entrevistados, vinte e duas estão ligadas ao serviço público federal e estadual, apontado como um setor do mercado de trabalho que tem garantido certa estabilidade financeira, acesso à determinados serviços específicos de lazer, saúde e educação, bem como um elemento de distinção entre os indivíduos que ocupam estes postos de trabalho em relação às camadas populares (Costa, 2013, p. 44).

Quando fiz perguntas aos alunos sobre renda familiar, percebi que a maioria dos entrevistados disseram não saber responder com exatidão, mas, diante de minha insistência,

respondiam estimando o salário do pai e da mãe, e, em alguns casos, de irmãos ou irmãs que recebiam salários. Requisitei informações sobre o número de residentes para poder calcular a renda *per capita* e estimar o rendimento familiar. Como se pode ver no quadro 3, é possível indicar inicialmente, conforme critério oficial¹⁴, que a renda *per capita* estipulada pelos entrevistados se adequa a uma faixa de renda associada às famílias de camadas médias. Porém, concentrar-se na descrição destes grupos a partir de um polo material, com foco no nível dos rendimentos e no potencial de consumo, conforme uma perspectiva economicista é relegar a segundo plano a abordagem simbólica que observa modos de vida, atribuição de prestígio social e visões de mundo destes grupos. Entre estas duas perspectivas, a inserção na estrutura sócio-ocupacional e no acesso a bens como educação, saúde, habitação etc., deve ser considerada para entender os aspectos materiais e simbólicos do pertencimento de classe (Nogueira, 2010).

Conforme as informações fornecidas pelos estudantes entrevistados, a faixa de renda *per capita* está situada entre R\$ 1.4000 e R\$ 2.330 (ver Quadro B em anexo). Se compararmos essa faixa de renda com o critério oficial, perceberemos que estas famílias não se localizam nos tipos de “classes médias” estipuladas por este critério. Mesmo que algumas informações sobre as profissões do pai e da mãe possam ser confirmadas na secretaria da escola, que dispõe de formulários com informações dos estudantes, como se explicou anteriormente, quero registrar, por outro lado, que existe a possibilidade de haver uma superestima da faixa de renda familiar pelos/as próprios/as alunos/as ou, em outra direção, um cálculo subestimado. Olhando com precauções para estas informações no que tange à faixa de renda familiar, considero razoável que elas podem ser estimativas próximas se levarmos em consideração o tipo de profissão de muitos pais e mães dos entrevistados (alguns dos quais micro-empresários e profissionais liberais), o tipo de ocupação e o tipo de curso universitário realizado por irmãos, irmãs ou primos (como Medicina, Administração e Arquitetura, cursos nos quais, tradicionalmente, encontram-se indivíduos de camadas médias com acesso à escolarização de qualidade) e o fato de que alguns estudantes recebem pensão alimentícia.

Ao optar por “camadas médias”, não negligencio o caráter ambíguo que o termo carrega consigo, sendo usado ora como uma identificação de grupos de pessoas com lugares sócio-econômicos variáveis dentro da estrutura de classes, ora como um indicativo para estilos e projetos de vida, bem como visões de mundo específicas de setores sociais de pessoas no mundo urbano (Velho, 2004). Esta opção pelo termo “camadas médias” também ocorre mediante a heterogeneidade de gostos e faixas de renda existentes entre alguns estudantes. Ao localizá-la no contexto desta pesquisa, esta conceito pode ganhar sentido e aplicabilidade na medida em que um

¹⁴ A classe média apresenta três cortes: baixa classe média, com renda per capita entre R\$ 291 e R\$ 441, média classe média, entre as faixas de renda de R\$ 441 e R\$ 641 e alta classe média, entre R\$ 641 e R\$ 1.019 Ver: Documento para Definição da Classe Média no Brasil, p. 61, (SAE/PR), Portaria Ministerial n. 61, de 27 de setembro de 2011.

dos caminhos de identificação de famílias de camadas médias pode ser vista “tanto no plano das opiniões parentais sobre as práticas internas das escolas, quanto no âmbito das condutas de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos” (Nogueira, 2010, p. 218). Ao fazer uso de camadas médias, destaca-se um contexto de estabilidade econômica e social familiar vivido por estes estudantes e também uma heterogeneidade interna em termos de prestígio e status nas relações entre estas famílias em Belém (Motta-Maués, 2004; Gonçalves, 1999).

Outro aspecto que pode ser somado a estas informações refere-se às “comparações materiais” observadas entre alguns estudantes baseadas não apenas no poder aquisitivo da família de cada aluna/aluno, mas no tipo de bens de consumo que pode ser obtido através deste suposto poder aquisitivo. Como um “jogo da divulgação e da distinção” (Bourdieu, 2007, p. 16), tais comparações podem atuar como dispositivos “ostentatórios” nos micro-grupos, auferindo prestígio, reconhecimento e até mesmo bajulação para quem demonstra ser oriundo de uma família com mais “*posse*” que outras famílias, e que é “*educada*” ou, até mesmo, “*cheia de frescura*”. Mesmo que sem muitos exageros, a ostentação dentro dos micro-grupos aparecia como um recurso para agregar “*colegas e amigos*” em torno de si. Falar sobre o que se tem e o que se faz era importante para ser reconhecido por outros micro-grupos. Ver e ouvir o que os outros tinham e faziam reforçava os laços micro-grupais. Ser filho de professor universitário era valorizado pelos estudantes, pois isto agregava um respeito à educação familiar do sujeito e à referida estabilidade econômica.

Eu acho que tem aqui na escola uma maioria de pessoas que é, tipo, não é rica, sabe, porque se fosse rica tava no Gentil, no Nazaré, numa dessas aí, né? Mas existem alunos aqui que vêm de uma família com poder aquisitivo, com uma estrutura boa, entendeu? Olha, acho que tu já viu essas coisas de quem tem, que tem mais, é chato isso, mas tem (risos). Eu nem entro nessas coisas porque eu também não tenho mesmo (risos)¹⁵.

Pesquisador: o que é que é chato?

O quê? Ah, às vezes que tem essas conversas do pessoal aqui da sala: “ah, eu vou pro Rio [de Janeiro] nas férias, tu vai pra onde?” Sabe? De dizer o que o pai e a mãe fazem. Tipo, o pai que é professor da Federal, que a pessoa tem orgulho, mas tem uma coisa de mostrar que tem uma estrutura, entende? (Luana, 17 anos).

Na escola, observei situações cotidianas nas quais estas divulgações ostentatórias sobre o que se faz e o que se tem materialmente são feitas entre estudantes. Os modos como, neste *jogo de comparações* entre os estudantes, demonstra-se o poder de consumo de bens não-duráveis (vestuário, instrumentos eletrônicos, livros de ficção, aplicativos de celular, aparelhos eletrônicos), as posses e produtos adquiridos pela família, como o tipo de moradia – seja apartamento, “casa comum” ou moradia condominial, automóveis, viagens nacionais ou internacionais, etc., ao lado de gostos musicais, espaços de lazer, festas e eventos sociais aparecem como parte da sociabilidade

¹⁵ Colégio Gentil e Colégio Nazaré são duas escolas particulares tradicionais do Estado.

estudantil. Deste poder de consumo emanam prestígio e micro-reconhecimentos usados como critérios para falar sobre si e para relacionar-se ou não com os colegas de escola, estabelecendo outras “micro-distinções”. Estas “micro-distinções” operavam tanto com base no acesso restritivo a um tipo de produto (como a posse de livros de ficção em inglês cuja versão traduzida para o português poderia ser encontrada com outras colegas, o uso de um vestuário ou calçado comprado em alguma viagem internacional ou a frequência a um bar ou boate com lista de entrada limitada), como também a partir da demonstração de algum tipo de refinamento do uso do que se tem. É a exclusividade e a especificidade do produto que se tem que conta na comparação. *Ter* e *Ser* implicavam um no outro, mas o primeiro antecipava o segundo.

Convidando os “*amigos mais próximos mesmo*” dos micro-grupos da escola para visitas residenciais com o intuito de organizar estudos em grupo para provas e testes, para elaborar atividades pedagógicas ou para algum aniversário ou evento familiar restrito, pode-se divulgar, com o auxílio destes “amigos próximos”, o que a família tem, onde e como ela vive. Estes “amigos próximos”, por sua vez, podem convidar o amigo ou amiga para a sua casa, muitas vezes pelos mesmos motivos. O anfitrião que recebera os “*colegas e amigos*” agora será recebido e também divulgará o que a família dos seus amigos possui, onde e como ela vive. Pelo que percebi, esta prática constitui uma rede de amizades que parece se estender para fora da escola. São anos de atividades como esta que a maioria dos estudantes faz neste circuito fora de casa em função do que se faz e se vive na escola. Esta “dialética da divulgação e da distinção”, para usar outra noção de Bourdieu (2007; p. 19), é uma das práticas que se pode identificar na sociabilidade estudantil entre os “*colegas e amigos*” da escola pesquisada. Destas práticas de divulgação, comparação e distinção com base no poder de consumo, surgem motivos para demonstrar apreço, estima e bajulação entre quem convida e quem é convidado. Tais ações também orientam a formação dos micro-grupos, sobretudo aqueles do tipo cooperativo, pautados no prestígio e *status*, como assinalara Candido (1977), de certo modo antecipando os critérios intelectuais e recreativos nestas formações.

Entre as camadas médias, em um país com grande déficit educacional, o acesso à educação de qualidade, estímulos afetivos e emocionais positivos e o tempo livre “para o estudo de línguas ou de capital cultural técnico ou literário mais sofisticado” são instrumentos centrais para a manutenção de suas posições sociais. Porém, é a disponibilidade de recursos econômicos que pode financiar estes estímulos, comprar o tempo livre e viabilizar o próprio acesso à educação de qualidade em camadas médias e historicamente ocupadas por famílias brancas (Souza, 2013, p. 58).

Para isso, deve-se considerar a qualidade da escolarização, “a capacidade protetiva da família, o acúmulo de conforto já disponível que contém o trabalho de várias gerações (a herança social) e o acesso aos serviços públicos” (Costa, 2013, p. 49), práticas de distinção e de

posicionamentos na estrutura de classe a partir de códigos e *ethos* familiares próprios em relação às outras camadas sociais (Velho, 2004), bem como o acesso a uma rede de apoio comunitário e institucional formada por outras famílias de camadas médias que integram o “capital social de relações herdadas”, através da qual alianças, amizades e casamentos reproduzem as posições (Bourdieu, 2010, p. 142). As faixas de renda não são vistas pelos estudantes somente como poder econômico ou de compra. Elas atuam como “símbolos” que *entram* de modo ressignificado nesta “distinção sem refinamento” entre os que “possuem” e os que “possuem mais”.

Indivíduos de camadas médias negras já foram vistos como sujeitos que vivenciam experiências de mobilidade social marcadas por instabilidades econômicas, como pessoas que exploram estratégias políticas limitadas em canais de ascensão social restritos e que evitam conflitos e competições diretas com os brancos (Bastide & Fernandes, 2008). Estes indivíduos foram definidos como atores que precisavam do paternalismo, do apadrinhamento, da tutela ou da proteção material de brancos ricos para corrigir “deficiências” morais. Vistas como “debilidades adaptativas e integrativas” da população negra, estas “deficiências” apareciam nas supostas dificuldades que a escola brasileira tinha em corrigir as “deficiências funcionais” das famílias negras, de maneira que estratégias de evitação dos conflitos raciais por estes indivíduos seriam a maneira de preservar suas posições e conquistas “tanto em termos dos ajustamento aos deveres ocupacionais, quanto no das relações com os 'brancos'” (Fernandes, 2008, p. 189-275). Segundo Bastide & Fernandes (2008, p. 192), ao escolher o caminho da evitação de conflitos diretos, integrantes de famílias negras de camadas médias usaram “outras armas contra as barreiras: em vez da força, a paciência e a ironia”. Ao realizar estes modos pragmáticos de convivência em contextos de sociabilidade como espaços de trabalho, de lazer e de escolarização, optaram por “um princípio de humorismo nessa classe, mas um humorismo crispado, que tem às vezes um gosto de lágrimas”.

Vistos também como sujeitos que possuem uma “sensibilidade mais fina e melindrosa” diante das zombarias e insultos racistas, sofrendo bastante com os vexamos públicos a que podem ser expostos, Bastide & Florestan (2008, p. 193-194) registraram que a instrução e a educação desenvolveram nesta classe média negra um senso de dignidade humana que, no limite, faria com que se acomodassem à ordem existente, ajustando-se por meio de uma aceitação ativa na qual “tirar proveito da sociedade de classes, com a mobilidade vertical sem querer forçar as etapas” seria uma maneira vista como “honrada” de evitar choques com os colegas brancos. Esforços em isolar-se de outros membros da família e da própria vizinhança e se diferenciar dos brancos pobres seriam outras maneiras de realizar distinções que assegurariam para si mesmos distâncias sociais conflitivas que mobilizariam um processo ambivalente de “construção de sua emocionalidade”, a organização ambígua de afetos e a percepção mimética de uma ontologia (Souza, 1983, p. 19).

Indivíduos de camadas médias negras também foram concebidos como sujeitos cujo comportamento discursivo evitava o confronto político contra as barreiras raciais que impediriam ou dificultariam sua permanência nestas posições (Andrews, 1998, p. 272). Deste modo, indivíduos de classe média negra “(...) enxergam pouca vantagem em desafiar essas barreiras e, em vez disso, tentam atuar em torno delas ou evitá-las completamente”. Mesmo que a ideia de apadrinhamento não explicita as regras segundo as quais os benefícios oriundos da ascensão se fundamentam, não defina o perfil dos sujeitos que recebem esta proteção e não especifique o tipo de compromisso que tinham com os padrinhos, um dos instrumentos sociais principais exigidos para a manutenção dessa posição de classe média nesta estrutura de mobilidade social paternalista é a educação escolar (Figueiredo, 2003). Ademais, estes estudos não oferecem discussões sobre como o gênero aparecia nas recompensas que estes sujeitos obtinham diretamente desta proteção tutelada, tampouco como o gênero se relacionava com a raça nestas práticas de aceitação ativa dessas barreiras raciais.

Em outra perspectiva de análise, centrada no estudo das experiências dos indivíduos de camadas médias negras que ascenderam na estrutura de classes, é possível encontrar desde a extrema valorização da educação de qualidade, estratégias de acolhimento afetivo, estímulos intelectuais extraescolares para seus herdeiros, bem como um fortalecimento do *status* de classe como atenuante simbólico das avaliações e preconceitos negativos que são parte das barreiras raciais encontradas (Durante & Loudon, 1986; Souza, 1983; Figueiredo, 2002; 2003; 2004; Summers, 2004). Mesmo que situados em redes comunitárias e institucionais pequenas, formadas por outras famílias negras e brancas que buscam apoio político e material mútuo, as distinções de classe experienciadas por tais indivíduos trazem consigo complexos dilemas identitários e sócio-psicológicos no processo de ascensão social ou a assunção de identidades étnico-raciais tardias. O que existe de comum entre essas pesquisas é o papel da escolarização no processo de ascensão social, na construção de alianças com outras famílias brancas de classe média (e algumas negras) e nas práticas de manutenção e reprodução das posições de classe obtidas com a mobilidade social.

A educação não é apenas uma estratégia de ascensão, mas um modo de compensar a inferioridade frente ao homem branco; por isso, a classe média negra passou a atribuir uma importância aos graus acadêmicos. A educação era vista como um símbolo de cultura, refinamento e superioridade da classe média negra (Figueiredo, 2002, p. 57).

Para Angela Figueiredo (2003, p. 85), o estabelecimento de uma rede de relações com “regras tácitas, atitudes, tipos de participantes e de favores que podem ser solicitados (...) para obtenção de empregos e diversos cargos públicos”, é a base dos mecanismos de reciprocidade que possibilitam a reprodução das posições de classe nas camadas médias. Todavia, considerando as

análises dos outros autores sobre a instabilidade e a descontinuidade na reprodução das famílias de classe média negra, a ênfase colocada sobre a similitude étnico-racial e sobre a identidade racial em detrimento da importância das similitudes da posição econômica grupal, esta mesma autora defende a tese de que não se pode falar de classe média negra, mas de “indivíduos negros que ocupam a posição de classe média em nossa sociedade” (Figueiredo, 2002, p. 69).

Mesmo que o acesso e a vivência nestas escolas de qualidade entre filhos das famílias desta pequena camada média negra possam ser marcados por inúmeras experiências de micro-agressões e de discriminação raciais, a escolarização de qualidade e a politização das famílias são apontadas como instrumentos importantes para os negros que buscam ascensão social ou a manutenção de suas posições para si mesmos e para seus familiares (Andrews, 1998; Nicodemos, 2014). Procurando alguma estabilidade econômica para garantir acesso a práticas de lazer, moradia de qualidade, serviços de saúde, entre outros serviços e bens sociais, o êxito educacional e universitário é visto por estas famílias como o instrumento que lhes permite pagar por eles, ainda que precisem administrar cotidianamente situações que podem vulnerabilizar sua condição de classe, mesmo que esta posição de classe em espaços sociais ocupados por brancos esteja mais ou menos garantida (Figueiredo, 2002; Nogueira, 2010).

Existem ponderações que podem ser feitas sobre esses estudos. A primeira se refere a um tipo de naturalização racial dos sujeitos que compõem historicamente a classe média. A expressão “classe média” deixa escapar da análise a correspondência direta que se faz tacitamente entre branquidade e posição média na estrutura de classes, de maneira que sujeitos e grupos não-brancos alocados nesta posição continuam a ser vistos como os Outros daqueles que, *naturalmente*, devem compor as camadas médias desta estrutura. A segunda ponderação diz respeito à instabilidade econômica que muitas famílias de classe média branca vivenciam para manter suas posições na estrutura de classe. Existem dificuldades financeiras que famílias brancas alocadas nas camadas médias precisam administrar para custear serviços privados educacionais, de saúde e de moradia que, muitas vezes, são interrompidos em momentos de crise econômica, sendo dificilmente retomados em muitas destas famílias (Kerstenetzky & Uchôa, 2013).

Uma terceira observação que podemos fazer sobre estes estudos estipula que integrantes das “classes médias brancas” também exploram favores e serviços privilegiados oferecidos por brancos ricos e outras famílias e indivíduos autoidentificados como brancos de camadas médias em posição estável na estrutura de classes, o que pode ser visto como uma modalidade de paternalismo, apadrinhamento, tutela ou proteção material para os processos de mobilidade ascendente (Andrews, 1998). Mesmo que isto não explicita desigualdades raciais em ascensão social quando comparamos os grupos negros e os grupos brancos auxiliados por brancos ricos e de camadas médias altas, isto

pode servir para desmobilizar a crença de que a ascensão social e a manutenção das posições obtidas durante a mobilidade ascendente dos brancos são movimentos autônomos e sem conexão com uma rede de relações sociais e políticas que possibilitam e instrumentalizam os sujeitos a realizar esta mobilidade de classe, na qual a educação de qualidade é um veículo muito importante.

Dessa maneira, conceber como movimentos tutelados e apadrinhados somente o processo de ascensão social e de manutenção das posições de classe feito por indivíduos negros faz com que aceitemos tacitamente partes destas análises que retratam indivíduos negros de camadas médias como economicamente instáveis, simbolicamente miméticos e psico-racialmente dependentes diante de uma superioridade simbólica e material atribuída de modo naturalizado aos diferentes grupos brancos nestas posições na estrutura de classes. Ao negligenciar estas ponderações, esquecemos que esta desigualdade é política e historicamente construída, ao passo que parte destas análises são feitas sem focar diferentes sociabilidades, narrativas sobre si, experiências sociais e práticas políticas vividas cotidianamente por sujeitos oriundos de camadas médias brancas e negras para entender como se concebem, como percebem suas relações e seus dramas sociais sem negligenciar a investigação dos elementos materiais e simbólicos que os cercam socialmente.

Os alunos negros que vi de perto nasceram em condições materiais melhores que as de seus pais. Com base nas informações que obtive nas entrevistas, seus pais possivelmente fizeram o processo de ascensão social sob um conjunto de dificuldades raciais, de gênero e de classe, vivendo condições materiais pouco favoráveis. Porém, não disponho de informações para afirmar que as dificuldades relacionais e os conflitos raciais, de classe e de gênero vividos pelos estudantes negros entrevistados foram menos conflitivos e violentos que aqueles que foram vividos por seus pais.

O grupo de cinco estudantes negros que entrevistei na Escola pesquisada (Eduardo, Daniel, Leonardo, Marília e Magaly) podem ser integrantes de camadas médias que *cresceram e vivenciaram* muitos benefícios materiais e simbólicos positivos herdados da ascensão social de seus pais e/ou avôs, podendo ser vistos como indivíduos de camadas médias negras de “segunda geração”, isto é, aqueles “(...) filhos que, certamente, terão menos dificuldade de se identificar com a classe média” (Figueiredo, 2002, p. 68; 2003; Nicodemos & Tosta, 2013). Possivelmente, estes estudantes não vivenciaram o mesmo conjunto de vicissitudes, traumas, tensões e desafios raciais conflitivos que foram parte da mobilidade ascendente de seus antepassados. Vivenciando outros desafios, tensões e conflitos raciais, os estudantes negros de camadas médias que vi de perto apresentaram, por sua vez, diferentes recursos discursivos e ações políticas relacionais para lidar com tais desafios, tensões e conflitos em situações vividas na escola. Veremos que alguns desses conflitos ocorrem de maneiras explícitas em certas situações (insultos racistas diretos, piadas raciais, etc.) e sob formas sutis e sofisticados em outros momentos (ironias, deboches e dilemas

sobre a auto-identificação racial). Alguns conflitos e tensões entre estudantes negros e brancos na escola pesquisada também mobilizaram o gênero, e apareceram sob formas de masculinidades e feminilidades racializadas onde estereótipos raciais e sexuais aparecem em práticas de identificação política sobre si mesmo e sobre os outros (hooks, 2004, Summers, 2004; Neal, 2005; Collins, 2000).

Nesta direção de análise, pude observar práticas de micro-distinção e de diferenciação de classe entre muitos alunos autodeclarados brancos e também entre os poucos alunos autodeclarados negros. Semanas antes do recesso escolar, eram comuns na escola conversas nas quais se planejava o destino das viagens de férias, surgindo dúvidas sobre a possibilidade de algum aluno emprestar o carro da família para ir a alguma festa ou bar na cidade antes destas viagens. Em uma destas conversas, Leonardo conversou com Daniel sobre um terceiro colega que poderia ir à casa de praia de sua família, pois sua mãe lhe pedira para convidar apenas dois amigos, uma vez que ela contratara somente “*uma empregada*” para cuidar da casa. Lembro que ele dizia para Daniel que pretendia convidar alguém que “*soubesse se comportar*” e não fosse “*farofa*”, isto é, alguém que não se apresentasse como “pobre” e pudesse ser “polido”. Além disto, distinções de comportamento também apareceram em muitas das trocas verbais entre jovens brancos e negros, remetendo-se aos modos como masculinidades são percebidas em uma relação tensa e conflitiva entre raça e classe, na qual estereótipos são tensionados, (re) inscritos e desmobilizados dentro dos jogos verbais.

As informações acima, de algum modo, ajudam a indicar com um pouco mais de proximidade o perfil da maioria dos discentes da Escola pesquisada: crianças, jovens e adolescentes, em sua maioria, de camadas médias de Belém. A partir da profissão dos pais e da renda familiar estipulada pelos/as entrevistados/as, é possível registrar que na escola são os filhos de famílias deste grupo social da região metropolitana de Belém que compõem majoritariamente o seu corpo discente. A proporção de alunos e alunas autoclassificados como brancos na escola pesquisada quando comparado ao número de brancos no ensino médio nas duas escolas em que realizei minha pesquisa de mestrado em 2010-2009 é grande. No “*Zaca*”, uma escola pública, registrei 87 alunos autodeclarados brancos, o que corresponde à 25% em um total de 349 alunos do ensino médio nos períodos matutino e vespertino. No “*Madre*”, escola partiular, em um total de 190 alunos do ensino médio, tanto no período matutino como no período vespertino, 53 se autodeclararam brancos, isto é, 28% do total. Em outras palavras, quero registrar que este grande número de alunas e alunos autodeclarados brancos na escola pesquisada pode estar associado ao pertencimento de classe dos estudantes e o próprio *status* das respectivas escolas na cidade, mesmo que as três escolas estejam localizadas na periferia de Belém.

A Escola pesquisada é uma instituição de ensino que é tema de reportagens locais que mostram a qualidade de ensino por ela desenvolvida, a formação continuada dos seus professores e

professoras, a ótima estrutura político-pedagógica com projetos temáticos pioneiros na cidade e com índice de aprovação em universidades e faculdades públicas e particulares que se comparam às grandes escolas e cursinhos particulares de Belém¹⁶. Porém, são quase inexistentes informações sobre o perfil racial, de classe e de gênero, ou seja, sobre o grande número de homens brancos e mulheres brancas que compõem o corpo discente da escola, como indica a Tabela 1e 2.

Mesmo que não se pretenda fazer um estudo sobre branquidade como identificação cujo poder provém de sua capacidade de ser vista como normal, invisível e neutra, constituindo-se como um lugar de vantagem social historicamente elaborado no privilégio, este perfil nos forneceria algumas informações para pensar sobre o processo de racialização da subjetividade dos grupos brancos (Frankenberg, 2004; Bento, 2007; Sovik, 2009). A branquidade deve ser vista como um processo disruptivo e dependente das distintas relações que estes grupos brancos estabelecem com os grupos não-brancos, distinções regionais, étnicas, culturais e o modo como “os próprios grupos brancos se diferenciam internamente” (Wray, 2004, p. 357). O acesso a lugares sociais privilegiados, a participação em grupos políticos, o acesso à tipos de bens consumidos, etc., também manifesta este processo de subjetividade racial do ser branco (hooks, 1992, p. 168).

Ao considerarmos estas sugestões analíticas, podemos estipular que estes/estas estudantes podem se autodeclarar como brancos por duas razões. A primeira pode ser encontrada, possivelmente, no lugar de classe que ocupam, no tipo de consumo que fazem e no estilo de vida que apresentam em diferentes espaços sociais. A segunda pode ser encontrada no tipo de acesso privilegiado a uma escola cujo prestígio social, em razão dos serviços educacionais de qualidade que oferece, é publicamente reconhecido na cidade de Belém e em outras cidades do país¹⁷.

Esta dinâmica social interna é mantida por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos, tendo implicações sobre os modos pelos quais os sujeitos vivem suas experiências sociais com outras pessoas externas à família. Assim, é possível afirmar que a convivência diária de um conjunto estável de crianças, adolescentes e jovens com adultos, durante tantos anos, confere propriedades peculiares às relações e experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos na instituição. Nos relatos de estudantes, raça/cor não influencia nestas relações, mas gênero sim, de modo que homens se ajustam aos micro-grupos de homens e mulheres aos micro-grupos de mulheres, mesmo que exista um ou outro aluno/a que circula em grupos opostos.

Dentre os alunos não-brancos da escola, podemos estimar a existência de um grupo racial minoritário no ensino médio da escola em que o aspecto racial é tão decisivo quanto o

¹⁶ Jornal O Liberal: “Públicas, sim, e com educação exemplar”. Acesso: 14 de Julho de 2015, 13:45hs. http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=6607&Itemid=41

¹⁷ “Colégios [sic] são ilhas de excelência no Brasil: Essas instituições se destacam com ensino inovador e valorização da pesquisa”. Acesso: 5 de Maio de 2015. 18:46hs. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/colegios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744.shtml?page=1>

pertencimento de classe na vivência de sua sociabilidade escolar. Os alunos e alunas negros/as entrevistados/as não ingressaram na escola como parte dos “*alunos novos*” citado pela diretora, pois todos eles estavam matriculados na escola desde as primeiras séries do ensino fundamental.

O tema da discussão que trago no próximo sub-capítulo são os projetos extra-classes da escola. Com o objetivo de identificar, compreender e analisar como raça e gênero aparecem em algumas práticas pedagógicas na Escola pesquisada, procuro responder às seguintes perguntas: quais são os conceitos e as ideias que circulam na escola sobre diversidade, tolerância e diferença? Como estes conceitos e ideias fazem parte dos projetos pedagógicos extra-classes existentes na instituição? Eles podem ser retomados nas trocas epistêmicas como materiais simbólicos, como temas para as jogos verbais? Tento responder estas perguntas neste próximo sub-capítulo.

1.4. Projetos pedagógicos: “diversidade”, “tolerância” e políticas de diferenciação

Uma das peculiaridades da Escola pesquisada é a existências de práticas de experimentação e pesquisa científica com professores e alunos, possibilitando a inclusão de temáticas e conteúdos que não estão previstos no currículo regular da educação básica oficial. Uma destas práticas é a participação de estudantes do ensino médio da escola em projetos de pesquisa e extensão coordenados por professores doutores da escola e/ou da própria UFPA, na área da Biologia, Física, Química, Comunicação Social e Humanidades. Alguns destes projetos de pesquisa e extensão são desenvolvidos fora da escola, nos quais os alunos da escola atuam como estagiários que recebem bolsa de pesquisa, atuando com alunos da graduação e da pós-graduação da UFPA.¹⁸

Existem outros tipo de projetos de pesquisa e extensão “internos”, isto é, desenvolvidos dentro da escola e oferecidos durante a Semana Anual de Ciências e Cultura, em Setembro, cujo público-alvo são alguns estudantes convidados do ensino fundamental e médio de escolas públicas de Belém. Estes projetos são coordenados pelos professores da escola com a participação de alguns estudantes que recebem bolsa de extensão.

Dentre estes projetos curriculares extraclasse “internos” desenvolvidos na Escola pesquisada, estão: 1) “Semana da Língua Portuguesa”, no qual se realizam oficinas oferecidas aos estudantes do fundamental com o auxílio dos estudantes do ensino médio. 2) “Campeonato de Matemática”; “Videoclube da EAUFPA” e 3) “Laboratório Interdisciplinar para ensino de Sociologia na Educação Básica - LIS”. De fato, todas/os as/os estudantes que participam recebem

¹⁸ Dois alunos do terceiro ano do ensino médio participavam, durante o ano de 2013, como *estagiários junior*, de um projeto de pesquisa sobre genética animal no Centro de Genômica e Biologia de Sistemas do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará (ICB/UFPA). Marília e Magaly, atuavam como *estagiárias junior* no Projeto “Roteiro Geo-Turísticos” (IFCH). Após mapear o centro histórico de Belém, os bolsistas faziam excursões agendadas com estudantes e visitantes da cidade sobre a história de prédios, ruas e monumentos da região central.

notas adicionais na avaliação anual da escola e, como me relatou Débora, uma das tutoras do projeto “Campeonato de Matemática” e que foi entrevistada por mim para esta pesquisa:

Eu participo desse projeto mais porque é pra questão da nota aqui [na escola] e pra ajudar outros alunos que não tem uma qualidade escolar, que é fazer a extensão entendeu? Quando a gente precisa ficar na escola pra gente almoçar, ir na biblioteca da UFPA, fazer pesquisa de material didático em outras bibliotecas, aí o carro da escola leva a gente. Quando tem que vir no sábado pra cá minha mãe me traz. Eu gosto do projeto, é bom (Débora, 17 anos).

Dentre os projetos curriculares extraclasse mais antigos na escola expostos na Semana Anual de Ciências e Cultura, destaco dois, tanto porque reúnem o maior número de discentes participantes, como também porque lidam diretamente com alguns dos temas analisados na presente pesquisa. O primeiro, "Cartografias da Cultura Afro-Brasileira", desenvolvido desde 2001, (antes da implantação da Lei 10.639/2003), reúne um conjunto de docentes que trabalham com a temática "diversidade", cultura afro-brasileira e africana em diferentes disciplinas, a saber, História, Geografia, Matemática, Artes, Física, Sociologia e Biologia. Cada professor dentro do projeto conta com estagiários que auxiliam na elaboração de conteúdos dentro do tema “Africanidades”.

Imagem 1: cartaz de apresentação do projeto Cartografias.

Fonte: pesquisa de campo 2013. Março-Julho/Outubro-Novembro

Segundo o resumo descritivo do “Cartografias...”, o projeto reúne a *culminância* de diferentes linhas de pesquisa, ou seja, atividades específicas organizadas durante o ano todo na escola (pesquisas orientadas para o desenvolvimento de oficinas temáticas, visitas a comunidades quilombolas e pequenas criações teatrais), que são apresentadas durante a Semana Anual de Ciências e Cultura e durante a Semana da Consciência Negra, encerrando a atuação do projeto no

ano letivo da escola. Em outras palavras, os diferentes conteúdos sobre o tema são trabalhados durante todo o ano letivo, em disciplinas da grade curricular do ensino fundamental e médio, de modo que as atividades realizadas durante esta semana são parte do projeto e não um resultado dele.

Nos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2013, os alunos do Projeto Cartografia realizarão na Escola várias atividades em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Serão realizadas palestras e oficinas junto com a comunidade escolar na perspectiva de valorizar as raízes culturais afro-brasileiras. É de extrema importância enaltecer este evento afim de valorizar a pluralidade cultural e construir uma cultura escolar que priorize a cidadania multicultural (Texto de cartaz de divulgação do projeto).

Uma das atividades complementares do "Cartografias..." são as oficinas de tambor *Sankofa*, realizadas pelo professor de Literatura Francisco Ewerton em cooperação com membros de uma entidade do movimento negro local, denominada *Casa Preta*. Organizadas como parte das atividades curriculares da disciplina literatura, as oficinas de tambor são realizadas durante a culminância do projeto, ao lado das oficinas de construção de bonecas de pano e de confecção de tranças africanas, organizadas por outra participante desta entidade. Estas oficinas também são oferecidas aos alunos do ensino fundamental durante o primeiro semestre, no mês de Junho, organizadas como atividades integrantes das festas juninas na escola.

Imagem 2: cartaz de divulgação do projeto Sankofa na escola.

Fonte: pesquisa de campo 2013. Março-Julho/Outubro-Novembro

Para o Professor Ewerton, com quem realizei uma entrevista rápida sobre esta oficina durante alguns minutos, realizar as oficinas de tambor é um modo mais dinâmico de participação dos alunos em práticas culturais afro-brasileiras. Para ele, é possível trazer para o espaço interno da

escola, parceiros de ações culturais desenvolvidas fora da escola sobre "*cultura hip-hop*", "*danças afro-amazônicas*" e outras "*ações culturais*" para o interior da escola, mostrando para os estudantes da escola pesquisada "*outras maneiras de expressão cultural*". De todo modo, atividades sob o tema guarda-chuva "*diversidade*" são práticas recorrentes na escola, discutindo as "*raízes africanas*" e "*indígenas*" da cultura amazônica como parte da sociedade local.

Na verdade, acho que é uma discussão que não pode ser escondida em uma escola com estrutura... O pioneirismo né, da escola. Veja o seguinte: a escola tem esse papel porque ela é uma escola de experimentação didático-pedagógica entende, ela é, assim, é o modelo de escola no qual novas práticas devem ser testadas na educação. Temos práticas de ensino em Química, em Física, Matemática, Biologia? Sim! Então é possível ter em Literatura, em História, entende? A música é literatura, porque ela é registro de ideias subjetivas e de comunicação disso (Professor informante I).

Durante a conversa informal que se seguiu à entrevista, o professor informante I assinalou que a escola é “pioneira” no desenvolvimento de experimentações pedagógicas e inclusão de práticas culturais novas com seus estudantes e professores. Estas experimentações e inclusões podem ser vistas como uma das explicações da qualidade do ensino oferecido na instituição, vista como um estabelecimento que preconiza a “*diversidade*”. Por outro lado, quando olhamos para a participação concreta dos alunos nestas atividades, percebe-se que a presença dos estudantes negros da escola era reduzida, uma vez que apenas Eduardo participou da oficina sobre “*cultura hip-hop*” organizada para o evento. A presença de Eduardo parecia subscrever com um corpo negro alegórico, um evento sobre “*cultura negra*” com alunos e alunas autodeclarados brancos que usavam “tecidos africanos”, prendiam os cabelos com turbantes e tecidos estampados e, alguns deles, pintavam o rosto com tinta preta. Pareceu-me que Eduardo era instrumentalizado como o que Paul Gilroy define como um corpo pensante e racializado que referendava as atividades sobre cultura negra em espaços raciais brancos (Gilroy, 2001).

Por outro lado, havia também uma autoridade conferida à participação dele na Organização do evento que parecia agradá-lo, pois ele se disponibilizava a fazer parte de algo que lhe interessava. Minha impressão é que Eduardo, naquele momento, sentia que sua identificação racial lhe atribuía um reconhecimento positivo, fazendo dele um sujeito para o qual o evento era pertinente. Esta pertinência era ambivalente, pois, de todo modo, era um participante, como os outros estudantes. Apresentarei posteriormente uma discussão sobre os alunos negros entrevistados. Por enquanto, quero destacar a diversidade de temas e discussões realizadas na escola por professores e alunos, bem como indicar a participação de agentes externos ao estabelecimento que também participam do Projeto Cartografias, realizado anualmente na semana da consciência negra.

Imagem 3: programação de atividades do Cartografias na semana da consciência negra/ano 2013.

PROGRAMAÇÃO	SALAS-AMBIENTE	PROGRAMAÇÃO CULTURAL (Salão Cinza/ 10h)
<p>7h30 às 8h: Inscrições</p> <p>OFICINAS (8h às 10h)</p> <p>Oficina 1: Cabelo e identidade Afro-brasileira (Profª Jocieleide Costa) Local: Sala de aula do EM.</p> <p>OFICINA 2: Capoeira: Defesa do Negro No Brasil (Prof. Josias Oliveira) Local: Sala de aula do EM.</p> <p>OFICINA 3: Culinária afro-brasileira: o tempero da criatividade africana (Profª André Oliveira) Local: Sala de aula do EM.</p> <p>OFICINA 4: Jogos africanos no ensino da Matemática (Profs. Paulo Pinho e Profª Junior Nery) Local: Sala de aula do EM.</p> <p>OFICINA 5: Narrativas africanas recontadas por alunos da 5ª série (Profªs Ana Alice Castro, Iracema Amarantes, Ângela Lobo e Elizabeth Souza) Local: Biblioteca da escola</p> <p>OFICINA 6: Quilombo: espaço e resistência (Profª Mário Benjamim) Local: Sala de aula do EM.</p> <p>OFICINA 7: Química: especiarias africanas e a circularidade pelo mundo (Profª Glória Cristino) Local: Sala de aula do EM.</p> <p>OFICINA 8 Geometria na arte africana: Eixos de Simetria (Prof. Franz Pereira) Local: Sala de Informática do E. Médio</p>	<p>1. Religiosidade de matriz africana (Profª Antônia Brioso e alunos do 2º EM do Projeto Cartografia) Local: sala 202</p> <p>2. Ciranda da diversidade: Conhecendo o poeta Bruno de Menezes (Prof. Denis Oliveira /UEPA) Horário: 8h às 9h Local: Sala 302 EM</p> <p>MOSTRA DE VÍDEO E DOCUMENTÁRIOS (SALA DE MULTIMÍDIA)</p> <p>1. "Preconceito na antiguidade e na civilização moderna" (produção dos alunos do 1º EM/ Profª Jerry Alves) Duração: 10 min. Debate: 15 min.</p> <p>2. "Beleza Negra" (produção dos alunos do 2º EM/ Profª Nelcy) Duração: 10 min. Debate: 15 min.</p> <p>3. "A descoberta da Amazônia pelos turcos encantados (Prêmio DocTv) Profs. Francisco Ewerton e Marilice Coelho Duração: 10 min. Debate: 15 min.</p>	<p>1. Bol Pintadinho da Terra Local: Salão Vermelho (concentração)</p> <p>2. Dança do Siriá (Alunos da Ed. Infantil / Prof. Rubens Meireles)</p> <p>3. II Mostra da Beleza afro-brasileira (Alunos do Ens. Fundamental 4ª série/ Profs. Antônia Brioso, Wanderléia Medeiros)</p> <p>4. Pietro e Juliana cantam Cartola/ Murilo (violão) (aluno do 3º ano/302)</p> <p>5. Apresentação de Reggae (Roger 201 e Nicole 202)</p> <p>6. Roda de Capoeira (Alunos da EAUFGA)</p> <p>7. Desfile da Beleza Afro-Brasileira do E. Médio</p> <p>8. Show de Reggae (Felipe Narravo e Daniel Reis/202)</p> <p>EXPOSIÇÃO</p> <p>Alunos do Projeto Cartografia da Cultura afro-brasileira Profª Antônia Brioso e alunos do 2º ano do Ensino Médio Local: Salão cinza</p>

Fonte: pesquisa de campo 2013. Março-Julho/Outubro-Novembro.

Como se assinalou, os temas desenvolvidos no projeto e nas oficinas em 2013 localizam-se em diferentes disciplinas. As três primeiras oficinas foram organizadas por professores convidados. As outras foram desenvolvidas por professores e alunos do ensino fundamental e médio. Nota-se que o tema “Africanidades” é desenvolvido em disciplinas como Matemática, Literatura, História, Geografia e Química, diferentemente das iniciativas de muitas escolas locais que concentram os conteúdos e atividades pedagógicas estipuladas pela lei 10.639/2003 em disciplinas das humanidades, brincadeiras infantis, danças, esportes e práticas folclóricas (Coelho, 2010).

Neste momento é importante registrar que cada professor participante organiza de modo autônomo o conteúdo que irá discutir e apresentar nas oficinas temáticas que realiza, como podemos ver na imagem três, contando com as sugestões e contribuições feitas pelos estagiários durante a elaboração da oficina antes da Semana Anual de Ciências e Cultura. Todavia, o diferencial do projeto “Cartografias...” é que ele também é organizado na Semana da Consciência Negra, em Novembro. Uma das atividades nesta Semana é a visita de alguns alunos a uma Comunidade Quilombola e a produção de textos sobre esta visita.

O segundo projeto mais antigo na escola, funcionando desde 2006, é integrado apenas por docentes das primeiras séries do ensino fundamental e do fundamental II. Entrevistei rapidamente a professora que coordena este projeto, denominado “Grupo de Estudos sobre *Bullying*”. Este grupo de estudos desenvolve palestras para a comunidade escolar, produz vídeos educativos com a participação de professores e alunos do ensino fundamental, organiza cursos sobre o tema para professores de outras escolas de Belém e organiza oficinas temáticas e minicursos. Segundo a professora entrevistada, estas atividades procuram “prevenir os problemas envolvendo o *Bullying*”.

Este tipo de situação está mais concentrado com os alunos do fundamental. No médio, isso ocorre, mas é raro, porque os alunos voltam suas preocupações para o vestibular. Então é importante trabalhar estas questões na escola, porque existem diferenças em termos sociais e individuais dentre nossos alunos. (...) É isso, eu acho, que a questão que a gente lida na escola tem questões de diferença econômica, vestuário, os comportamentos, enfim (Professora informante II).

Como veremos posteriormente, o "*tipo físico*" que muitas vezes é alvo das trocas de epítetos ou motivo de perseguição, conforme assinala a coordenadora do grupo de trabalho sobre *Bullying* na escola, de fato, pode se referir ao peso, altura, cor do cabelo ou vestuário de alguns alunos que, para ela, sofrem *Bullying* na escola. O que a professora define como "*comportamento*" pode ser remissivo aos comentários sobre o comportamento das meninas pelos meninos quando se reúnem para falar sobre quem é a mais "*fácil*", que "*todo mundo pega*", e vice-versa, quando as mulheres realizam comentários estéticos e/ou sexuais sobre outras mulheres e homens.

Parte do relato da diretora da escola, uma das professoras participantes do Grupo de Estudos sobre *Bullying*, mostra-se com uma forte sintonia frente aos depoimentos de alguns alunos da escola sobre o tema "diversidade", frente à pergunta "você já presenciou casos de insultos raciais ou sexuais na escola?". Para a diretora entrevistada, professora de geografia da escola há 18 anos, existem níveis diferenciados de conflitos entre alunos que ocorrem em todas as séries do ensino básico, embora concentrados nas primeiras séries do ensino fundamental. Todavia, para a diretora a formação oferecida pela instituição minimiza tais conflitos.

No fundamental I é mais aquela coisa ainda que a criança tem de qualquer coisinha: "ô, o fulano me chamou disso, daquilo". São mais os xingamentos leves. Da 1ª série até a 3ª série, você tem uns xingamentos e, algumas vezes, um beliscão, um empurrão, "ah, ele me bateu, aqui, me bateu ali", etc. Da 5ª série à 8ª série já são xingamentos com palavrões, com ofensas maiores. Agora nós já não temos no ensino médio da escola, nós não temos agressão física, verbal, não é uma coisa rotineira porque existe uma maturidade destes alunos, ao passo que existem projetos e discussões sobre essa questão da tolerância e da diversidade cultural que ajuda a minimizar esses problemas (Professora informante III).

Mesmo que a diretora assinala que *Bullying* é um problema mais comum no ensino fundamental do que no ensino médio, veremos que "*xingamentos leves*", "*xingamentos com palavrões*", "*ofensas maiores*" dentre outras ocorrências de conflitos e trocas verbais estão presentes no ensino médio da escola em diferentes formas, modalidades e contextos. Como se viu antes, Lara, uma das alunas entrevistadas, citou uma palestra desenvolvida neste projeto para declarar que os xingamentos que sofre na escola são casos de *Bullying*, assimilando o termo como nominativo e como termo identificatório para as experiências de ofensa que ela vivenciara.

Apesar da noção de *Bullying* pretender mobilizar uma perspectiva analítica sobre tais práticas, ele claramente implica em uma abordagem unidirecional e unilinear que mobiliza um

trinômio fixo formado por 1) Agressores, 2) Vítimas, 3) Prejuízo psíquico. O uso feito pela professora é analítico e concebe as situações reais vistas por ela na escola como reflexos diretos do conceito, no qual um conjunto de estudantes persegue um colega passivo, humilhando-o, agredindo-o e o perseguindo física e psicologicamente (Chiaramonte, 2012). Todavia, usado deste modo, *Bullying* se torna mais uma categoria êmica (como “*encarnação*”, por exemplo) usada pragmaticamente para identificar práticas ofensivas, micro-agressões e atos fisicamente violentos.

Se o *Bullying* como conceito pragmático nos leva a conceber, em uma primeira análise, relações e interações que envolvem atos de ofensa e brincadeira como atos eminentemente unidirecionais (Olweus, 2003; 1997; Espelage; Swerer, 2008; Swerer & Turner, 2008; Silva 2010), explicitar a natureza de reciprocidade (mesmo que negativa) de distintas formas de trocas, mesmo que elas impliquem em ofensividade e truculência é perceber que estamos lidando com uma relação com efeitos recíprocos entre os agentes. É preciso estudar se o sujeito define, *a posteriori*, uma dada ação como ofensiva ou não, independentemente de podermos auferir a existência de “danos identitários” e “perdas relacionais” envolvidos em certas relações sociais (Oliveira, 2008).

De todo modo, é possível registrar a existência na escola de algo próximo do que Sommer (2007) concebe como “discursos escolares e discursos pedagógicos” sobre diferenças, identidades, cultura negra, africanidades e tolerância “vivos”, regularizados cotidianamente para estabelecer saberes e conhecimentos pedagogicamente legítimos no espaço da instituição, definindo modos corretos de falar e pensar sobre a realidade a partir do que é certo e errado. Este certo e errado inscreve, por sua vez, o que é sancionado e o que interdito (Sommer, 2007, p. 58).

Esta regularização também traz consigo modos de destacar a discussão sobre temas como diferenças, identidades, cultura negra, africanidades e tolerância desenvolvidos na escola como os modos legítimos de pensar sobre políticas da diferença nestes dois projetos extraclasse e nos outros projetos em detrimento de outros modos de pensar sobre estas políticas relacionais por exemplo, a partir do destaque dado a temas como racismo, sexismo, homofobia e diferentes formas conflitivas de diferenciação coletiva e/ou grupal entre os estudantes desta escola.

Na prática cotidiana este “discurso escolar e pedagógico vivo” tem reunido com regularização vocabulários, discussões, ideias e conceitos vividos pelos sujeitos em outros espaços sociais em formas discursivas escolares que podem ser usadas sob a forma de palavras, associações de palavras e nomes nativos (ou nominativos) que foram encontrados nas próprias explicações apresentadas para muitos aspectos do cotidiano da escola, da sociabilidade estudantil, em epítetos verbais sob a forma de piadas e brincadeiras entre os/as alunos/as e nos próprios jogos verbais.

De todo modo, a invisibilidade de temáticas sobre diferenças culturais, identidades, cultura negra, africanidades e tolerância (dentre outros temas correlatos) estipulados na lei 10.639/2003 ou

a ausência de formação contínua para desenvolver o debate sobre tais temas não pode ser apontada como um problema político-pedagógico nesta instituição, tal qual pode ser constatado em outras escolas do sistema educacional estadual (Coelho & Costa, 2009). De todo modo, se estas práticas escolares são vistas como ações positivas para seus estudantes e professores, sendo também consideradas como características de uma escola exemplar pela mídia local, elas trazem consigo aspectos ambivalentes e conflitivos quando olhamos para as relações entre os/as estudantes.

Sob diferentes formas, é preciso registrar mais uma vez que este vocabulário divulgado na escola mobiliza termos raciais, de gênero e de classe em formas estéticas, políticas e informativas, atuando na percepção de si entre muitos estudantes, circulando na maneiras pelas quais é possível apreender algumas experiências sobre a alteridade diante dos outros colegas. Algumas vivências da alteridade podem estar presentes nos modos como se participa (ou não) dos jogos verbais.

Os discursos forjados nos projetos pedagógicos que realizam um debate sobre diversidade e diferença na escola de modo muito positivo e qualificado podem reaparecer sob a forma de epítetos, palavras, atos e atitudes que expressam significados raciais/racistas, sexuais/sexistas e distinções de classe. Estimo que a maioria dos estudantes carregam consigo estes vocabulários que servem também como material, fonte de ideias e instrumentos verbais que podem ser usados para a confecção aleatória de insultos, piadas, gracejos e fofocas entre os estudantes, servindo como elementos empíricos usados arbitrariamente nos jogos verbais pelos participantes. Deste modo, ora como ações que se pretendem burlescas, ora como ações vistas como socialmente humilhantes, este vocabulário será interpretado como parte de um conjunto “práticas organizadoras da realidade que estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível” (Sommer, 2007, p. 58). O que interessa é interpretar as palavras como práticas sociais vinculadas a outras práticas sociais.

Estas informações nos levam a sugerir que os projetos pedagógicos também participam da sistematização destes vocabulários, termos verbais e discursos no cotidiano da escola sob a forma de tematizações sobre diversidade, identidades negras, africanidades, tolerância e cultura negra. Esta sistematização é concebida pelos estudantes a partir do que se vive na escola e fora dela, participando de políticas relacionais que mobilizam processos de diferenciação e de semelhança. Com base em alguns autores, tentarei demonstrar como esta políticas relacionais reúnem significados que aparecem na linguagem, em discursos e em imagens simbólicas que os sujeitos colocam em prática em distintos espaços (Hall, 1997b; hooks, 1990; Collins, 1998; 2000). Nestas políticas relacionais, constrói-se de modo fixo e polarizado uma *Alteridade* localizada politicamente no *Outro/Eles* como polo oposto ao *Eu/Nós*, onde o primeiro é localizado subliminarmente abaixo do segundo em uma oposição hierárquica, de modo que qualquer um *O Outro* transforma este *Eu* imprescindível para a auto percepção política e imagética deste *Outro* (Mercer, 1997).

Mesmo que os projetos pedagógicos na escola busquem promover a “*diversidade*” e a “*tolerância*” indica-se que nas políticas relacionais do face-a-face entre os estudantes semelhanças e diferenciações inscrevem o *Eu* como um “nós restrito”. Estas políticas relacionais entre os estudantes aparecem em práticas concretas, como os jogos verbais, que atuam na percepção de si e na constituição dos “Outros”. Os epítetos verbais e atos não-verbais não devem ser vistos apenas como palavras ou eventos isolados, mas como performances de processos sociais diversos.

Mobilizar raça, gênero e classe como categorias e significados que estão presentes nestes tipos de trocas de epítetos verbais e atos não verbais – identificada entre diferentes estudantes da Escola pelos nominativos¹⁹ “*encarnação*”, “*tirar sarro*”, “*zoação*”, “*tirar onda*” e “*tirar com a cara*” ajudou a entender porque, muitas vezes, muitos estudantes contestaram os elementos, regras e ações presentes nos jogos verbais em razão do surgimento do que se identificou como *insulto coletivo*. Busquei compreender o funcionamento destes jogos estipulando-os como uma das formas de interação entre os estudantes que consiste em um tipo de **troca e reciprocidade** que mobiliza ora a ofensividade e a humilhação, ora a comicidade burlesca e a jocosidade.

No meu entendimento são coisas parecidas, então, “*encarnação*”, “*tirar sarro*”, “*tá tirando*”, “*zoar*” e tudo, é você pegar uma gafe de uma pessoa e você começar a brincar com essa pessoa a partir dessa gafe que ela deu e ela poder fazer o mesmo. Você pode comparar uma pessoa que não é muito bonita com uma outra pessoa que também não é bonita. (risos) Você pode brincar também com outra pessoa, mas que ela sabe e revida, mas no bom sentido, que seria rir da “*zoação*” dela que ela tinha acabado de fazer. Você escolhe, entre aspas, uma certa pessoa com quem você “*tira onda*”, sucessivamente, até que a pessoa se irrite mesmo. E é com aquela que tu vai “*tirar onda*”, brincar, vira um alvo que só vai “*zoar*” com ela. (...) A “*encarnação*” é o que eu mais faço. Quando uma pessoa fala uma coisa errada, comete uma gafe, eu faço uma brincadeira com ela, a gente “*zoa*” entendeu? Eu faço a galera rir (risos). Tira com o cabelo, com o tipo físico, com o jeito dela, sabe? Na minha turma, eu, o Reinaldo, André e por último o Alex. Nós todos formamos um grupo, sentamos sempre na mesma fileira. E o pessoal chama de *péssimos*. Mas a gente, entre nós, fazemos uma “*encarnação*” que fica entre a gente e morre ali mesmo. Muitas pessoas já se sentiram ofendidas, passaram muitos dias sem falar com a gente (risos). É porque a gente passa do limite... Ai vai pedir desculpas e a gente consegue ter (risos) (Ulisses, 16 anos).

O “*cabelo*”, o “*tipo físico*” e o “*jeito*” podem ser vistos, em princípio, como traços de aparência física e comportamental de certo modo individualizada, tal como um cabelo pintado, tipo de vestuário, peso, altura, uso de adornos estéticos, etc. Todavia, estes sinais podem ser entendidos de outros dois modos: I) sob a noção nativa de *cor*, que envolve traços fenotípicos como a variação

¹⁹ Os quatro nominativos são categorias êmicas identificatórias de “jogo verbal”, um termo ético. Ambas derivam, respectivamente, dos termos “fonêmico” e “fonético” (Harris, 1993, p. 457). O primeiro (êmico) se refere a um sistema lógico-empírico no qual distinções fenomênicas são construídas a partir de contrastes e definições considerados significativos e reais pelos próprios atores, mesmo que eles possam ser falseados quando contradizem a realidade das “coisas” definidas pelos membros do grupo. Já o segundo (ético) diz respeito a “declarações consideradas apropriadas por uma comunidade de observadores científicos”, de modo que tais declarações podem e devem ser adequadas em diferentes possibilidades hipotéticas testáveis (Harris, 1993, p. 460). A etnografia consiste em uma difícil articulação entre orientações teóricas e políticas de seu produtor com as perspectivas próprias dos participantes da pesquisa.

cromática da pele, o tipo de cabelo, lábios, etc., vistos como signos de diferença racial (Guimarães, 2011); e II) sob a distinção binária de gênero (Scott, 1995), onde comportamentos são vistos como práticas que forçosamente são localizadas ou no “campo masculino” ou no “campo feminino”.

Tais reciprocidades não consistem em ações contingentes, uma vez que podem se repetir em outros momentos da sociabilidade escolar. A partir da reinterpretação de Eric Sabourin (2011) do clássico estudo sobre a dádiva de Marcel Mauss (2008) acerca da formulação da tríplice obrigação que envolve relações matizadas pelo dar, receber e retribuir, quero sugerir que os jogos podem assumir formas de reciprocidade positivas que geram sentimentos de amizade e justiça dentro de um grupo de pessoas em razão da divisão equânime de bens simbólicos (*mais eu dou, mais eu sou*). Porém, quando a divisão dos bens é assimétrica, tal reciprocidade pode gerar sentimentos negativos, dando lugar a relações conflitivas nas quais o prestígio e o poder são definidos a partir do que é trocado e de como é trocado (*mais eu retiro, mais eu sou*). Estes diferentes tipos de jogos verbais funcionam como reciprocidades ou trocas, tanto positivas como negativas, que mobilizam ora o prestígio e o poder, ora a vingança e a hierarquia (Sebourin, 2011)²⁰.

Veremos com mais detalhes no próximo capítulo que estes nominativos identificam três distintas modalidades de jogos verbais, a saber, o 1) jogo que brinca, 2) o jogo que ofende e 3) o jogo que brinca e ofende. Estes três distintos jogos mobilizam a) epítetos verbais isolados, b) relatos cômicos de situações vividas pelos envolvidos, c) fofocas, d) comentários jocosos, e) discussões e contendas verbais entre estudantes desafetos, mas também outras formas de simbologias e atos não-verbais como f) expressões e gestos corporais e g) distintos registros iconográficos que podem ser considerados ofensivos pelos alunos atingidos, como mensagens e palavras escritas ou desenhadas pelos estudantes em paredes de salas de aulas, em espaços de recreação, banheiros, etc., direcionadas a outros/as estudantes e h) mensagens em redes sociais ou mensagens de celular.

Por outro lado, nos casos em que houve reclamação ou denúncia formal, se estes jogos foram vividos como reciprocidades positivas, isto é, sem implicar na percepção de **ofensividade-insultuosidade** para os envolvidos, durante um longo tempo sem o surgimento de uma denúncia, resta saber que motivos a fizeram aparecer, transformando tal troca em uma prática negativa para, pelo menos, um dos envolvidos. Quando um estudante, por exemplo, faz uma reclamação aos outros envolvidos nos jogos ou realiza uma denúncia à coordenação da escola, é muito provável que isto tenha decorrido do surgimento de epítetos ou atos cujos significados foram definidos como ofensivos ou porque determinados atos ou epítetos vistos “sempre” como ofensivos e humilhantes

²⁰ O “sistema de prestações totais” envolve trocas de bens materiais e simbólicos que buscam o estabelecimento de relações políticas equilibradas entre os grupos (Mauss, 2008, p. 191). Este sistema é reinterpretado como uma metáfora para as relações modernas, nas quais o desequilíbrio relacional não desmobiliza a reciprocidade, mas a torna negativizada para, pelo menos, um dos grupos de indivíduos envolvidos na interação política (Sebourin, 2011)

foram mobilizados. Estes jogos mobilizam algo mais que os elementos trocados.

Esta escola pesquisada pode ser vista como um exemplo de instituição escolar na qual a convivência durável entre discentes e docentes ao longo dos anos, abrigando uma "vida social interna mais complexa", faz dela um espaço no qual um grupo de pessoas possui uma sociabilidade contínua que possui localização, temporalidades e população específica convivendo durante um longo período de tempo, podendo ser vista como uma coletividade que possui “uma diferenciação interna, apresentando segmentos internos dispostos de modo indefinido”, com uma dinâmica relacional que dá lugar a formações de redes de relações específica (Candido, 1977, p. 109).

Pensando nesta perspectiva, descreverei práticas e processos sociais conflitivos que mobilizam semelhanças e diferenciações política entre os estudantes. Tais práticas serão apresentadas como modalidades de interação que podem anteceder, acompanhar e suceder possíveis reclamações formais de insultos, xingamentos, ofensas, etc., na escola. Ou seja, mesmo que alguém “denuncie” ou proteste contra o que foi dito ou feito na troca, ela continuará sendo realizada.

No segundo capítulo, trarei uma apresentação teórica que identifica a prática de jogos verbais em estudos que trataram do tema. Depois, baseando-me em diferentes discussões teóricas, estipulo o conceito de *insulto coletivo individual*, usado para identificar epítetos verbais e atos não-verbais que diferenciam de modo depreciativo e subordinador e desqualificam alguns participantes.

Capítulo 2:

Delineando um objeto de Pesquisa

2.1. Que são Jogos Verbais? Retomando conceitos e interpretações

Neste primeiro tópico traço um panorama histórico sobre pesquisas acerca do que se identificou como *jogos verbais*, um tipo de prática social que para Charles Flynn (1977) e Valentina Pagliai (2009) foi construído como objeto de um conjunto de estudos antropológicos, linguísticos, literários e sociológicos em diferentes contextos sócio-culturais. Estes estudos abordaram distintas trocas verbais²¹ identificadas como *jogos*, vistas como reciprocidades sociais. Mesmo que definidos como *verbais*, nestes jogos também se trocam atos e ações *não-verbais* como gestos corporais e registros iconográficos diverso. Estes jogos são descritos pela maioria dos autores que os estudaram como práticas sociais que consistem em contextos nos quais dois ou mais indivíduos em certo tempo e espaço, com normas claramente definidas ou não pelos participantes, movimentam termos, vocábulos e epítetos verbais e/ou atos não-verbais com o intuito de provocar emoções e ações recíprocas entre os envolvidos.

Charles Flynn e Valentina Pagliai assinalam que a percepção geral dos elementos trocados nos jogos pelos envolvidos pode ser definida dentro de duas ordens classificatórias. A primeira localiza tais elementos sob a ordem ritualística, da jocosidade, e da comicidade, muitas vezes despidos de qualquer ofensividade-insultuosidade, “sem qualquer responsabilização pessoal pelos insultos neles mesmos” (Pagliai, 2009, p. 79), atuando na criação de um contexto interacional permissivo no qual se reforçam laços sociais entre os participantes (Flynn, 1977, p. 83). A segunda ordem localiza epítetos e ações como ofensivas, danosas, humilhantes e não-rituais. Nesta segunda ordem, os elementos trocados criam um senso de vulnerabilidade e de estigmatização para o ofendido, servindo para manter estes sistemas em níveis interacionais agonísticos e assimétricos (Pagliai, 2009, p. 61; Goffman, 1988). Eles funcionam como “meios pelos quais sistemas de estratificação social são constituídos e mantidos” em distintas relações sociais (Flynn, 1977, p. 40).

Decorrente desta divisão explicativa, os dois autores concordam em destacar três modalidades de interação identificadas nestes estudos sobre jogos verbais, a saber, 1.) o jogo de insultos (“*insult game*”) mobiliza sobretudo insultos ofensivos, humilhantes e não-rituais, 2.) as relações de brincadeira (“*joking interaction*”) envolvem insultos rituais cômicos e jocosos e 3.) o duelo verbal (“*verbal duel*”) abriga a ludicidade ritual e termos ofensivos que podem ser vistos

²¹ Usarei o termo “altercação” como sinônimo de troca no presente texto. O termo “contenda” será usado para se referir a um tipo de troca que apresenta algum teor de agressividade e de assimetria. Eles minimizam a repetição de palavras.

como humilhantes. A diferença entre ritual e não-ritual, para estes autores, é que o primeiro está no campo da ludicidade e da brincadeira e o segundo, no campo da ofensividade e da desigualdade.

Valentina Pagliai (2009) defende a tese de que o legado metodológico e conceitual deixado por estes estudos pode ajudar a identificar tais práticas como comportamentos ainda existentes, ao passo que o estudo dos jogos verbais como dinâmicas relacionais e de interação social pode suscitar novas indagações sobre como os atores definem a insultuosidade (*insulting*), tensionando as explicações dadas pelas análises estruturais sobre as causas do sofrimento, perdas e danos sociais grupais e individuais mediante a vivência de desigualdades baseadas em diferenciações políticas construídas coletivamente em distintas relações sociais.

Insultos não são simplesmente um conjunto de afirmações ou um tipo de conteúdo inerente à declarações. Em vez disso, o insulto é um efeito comunicativo construído na interação - construído a partir da interação de características lingüísticas e sociais, onde o conteúdo proposicional de um enunciado é apenas um entre estas características (Pagliai, 2009, p. 69).
Tradução minha.

Charles Flynn (1977), por sua vez, argumenta que muitos dos estudos sobre desigualdades e diferenças analisadas sob a perspectiva das interações sociais podem trazer resultados significativos quando se debruçam sobre a análise de situações que envolvam trocas inter-pessoais e multilaterais com diferentes símbolos e ações. Os jogos verbais são práticas cotidianas que podem explicitar, positiva ou negativamente, inúmeros conflitos sociais entre indivíduos e grupos. Quando duas ou mais pessoas trocam epítetos verbais e/ou frases pejorativas, ofensivas ou jocosas, piadas ambivalentes e atos e ações não-verbais, uma interação social está acontecendo e ela deve ser investigada em seus pormenores (Flynn, 1977, p. 93; Pagliai, 2009, p. 72).

Por enquanto, este enquadramento inicial em duas ordens diversas – para ser mais adequado, opostas – serve como guia para localizar a abordagem teórica e os significados das perspectivas analíticas presentes em pesquisas que se debruçaram sobre as diferentes modalidades de jogos verbais em diferentes contextos sociais. A partir da definição de insulto como atos, observações ou gestos expressos de modo verbal e não-verbal, tais modalidades nos servirão para entender que uma *ofensa* não implica diretamente em ofensividade (Pagliai, 2009, p. 62). Este enquadramento inicial postula que os epítetos e atos trocados são “geralmente empregados na definição e manutenção de distinções sociais” e usados como veículos para a expressão de preconceitos (Flynn, 1977, p. 55).

Nesta retomada dos estudos sobre jogos verbais, com o intuito de desenhar um “quadro metodológico” para o presente estudo, resume-se como alguns termos, conceitos e interpretações sobre os jogos e os elementos jogados foram elaborados em cada pesquisa, em seus respectivos contextos sócio-históricos. Destaca-se inicialmente a clássica análise feita por John Dollard (1939)

acerca do "*The Dozens*", que foi descrito por ele como um *duelo verbal* baseado em rimas organizadas em doze frases, praticado entre jovens e adultos, mulheres e homens, da população negra do sul dos Estados Unidos, durante a segregação racial legal. Visto como a origem das rinhas de Rap, este jogo consistia em um desafio que punha à prova o autocontrole dos falantes diante das provocações do opositor (a) e do público, que participava do jogo concedendo aprovação ou não sobre o que fora dito com gritos e alaridos. O que importava para a definição dos melhores neste jogo era a capacidade de usar de modo rimado tanto as *palavras sujas*, como as *palavras limpas*.

The Dozens é um padrão interacional de insultos que é usado entre alguns negros americanos (...). Ele é guiado por regras bem reconhecidas que ao mesmo tempo permitem e regulam a expressão emocional. É claramente praticado por meninos e meninas e por adolescentes e adultos. Os adolescentes frequentemente fazem uso de rimas e como uma troca ele pode ser melhor descrito como uma forma de jogo agressivo. Há distinção entre o *The Dozens* limpo e o *The Dozens* sujo. É importante notar que o *The Dozens* é um jogo coletivo (Dollard, 1939, p. 279). Tradução minha.

Considerado o trabalho pioneiro sobre jogos verbais, o estudo de Dollard avalia que este "*game*" é ao mesmo tempo um duelo verbal que atuaria como um ritual adaptativo, uma atividade psicossocial que dissiparia a agressividade vista por ele como inata entre os envolvidos, como também um jogo de insultos que mobilizaria termos raciais negativos, acusações de covardia, homossexualidade, rimas sexualmente obscenas e ofensas relativas a defeitos físicos, bem como derivações incestuosas com as mães dos envolvidos; conforme a intensidade das rimas remissivas a mãe, usadas neste jogo, poderiam surgir agressões físicas ("*physical fight*") entre os participantes, pois um dos objetivos do jogo seria a tentativa de desmoralizar o/a oponente, o que poderia implicar em violência física (Dollard, 1939, p. 281-283).

A conclusão geral de Dollard, informada por trabalhos da psicologia social e experimental da década de 1930²², foi a de que o "*the Dozens*" seria um protesto frustrado que serviria como um interdito interno para as vontades reprimidas de violência verbal contra os brancos diante do sistema de segregação racial. Uma vez que os insultos presentes no "*game*" não poderiam ser direcionados contra os grupos racialmente privilegiados, ofender-se-iam outros negros com termos racistas. Estas atitudes, para o autor, seriam evidências de um recalque coletivo, confinando a agressividade entre os próprios negros do sul dos Estados Unidos (1939, p. 290).

Em outra análise clássica sobre o mesmo jogo verbal, Roger Abrahams (1962, p. 209) escreveu que tal disputa deveria ser concebida como um "*verbal game strategy*" ou uma batalha verbal como um "*joking*" – isto é, um jogo verbal cômico. Nesta interpretação, o papel da

²² Uma das referências de Dollard são os experimentos de Hortense Powdermaker (1933), para a qual agressividade, melancolia, hostilidade e sofrimento são patologias associadas aos negros estadunidenses diante da segregação racial.

agressividade seria pequeno, uma vez que praticar este jogo significaria expressar uma estrutura agonística de discurso adulto masculino por meio de uma destreza e inteligência verbal cujo alvo central seriam integrantes da família, irmãs e as mães dos envolvidos (a figura da mãe não seria um dos temas do jogo, como assinalava Dollard, mas o alvo preferido). Para Abrahams, os sujeitos de outro grupo racial não seriam o alvo primário reprimido, pois isto seria dificilmente averiguável nas rimas (1962, p. 211). Assinalando que o “*The Dozens*” apresentaria insultos distintos quando jogado pelas mulheres, Abrahams escreve que suscitar “tendências agressivas” entre os envolvidos seria uma conclusão simplista e que John Dollard abria espaço para se realizar ilações acusatórias, uma vez que o “*game*” teria um significado interno para os participantes, independente de sua relação com os brancos. Para Abrahams, a associação entre feminilidade e fraqueza constituir-se-ia como o alvo central dos insultos rimados, de maneira que este jogo verbal possibilitaria elaborações emocionais violentas que permitiriam a constituição de uma imagem de superioridade sexual, ao mesmo tempo em que reprimiria outros sentimentos: os sentimentos edipianos (1962, p. 214).

(...) Os combatentes também começam a construir a sua própria imagem de superioridade sexual; por meio destas rimas e provocações não apenas libertam-se de outras formas de agressões reprimidas contra os valores femininos, mas também afirmam as suas próprias habilidades masculinas. Dizer “eu vou f..... sua mãe” não é dizer somente que a fraqueza feminina é ridícula, mas também que a virilidade daquele que fala foi exercida. Desta forma, os jovens preparam-se para o mundo hipermasculino das gangues (Abrahams, 1962, p. 214). *Tradução minha.*

A troca do “*The Dozens*” teria um significado distinto entre os homens, para os quais os recorrentes ultrajes lançados às mães e às irmãs dos envolvidos poderiam ser vistas como tentativas de sobressair simbolicamente masculinidades negras em um contexto de violência urbana diante da predominância de famílias matriarcais negras. Quando o tema do comportamento sexual e sua relação com acusações de desvios e de celebração de bom desempenho em um intercurso com a mãe do opositor aparecia, o objetivo era o de afirmar uma identidade masculina negra atingindo exatamente aquilo que era rejeitado, a feminilidade associada à fraqueza (Abrahams, 1962, p. 214).

Mesmo que a consulta a tais estudos clássicos seja necessária, tanto porque são estudos pioneiros sobre jogos verbais, como em razão do interesse que ainda despertam nos estudiosos do assunto, um autocentrismo analítico e um patologismo psicológico fizeram tais análises padecerem de um etnocentrismo teórico marcante para os tempos atuais (Chimezie, 1972, p. 408; Pagliai, 2009). Revisando os trabalhos de Dollard e Abrahams, Bruce Jackson (1966, p. 375) assinalou que tais estudos ocultaram relações de poder intra-grupais entre os indivíduos na interpretação do “*the Dozens*”, negligenciando as capacidades individuais nas maneiras de praticá-lo, e negando a possibilidade de existir um tipo de “ofensividade repetida” (“*repeated offensiveness*”) em certos

termos, mesmo que isso fizesse sentido apenas para alguns participantes dos jogos. Uma vez que as frases rimadas não teriam o mesmo significado para cada participante e para os pesquisadores, a definição do que seria ofensivo e não-ofensivo seria um exercício *a posteriori*, sendo necessário estar atento para os sujeitos que trocavam e não apenas para o que era trocado.

Em outras palavras, o senso de humor contingente, o cinismo ambíguo como elemento não verbal presente no modo de enunciar certos epítetos, a dispensabilidade do alvo para o qual se dirigem certos termos no momento da altercação – de modo que o interlocutor apenas se torna um meio para uma troca - além de aspectos como tom de voz, expressão facial e grau de aproximação e amizade entre os falantes não foram assinalados nestes trabalhos (Pagliai, 2009, p. 69; Chimezie, 1972, p. 410). Ademais, perceber estes jogos como modos de expressão de violência catártica, onde impulsos negativos são liberados e conflitos sociais estruturais são resolvidos, é uma via interpretativa presente em uma abordagem funcionalista e estruturalista que encerrava os jogos em si mesmos, como rituais descolados de outros elementos simbólicos (Chimezie, 1972, p. 412). Esta abordagem concebeu os jogos ou como expressão direta e transparente das estruturas psíquicas dos sujeitos, como se fossem maneiras de resolver conflitos sociais em contextos micro-relacionais, ou como ações despidas de complicações sociopolíticas entre os envolvidos (Pagliai, 2009, p. 61). Ademais, se os jogos fossem uma rejeição ao matriarcado, porque os participantes nunca aceitavam e sempre respondiam a todas as ofensas dirigidas contra a mãe? (Chimezie, 1976, p. 413).

Jovens negras do sexo feminino também desempenham o *The Dozens*. Se a participação dos homens no *The Dozens* é explicada por uma rejeição à mãe como uma reação à socialização para a feminilidade, como reivindica Abrahams, então como explicar, neste sistema teórico, o jogo jogado por meninas? Eles também são rejeições de suas mães por causa dos valores femininos (de suas mães)? (Chimezie, 1976, p. 413).

Apesar de associar “feminino” e “mulheres”, concebendo-os como diretamente correspondentes, Amuzie Chimezie, depois de estudar as anotações e materiais de campo de John Dollard e Roger Abrahams e também fazer sua pesquisa de campo no sul dos Estados Unidos e na Nigéria, assinalou que a interpretação extremamente psicológica sobre o “*The Dozens*” levou estes dois estudiosos a tomar os insultos neles mesmos, interpretando-os como evidências *per se* de um significado conferido ao jogo pela teoria psicológica, o que implicou em pouca ou nenhuma atenção às definições dadas pelos próprios participantes sobre o que era jogado nesses jogos. Chimezie apontou para uma conexão histórica entre o “*The Dozens*” e práticas africanas similares, para depois defender que o “*The Dozens*” seria uma permanência folclórica, uma variedade afro-americana reeditada, ressignificada e readaptada durante a história da escravidão, que apresentaria similaridades estruturais com certos “*African Dozens games*” (Chimezie, 1976, p. 407).

Construindo uma “teoria do legado africano”, o autor descreveu que, entre os *Igbos* da Nigéria, existe um jogo chamado *Ikocha Nkocha* no qual dois ou duas participantes denominados(as) como *Ibe* e *Eze* trocam insultos que procuram destacar ou inventar deformidades físicas, desvios morais e comportamentos sexuais impróprios entre familiares dos participantes. Em outros termos, tais jogos não surgiriam necessariamente a partir da opressão racial e sexual, sendo sociologicamente autônomos em seus processos de constituição interna (Chimezie, 1976, p. 414).

Na interpretação de Chimezie, não haviam perdas identitárias e danos relacionais nestes jogos na Nigéria, de modo que não seria possível conferir se esta prática estaria servindo para lidar com hierarquias sociais mais amplas ou se serviria como um ritual lúdico e/ou conflito específico para acomodar diferenças políticas vividas cotidianamente pelos participantes. O autor sugere que a criatividade e a criação cultural dos atores é o que deve ser ressaltado nos estudos sobre jogos verbais, quando assinala que a desconstrução precede a reedição e a readaptação de caracteres africanos no “*The Dozens*” estadunidense, explicitando a possibilidade de (re) invenção e reelaboração cultural autônoma (Chimezie, 1976, p. 418). Esta “teoria do legado africano”:

(...) refutou a teoria da frustração-agressão de Dollard e a teoria da rejeição da mãe de Abrahams. A teoria de Dollard foi rejeitada principalmente porque o *The Dozens* já estava presente na cultura negra antes da frustração opressiva atribuída aos negros pelos brancos nos Estados Unidos na teoria de Dollard. A teoria de Abrahams foi rejeitada pelas seguintes razões: a ideia de mãe-rejeição é insustentável como um construto explicativo; esta teoria não pode explicar a participação feminina no jogo, nem as lutas físicas que, muitas vezes, o uso negativo sobre a mãe podia resultar; a importância disto para a criança preta e o afeto do filho com a mãe também não foi adequadamente explicado por estes dois autores (Chimezie, 1976, p. 419). *Tradução minha.*

Mesmo que a participação de mulheres em um jogo verbal cujas referências derogatórias se dirijam à mãe não garanta a inexistência da negação da maternidade por estas mulheres, de fato, a defesa da mãe quando era ofendida é um forte indício contrário a esta rejeição. Ofender a mãe é elemento central no sistema hierárquico de gênero, com o comportamento das mulheres sendo fonte de honra a defender pelos homens. Mulheres são cúmplices. Um aspecto problemático na interpretação de Chimezie diz respeito a um dos argumentos registrado por ele para explicar esta defesa: em comunidades negras nos EUA e na Nigéria nas quais ele identificou a existência de trocas verbais como o “*The Dozens*” na década de 1970, a mãe era uma figura sacralizada, fazendo dela uma figura não-sexual e, por isso, um alvo sexual preferido (Chimezie, 1976, p. 418).

Como é possível apontar para um tipo monolítico de sacralidade em sociedades com diferentes noções de sagrado? É difícil sustentar que em jogos rituais que buscam desmobilizar o oponente, o sagrado não possa ser um campo para a competição simbólica. O sagrado pode ser um lugar para inventar desvios morais aos outros diante da capacidade de manipulação da sacralidade,

atribuindo a si a pureza e imputando aos outros o perigo e a profanação (Douglas, 2010).

Na mais recente revisão do "*The Dozens*", com base em observação de campo e na revisão das anotações de Dollard e Abrahams, Harry Lefever (1981) escreveu que ele deve ser concebido, por um lado, como uma forma de entretenimento e recreação grupal autônoma, e, por outro, como uma técnica pedagógica que ensina a ter autocontrole diante de situações racialmente conflituosas emanadas dos jogos entre brancos e negros. Na medida em que a contenda ajudaria a desenvolver o domínio emocional (*self-control*) por meio da troca de insultos, o "*The Dozens*" seria um duelo verbal que, inter-racialmente procurara resolver conflitos entre os participantes, respeitando regras entre eles ou elas, evitando a constituição de "*fighting duels*" quando termos raciais surgiam, embora em alguns casos ele tivesse sido iniciado para incitar um "*fight*" (p. 80).

Reconhecer que existem pessoas e coisas "certas" e "erradas" no jogo é reconhecer que o jogo tem regras, que existe uma etiqueta social ou um conjunto de normas que devem ser honradas para o grupo de pares e que sanções contra aqueles que brigam estão operando quando o jogo é jogado entre as pessoas certas. Brigar entre membros do próprio grupo poderia ameaçar sua solidariedade (Lefever, 1981, p. 80-81). *Tradução minha.*

Para evitar agressões físicas decorrentes da perda do controle emocional, o jogo precisaria de regras e exigiria a partilha de normas e etiquetas que deveriam ser honradas a fim de controlar o surgimento do "*physical fight*". Porém estas normas seriam usadas mais para os jogos entre membros de diferentes grupos raciais, mesmo que pessoas de sub-grupos diferentes dentro do mesmo grupo racial pudessem se envolver em lutas físicas, o que podia ocorrer quando alguma regra grupal fosse desrespeitada (quando alguém usava palavras ou rimas proibidas dentro do grupo de pares). Tais regras eram variáveis e variadas conforme o sub-grupo, sendo sempre renegociadas.

Outra pesquisa comparativa sobre jogo verbal foi realizada por Stephen Barnett & Millicent Ayoub (1965) em uma escola racialmente branca na primeira metade da década de 1960 nos Estados Unidos. Em uma abordagem sociolinguística, usando entrevistas grupais e individuais, os dois antropólogos estudaram um tipo de jogo verbal identificado por vários termos nativos, mas sobretudo por três: "*Sounding*", "*Mother-sound*" ou "*Burning*". Para eles, este jogo verbal seria um tipo de "*joking interaction*" e, deste modo, não envolveria tensões ou conflitos sociais amplos. Porém, este jogo poderia ser visto também como um duelo verbal, uma vez que veiculava insultos rituais que, embora aceitos coletivamente, diante de outros colegas, provocavam insatisfações entre alguns alunos desta escola durante as entrevistas individuais (1965, p. 339).

Eles afirmaram que os insultos direcionados ao comportamento sexual materno e à aparência dos participantes somente precipitavam agressões físicas quando havia um antagonismo prévio entre os jogadores. Para eles, os insultos mobilizados no jogo não trariam implicações psicorraciais negativas para os participantes; eles seriam práticas de fortalecimento da identidade do

grupo de pares, ajudando a definir suas fronteiras externas, sendo usados como um símbolo de sua força e não uma guerra contra o inimigo ou uma oposição ao matriarcado (1965; p. 340-341).

Sugerimos que o garoto que joga o *Mother-Sounds* ou o *Burning* está mais preocupado com o estabelecimento de sua identidade em seu grupo de referência primária do que em proteger sua mãe de calúnias, uma vez que ele sabe que não pode jogar o jogo sem expô-la ao ataque verbal do jogo (...) Além disso, *Mother-Sounds* ajuda a definir as fronteiras dos grupos de pares (Barnett & Ayoub, 1965, p. 341). Tradução minha.

Para estes dois autores, seria difícil ocorrer “*Sounding*”, “*Mother-sound*” ou “*Burning*” entre membros de diferentes grupos raciais, uma vez que, para evitar a ocorrência de conflitos sérios em razão do conteúdo dos insultos nos duelos verbais sempre referidos à mãe, este “*joking*” poderia ser realizado somente entre pessoas muito próximas, em razão da intimidade e autorização prévia requerida para o uso de certas palavras entre os jogadores. Barnett & Ayoub concluíram que as mulheres não jogavam “*Sounding*”, “*Mother-sound*” ou “*Burning*” porque não usavam as palavras sujas (“*dirty word*”) usadas pelos garotos, sobretudo aquelas que se remetiam aos atos sexuais. Bruce Jackson (1966, p. 376), no mesmo trabalho em que revisou os estudos de Dollard e Abrahams, também discutiu a pesquisa de Barnett & Ayoub e indicou que o uso de termos verbais irrevogavelmente definidos como “sujos” não poderia servir como prova incontestável de que o “significado sujo” (“*dirty meanings*”) em palavras e fraseados vistos como “limpos” não poderia estar presente nas trocas entre as mulheres. A ironia e o deboche poderiam, por exemplo, ser mais ácidas, mais provocadoras e causariam mais irritação e danos emocionais do que várias palavras.

Para Barnett & Ayoub, mesmo que o foco do “*Sounding*”, “*Mother-sound*” ou “*Burning*” fosse um ataque moral ao comportamento sexual da mãe, das irmãs e dos participantes, o jogo entre as mulheres seria uma troca na qual o jogar (*play*) é o que interessava, na medida em que o jogo estaria alheio a danos morais sexuais ou raciais entre os jogadores. O “*Sounding*”, “*Mother-sound*” ou “*Burning*”, deste modo, mobilizaria apenas os insultos amigáveis (“*joking*”) (Flynn, 1977, p. 84). Aqui reside outra crítica de Bruce Jackson, para o qual os dois antropólogos não estiveram atentos ao modo como o jogo entre as mulheres seria diferente porque os significados presentes nas relações entre elas eram diferentes; Jackson assinala também que em escolas segregadas era comum, entre brancos, o uso de insultos raciais pejorativos e negativos, cotidianamente usados contra pessoas negras, nos jogos verbais apenas entre os brancos (Jackson, 1966, p. 537).

Analisando outro jogo verbal, mas ainda no interior da tradição interpretativa delineada pelos estudos sobre o “*The Dozens*”, Anthony Lauria (1964) estudou o *Relajo*. Praticado entre jovens pobres de Porto-Rico, foi definido por ele como um idioma cerimonial-difamatório no qual os insultos foram concebidos ora como “*joking game*”, ora como um “*game contest*” (definida

como uma variação da modalidade duelo verbal), no qual se poderiam verificar danos sociais para um dos envolvidos. Este jogo envolveria ludicidade e insultuosidade em uma tensa negociação entre os participantes. No "*Relajo*", embora um dos modos de se atingir o oponente consistisse no ataque moral a suas mães e irmãs com acusações de poligamia e condutas sexuais condenáveis, fazer menção a estas mulheres fora do jogo, entre os mesmos sujeitos, era motivo de riso quando se elogiava algum participante em razão de sua capacidade de ser o namorado do grupo.

Decorre disto a dificuldade que tem o autor em diferenciar "*joking*" de "*game*" na interpretação do "*Relajo*", sendo uma das razões pelas quais usa a expressão "*joking game*", embora relate a ocorrência de "*fight*", agressões físicas que ocorrem depois que se ultrapassa o "*Respeto*" e se passa ao "*Relajo*" sem a necessária autorização do outro jogador. De outro modo, quando um sujeito que não é totalmente parte do grupo vence na troca, é possível ocorrer um "*fight*". Porém, quando perde, sua derrota é usada para reforçar laços entre os tradicionais jogadores.

Walter Edwards (1979, p. 17-34) estudou dois tipos de "*Speech Insults*" (o que ele conceituou como discursos ofensivos, que não seriam somente insultos na forma de epítetos, mas estrofes rimadas ofensivas ou zombadoras) entre jovens negros da Guiana Francesa: o *Tantalism* e o *Busin*. O *Tantalism* é um "*game*" "restrito aos amigos" que, ao exigir habilidades histriônicas (um tipo de narcisismo, exagero na demonstração da capacidade de ofender), inteligência e grande conhecimento de palavras, explorava "características físicas grosseiramente exageradas e atribuídas ao oponente" e dependia da aprovação do público ouvinte para definir se os epítetos poderiam "ofender". No *Tantalism*, o exagero e o excesso de gestos corporais eram estratégias para vencer o oponente, mas sem humilhá-lo ou provocar qualquer dano psicológico.

Já o *Busin* era caracterizado por uma linguagem obscena que se valia de insultos pessoais, reais ou inventados, para constranger moralmente o opositor. Um dos instrumentos usados pelos envolvidos para obter êxito no jogo seria o grito e o tumultuamento do jogo: aquele que fosse o primeiro a levantar a voz e mobilizasse gritos da audiência diante da ausência ou do esgotamento do arsenal de palavras ou ações do opositor poderia "ganhar" o jogo. Diante de alguém que não conseguia, imediatamente, elaborar frases ou pronunciar palavras que atingissem o "agitador", o *Busin* poderia ser encerrado com este tipo de "manipulação" da audiência. Como parte mordaz deste jogo, os gestos corporais orientados ao oponente seriam também outros instrumentos presentes na troca, ao passo que caberia à audiência externa a definição do que seria considerado eficaz em termos de provocação. Os gritos de aprovação do público espectador ao que era dito foram vistos como fundamentais para estimular as réplicas ou tréplicas. Distintamente do "*Tantalism*", no "*Busin*" pessoas que não eram amigas participavam (Edwards, 1979, p. 21).

Observando as réplicas rimadas de uma batalha verbal entre jovens turcos, Alan Dundes,

Jerry Leach e Bora Ozkok (1970, p. 326-327) descrevem uma "tradicional forma de troca de insultos rituais que depende da habilidade retórica do indivíduo que participa", nas quais se selecionavam réplicas apropriadas para provocar insultos. Similarmente ao "*Sounding*" e ao "*The Dozens*", esta batalha verbal (mais próxima da modalidade jogo de ofensas, pois este jogo poderia fazer surgir brigas físicas) envolvia o pertencimento étnico dos participantes, termos remissivos ao tamanho do pênis (o que os autores identificaram como "insulto fálico" e "agressão fálica") e remissões à moral familiar que pudessem atingir a "honra masculina" dos participantes.

Além disto, a acusação de passividade homossexual em um suposto intercuro sexual com membros de outras minorias étnicas, bem como o ataque às próprias origens étnicas do opositor seriam os temas fortes de insultos nesta batalha. Não era a melhor resposta que estabelecia quem vencia e quem fora derrotado, mas sim quem se calava. Seria necessário continuar trocando, dentro do jogo sem parar e sem recorrer ao ataque físico (Dundes, Leach & Ozkok, 1970, p. 344).

Na medida em que registrei entre os estudantes a ocorrência de inúmeros elementos e características próximas e relativamente similares (e não exatamente idênticos e coincidentes) aos que foram apresentados por estes estudos, é possível, a partir do exposto até agora, estipular a ocorrência de tipos de jogos verbais na escola pesquisada. Mesmo que "*encarnação*", "*tirar sarro*", "*zoação*", "*tirar onda*" e "*tirar com a cara*" nomeiem jogos verbais que podem apresentar elementos e características registradas em diferentes modalidades de alterações apresentadas, deve-se atentar para as complexidades destas alterações verbais e não-verbais que são inteligíveis se tomarmos estes estudos como referências para análise e não como modelos fixos.

Este movimento se inicia no duelo verbal simétrico, passa pelo "*joking*" e pode se constituir em um "*insult game*" assimétrico quando o conflito é explicitamente racial ou sexual, podendo encerrar a troca em luta física, apontando para os aspectos conflitivos da sociabilidade estudantil (Cruz & Carvalho, 2006). Deste modo, se estes jogos verbais podem ser vistos como "formas lúdicas da sociação", isto é, maneiras de interação nas quais os participantes se mostram a um só tempo interessados e descomprometidos, autonomizando suas atuações no sentido de evitar qualquer demonstração de um interesse objetivo nos assuntos tratados (Simmel, 1983, p. 169), sugere-se que esta sociabilidade também pode ser assimétrica, conflitiva e violenta. Estes jogos são forças reais, necessidades e impulsos concretos que impelem os sujeitos a obter vantagem para vencer o outro, produzindo formas de "social game", mesmo que os envolvidos busquem retirar do jogo os resultados negativos para alguns deles no processo de busca por "vitória" (Simmel; 1949).

Mesmo que objetive o consenso, a forma lúdica da sociação pode implicar em conflito ou mobilizá-lo, isto é, ser um meio de instauração de relações tensas e truculentas, uma vez que em alguns momentos a sociabilidade não parece se construir de modo tácito, podendo derivar para

formas agressivas e instáveis de interação. De todo modo, o processo associativo não se desfaz, pois mesmo quando deixa de ser uma "*conversational interaction*" e se transforma em "*serious argument*" (Simmel, 1949, p. 259), o vínculo da relação social não se desfaz, uma vez que "é isto que dá ao jogo tanto a sua jocosidade quanto seu sentido simbólico, através do qual se diferencia da mera brincadeira" (Simmel, 1983, p. 167-168). Se cotejarmos esta noção de sociabilidade (sobretudo no que tange à ideia de *social game*) com outra definição de jogo social, apresentada por Huizinga (2008), veremos que a tensão, o conflitivo e a sociação não são mutuamente excludentes.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" (Huizinga, 2008, p. 33).

Para Huizinga, tensão significa incerteza, acaso que colocam à prova "as qualidades do jogador" diante das regras estabelecidas para o desenrolar do jogo. Porém, estas regras podem ser ignoradas pela figura do "desmancha-prazeres", que subverte ou muda os regulamentos do jogo. Esta possibilidade de mudança no jogo social é que permite à Huizinga reafirmar que há sempre "alguma coisa em jogo" além do que é jogado, sejam os elementos lúdicos, sejam os elementos trazidos pela tensão e pelo conflito social. Neste jogo social, o "êxito obtido passa prontamente do indivíduo para o grupo" (Huizinga, 2008, p. 58). Mesmo não equivalentes nos detalhes, um paralelo entre estas duas abordagens permite pensar os jogos verbais identificados pelos nominativos usados pelos estudantes como elementos de uma *sociabilidade estudantil conflitiva e lúdica*. Estes jogos seriam formas nas quais o "jogo da vida social" apareceria como momentos lúdicos, envolvendo a alegria e a tensão, o prazer e o conflito. Estes jogos verbais seriam parte desta sociabilidade estudantil que adiciona o assimétrico, o subordinador, o desigual, e por isso, torna-se sério.

Como resultado desta discussão de ordem conceitual, podemos estipular três modalidades de jogos verbais que nos servirão para compreender as trocas e as reciprocidades entre os estudantes.

A primeira modalidade diz respeito a um tipo de jogo que consiste em uma altercação pilhérica ou burlesca propriamente dita, denominada como *verbal duels* (duelo verbal), na qual se veiculam epítetos, atos e observações verbais e não verbais como sorrisos e gargalhadas, expressões corporais e gestos faciais, mensagens escritas ou desenhadas que são jocosas e chistosas, identificadas como "*friendly insult*" ou "*nonserious offenses*" (Flynn, 1977, p. 82). Praticado entre os que se reconhecem como iguais, próximos e amigáveis, os insultos deste tipo de jogo servem para reafirmar e sublinhar os laços de amizade entre os participantes, envolvendo altercações ritualizadas sob a forma de "*joking interaction*" ou "*joking relationship*" que implica em humor

coletivo entre os presentes. Este tipo de jogo também envolve um sentimento de prazer e de satisfação em que a superioridade do “vencedor” dispensa a humilhação moral de quem “perde” (Huizinga, 2008, p. 57). Poderemos identificar este tipo como o **jogo que brinca**.

A segunda se refere aos jogos verbais que consistem em um tipo de troca que consiste em uma contenda conflitiva, nomeada como “*insult game*”, isto é, jogos de insultos nos quais epítetos verbais e atos não-verbais, mesmo que mobilizados inicialmente como um “*joking interaction*”, consistem em práticas imputativas “(...) de características negativas para as pessoas como um todo, não somente ao comportamento particular no qual o sujeito está envolvido”, sendo práticas políticas que versam sobre formas de enunciação de “*insulting stigma*”, percebidas coletivamente e que identificam o sujeito como um ente atrelado a um grupo de pessoas (Flynn, 1977; Goffman, 1988).

Nesta segunda modalidade, o insulto verbal é constituinte de estigmas sobre os indivíduos, implicando em alguma perda identitária ou dano social percebido pelo sujeito. Neste jogo, o insulto denota uma associação com alguma coletividade sobre a qual estereótipos são imputados e instituídos (Flynn, 1977, p. 107; Pagliai, 2009, p. 42). Neste “jogo de insultos” imputam-se subordinacões naturalizadas, de maneira que os epítetos verbais e os atos não-verbais atuam como mecanismos explícitos que instauram relações assimétricas. Assim, o ato de insultar nesta segunda modalidade implica em (re)criar estigmas coletivos que são percebidos diferentemente pelos participantes. Nesta segunda modalidade de jogo, é possível perceber que, “(...) na maioria dos casos, ao invés do perpetrador é o destinatário quem escolhe a forma de definir o ato ou observação, determinando o seu resultado” (Flynn, 1977, p. 86). Veremos posteriormente que esta modalidade abriga ofensividade-insultuosidade, podendo envolver perdas identitárias e danos verbais. Ao percebermos características que validem esta definição, estaremos lidando com o **jogo que ofende**.

Podemos estipular a existência de uma terceira tipologia de jogo verbal situada no entremeio entre a interação de brincadeira e o jogo de ofensas. Este tipo de jogo verbal é aquele no qual os participantes interagem em um suposto plano de equidade relacional, abrindo espaço para a aceitação de insultos rituais marcados por um humor agressivo, no qual insultar é fazer parte da relação, mas que pode implicar em agressão física, pois alguns dos insultos mobilizados nesta terceira modalidade podem “negar a validade de uma autoimagem positiva mantida sobre si por um indivíduo ou grupo” (Flynn, 1977, p. 31), quando surgem elementos reprováveis na troca. Este terceiro tipo de jogo é ambivalente porque mobiliza a ambiguidade entre o insulto ritual e o não-ritual. Em síntese, este tipo de troca é um **jogo que brinca e ofende**.

Veremos no próximo item que um epíteto verbal ou um ato não-verbal mobilizados em um jogo verbal se tornam ofensivos (isto é, implicam em prejuízo e perdas relacionais, desrespeito moral, significando danos identitários entre os participantes), quando ele institui um lugar imutável

e negativo para o indivíduo, diferenciando-se de outros tipos de práticas relacionais que reforçam os laços sociais entre os participantes das trocas na medida em que elas são usadas para definir e manter distinções e estereótipos coletivos sobre os sujeitos. Atuando deste modo, esta ofensividade captura qualquer traço social atribuído a terceiros para ser usado de modo estereotipado ou estigmatizado em um alinhamento intragrupal que concebe indivíduos como partes naturalmente inexoráveis de seus grupos, colocados em situações de controle social (Goffman, 1988). Neste processo, danos identitários e perdas relacionais concretas podem ser percebidas pelo sujeitos como micro-agressões que não conseguem ser captadas pela linguagem jurídica, uma vez que seus efeitos morais e sócio-psicológicos se situam na experiência do vivido (Oliveira, 2009). Isto nos permite dizer que, nestes jogos de brincar e ofender, sentimentos de depreciação e de humilhação podem existir sob práticas cômicas ou lúdicas. Estes sentimentos, ainda sim, podem ser identificados pelos sujeitos como elementos politicamente prejudiciais e socialmente ofensivos.

Deste modo, procuro desenvolver no próximo tópico uma discussão sobre conceitos e teorias que possam forjar e delinear um caminho explicativo sobre epítetos verbais e atos não-verbais com esse poder ofensivo que surgem nos jogos, identificado pelo termo insulto coletivo individual. Pretendo registrar que certas categorias, adscrições e marcadores sociais de diferenciação política geralmente localizados em uma estrutura macrossocial devem ser pensados dentro de relações vividas concretamente. Ao seguir esta perspectiva de análise, procura-se contornar uma “(...) defasagem criada entre os estudos de interação social e os de estrutura social, entre aqueles da cultura e os da sociedade” (Guimarães, p. 2008, 103) que retira das ações observadas e vividas relacionalmente a referência sociológica do que se define como “estrutural”.

Baseado nestes autores, sugere-se na presente tese que é possível identificar um conjunto de ideias sociais relativas a raça, gênero, distinções de classe e orientação sexual sob a forma de categorias e adscrições sociais que são imputadas à aparência pessoal, e que podem estar presentes em epítetos verbais e atos não-verbais mobilizados em jogos verbais. Nestes jogos, tenta-se imputar algum dano identitário ou imprimir perdas relacionais sobre outra pessoas ao se valer de tais categorias e ideias sociais como instrumentos depreciativos e agressivos conforme a situação vivida. Estes elementos são invocados como ações e interações que mobilizam simbologias diversas relativas à noções sobre *status*, prestígio, conflitos interpessoais e possibilidades de contra-respostas existentes entre os participantes. No próximo tópico discutirei esta noção de insulto coletivo individual, assinalando que certos epítetos verbais e atos não-verbais atuam como dispositivos que re-inscrevem e reinstituem uma *diferença absoluta* mobilizada semanticamente nos jogos verbais.

2.2. A “Diferença absoluta”: “insultos coletivos individuais” e raça.

Usando a noção de jogo verbal, procuro construir uma análise mobilizando conceitos de raça, gênero e classe, insultos verbais, diferenciação e discriminação em uma abordagem na qual a definição do que é ofensividade-insultuosidade entre os estudantes é realizada *a posteriori*, isto é, durante a processo mesmo da interação social, mesmo que esta definição inclua a reinterpretação do que foi vivido, incluindo as narrativas feitas para um pesquisador ou outras pessoas para quem se relata o ocorrido. Todavia, é necessário registrar que existe uma modalidade de insultos verbais recorrentemente vistos como condenáveis e prejudiciais. Para Charles Flynn (1977):

Insulto coletivo é um exemplo primeiro de preconceito. Através da sujeição ao insulto coletivo um membro de um grupo minoritário é prejulgado não como uma pessoa em sua posição individual, mas com base em traços morais negativos supostamente característicos de seu grupo atribuídos a ele através destes insultos (Flynn, 1977, p. 56).

Charles Flynn usou o termo “insulto coletivo” com a intenção de explicitar que práticas vistas como estritas à esfera individual ou, no limite, interpessoais, deveriam ser vistas como reinstituições políticas de estruturas coletivas amplas que articulam e mobilizam hierarquias raciais e sexuais amplas (Flynn, 1977, p. 53). Esta definição de insulto coletivo também aparece na definição de insultos verbais como “atos, observações ou gestos que expressam opiniões bastante negativas sobre pessoas ou grupos que podem se expressar não apenas como uma ação verbal” (Flynn, 1977, p. 03). Por meio do insulto verbal, seja sob práticas dissimuladas, como piadas de duplo sentido, gestos ambíguos e comentários ambivalentes, seja através de práticas explícitas, como os insultos verbais ofensivos, atos não-verbais derogatórios e gestos corporais agressivos, é possível provocar algum dano moral à identidade individual ou coletiva do sujeito, mobilizando alguma característica negativa socialmente atribuída ao seu suposto grupo social.

Porém, o termo insulto coletivo, seja na reciprocidade de um jogo verbal, seja em um envio direto e unilateral, representando o Outro como uma simplificação “específica, restritiva, limitada e fixa” (Flynn, 1977, p. 48), não explicita simultaneamente os elementos estruturais e os aspectos localizados da interação social. Por esta razão, *insulto coletivo individual* parece mais próxima da contiguidade e continuidade entre os elementos da interação e os aspectos coletivos e estruturais que observei existir nos jogos verbais. Devemos verificar como a literatura sobre insultos verbais, desigualdades e diferenças coletivas, gênero, racismo, raça e classe ajuda, sob distintas perspectivas, a delinear as características deste conceito de insulto coletivo individual

A abordagem estrutural clássica de Edmund Leach (1983 [1964]) faz uma distinção entre

insultos socialmente negativos e positivos, condenáveis ou ritualizados, em torno da qual um abuso verbal seria um insulto social quando se constituísse em um ultraje moral. Para tanto, ele deve ser percebido e referido à pelo menos uma das três categorias limítrofes: 1) "palavras sujas", referidas usualmente à obscenidade sexual e excreções escatológicas; 2) blasfêmia cultural e profanidade religiosa e 3) abuso animal, pelos quais seres humanos são equacionados a animais de outras espécies. Na medida em que os insultos seriam transgressões de tabus, usos de nomes socialmente condenáveis, bem como ações e gestos socialmente proibidos, cujo resultado seria "um fenômeno social específico que afeta tanto o ator quanto seus ouvintes de um modo bastante previsível" (Leach, 1983 [1964], p. 173), estas três categorias constituiriam tabus que funcionariam como limites sociais e psicológicos. Um insulto seria ofensivo porque seria abusivo ao desrespeitar uma destas três linhas limítrofe, sendo usado para se referir a grupos de indivíduos ou coletividades de pessoas para as quais se autoriza fazer referências depreciativas e discriminatórias.

A ideia de "linha limítrofe" retira qualquer essência semântica dos epítetos verbais e permite que consideremos a definição do que é ofensivo e não-ofensivo como um resultado da relação. Por outro lado, alguns epítetos verbais podem ser percebidos como ambivalentes, isto é, inscrevem-se nas alterações verbais a partir de um potencial semântico ofensivo e cômico, ao mesmo tempo. A aferição desta ambivalência dependerá, todavia, do tipo de interação entre aqueles que mobilizam os insultos, de modo que a capacidade de depreciar um sujeito com base no conteúdo negativo mobilizado por um epíteto verbal ou um ato não-verbal supostamente cômico e amigável dependerá do estado emocional, do poder interpretativo e da capacidade de criar contra-respostas eficientes a quem constrói estas tentativas sutis de depreciação.

Com base nestas considerações, podemos estipular a existência de interações sociais que abrangem, de modo simultaneamente conflitivo, tanto a insultuosidade e a depreciação política, como a jocosidade e a comicidade. Nestas interações, significados sociais negativizados podem ser *suturados* em diferentes palavras e atos. Estes significados são inscritos em certos grupos sociais por meio de ações nas quais o ato de estereotipar é uma estratégia metafórica que envolve deslocamentos, cisão, agressividade e mascaramento sobre a alteridade (Bhaba, 2007, p. 125).

Os epítetos raciais ou sexuais passam a ser vistos como modos de diferenciação, percebidos como determinações múltiplas, entrecruzadas, polimorfas e perversas, sempre exigindo um cálculo específico e estratégico de seus efeitos. É uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e sexual (Bhabha, 2007, p. 107).

Se estes epítetos raciais e sexuais são usados como escárnios ambivalentes que representam unilateralmente a alteridade, procurando apreender o outro de modo fixo e preso, as diferentes

contra-respostas podem ser atos que tensionam estas representações (Bhabha, 2007). Além de provocar cisões, deslocamentos e mascaramentos em torno das identidades do sujeito, o insulto coletivo individual aparece em epítetos raciais e sexuais por meio de metáforas e ambiguidades linguísticas que dificultam a identificação da estereotipação e da estigmatização. É isto que confere aos epítetos raciais e sexuais um potencial de causar danos identitários e perdas relacionais. Estes epítetos passam a atuar como insultos coletivos individuais ao mobilizar a capacidade de “implica[r] uma desvalorização ou negação da identidade do outro” (Oliveira, 2008, p. 136).

Assim, o insulto coletivo individual pode estar presente, por exemplo, no contexto da escola, sob a forma de uma interação conflitiva que, mesmo em jogos verbais rituais como o duelo verbal e o “*joking*”, pode mobilizar relações assimétricas entre os participantes. O insulto coletivo individual pode assumir a forma de “palavras emocionais fortes” em uma troca verbal (Pagliai, 2009, p. 70), e atuar como mecanismo de subordinação que procura estabelecer simbolicamente quem é o diferente absoluto e o “outro” “estigmatizado” nas diferentes interações sociais.

Esta possibilidade de estigmatização social pode ser vista em Elias & Scotson (2000, p. 23), para os quais este poder de depreciação coletiva se origina em um “equilíbrio instável de poder” entre grupos sociais distintos no interior de uma figuração social na qual a interdependência entre eles é marcada por tensões políticas. Em outros termos, na medida em que certos epítetos podem ser definidos como expressões de filiações grupais, a capacidade de imputar estereótipos coletivos depende dos “diferenciais de coesão como fontes de diferenciais de poder” presentes entre diferentes grupos em uma dada configuração social (Elias & Scotson, 2000, p. 24).

Destaco uma expressão chave presente neste modelo de análise existe uma “sociodinâmica da estigmatização” privilegiando estruturalmente aqueles que são associados ao grupo dominante em um dado contexto social (Elias & Scotson, 2000, p. 23). Esta é a condição a partir da qual certo grupo social pode lançar sobre outro grupo social uma “desonra coletiva” que é produzida politicamente em práticas cotidianas e verificáveis na vida corriqueira das pessoas.

Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer (Elias & Scotson, 2000, p. 23).

Esta abordagem sociológica em torno dos mecanismos de elaboração da subordinação e do preconceito, quando pensadas em uma perspectiva racial, pode ser relacionada com os estudos sobre os mecanismos pelos quais “a posição relacional de dois grupos raciais é crucial no preconceito racial” (Blumer, 1958, p. 04). Ao defender a tese na qual a estigmatização racial é

resultado de “processos coletivos de definição grupal” em diferentes contextos históricos, determinando as diferentes posições dos grupos raciais em um quadro sócio-político, Blumer & Duster (1980, p. 212) assinalam que, por um lado, são ações coletivas que delineiam contornos raciais sobre os indivíduos, mas, por outro lado, são as ações individuais que constituem e regularizam o tratamento discriminatório e subordinador, de modo que o grupo social deve ser visto como coexistindo aos sentimentos individuais expressos em uma interação social.

Estas ações individuais, por sua vez, são as práticas que realizam empiricamente os processos de definição de um grupo racial como algo que não é a soma destas ações individuais. Estas definições do que é uma coletividade racial envolvem um conjunto de diferentes sentimentos grupais. Estes sentimentos mobilizados entre indivíduos de grupos raciais privilegiados e desprivilegiados seriam: a) sentimentos de propriedade, b) sentimentos de confiança de si e c) sentimentos de superioridade, os quais seriam apresentados como naturais e resultariam de dinâmicas relacionais complexas que se configurariam como procedimentos cotidianos eficazes para as definições coletivas (Blumer, 1958, p. 04; Blumer & Duster, 1980, p. 225). Particularmente, este processo de definição coletiva de um grupo de indivíduos como um grupo racial é conhecido como racialização e envolve a produção constante da inferiorização e da subordinação coletiva.

O sentimento de superioridade localiza o subordinado abaixo; o sentimento de alienação o localiza aquém; o sentimento de reivindicação de propriedade o exclui das prerrogativas da posição e o medo da usurpação é um recuo emocional diante dos riscos sobre a posição grupal. Como estas características sugerem, a relação posicional entre os dois grupos raciais é crucial para no prejuízo de raça (Blumer, 1958, p. 04).

Ao lado destes sentimentos, diferentes formulações de imagens raciais abstratas sobre um conjunto de pessoas sem qualquer relação com o que elas pensam sobre si mesmas são tomadas na socialização dos indivíduos como um todo homogêneo e alocadas em uma posição naturalmente subordinada. Estas imagens raciais elaboradas em relações sócio-históricas atuam nestes processos de inferiorização de indivíduos associados aos grupos sociais subordinados, sendo definidos como entidades genéricas (Blumer, 1958, p. 06). Estes processos de interação racial estão atrelados aos significados raciais de uma estrutura macrosocial e podem ser compreendidos na análise de experiências sociais²³, nos modos como são vividas em dinâmicas relacionais. Mesmo que o dito público não explicita estes sentimentos e estes tratamentos, não devemos esquecer que ele, o discurso público, não reflete fielmente nossas ações informais ou, de outro modo, não explicita nossas classificações raciais informais sobre as pessoas como um Outro absoluto (Winant, 2000).

²³ Avtah Brah (1996, p. 34) explica que experiência social é um “efeito discursivo dos processos que constituem o que chamamos de realidade”, comunicada através de ficções sociais e sentidos políticos mutáveis. Compreender estas experiências sociais é descrever as relações entre subjetividades e experiências coletivas expressas pelos sujeitos.

A reprodução de uma “diferença absoluta” pode ser vista como um resultado da racialização, uma construção social que articula diferenciações raciais vistas como intrínsecas a processos sociais vividos por grupos de indivíduos. Nesta perspectiva, argumenta-se que a racialização modela as relações sociais entre sujeitos que se percebem como indivíduos fenotipicamente diferentes ao mesmo tempo em que atua como um componente de identidades coletivas e estruturas sociais (Omi & Winant, 1986). Para estes autores, na sociedade contemporânea emergem conflitos raciais globais que aparecem em maior ou menor intensidade conforme o contexto societal em que os sujeitos aparecem envolvidos. Howard Winant (2000; 1992), por sua vez, argumenta que não existem uniformidades nestas tensões raciais, pois a interação entre estrutura social e significação nos conduz a perceber uma forte variação entre diferentes ordens raciais vividas localmente. A própria constituição destas estruturas de significações raciais é variável conforme a história das sociedades nas quais elas surgem. Estas significações se realizam em dinâmicas relacionais. Esta perspectiva diferencia Howard Winant e Michael Omi de Herbert Blumer e Troy Duster porque os primeiros registram os elementos contextuais, situacionais e relacionais tensionando estruturas raciais macrosociais em uma relação de contiguidade e continuidade sociológica.

Michael Omi & Howard Winant (1986) assinalam, por outro lado, que as chamadas “formações raciais” podem se constituir em ações contra-hegemônicas e favorecer novas identidades, novas coletividades e novas comunidades imaginadas que manejem tais significados de modo positivado. Todavia, assinala também que práticas de significação racial podem ser complexas para o diagnóstico analítico e podem fazer escapar seus resultados derogatórios e violentos da rápida percepção dos envolvidos nas relações em que elas são articuladas. Estas práticas de significação podem se valer de diferentes modos de instituição de dualismos contidos na ideia da “Europa e os Outros”, ao passo que podem viabilizar a perpetuação da dominação racial sem nenhuma referência explícita à verbalização de termos raciais. A codificação de significados raciais podem existir subtextualmente conforme os interesses dos agentes na relação de dominação.

Em uma abordagem filosófica, a instituição da ideia de um diferente absoluto é vista centralmente como um propósito político do que se identificou como racismo, ou seja, um princípio cognitivo errôneo sob a forma de um apriorismo ideológico persistente que aponta para um tipo de postulado sobre diferenças inatas de “essências raciais” imputadas às pessoas por meio da ideia imutável de que diferença racial implica em hierarquia racial. Deste modo, em torno de características morfológicas como cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto, práticas sociais, diferenças culturais, etc., “(...) com base nas quais formulamos nossas classificações informais” (Appiah, 1997, p. 33), o racismo é um tipo de diferenciação que atribui ao racismo o poder de

estruturar desigualdades. Para Kwame Appiah (1997), as classificações racialistas informam duas doutrinas presentes em sociedades racialmente desiguais: o racismo extrínseco e intrínseco.

Na verdade, dada a definição dos termos que ofereci, nada impede que alguém seja um racista intrínseco e extrínseco, afirmando que a simples realidade da raça lhe fornece uma base para tratar os membros de sua própria raça de um modo diferente dos das outras [...] a maioria dos racistas intrínsecos tende a expressar crenças racistas extrínsecas (Appiah, 1997, p. 36).

O racismo postula a existência de “diferenças prévias” atribuídas aos diferentes grupos sociais sob a forma de “atributos” baseadas em crenças falsas que podem ser usadas para justificar posições assimétricas, tratamentos diferenciais e, até mesmo, a opressão racial (1997, p. 38). Um racista extrínseco, nesta discussão, baseia sua crença na ideia de que “os membros das diferentes raças diferem em aspectos que justificam o tratamento diferencial” (Appiah, 1997, p. 33). Por outro lado, os racistas intrínsecos “estabelecem diferenças morais entre membros das diferentes raças, por acreditarem que cada raça tem um *status* moral diferente” (1997, p. 35). O sujeito que é visto como racista intrínseco, para Appiah, padece de uma deficiência cognitiva, pois a preferência que ela ou ele apresenta pela companhia de certas pessoas não leva em consideração as qualidades morais intelectuais e culturais, mas a aparência biológica, mesmo que ele discorde de desigualdades raciais.

Na medida em que afirma que o racismo intrínseco “declara que certo grupo é objetável, sejam quais forem seus traços” (Appiah, 1997, p. 35), este autor aponta para uma predileção arbitrária. Para ele, discursos de autoafirmação grupal são práticas que se expressam na linguagem paradoxal do racismo, uma vez que elas atuam também como reconhecidos alicerces de sentimentos comunitários racistas: mesmo que pensados pelo grupo como afirmativos e não excludentes, eles são definidos pelo autor como erros morais e deficiências cognitivas. Com base nestas definições, podemos estipular que um epíteto verbal se torna um *insulto coletivo individual racista* quando mobiliza em uma troca ou em um envio direto alguma ideia subliminar de “(...) uma 'essência racial' [que] implica certas qualidades moralmente relevantes” atribuídas à um indivíduo, usada como motivo para tratamentos diferenciais desiguais (Appiah, 1997, p. 33-34).

Nestes termos do racismo, se os discursos presentes nos projetos pedagógicos na Escola de Aplicação pretendem ser antirracistas ao condenar a “intolerância” por meio da valorização de uma ideia difusa de diversidade cultural, eles comunicam, por outro lado, alguma ideia de diferença racial a partir das noções de cultura negra ou africana que circulam na escola. Com base nesta formulação do racismo, o insulto coletivo racial passa a ser uma classificação informal que consiste em uma prática de diferenciação política imputativa de propriedades sociais coletivas em um indivíduo, localizando-o como uma parte atrelada a algum macrogrupo racializado, sem o qual

ele não poderá ter sentido social. Ao imputar diferenças adscritas a uma individualidade a partir de uma categoria elaborada histórica e politicamente como uma diferença coletiva, mobiliza-se subtextualmente um lugar inserido em uma estrutura que é hierarquizada politicamente. Usada deste modo, a individualidade passa a ser vista como alguma coisa que somente pode ser concebida como uma entidade que é portadora de diferenças raciais prévias em relação a quem a classifica deste modo, sem quase nenhuma possibilidade de autoclassificação ou autonomia sobre o eu social.

Conforme esta perspectiva, adscrições de raça e gênero aparecem nestas atribuições de diferenciações prévias e são usadas como significados para a elaboração da comicidade, da ludicidade, de escárnio e de depreciação violenta, podendo, em algumas situações, ser desmobilizados positivamente. (Retomarei este último ponto em um capítulo posterior nesta tese).

O que parece problemático nesta discussão do racismo é que ações e comportamentos políticos que se fundam em coesão grupal e afirmação identitária de membros de grupos sociais que historicamente não ocupam posições de poder deverão ser lidos também como processos politicamente corretos de racismo intrínseco, apoiados em identidades raciológicas pré-dadas (Gilroy, 2001, 2007). Outro problema desta interpretação, que sugere um tratamento isonômico de sujeitos desiguais, consiste em conceber o movimento de formação racial grupal como uma invenção abstrata fora da história e sem relação com processos culturais ou conflitos políticos entre os sujeitos envolvidos (Znanieck, 1939; Blatz, 1939; Candido, 1977). Além disso, coletividades formadas por sujeitos que se reconhecem politicamente como semelhantes são movimentos registrados nas ciências sociais desde os estudos clássicos nas ciências sociais até os estudos sobre religiosidade, movimentos sociais e desigualdades raciais e de gênero no Brasil (Munanga, 2005).

Devemos registrar que o insulto coletivo individual racial emprega simbologias, discursos e significantes que estão socialmente disponíveis na vida cotidiana para construir, reconstruir e desconstruir diferenças raciais a fim de estabelecer um Outro absoluto. Quando os epítetos se tornam ofensas ou apelidos racistas que articulam a, cor, “tropos raciais” ou significantes diversos, eles não devem ser vistos como elementos *a posteriori*, preexistentes ou externos às relações sociais concretas que mobilizam à ideia de diferença racial (Guimarães, 2002, p. 54).

Mesmo que agrupados sob o termo geral “racial”, é necessário distinguir, de modo heurístico, a existência de epítetos raciais como práticas racialistas que se remetem a uma diferença pensada como não-hierárquica, servindo como dispositivos de cumplicidade, afeto e aproximação interpessoal, tais como “*nego*”, “*pletinho*” e “*blankela*” e epítetos raciais como práticas racistas, que funcionariam como insultos coletivos individuais subordinadores e hierarquizadores, como “*cor de asfalto velho*”, “*macaco*” ou “*globeleza*”. Esta distinção não pretende negligenciar que o racismo instila supostas qualidades morais e intelectuais em distintos grupos raciais a partir de

noções de diferença absoluta, concebidas hierarquicamente, dentro de uma estrutura desigual (Guimarães, 1998; 1999). Porém, não se pode negar a possibilidade de que relações concretas ressignifiquem nelas mesmas e dentro delas mesmas esta diferença racial em sentimentos que não sejam aqueles que decorram da subordinação, da violência, da desigualdade e do sofrimento.

Assim, se um termo racial verbal usado entre duas pessoas é vista como “carinhosa” e “amigável” em uma dada interação, na qual se declara existir uma relação isonômica e equânime, posso correr o risco de estar lidando acriticamente com a velha cordialidade do racismo à brasileira, na qual uma “igualdade hierárquizada” faz com que interpretemos um conjunto de ações paternalistas sobre a alteridade como um signo de tolerância aos subordinados (DaMatta, 1987). Esta cordialidade institui cotidianamente o Outro como o lugar da diferenciação política na qual a distinções não dispensam hierarquias desiguais em constante funcionamento (Hall, 1997).

A noção de insulto coletivo individual deve ser vista como um *processo* relacional que concebe a explicitação de diferenciações apresentadas como absolutas que não são intrínsecas ou íntimas ao indivíduo, pois estão na esfera do conflito relacional e nas dinâmicas da interação social.

2.3. A “Diferença absoluta”: “insultos coletivos individuais” e gênero

O uso do conceito de gênero, neste processo de compreensão de diferenças percebidas de modo ofensivo ou não nos jogos verbais não pode decorrer da constatação direta da presença física de mulheres em certa situação social concreta. Análises que mobilizam o conceito de gênero para entender relações sociais, desse modo, não podem ser feitas mediante a decorrência direta da presença física em espaços ou relações sociais específicos como se isto representasse *per si* uma evidência óbvia da necessidade de usar a categoria gênero em uma análise. Gênero é profícuo porque ajuda a desvendar os processos pelos quais e nos quais ocorrem construções de masculinidades e feminilidades como objetos de análise e o que se percebe como homem e mulher, masculino e feminino em diferentes contextos históricos, instâncias institucionais e dinâmicas relacionais (Scott, 1999; 1995; Connel, 2000; Collins, 2000, 1986; hooks, [1984]; 2000).

Não podemos assumir a duradoura existência de uma homogênea coletividade chamada de “mulher”, sobre a qual experiências mensuráveis são consultadas. Preferivelmente, devemos interrogar a produção da categoria “mulher” em si mesma como um evento histórico e político, cujas circunstâncias e efeitos são o objeto da análise que se iniciam em um momento inicial do processo social para perguntar como a diferença sexual é em si mesma articulada como um princípio e como uma prática da organização social (Scott, 1999, p. 207). *Tradução minha.*

Em outras palavras, o uso do conceito de gênero é pertinente em razão da presença prática, mas, sobretudo, analítica, das construções sócio-históricas sobre o que chamamos de "homem" e

"mulher" em lógicas relacionais, explicando como acontece a "ligação específica" que possibilita a articulação entre diferença sexual e outras diferenças e a "(...) natureza recíproca do gênero e da sociedade" (Scott, 1999, p. 202; 1995, p. 89). É este exercício que possibilita a compreensão do que se chama de sexismo como mentalidade ou ideologia que pode articular as diferenças sexuais como se fossem auto-evidentes, bem como discursos sobre diferenças entre sexos que não se referem apenas às ideias sobre tais diferenças, mas também aos modos como instituições, estruturas sociais, práticas e rituais cotidianos e "a tudo o que constitui as relações sociais" atuam como princípios de coesão/aproximação e afastamento entre os sujeitos (Grossi; Heilborn; Rial, 1998, p. 115).

É nesta direção do uso do conceito de gênero como instrumento analítico que podemos compreender como o sexismo é um mecanismo histórico-ideológico sofisticado de reinstituição via socialização do que é "homem" e "mulher", "masculino" e "feminino". Esta capacidade de recorrência cotidiana do sexismo é vista por Shirley Ardener (1973), a partir de um estudo sobre o surgimento de uma militância feminista entre os grupos étnicos Bakweri, Balong e Kom da costa oeste de Camarões, como um pressuposto para o surgimento de insultos sexuais mobilizados pelos homens para se dirigir às mulheres que se recusam se casar. Estes insultos sexuais devem ser vistos como "atos de vigilância dos corpos femininos" (Ardener, 1973, p. 431), buscando restaurar estruturas de gênero desiguais que foram criticadas por um discurso feminista.

Para Ardener, os insultos sexuais foram usados como tentativas de realocar posições subordinadas de gênero por meio da acusação de desrespeito à cultura local. Estas acusações de respeito e desrespeito decorriam diretamente dos conflitos políticos entre o controle social tradicional sobre as ideias de homem e de mulher e as mudanças sociais sobre tais definições. Em outros termos, a obscenidade servia para controlar simbolicamente "partes do corpo das mulheres através da vingança verbal ou outras formas de ação, tentando reestabelecer sentimentos de inferioridade". Insultos sexuais, para a autora, seriam também "recolocações" de lugares sociais subordinados que eram classificados como não-masculinos de acordo com a divisão sexual binária do trabalho (Ardener, 1973, p. 433). O sexismo seria a motivação ideológica e, ao mesmo tempo, o instrumento político e econômico que serviria para manter o gênero de modo binário e dicotômico. O sexismo tem funções ideológicas e socializadoras, permitindo conceber a existência de *insultos coletivos individuais sexistas* que carregam consigo adscrições dicotômicas e binárias que veiculam estereótipos e depreciações sobre a diferença sexual percebida nas diferentes interações.

Sendo um elemento constitutivo de relações sociais baseadas em diferenças elaboradas entre os sexos, bem como um significante primeiro destas relações, o gênero também mobiliza a construção de identificações a partir destas percepções sociais sobre as diferenças sexuais pautadas pelo sexismo. É em torno destas percepções que o gênero pode ser usado como adscrição com base

na qual um insulto coletivo individual sexista é operacionalizado. É o conceito de gênero que ajuda a descrever como o sexismo mobiliza o insulto coletivo individual sexista para instituir diferenças absolutas e explicitar as situações nas quais as significações de gênero estão ocultadas.

Ao enquadrar a oposição entre masculino e feminino, masculinidade e feminilidade, macho e fêmea de modo polarizado e paralisado, o insulto coletivo individual sexista atua como uma inscrição de identidades de gênero fixas e opostas de modo estereotipado, nas quais o “eu masculino ou feminino precisamente diferenciado e profundamente enraizado num corpo diferenciado” (Nicholson, 2000, p. 22) aparece violentamente sob a aparência de naturalidade e de imutabilidade. O insulto coletivo individual sexista emana significados de gênero explícitos, atuando como um mecanismo que às vezes enquadra agressivamente os comportamentos de gênero em uma linguagem essencialmente binária, sendo uma ação que “(...) afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino” (Scott, 1994, p. 86).

Este tipo de insulto é mais um instrumento que dificulta a percepção pelos sujeitos envolvidos de que as definições de ideias elaboradas sobre homens e mulheres são criações inteiramente sociais, fazendo com que se olhe para distintas formas de comportamentos como sendo específicas de quem é homem e de quem é mulher. Ao explorar esta dicotomia, insultos coletivos individuais sexistas aparecem nas alterações verbais com práticas que exploram estereotipadamente as “origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (Scott, 1994; 1995, p. 76) e, deste modo, orientam diferentes interações sociais.

É importante salientar que gênero não é um correspondente analítico fixo para a diferença binária entre homem e mulher, mas um instrumento crítico para compreender as maneiras de apreender ideias sociais sobre diferença sexual. Para Scott, gênero deve ser uma pergunta: “como estes termos estão sendo usados nos contextos particulares nos quais eles estão sendo invocados?” (Scott, 1999, p. 206). “Mulher” e “homem” não são descrições empíricas de pessoas reais cujas vontades podem ser satisfeitas de modo utópico, mas noções ideais pré-estabelecidas que buscam canalizar e regular o comportamento, assumindo que não há uniformidade comportamental na vida real, na qual os sujeitos vivem diferentes posições e situações. Por este motivo, análises teóricas podem discutir o gênero e suas relações com raça e classe e outras categorias sociais para entender práticas culturais e processos sociais difusos, evitando que o “significado de contrastes” entre tais categorias seja visto como antítese pura ou inerente (Scott, 1994, p. 21).

O poder de ofensividade e de estigmatização articulado pelos insultos coletivos individuais sexistas decorrem também do que se identifica como “dividendo patriarcal”, o qual pode ser aferido no tipo de socialização vivida por diferentes sujeitos em relações situadas pela posição na sociedade (Connel, 1995, p. 197; 1997, p. 14). Segundo Connel, masculinidades são configurações da prática

de gênero que devem ser vistas, simultaneamente, como a) posições nas relações de gênero, b) um conjunto de práticas sociais pelas quais homens e mulheres se comprometem com tais posições de gênero e c) os efeitos destas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura (Connel, 1997, p. 06). Masculinidades devem ser lidas como práticas estruturais tecidas relacionalmente.

Dado que el género es una manera de estructurar la práctica social en general, no un tipo especial de práctica, está inevitablemente involucrado con otras estructuras sociales. Actualmente es común decir que el género intersecta - mejor dicho, interactúa - con la raza y la clase (Connel, 1997, p. 10).

Ao estipular os conceitos de masculinidade hegemônica e masculinidade subordinada, Connel explica que os dividendos patriarcais são “aquela vantagem que os homens, em geral, obtêm sobre a subordinação das mulheres”. Analisar a interatuação do gênero com outras estruturas como raça e classe ajuda a localizar outras configurações de gênero vistas como masculinidades marginais diante das masculinidades hegemônicas, dentre elas as masculinidades negras (Connel, 1997, p. 11-15). Ao escrever sobre masculinidades marginais, parece que o tipo de masculinidade negra destacada por Connel é aquela que se percebe entre homens negros de classes populares, mesmo que assinala a necessidade de “descobrir trajetórias únicas de vidas de homens e de fazer análises sobre novas intersecções estruturais entre raça, classe, gênero e geração” (Connel & Messerschmidt, 2005, p. 845). Ao que parece, não está explícito se o modelo analítico proposto por R. W. Connel toma como referência empírica as experiências sociais de homens negros que não tenham nascido e vivido em situações de carência e/ou vulnerabilidade econômica e material.

Análises sobre grupos e indivíduos a partir da estrutura sócio-política desigual pode desconsiderar a existência de configurações da prática de gênero alternativas, ocultando a existência de masculinidades que não se percebem a partir da virilidade e da truculência e que assumem fragilidades e vulnerabilidades (Fialho, 2006; Medrado, 2014; Figueroa-Perea, 2004). Estas análises podem elidir complexidades e contradições atinentes as subjetividades e simbologias vivenciadas por homens negros em favor do destaque dado à subordinação racial e econômica (Pinho, 2014).

Enfatizar a marginalização de *uma* masculinidade negra pode fazer com que se desconsidere modos pelos quais “a construção e a performance das masculinidades negras ocorrem fora das relações entre homens negros e o Estado e como elas definem alternadamente ou mesmo simultaneamente a resistência à cultura dominante e criam o conflito no interior das comunidades subordinadas” (Summers, 2005, p. 13). Autores inspirados na crítica do feminismo negro interseccional tem chamado a atenção para a necessidade de repensar como os sujeitos são socializados como “homens negros” sem registrar recorrentemente nas análises “(...) as hierarquias

e desigualdades sócio-políticas como únicas fontes do eu”, olhando para as maneiras distintas de viver a vida social na qual os sujeitos também se constroem (Neal, 2005; Ikard, 2002, p. 300).

Em uma abordagem específica sobre masculinidades negras, bell hooks assinala que a força do sexismo reside em sua amplitude como ideologia patriarcal, constituindo-se como exploração institucionalizada, de modo que os efeitos do sexismo na vida prática são estruturais em benefício dos homens como grupo (hooks, 2000a; 2000b). Mesmo que renunciem politicamente aos privilégios e dividendos patriarcais, as assimetrias relacionais não deixam de ser recorrentemente direcionadas em favor dos homens, pois as construções sobre homem e mulher como produtos do sexismo trabalham para garantir vantagens sociais aos machos. Porém, isto não significa que privilégios patriarcais tragam os mesmos benefícios àqueles que vivenciam masculinidades em sociedades onde o gênero é hierarquizado dicotomicamente, de modo que inexistam possibilidades de mudança política feitas contra estruturas desiguais de gênero (hooks, 2004; 2000c; 2000b).

Para identificarmos, em um primeiro movimento analítico, como o gênero configura masculinidades e feminilidades racializadas e, em um segundo movimento, como esta racialização é significada por meio de experiências políticas vividas mediante distinções de classes, buscarei identificar as maneiras pelas quais estas categorias analíticas inter-atuam em práticas sociais concretas fora da perspectiva da subordinação. Para isso, procuro traçar uma discussão sobre interseccionalidade com o objetivo de estipular um ponto de partida heurístico, construindo um debate a partir de informações empíricas que explicitem outras masculinidades negras.

O insulto coletivo individual sexista mobiliza o sexismo para reinstituir moral e politicamente posições subordinadas a partir de oposições binárias sobre a diferença sexual, evocando símbolos culturais disponíveis usados para normatizar estas oposições binárias que exageram diferenças e minimizam características comuns, estabelecendo hierarquias (hooks, 2000a; 2000b; Scott, 1995; Tilly, 1994). O insulto coletivo individual sexista se vale destas oposições para instilar depreciações nas quais a ideia de “fraqueza”, de “incompletude” e de “amoralidade” baseadas em definições pejorativas sobre diferenças sexuais acabam sendo capturadas em injúrias linguísticas. Estes insultos coletivos individuais sexistas mobilizam estas oposições binárias como cisões, o insulto sexual faz com que o sujeito seja proferido, dito e explicitado como abjeção, sendo “chamado com nomes injuriosos, depreciativos e humilhantes”, fixando, paralisando e rasurando as complexidades das individualidades nestes “atos singulares” verbais (Butler, 1997, p. 45).

Esta noção de insulto coletivo individual pode ajudar a perceber que um epíteto verbal ou um ato não-verbal se torna ofensivo/insultuoso por meio de uma classificação informal que consiste em uma prática de diferenciação política. Este insulto coletivo individual imputa uma “propriedade social” em um sujeito, localizando-o como um “ente” atrelado a algum macrogrupo. Este insulto

coletivo individual pode ser visto como um instrumento com base no qual se imputam diferenças adscritas, isto é, categorias elaboradas politicamente como diferenças estereotipadas, depreciativas, desiguais e hierarquizadas. O insulto coletivo faz com que o sujeito passe a ser visto como alguém que *possui* “essências imutáveis” em relação a quem o classifica. Estas “essências” incitam semelhanças e diferenças que podem ser raciais e/ou sexuais ao mesmo tempo, mesmo que uma delas seja ressaltada conforme o que está em jogo em uma dada relação. Quando um sujeito se sente ofendido ou insultado, estipulo que um insulto coletivo individual está em jogo na relação, sendo acionado para dizer quem é o diferente absoluto, quem é o sujeito subordinado, quem é o “outro”.

Podemos definir, de modo geral, a **ofensividade-insultuosidade** como um campo semântico que envolve quatro elementos associados entre si:

- 1). um tipo de prática de subordinação social verbalizada que imprime arbitrariamente ao sujeito um lugar social negativizado no interior de uma hierarquia social;
- 2). um processo relacional de humilhação social que provoca na interação vivida uma percepção de perda relacional simbólica e material entre os envolvidos;
- 3). um processo político de reinstituição de uma diferença absoluta inferiorizada que instila um dano identitário para um dos envolvidos na troca;
- 4). um conjunto de atos negativos cometido contra alguém que está envolvido em uma relação que se torna assimétrica, em torno da qual significados raciais, de gênero e de classe são articulados para instituir ofensivamente depreciações sob a forma de micro-agressões verbais.

Todavia, o potencial de **ofensividade-insultuosidade** nestas micro-agressões não se constrói à revelia das percepções dos sujeitos envolvidos e das probabilidades de desmobilização de significados acionados nos epítetos verbais. Em outras palavras, existem possibilidades de tensionar, durante as trocas e diante dos envolvidos nestas altercações, estas assimetrias relacionais quando significados negativos de gênero, de classe e de raça são contestados nos jogos verbais.

2.3. Encravamento: uma perspectiva de intersecção entre raça, gênero e classe.

No primeiro capítulo, apontei uma primeira diferenciação entre alunos presente nas entrevistas com a diretora da escola e com os três primeiros alunos ouvidos: a oposição entre “*alunos novos*” e “*alunos antigos*”, que foi interpretada como uma oposição entre estabelecidos e *outsiders*, a partir da conhecida figuração sociológica formulada por Elias e Scotson (2000). Entretanto, se reinterpretarmos esta oposição estimando a presença de significados raciais, de gênero e de classe, podemos desenhar uma segunda possibilidade interpretativa desta diferenciação.

Esta segunda possibilidade interpretativa é a interseccionalidade. Concebendo criticamente

as categorias de raça, classe, gênero, etnicidade e sexualidade como eixos políticos que fazem surgir sistemas de opressão, a interseccionalidade procura investigar como estas adscrições atuam simultaneamente em uma matriz de dominação que organiza as maneiras como as pessoas vivem suas vidas, influencia processos sociais e políticos em muitas sociedades e orienta distintos tipos de interação entre diferentes tipos de pessoas. Esta matriz de dominação envolve significados e simbologias raciais, de gênero e de classe que “(...) permeiam todas as relações sociais, de modo que desembaraçar os seus efeitos e em uma determinada situação ou população continua sendo difícil” (Collins, 2004; p. 11). Como uma intersecção de significados, tais adscrições aparecem sob a forma de um “encravamento” ou “entrelaçamento” (“*interlocking*”) em processos e relações sociais que são organizados e reproduzidos desigualmente, compondo estruturas de dominação em favor de grupos sociais contra outros grupos (Collins, 1986, p. 19; 1998; hooks, [1984] 2000a).

Pensada como um instrumento analítico para investigar as maneiras pelas quais este “encravamento” é construído, a interseccionalidade sugere que a matriz de dominação pode dispensar arbitrariamente nomeações e remissões explicitamente racistas, sexistas e classistas em um contexto social específico para inscrever e implementar práticas sociais concretas de diferenciação, de subordinação e de desigualdade, como também pode possibilitar a referência cruzada: às vezes, uma adscrição pode ser subtextualmente mobilizada no uso semântico de uma outra, a qual é destacada como verbalização evidente, permitindo às outras que atuem imbricadamente e em co-relação (Crenshaw, 1993; Collins, 2000; 2004). Mesmo que uma das maneiras pelas quais o funcionamento cotidiano deste “encravamento” consista em não citar nominalmente a raça, o gênero e a classe na identificação de situações e pessoas, estas adscrições podem se movimentar “sub-repticiamente”, apresentando-se supostamente como naturais e transparentes, sendo vistas como constitutivas da vida social (Collins, 1998, p. 32; 2000).

Nesta perspectiva, formula-se que estas “estruturas de dominação” “não podem ser tratadas como 'variáveis independentes' porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela” (Brah, 2006, p. 351). Este “encravamento” também funciona por meio de identificações derogatórias múltiplas daqueles que são os *diferentes* e os *Outros* para fornecer elementos políticos e culturais na vida social que reinstituam positivamente o *Eu* e o *Nós*. Este poder sócio-político e histórico permite incutir, a partir de desigualdades erguidas em torno do “*encravamento*” ou intersecção entre gênero, raça e classe social certas “imagens controladas” constituintes de um Outro. Estas imagens controladas são processos de identificação estereotipados feitos a partir de diferenciações políticas, construídos na intersecção ambígua entre diferentes marcadores sociais que naturalizam a confusão entre subjetividade e objetificação, instituindo um Outro “imutável” como se fosse um sujeito. “Imagens controladas” são processos

imputativos de características sociais a grupos de indivíduos que pretendem ser legitimadas como atributos ou elementos identitários legítimos (Collins, 2000, p. 77; hooks, 1992, p. 22).

Deve-se advertir que a descrição textual desta interseccionalidade é muito difícil de ser realizada, sendo comum o destaque dado a um ou dois marcadores no texto da análise; esta descrição e análise exigem uma capacidade explicativa de diferentes aspectos complexos trazidos por tais adscrições que *per se* já apresentam campos teóricos próprios e pesquisas particulares no âmbito das ciências humanas (Collins, 1986; 2000; Crenshaw, 1993). A inter-atuação entre gênero, raça e classe na organização social depreende e orienta os modos pelos quais estas diferenças intercorrem em políticas relacionais. Este poder de orientação é o que pode fazer do insulto coletivo individual uma prática de controle ideológico que articula “imagens estereotipadas” que pretendem ser legítimas, mas que foram erguidas sobre os grupos sociais sem a sua subscrição coletiva.

Ideologia se refere a um corpo de ideias refletindo o interesse de um grupo de pessoas. (...) Ideologias racistas e sexistas permeiam a estrutura social em um grau tal que elas passam a se tornar hegemônicas, ou seja, vistas como naturais, normais e inevitáveis e passam a ser usadas para justificar opressões e imagens estereotipadas (Collins, 2000, p. 7).

Quando raça, gênero e classe interatuam a partir de relações sociais concretas, estabelecendo hierarquias e diferenciações políticas, esta interatuação constitui eixos de opressões complexos que atuam conjuntamente, articulando domínios de poder estruturais (instituições sociais formais, como o sistema político, jurídico e educacional), disciplinares (o controle social da burocracia, a vigilância e o policiamento dos sujeitos), hegemônicos (um sistema de ideias senso-comum para dar suporte à dominação e o endosso dos grupos dominados) e o domínio interpessoal, que “(...) funciona através da rotinização, de práticas do dia-a-dia nas quais as pessoas tratam umas as outras” (Collins, 2000, p. 306). A matriz de dominação se faz presente nas relações interpessoais com um conjunto de práticas sociais vividas de modo sistemático e recorrente pelas quais a interseção entre raça, gênero e classe se encrava na “natureza ambígua das imagens controladas”, nas quais a percepção da diferenciação aparece em estereótipos construídos binariamente, afastando dos sujeitos possibilidades políticas de tecer as próprias discussões acerca de suas subjetividades (Collins, 2000, p. 102). Estas “imagens controladas” atuam como processos que fragmentam e despersonalizam o sujeito, debilitando a complexidade discursiva sobre si mesmo e interditando a polissemia da descrição ontológica própria sobre o eu (Collins, 1986; 2004).

Esta inter-atuação entre categorias de raça, gênero e classe, por outro lado, também pode ser uma das maneiras pelas quais os sujeitos procuram ressignificar a experiência vivida de modo positivo. Disto decorre que um dos mecanismos de desmobilização da matriz de dominação consiste

em desenvolver novas formas de compreender a experiência vivida, permitindo a análise das relações existentes e a discussão sobre caminhos conceituais que favoreçam formas de auto-definição pelos próprios sujeitos como um respeito por si, abrindo caminhos de compreensão das agências individuais e coletivas diante destas imagens controladas negativas (Collins, 2000; 2004).

Mesmo que os significantes (epítetos) e descrições usados na diferenciação entre “*alunos novos*” e “*alunos antigos*” não nos permitam fazer inferências diretas e explícitas relativas a raça, gênero e classe, a interseccionalidade nos ajuda a sugerir que esta diferenciação na escola articula significados raciais, de gênero e de classe que estão inter-atuando, organizando e produzindo estas relações sociais em uma interação holística através destas inscrições vernáculas e/ou de mecanismos verbais cotidianos, usados como controle social (hooks, 1990; Brah & Phoenix, 2004).

Esta perspectiva da interseccionalidade permite hipotetizar que diferenças de raça, de gênero e de classe podem inter-atuar subterrâneamente nesta oposição e informar os modos pelos quais a diretora concebe estes estilos [de vida] e de socialização entre os “*alunos antigos*”, aos quais os “*alunos novos*” precisam se adaptar. Com este exemplo, sugere-se que este “encravamento” pode ajudar a nomear que o tempo de escola é uma distinção genérica que traz consigo um conjunto de diferenciações articulado em interações cotidianas, nas quais as semelhanças entre os que se nomeiam como “*alunos antigos*” emanam da constatação de uma “Alteridade” diferenciada atribuída aos “*alunos novos*” como aqueles que “ratificam” um *Nós* entre os primeiros.

Outro exemplo pode ser visto em mensagens implícitas trazidas pela diretora da escola, para a qual a “*potencialização*” dos “*alunos novos*” decorre da adoção dos ensinamentos da instituição, como também da “*vivência com os alunos da escola, com o estilo destes alunos né? Que já tem uma dinâmica de socialização entre eles*”. Em resumo, as qualidades dos “*alunos novos*” foram adquiridas após o convívio com os “*alunos antigos*” e os “defeitos” existiriam antes deste convívio.

Ao assinalar que as “*meninas que chegaram*” são “*pipira*”, a aluna Louise lança mão de uma associação entre certa identificação estética pejorativa sobre feminilidade com um pertencimento subordinado de classe. Ou seja, Louise se vale de uma gíria comum em Belém usada para se referir a jovens mulheres não-brancas de bairro periféricos como mulheres “feias”, “sujas” e “doentes”.

Interseccionalidade ajuda a pensar sobre a interatuação entre raça, gênero e classe além de marcadores identitários externos (cor da pele, tipo de cabelo, sexo anatômico, tipos de vestuário, etc.), de maneira que estes contornos identificatórios externos não devem ser vistas como auto-evidentes. As diferenciações erigidas em marcadores e fronteiras não explícitas, deste modo, tornam-se importantes para entender identidades raciais, diferenças sexuais e distinções de classe. Este aspecto da discussão sobre interseccionalidade nos serve para sugerir, por exemplo, que quando uma denúncia formal na escola é feita em razão de uma ofensa sem elementos

“reconhecidos” como “explicitamente sexuais ou sexistas” pelo “ofendido”, não podemos abandonar a possibilidade de que significados raciais estejam presentes de modo sutil, de maneira subterrânea ou de forma implícita nos epítetos verbais ou atos não-verbais vistos como ofensivos.

A perspectiva da intersecção nos instiga a elaborar métodos e estratégias textuais nas quais o vocabulário usado na análise descreva como o gênero aparece em adscrições de classe e raça e, por sua vez, como as diferenças de classe podem ser articuladas em adscrições sexuais e raciais (Brah, 1996; hooks, 2004). Por exemplo, a associação de indivíduos a estigmas de classe, tais como a “delinquência”, a “pobreza”, a “marginalidade” e a “desorganização pessoal” pode ser feita na relação direta com um suposto pertencimento racial automático. Em outros termos, a racialização pode estar presente na associação direta entre pobreza econômica e certos grupos raciais, deixando de “pensar que a relação entre cor e pobreza é de coincidência” e mostrando “(...) outras determinações que não são subsumíveis ao conceito de classe social” (Guimarães, 2002, p. 77).

Ouseja, significados raciais como significados flutuantes podem ser evidenciadas em aspectos simbólicos do pertencimento de classe e em configurações da prática do gênero. Esta dedução feita por Stuart Hall (1980; 1997b; 1997c, p. 32), para quem “a raça é a modalidade social estrutural na qual a classe é vivida em sociedades erguidas na dominação e na desigualdade” pode ser complementada com a discussão feita por Paul Gilroy (2001, p. 179), cuja leitura de Stuart Hall o leva, de maneira complementar, a propor que nestas sociedades o gênero é a modalidade na qual diferenças raciais [e de classe] podem ser vividas cotidianamente, indo ao encontro da sugestão de Avtah Brah (2006), para a qual estas “variáveis” podem se inscrever umas nas outras.

Estima-se na presente tese que muitos dos epítetos verbais e atos não verbais mobilizados durante os jogos são parte das políticas relacionais existentes na escola como processos nos quais a semelhança é bem menos presente que a diferenciação. Procuro demonstrar que estas políticas relacionais na escola podem ser lidas sob uma ideia de “raça” definida por Stuart Hall (1997c, p. 47) como um conjunto de processos históricos que articulam elementos simbólicos flutuantes e deslizantes, atrelados a significados mutáveis e móveis, mas que “inscrevem diferenças raciais que se articulam com diferenças de gênero, classe, sexualidade e idade (...)”. Estipular que estas políticas relacionais na escola podem ser lidas a partir de um conceito de gênero como um conjunto de símbolos culturais e conceitos normativos institucionalizados relacionalmente (Scott, 1995; 1999) é uma pressuposição que ajuda a interpretar as distinções econômicas como diferenciações micro-políticas que ganham força simbólica quando expressas através de gostos de classe e estilos de vida que atuam nas preferências entre indivíduos *por outros* indivíduos (Bourdieu, 2007).

Quando gênero, raça e classe inter-atuam nestas políticas relacionais entre os sujeitos, elas podem (re)inscrever de modo eficiente a racialização do gênero e a generificação do racismo em

experiências concretas, dando a impressão que estes dois movimentos estão fora dos discursos e da própria realidade socialmente reconhecida como politicamente construída (Brah, 2006; 1996). Masculinidades e feminilidades podem ser tecidas em função de posições desiguais na estrutura de classes e/ou em remissão a significados raciais, sendo usadas para servir como “(...) formas de significação que servem para naturalizar algumas diferenças atribuídas”, codificando tais diferenças políticas como inerentes a coletividades registradas historicamente com *Outro* (Brah, 1996, p. 188).

É necessário, portanto, analisar o que nos constrói como, digamos, “mulher branca” ou “mulher negra”, como “homem branco” ou “homem negro”. Tal desconstrução é necessária se quisermos decifrar como e por que os significados dessas palavras mudam de simples descrições a categorias hierarquicamente organizadas em certas circunstâncias econômicas, políticas e culturais (Brah, 2006, p. 345-346).

Nesta direção, busca-se entender múltiplas relações entre as categorias de raça, gênero e classe a partir do modo como são inscritas em cada situação concreta, destacando como suas relações recíprocas organizam as práticas sociais e atribuem significados aos dados empíricos em cada situação particular. Em outras palavras, epítetos verbais e atos não-verbais podem mobilizar significados raciais, distinções de classe e o gênero quando são praticados em certos momentos (sendo vistos como racistas, classistas e sexistas pelos envolvidos), mas em outras situações podem ser vistos apenas como termos verbais lúdicos. A intersecção pode ser vista no modo como tais categorias e significados se apresentam com impactos irregulares, porém penetrantes, em distintas interações, sendo explicitada quando se manifesta empiricamente (Hall, 2003).

Esta perspectiva de intersecção pode servir para diferentes possibilidades interpretativas nesta pesquisa. Em uma delas, podemos usar a intersecção para perceber os epítetos verbais e atos não-verbais neles mesmos como mecanismos que fazem associações reificadas entre pobreza e negritude (“*pobráo*”, “*varejão*”, “*pipira*”), fazendo inscrições discriminatórias raciais atinentes a distinções pejorativas baseadas na classe social. Nesta linha de interpretação, os epítetos verbais “*Mano Brown*” e “*Mike Tyson*” direcionados a uma aluna, conforme nos relatou Débora se baseia em identificações generificadas sobre o tipo de vestuário que tal aluna usava na escola, trazendo consigo, ao mesmo tempo, imagens racializadas de homens negros.

Desse modo, por um lado os “ofensores” foram chamados de “*bichas enrustidas*”, sugerindo um ataque à homossexualidade vista como um signo de fragilidade masculina, por outro lado, podemos estipular que além de ser descrita por Débora como uma mulher com “*trejeitos de homem*”, os epítetos dirigidos para a aluna ofendida nos permitem sugerir que a identificação mobilizou o uso de imagens controladas pelos “ofensores” que se basearam em uma ideia de masculinidade racializada. Existe uma noção de virilidade, realçada pelos “ofensores” a partir da

alegorização da imagem social sobre alguns homens, e não sobre todos os homens.

Em outra abordagem, a interpretação dos epítetos verbais e atos não-verbais remissivos a diferenças e distinções raciais, de gênero e de classe são elaboradas em associações recíprocas de modo irregular, mas penetrante e flutuante. Nesta interpretação, raça, classe e gênero como categorias analíticas produzem informações significativas, mas ainda relativamente isoladas. Elas devem ser correlacionadas para compor um tipo de compreensão holística e, deste modo, possibilitar uma explicação sobre o modo como estas informações inter-atuam em práticas concretas, como os epítetos verbais e atos não-verbais, vistos como dispositivos empíricos.

Considero que falar de interseccionalidade não implica necessariamente em falar de multiposicionalidade, uma vez que a perspectiva de análise interseccional consiste exatamente em uma crítica dos modos pelos quais a matriz de dominação desenvolve certos *reforços* de subordinação e inferiorização justamente posicionais sobre certos grupos de pessoas, em certos espaços e em determinadas políticas sociais (Collins, 1998; Crenshaw, 1995). O conceito de interseccionalidade também implica que a agência (*agency*) em suas dimensões individuais e coletivas pode ser um elemento presente na interpretação destas relações, não somente a resistência e a sobrevivência. Deste modo, discutir interseccionalidade significa rejeitar diferentes “substâncias identitárias absolutas” adscritas aos sujeitos em situações sociais de opressão e de desigualdade que atribuem subalternidade e naturalidade a estas posições sociais. Interseccionalidade não serve para identificar vítimas, mas para compreender diferenciações feitas a partir de desigualdades complexas que tornam alguns indivíduos *vitimados* nas relações. A ideia de “encravamento” estimula uma compreensão interdisciplinar sobre raça, gênero e classe como partes indissociáveis da vida social, ajudando a identificar os modos pelos quais as pessoas se tornam *sujeitos* (Collins, 2000).

Veremos no próximo capítulo que os jogos verbais na Escola pesquisada mobilizam a comicidade e podem ser vistos como uma das práticas sociais e modalidades relacionais nas quais podemos ver este “encravamento”. Através de determinados epítetos verbais e atos não verbais este “encravamento” ajuda a ler determinados insultos como racistas e/ou sexistas, instituindo entre os sujeitos diferenciações desiguais, assimétricas, depreciativas e humilhantes.

Nos próximos capítulos ofensas ou insultos raciais e ofensas ou insultos sexuais serão usados, respectivamente, como termos sinônimos das noções *insulto coletivo individual racial* e *insulto coletivo individual sexual*. Para não cansar o leitor, os termos insulto racial e insulto sexual serão usados como expressões que carregam as características conceituais discutidas neste capítulo acerca destas duas noções. Outras vezes, usarei diretamente insulto coletivo individual racial ou insulto coletivo individual sexual conforme julgar que o contexto em discussão demanda este uso.

Capítulo 3:

Descobrimos Jogos Verbais na Escola: epítetos verbais e atos não-verbais.

Pudemos ver no capítulo anterior que a partir do diálogo com diferentes perspectivas teóricas, estudos realizados a partir da perspectiva dos jogos verbais podem destacar informações profícuas sobre diferentes práticas sociais, favorecendo análises e reflexões produtivas. Nestes estudos, observei conclusões e discussões ora similares, ora contrastantes. Em um destes estudos, os grupos e indivíduos praticantes destes jogos verbais foram concebidos a partir de características psicológicas e sociais agressivas que canalizariam frustrações políticas coletivas em atos individuais (Dollard, 1939); também se definiu os atos individuais nestes jogos verbais como emanações sócio-psicanalíticas individualizadas de traços culturais grupais (Abrahams, 1962). Vistos como práticas rituais, estes jogos foram associados ao fortalecimento dos vínculos coletivos entre os grupos de jovens participantes (Barnett & Ayoub, 1965). Outros estudos definiram os jogos verbais como duelos de rimas ofensivas que serviam como um rito de passagem entre a infância e a fase adulta para homens e mulheres (Dundes & Leach & Ozkok, 1970) e como um mecanismo de controle social que estimula o conflito intra-grupal em detrimento das tensões inter-grupais (Lefever, 1981).

Ressaltando como os aspectos morais são mobilizados nas regras destas trocas, outros autores conceberam estes jogos como “idiomas simbólicos que serviam para integrar” os indivíduos em um “sistema de discurso cerimonial” (Lauria, 1964), como ressignificações de práticas de jogos verbais oriundos do continente africano reelaboradas na diáspora (Chimezie, 1976) e também como improvisações que articulam os discursos ultrajantes disponíveis culturalmente ou improvisações verbais para acionar ações performáticas e argumentativas e atos dialógicos (Paglia, 2009).

Estudando práticas sociais diferentes e complexas em contextos sociais e culturais também diferentes e complexos, estas análises trouxeram registros empíricos, construções analíticas, notas explicativas e conclusões diferentes, outras vezes similares. Trouxeram também discussões teóricas e instrumentos conceituais distintos que ainda ajudam a decifrar e compreender estas práticas sociais em uma perspectiva que destaque aspectos relacionais na análise e que compreenda as categorias de raça, gênero e classe em interações sociais face-a-face. Esta perspectiva relacional, como assinalamos anteriormente, procura contornar as oposições existentes entre os estudos de interação social e as discussões sobre as recorrências estruturais ou macrossociais ao procurar identificar, compreender e descrever textualmente como estas recorrências aparecem nas interações sociais. Os jogos verbais são estas práticas relacionais no presente texto.

Se os localizarmos no interior de um *continuum* histórico, estes estudos podem ser complementares e, deste modo, permitir que concebamos os jogos verbais como *microcenos sociológicas* nas quais distintos interesses pessoais, diferenças e semelhanças, igualdades e desigualdades entre os sujeitos participantes seriam expressos na reciprocidade negativa e positiva presente nas trocas ou envios de insultos diretos que elas abrigam. A partir da revisão sobre os estudos de jogos verbais presente no capítulo anterior, apontamos para a existência de uma tensa coexistência entre situações nas quais as trocas são muitas vezes assimétricas, mas outras vezes simétricas. Veremos que a maneira de participar, o momento em que acontecem e quem são os participantes das trocas são variáveis fundamentais para entender a dinâmica relacional entre os estudantes. É nesta dinâmica dos jogos verbais que os participantes podem ser identificados e categorizados socialmente em termos raciais, de classe e de gênero de maneira conflitiva. Muitas vezes, estas identificações e categorizações são feitas como inscrições políticas violentas.

Vimos também na discussão conceitual do segundo capítulo que a reciprocidade ora positiva, ora negativa dos jogos verbais reside na troca de epítetos verbais e atos não-verbais como maneiras de estar na interação social, envolvendo políticas relacionais de diferenciação e de semelhanças em que raça, gênero e classe são acionadas para estabelecer um Outro absoluto. Estas diferenciações e semelhanças podem implicar em ofensividade e/ou podem ser vistas como práticas cômicas, jocosas e burlescas, fortalecendo os elos entre os sujeitos. Vimos também que o insulto coletivo individual inscreve a percepção da ofensividade mediante o uso de epítetos verbais e atos não-verbais que ingressam nestes jogos verbais para causar danos identitários, humilhações sociais e perdas relacionais. Estes resultados podem ser auferidos tanto nas contra-respostas ao epítetos e atos, como também em censuras imediatas feitas por uma das partes que se sentiu prejudicada na relação, mesmo que esta percepção possa ser transitória.

Conceber os jogos verbais como relações que envolvem ofensividade-insultuosidade e/ou brincadeira e ludicidade é desmobilizar a definição prévia, dicotômica e invariável de agressores e vítimas, vencedores e perdedores, agentes e passivos, na prática dos jogos verbais. Por outro lado, estes jogos verbais são processos que podem articular “vitórias relacionais” como partes constitutivas da troca verbal, trazendo consigo reconhecimento social, prestígios diante de outros indivíduos, o fortalecimento da estima positiva de si e dos sujeitos que são considerados aliados, bem como a minimização dos danos coletivos provocados pelos Outros (Huizinga, 2008). Por isto, é necessário destacar, por um lado, que a presença de espectadores, que também podem ser jogadores, aumenta o prazer da vitória de quem está trocando, mesmo que estes espectadores não sejam essenciais para este prazer ser sentido pelos envolvidos, ao passo que a manifestação de superioridade por meio desta “vitória” possibilita uma característica importante neste jogo, isto é,

“o êxito obtido passa prontamente do indivíduo para o grupo”. “Vencer” é vencer para o grupo de observadores (Huizinga, 2008, p. 58).

A construção daquelas três possibilidades de trocas verbais (*o jogo que brinca*, *o jogo que ofende* e *o jogo que brinca e ofende*) decorre destes instrumentos conceituais e das distintas formas de definir os jogos verbais e não-verbais pelos estudantes. Estas três possibilidades de trocas, por outro lado, não devem ser vistas como definições realizadas *pelos* estudantes, uma vez que não existe unanimidade no que se refere ao modo de conceber e classificar os tipos de trocas. Forjadas como instrumentos para interpretar os nominativos, tais possibilidades interpretativas ajudam a compreender distintos aspectos destas práticas, além de localizar as oposições entre ofensividade-insultuosidade e brincadeira-comicidade, explicitando como elas são partes das políticas relacionais na escola. Incluindo as considerações feitas pelo aluno Ulisses, exposta no fim do primeiro capítulo, o Quadro C (em Anexo) reúne as definições dos jogos verbais feitas pelos/as entrevistados/as.

A primeira informação que se pode destacar deste quadro diz respeito à definição do que é ofensivo e do que é brincadeira como algo que emerge de uma troca verbal entre dois ou mais sujeitos, isto é, “*práticas mútuas dentro da relação que tu tens com a pessoa*”. É este reconhecimento de que existe um dar, receber e retribuir que reforça a identificação de um jogo verbal no qual a referência central para qualificar estas práticas está baseada no “tipo” da relação entre os sujeitos envolvidos nesta reciprocidade. Isto é, se os participantes destas trocas são “*colegas e amigos*”, as percepções sobre o que é trocado tende a ser interpretada como brincadeira, mesmo que exista a possibilidade de que significados e atos vistos como positivos possam ser ressignificados como negativos mediante a presença de pessoas fora das trocas entre os participantes (“*se eu zoar com um amigo ele vai rir também, se eu zoar com ele na frente de uma pessoa que ele não conhece pode ser que ele não goste, entendeu?*”). Vê-se também que a presença de epítetos verbais e atos não-verbais definidos como “*coisas do mal*”, “*coisa de maldade*” ou “*coisas mais pesadas*”, expressões presentes no Quadro C, em anexo, podem ser interpretados como ações depreciativas, humilhantes e ofensivas, interpretadas como práticas negativas.

Nestas definições do jogo verbal o destaque dado à proximidade relacional – se os participantes são amigos ou não, ao contexto em que o jogo foi iniciado e terminado, às situações vividas de maneira interpessoal em que aconteceram as trocas e ao tipo de coisas que foram trocadas (“*dependendo das situações e das pessoas*”, “*isso parte da intenção da pessoa que tá fazendo*”, “*da forma que tu vai falar e com a pessoa que tu vai falar*”) permite que os interpretemos em uma direção relativizadora que desestabiliza definições categóricas do que é ofensividade e do que é comicidade. Ao mesmo tempo em que se pode conceber estes jogos a partir desta variabilidade, vê-se que a ofensividade está identificada e tensiona a brincadeira e a jocosidade

presente. Em todas as definições, de modo geral, aponta-se para uma zona limítrofe entre ambas.

Denota-se também que é a partir da brincadeira que surgem, conflitivamente, interrogações ofensivas e humilhantes, com perdas individuais localizadas na ambivalência dos termos usados e do tipo de relação que ampara as trocas (*“a ofensa é um tipo de brincadeira destinada a humilhar, a rebaixar a outra pessoa”/“Pra eles é brincadeira, mas quem sofre isso é complicado”/“brincar é não passar dos limites, porque quando tu passa dos limites, aí a coisa já tá sendo ofensiva, ainda mais quando há ameaça”*). Porque os aspectos lúdicos e burlescos, por um lado, e as características ofensivas e violentas, por outro, são vistos como opostos interligados, tensões e conflitos surgem nas definições dadas pelos estudantes. Estas tensões e conflitos parecem decorrer de usos arbitrários de significados raciais e do gênero como podemos denotar a partir de alguns trechos de definições presentes no Quadro C em anexo (*“Eu brinco com um amigo meu, o Roger, porque ele é negro, eu digo, tu vai pro tronco, sabe! (risos) e ele faz a mesma coisa, mas é brincadeira”/“São ofensas que determinadas pessoas praticam com as outras. É tipo, negro, negão, cabeção, Nerd, mas não no sentido bom. Vadia, que usam pra me xingar, no meu caso. Muitas coisas”/“Falam da cor, da aparência física, isso é uma limitação humana, que se restringe em coisas como estas, de não aceitar as diferenças das pessoas”*). Esta arbitrariedade, em minha interpretação, ressalta mais a ambivalência do que a ambiguidade, pois ambivalência não exclui a existência, entre os participantes, de definições simultâneas sobre o que é ofensivo e burlesco existindo na mesma ação.

Aquilo que é jogado de modo ambivalente pode trazer consigo um potencial polissêmico, sobretudo quando surge o sarcasmo, o deboche e o cinismo como estratégias de comunicação usadas no jogo. É por isto que existem diferentes direções interpretativas possíveis para serem realizadas pelos envolvidos sobre o que é dito e/ou feito que pode. Assim, em um certo momento algo pode ser visto como positivo e, em outro momento, como negativo. A averiguação do *“real significado”* depende, novamente, da relação estabelecida pelos sujeitos que estão jogando no momento da reciprocidade:

São palavras que tem a sua relação, mas, é... Se for analisar, elas tem um tom impactante e às vezes não, tu entende? Elas são palavras que tem relação, que podem ser ofensa, uma bobeira, mas quando tu bota em contexto, tu terás o real significado delas (Eduardo, 18 anos).

Depende de tal forma que tu vai usar as palavras. Tem situações e situações, entendeu? Depende da forma que tu vai falar e com a pessoa que tu vai falar. Se és cínico sabe, aí fica mais difícil de saber (risos) (Róger, 17 anos).

Então eu acho que é mais o critério da força que tem aquela brincadeira que tu tiraste. É desse jeito que a pessoa vai empregar as palavras pra falar da brincadeira, se tu usa indireta pra ofender, entendeu? Mas a pessoa sabe se é com ela (Inara, 16 anos).

Estes jogos podem ser vistos como ambivalentes porque se baseiam em combinações de aspectos identificados como relacionais e estruturais em associações variáveis. Em outras palavras, a intencionalidade do que foi dito ou feito, as maneiras pelas quais algo foi dito ou feito e o contexto pessoal e relacional vivido pelos participantes, nas circunstâncias em que se enviou e se recebeu os epítetos verbais e atos não-verbais quando se praticam os jogos pode ser mediada pela presença dos insultos coletivos, muitas vezes definidos como práticas vistas como “*coisas do mal*”, “*coisa de maldade*” e “*coisas mais pesadas*”. Veremos que estas práticas, muitas vezes, são os epítetos verbais e atos não-verbais raciais e sexuais em situações de trocas ou envios diretos.

Dentre os/as entrevistados/as, sete deles/delas explicaram que os nominativos “*zoar*”, “*encarnar*”, “*tirar sarro*” e “*tirar com a cara*” são termos sinonímicos ou similares que servem para nomear jogos diferentes (Débora, Iasmin, Juliana, Magaly, Inara, Dênis e Ulisses). Outros/as entrevistados/as deram destaque ao contexto em que os jogos acontecem como uma referência a partir da qual se pode qualificar, ou como ofensivo ou como burlesco, o tipo de troca praticada (Eduardo, Leonardo e Róger). Ao mesmo tempo, Juliana e Magaly trazem remissões aos dois modos de perceber as práticas. Ou seja, assinalam que os nominativos são termos que designam práticas diferentes ao mesmo tempo em que chamam a atenção para a necessidade de observar o contexto em que os sujeitos trocam epítetos verbais e atos não-verbais antes de afirmar se existe uma alteração de termos verbais burlesca e, no limite, jocosa, ou se os participantes estão mobilizando epítetos e atos insultuosos, humilhantes ou violentos.

Dentre os entrevistados, 10 deles/delas sugeriram que os nominativos fazem referência a distintos tipos de jogos, registrando que existem aqueles que ou ofendem ou brincam. Nesta distinção de tipos, os nominativos “*zoação*” e “*tiração*” aparecem mais vezes como sendo os designativos dos jogos de brincar, de maneira que os outros termos êmicos passam a ser usados para identificar os jogos de ofender. A diferenciação entre aqueles jogos que somente ofendem e os jogos que apenas brincam está presente entre os homens e entre as mulheres. Porém, Magaly e Iasmim, as duas estudantes que declararam ter realizado reclamações formais acerca de insultos e agressões recebidos na escola, assinalaram a existência de jogos categoricamente ofensivos e humilhantes, mesmo que a insultuosidade possa surgir nos jogos de brincar. A aluna Lara, vista em sua turma como uma aluna “*quieta*” e que declarou na entrevista que foi vítima de insultos com o epíteto “*vadia*”, também definiu os nominativos como práticas que são categoricamente ofensivas e humilhantes. Para estas três estudantes, os nominativos também designam práticas que não são vistas como “*trocas*”, mas como ações unilaterais e unidirecionais negativas que refletem vivências pessoais de humilhação e xingamento.

Pode-se também identificar interpretações sobre os jogos que os concebem como práticas

que podem mobilizar, ao mesmo tempo, atos ofensivos e burlescos independente do tipo de relação entre os participantes, concebendo os jogos como jogos de ofender e brincar ao mesmo tempo. Esta “duplicidade” aparece na interpretação de Amanda, Louise, Marília, Luana e Daniel. Mesmo que apontem para uma diferenciação categórica entre os jogos que ofendem e os jogos que brincam, sugerem também que tais práticas podem mobilizar a ofensividade e a ludicidade da brincadeira em um simultâneo conflitivo. O cinismo, o deboche e o sarcasmo aparecem nesta concomitância como “invólucros” de formas discursivas ambivalentes que podem, de acordo com as circunstâncias da interação e dos interesses de quem está na relação, ser percebidas ou como elementos categoricamente ofensivos, como formas ofensivas mas momentaneamente “pemitidas” ou, até mesmo, como coisas “aceitáveis” na troca pois “a pessoa que falou pode falar o que foi dito”.

Ao assinalar que “*é o contexto que fundamenta a zoação*”, sugere-se que a qualificação do que é negativo ou positivo entre os envolvidos na troca ocorre mediante a intencionalidade do falante, de maneira que caberá ao sujeito emissor o poder de explicar o *verdadeiro significado* do que ela ou ele “disse ou queria dizer”, “fez ou queria fazer”. Todavia, a captura deste significado em torno da intencionalidade do emissor permanece atrelada à interpretação dada pelo sujeito ouvinte na medida em que é a ele ou a ela que se dirige o epíteto ou ato. As definições, tendem a se localizar neste espaço conflitivo entre a intencionalidade do falante – cercada pelo privilégio das conveniências aleatórias conferidas a quem é a dona ou o dono do que diz – e os sentimentos vividos pelo receptor diante do que foi dito. Danos identitários e perdas relacionais percebidos no momento da troca serão, deste modo, definidos no momento em que algo é dito ou é feito, podendo trazer rupturas ou até mesmo ações violentas.

O Roger e a Isabele²⁴ tentaram me bater uma vez, faz tempo isso. Mas isso saiu do âmbito das palavras. Falaram: “olha, tu te toca, qualquer dia tu vai apanhar”. Apontaram o dedo e avançaram pra me bater, mas não me bateram. Eu não entendia o motivo porque eu nem falava com eles. Na minha opinião encarnar é quando tu tá brincando com uma pessoa com aquilo que ela tem, que ela é, porque brincar é não passar dos limites como foi esse caso, porque quando tu passa dos limites, aí a coisa já tá sendo ofensiva, ainda mais quando há ameaça. (Iasmim, 16 anos).

Em uma direção interpretativa próxima a esta, Magaly, Juliana, Róger, Leonardo e Inara trouxeram em suas definições considerações sobre as práticas dos jogos que, em um primeiro olhar, parecem contraditórias e opostas. Ao mesmo tempo em que sentenciam que a qualificação dos jogos como insultuosos ou como burlescos depende do contexto e do tipo de relações entre os envolvidos, também registram que tais práticas são sinonímicas. Ao mesmo tempo em que localizam a qualificação da troca praticada nas intencionalidades dos falantes envolvidos, também

²⁴ Nome fictício de uma estudante.

realizam uma distinção de tipologias a partir do tipo de relação entre quem joga.

Quando os amigos ficam “*rebatendo*” epítetos e atos dentro dos micro-grupos, existe uma tendência em considerar que este tipo de jogo será considerado um jogo de brincar. Mesmo que nele epítetos ofensivos possam surgir, ele será, no máximo, visto como um jogo de brincar e ofender que não implicará necessariamente em uma ruptura entre os participantes. Isto envolve dois aspetos correlacionados entre si. O primeiro consiste em uma aceitação forçosa da ofensividade do que é dito e/ou feito sobre si pelo outro/a, aceitação que passa a ser vista como uma autorização tácita. No segundo aspecto, por causa da afetuosidade presente entre os “*colegas e amigos*”, existe uma tendência em minimizar a injúria presente em interpelações verbais que registram o sujeito em um lugar discursivo subordinado e marginal nas relações, fixando a existência dele ou dela “antes” ou “depois” deste lugar (Butler, 1997, p. 29).

Este quadro de definições nos faz sugerir que os jogos verbais praticados entre os estudantes da Escola pesquisada não são estruturados como o “*The Dozens*”, o “*Sounding*” e o “*Relajo*”, por exemplo. Isto é, não há uma disposição ritual dentro de determinados limites de tempo e espaço, no interior de regras específicas e inflexíveis, onde os participantes se organizam performaticamente para fazer a troca. As trocas não se organizam como uma partida de xadrez ou um jogo de damas, tampouco se desenvolvem sob a forma de trocas de insultos em rimas fraseadas sob a forma de trocas isoladas, como foram descritas na maioria destes jogos.

Na escola pesquisada, os jogos verbais não eram realizados em um tempo específico, com regras e formatos pré-definidos, como se fosse um jogo de xadrex, uma rinha de MC's ou uma partida de futebol. Eles estavam dispersos no cotidiano dos alunos, constituindo-se como trocas que abrigam percepções sobre diferenças e semelhanças raciais, de gênero e de classe feitas relacionalmente. Além disto, os jogos verbais e não verbais entre os alunos da escola são descontínuos e intergrupais. Isto é, eles não apresentam necessariamente limites temporais para começar, desenvolver-se e terminar. As trocas entre os alunos desta escola são simétricas em alguns momentos e assimétricas em outras situações, mas seguem um padrão que é a própria troca como um tipo de interação contínua dispersa no tempo e no espaço. As trocas são constantemente renegociadas consoante a percepção do que é trocado e do modo como é trocado.

Estas primeiras notas interpretativas baseadas em minhas observações sobre algumas trocas e nas definições dadas pelos entrevistados a partir da percepção individual sobre os jogos verbais identificados pelos nominativos “*encarnação*”, “*tiração de sarro*”, “*tiração de onda*”, “*tirar com a cara*” e “*zoação*” ajudam a nos aproximar das linhas gerais em que estas práticas ocorrem, de suas possibilidades de realização e de suas dinâmicas de funcionamento. Estretanto, estas primeiras notas não explicitam propriamente o conteúdo do que é trocado, seus possíveis significados atribuídos

pelos envolvidos, tampouco realizam por si só ilações analíticas que me permita sugerir como a intersecção (ou inter-atuação) entre raça, gênero e classe aparecem nos epítetos verbais e atos não-verbais mobilizados nestes jogos verbais, permitindo-me caminhos ou possibilidades explicativa de outras práticas e processos sociais existentes na escola que possam ser associados à estes jogos.

Para discutir esta intersecção especificamente entre raça e gênero, devo explicitar como estes instrumentos conceituais podem ser construídos. Para tanto, é necessário explicitar que esta inter-atuação, como se aludiu anteriormente pode ser feita em duas direções interseccionais de diferenciação, indicando maneiras pelas quais raça e gênero são articulados como categorias que codificam a identificação de processos sociais e organizam as relações sociais. O primeiro movimento foi assinalado como a “generificação do racismo” e o segundo como a “racialização do gênero” – bell hooks (1992, p. 123) identificou este segundo processo como “os tipos de diferença sexual racializada”. Embora possam ser vistos como semelhantes, estes movimentos analíticos não são coincidentes.

Para autoras como Avtah Brah, (1996), Patricia Collins, (1998; 2000) e Kimberlé Crenshaw (1993), a generificação do racismo, deste modo, é um processo no qual diferenças raciais deixam de ser lidas como processos sociais monolíticos e as semelhanças vistas como coletivamente padronizadas passam a ser fragmentárias. Assim, “homem negro” e “mulher branca”, por exemplo, apresentados comumente como categorias discursivamente homogêneas, passam a ser vistas como elaborações coletivas e relacionais disruptivas e internamente fragmentadas, “(...) resultantes de influências conflitivas recíprocas entre raça e gênero (e outras categorias analíticas) e não como entidades uniformes e imóveis” (Brah & Phoenix, 2004, p. 82; hooks, 1990). As diferenciações raciais entre “homem negro” e “mulher branca”, nesta perspectiva, devem também ser entendidas a partir do modo como o gênero organiza a diferença sexual para influenciar a diferenciação racial, orientando significados para as diferenças corporais conforme identificações raciais (e até mesmo distinções de classe) articuladas pelos próprios grupos e indivíduos. Deste modo, a sugestão de Joan Scott (1994, p. 13) de que o gênero “não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos” ganha mais força, exigindo análises que identifiquem estas relações.

A racialização do gênero, por sua vez, procura indicar que significados sobre diferenças corporais e sexuais em possíveis incorporações em masculinidades e feminilidades a partir da raça e do racismo. Neste movimento, podemos forjar a discussão sobre a persistência de construções dicotômicas do gênero a partir de diferenciações racialistas, de modo que diferentes masculinidades negras, masculinidades brancas, feminilidades negras, feminilidades brancas deixam de ser formas estanques para ser vistas como referências relativamente evidentes em um gradiente de formas possíveis de ser, fazer e estar politicamente na vida social (Collins, 2004; hooks, 1992; Neal, 2005;

Connel, 1997). A racialização do gênero complexifica ainda mais “(...) as maneiras de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” que buscamos identificar nos estudos sobre a diferença sexual percebida (Scott, 1995, p. 75).

Ambos os processos analíticos compreendem complexidades históricas e múltiplas significações próprias e, deste modo, não devem ser vistos como paralelos, mas como possibilidades compreensivas de relações sociais que podem se (re)produzir e se co-reproduzir mutuamente. Por este motivo, estudar “as inter-relações das várias formas de diferenciação social” a partir da raça e do gênero em estudos empíricos não significa conceber raça, gênero (e classe) como instâncias políticas auto-determinadas em si mesmas, pois isto significaria recair em um reducionismo sobre as complexidades da vida social (Brah, 2006, p. 331). Estas categorias são processos e, por isto, se constroem nas relações sociais. Para o presente trabalho pretendo aproveitar desta perspectiva a intersecção de significados flutuantes que realizam inscrições sociais diversas sobre os sujeitos, constituindo-os ora como contingências, ora como regularidades, vistas como instâncias “situadas em diferentes espaços” (Brah, 1996, p. 189). Explicitar tais processos em realidades empíricas que se modificam social e historicamente é registrar também que eles acionam distintos significantes de diferenciação coletiva e individual que podem ser mobilizados em relações concretas diante do pesquisador, reiterando subordinações políticas que despersonalizam os sujeitos e suas insurgências possíveis (Collins, 1998; 2000; Crenshaw, 1993; Azeredo, 1994).

Dada a “natureza” generificada da cultura, o racismo também se experimenta de forma diferente por mulheres e homens. *Isto é, o racismo codifica diferenciações generificadas enquanto parece subsumí-las.* O processo de subsunção é importante ao impor uma unidade “imaginada” e “imaginária” ao grupo racializado enquanto que ao mesmo tempo inscreve os regimes patriarcais do poder (Brah, 1996, p. 188, grifos no original).

Quando o uso de certos epítetos ou atos não-verbais se refere a comportamentos e condutas atinentes à diferença sexual percebida, eles podem ser vistos como sexistas na medida em que são usados para afirmar que certas atitudes são específicas a quem “é homem” ou a quem “é mulher”, delineando masculinidades e feminilidades que inscrevem posições e “controlam ações das pessoas por outras pessoas” (hooks, 2000b, p. 38). Ao mesmo tempo, epítetos sexuais podem ser alocados em diferentes lados em um jogo verbal, mobilizados como insultos coletivos racistas em uma troca provocada a partir de provocações homofóbicas e respondidos com epítetos racistas:

Cara, eu já fiz uma brincadeira sobre sexualidade, com um amigo nosso, o Lucas, que eu me arrependi. Tem um outro amigo nosso, o Lucas²⁵, a gente não tem certeza sobre a sexualidade dele, mas o comportamento parece ser homossexual, mas a gente não tem certeza. Aí o Lucas veio com uma camisa do Capitão América e aí eu disse brincando: “ei,

²⁵ Nome fictício de um estudante.

essa camisa tá parecendo a camisa do Capitão Gay, é meio estranha, rosa demais!”. Um negócio assim sabe. Aí ele disse: “tu tem nariz de primata, cara [rosto] que parece um asfalto velho!”. Aí me ofendi, mas tive que aguentar porque eu comecei né? Mas eu sei que ele fez uma coisa racista né, deu vontade de “voar” nele, sabe, fiquei muito raivoso, fiquei pra baixo, meio mal sabe? Aí o pessoal todo avacalhou, fez barulho. Me irritei porque ele exagerou! Mas você tem que manter o foco, passar isso, porque é uma coisa só que se enfrenta, não é tudo na vida! Cara, eu acho até que ele falou isso porque a gente venceu o campeonato de Matemática aqui na escola da equipe dele, sabe, não sei (Eduardo, 18 anos).

Depois de se referir a Lucas com insinuações ofensivas à sexualidade, Eduardo recebeu insultos racistas como resposta e classificou a réplica de Lucas como uma reação exagerada. Porém, diz que precisou “*aguentar*” porque havia iniciada a troca. Epítetos verbais como “*nariz de primata*”, “*cara de asfalto velho*”, “*globeleza*”, “*escurinha*”, “*cor de pneu*” aparecem em realidades empíricas nas quais podem ser vistos como inscrições identitárias opressivas de diferenciação negativa. Porém, se mobilizarmos os determinantes do gênero na raça em uma relação na qual o comportamento agressivo passa a ser visto como um “comportamento sexual”, instilando estereótipos que ocultam aspectos identificatórios autônomos, poderemos também perceber a diferença de gênero nestes epítetos (Collins, 2000; hooks, 1989, p. 94). Não somente os epítetos verbais “*globeleza*” e “*escurinha*” devem ser vistos como racistas e sexistas, mas também “*nariz de primata*” e “*cara de asfalto velho*”, que capturam de modo estereotipado traços corporais vistos como masculinos (destacando para isso os pêlos faciais de Eduardo) por meio de inscrições raciais.

Pesquisador: mas e tu, tu “encarna” ou “zoa” com o teus colegas?

Como eu te disse, eles são muito parecidos e tal. Mas eu falo muito sobre a cor das pessoas, tipo “cor de açaí estragado”, “*globeleza*”, “*escurinha*”, que eu falo pra minha irmã quando eu brigo com ela, com o aspecto físico dos outros. Tipo: gordo, eu tiro muito sarro com gordo, que faz gordiçe, que gordeia, que tem muita caloria (risos). Eu chamo também de preto, cor de pneu, de bombom de chocolate, brincando, né (risos). Eu acho uma brincadeira, eu não levo pro lado pejorativo, o que é que tem em ser preto? (Magaly, 17 anos).

Neste trecho de entrevista, vê-se que antes de receber os insultos e atos racistas, Magaly assinala que envia epítetos ofensivos aos colegas, configurando uma troca na qual ela argumenta que não há motivos para indignar-se com comentários racistas, pois ela os faz também. (Retomarei estes dois relatos, de Eduardo e Magaly no quarto capítulo, comparando-os para discutir a veiculação de sentimentos de sofrimento e de tristeza diante de epítetos e atos racistas e sexistas).

Em outra situação, Inara declara no excerto abaixo que “*brinca*” com os colegas, que “*trola*” com o que eles fazem na escola, ao mesmo tempo em que traz indicações de que vive sentimentos de baixa autoestima por conta das brincadeiras ofensivas sobre seu corpo. Segundo Inara, em 2012, um amigo gravou um vídeo no qual ela avaliava espontaneamente o ano letivo, fazendo também declarações sobre seu comportamento sexual. Este vídeo foi disponibilizado na internet e acabou

sendo usado como motivo de alguns insultos e brincadeiras. O pequeno excerto de entrevista abaixo nos ajuda a identificar outros modos pelos quais sexismo e racismo incidem nas relações vividas entre os estudantes da escola. Epítetos raciais como estes podem ser definidos como racistas e, ao mesmo tempo, sexistas: eles se referem violentamente à identificação racial dos envolvidos porque exploram traços corporais concebidos a partir de diferenças sexuais racializadas (acentuar e exagerar estereotipadamente traços corporais por meio da racialização e racializar diferenças sexuais a partir de oposições simbólicas desiguais entre homens e mulheres).

Pesquisador: que tipo de brincadeiras você faz aqui com seus colegas?

Olha, eu, tipo, as brincadeiras que os colegas tiram eu não tiro. Mas com os amigos é outra coisa, porque eu tiro com eles e eles tiram comigo. Com os colegas, tem alguns que tiram brincadeiras pesadas, que é preciso pedir pra parar. Eles ficam falando palavras horríveis. Ficam falando de mim. Todo dia de manhã, eu venho pra escola. Quando chega umas 9 da manhã, eu desço, vou tomar café. E aí eles ficam me chamando de “bunda de maniçoba”, “bunda de maniçoba”. E fica chato isso. E quanto às pessoas com quem eu não tenho intimidade eu peço pra eles pararem, mas eles não param. Aí pra eles eu faço um “cotoco”²⁶(risos), faço cara de raiva pra eles pararem, xingo eles. Mas eu trolo mais tipo, notas baixas que eles tiram, com o corte [de cabelo] dos outros, com as besteiras, as fofocas que rolam sobre coisas que eles falaram ou só rindo na maioria das vezes sobre o que eles fazem (risos). Eles ficam “mordidos” quando eu falo que eles são “lisos”, “pobrão”. Eu tenho vontade de comer, porque eu sou meio fofinha e eles falando isso só vai me prejudicar ainda. Porque eu ando na rua, eu não fico olhando pra ninguém, eu olho pro chão. Aí com isso eu só vou olhar mais pro chão e não vou olhar pra frente. Dependendo da pessoa que faz, a encarnação pode ser brincadeira ou uma agressão. Assim, tipo, eu não levo como ofensa com amigos, mas com outros pode levar em ofensa (Inara, 16 anos).

Quando usa “eles”, Inara se refere aos “*perturbados*”, isto é, um dos dois “micro-grupos de encarnação” do qual o aluno Dênis é integrante. Parte dos epítetos presentes nestas três situações ofensivas articulam simbologias locais e elementos regionais que são usados para identificar características corporais vistas racialmente, mas que são acentuadas de modo jocoso a partir de uma diferenciação generificada (“*bunda de maniçoba*” e “*cara de asfalto velho*”). Tais inscrições pejorativas são feitas a partir de situações concretas vividas pelos sujeitos e servem, também de modo concreto, para realocar estas inscrições de modo ambivalente. Esta ambivalência desloca significados raciais e sexuais conforme a relação em que aparecem, de modo que é a variabilidade do tipo destas relações que faz tais significados serem vistos como ambivalentes, sendo classificados ora como positivos, ora como negativos.

Porém, na medida em que insultos coletivos individuais raciais e sexuais articulam o que Patricia Collins (2000) descreve como “imagens controladas”, torna-se possível sugerir que “*globeleza*”, “*bunda de maniçoba*”, “*nariz de macaco*” e “*cara de asfalto velho*” são epítetos ofensivos que inscrevem a generificação do racismo e a racialização do gênero ao mesmo tempo.

²⁶ “Cotoco” é uma expressão manual equivalente ao pênis ou simplesmente ao palavrão “tomar no c...”.

Se, em ambos os movimentos, estamos lidando com diferentes inscrições de estereótipos a partir da intersecção entre gênero e raça, podemos assinalar que existe um registro ambivalente no qual um corpo racializado é também sexualizado e o sujeito é codificado sob uma diferença de gênero que também mobiliza uma diferença racial. Esta discussão é complexa e, por este motivo, a noção de intersecção é a mais conveniente, procurando verificar na descrição etnográfica os modos como esta intersecção está presente nas relações entre os estudantes.

De certo modo, a intersecção de insultos coletivos individuais racistas e/ou sexistas realiza algo como um *seccionamento*. Em outras palavras, o seccionamento trabalha com inscrições identificatórias estereotipadas e imputações de diferenças arbitrárias sobre os sujeitos ofendidos. Este *seccionamento* trabalha em três atos. 1) Destaca um traço corporal, como o tipo de cabelo, formas faciais, tamanho do glúteo, etc. e cria simbolicamente exageros, “deformações”, cisões e anormalidades em torno destes “pedaços ou formas” corporais para apresentá-los como signos de uma diferença absoluta, signos do Outro; 2) Confunde e imiscui estes “pedaços ou formas” corporais estereotipadas e diferenciadas de modo absoluto ao próprio sujeito; 3) Incute no sujeito receptor, por meio dos epítetos verbais e atos não-verbais, insultos coletivos individuais que simbolizam o pertencimento à um grupo homogeneizado e indiferenciado do qual ele é visto como uma parte imóvel. Ademais, este *seccionamento* institui lugares simbólicos de subordinação e de inferiorização, mesmo que tal potencial não seja fatalista e imutável.

Pesquisador: que tipo de brincadeiras tu fazes com teus colegas?

Ah, sei lá, apelidos, tipo “magrela”, “cabelo de cachorro” (risos). Eu falo mais de situações entendeu? Quando a pessoa faz uma besteira, aí eu falo, mais não é pesado. É sobre comentários idiotas na sala (riso), mas é coisa besta. Mas com os amigos é outra coisa, porque eu tiro com eles e eles tiram comigo outras coisas sabe. *Com os colegas, tem alguns que tiram brincadeiras pesadas, que é preciso pedir pra parar. Eles ficam falando palavras horróras* (risos).

Pesquisador: que palavras são essas?

Ah, (risos) prefiro não falar (risos), são muito feias. É melhor não falar. (Luana, 17 anos).

Este seccionamento, em outros momentos, pode aparecer, por exemplo, sob a forma de “*palavras horróras*” e “*brincadeiras pesadas*” que Luana se nega a relatar. O depoimento de Inara coincide com o de Luana quando declaram que as ações praticadas por elas com os integrantes do seu grupo de amigos são “brincadeiras autorizadas”. Porém, se retomarmos o quadro de definições dos nominativos (“*As pessoas brincam comigo, mas eu faço isso com quem eu conheço, porque é difícil eu fazer com quem eu não conheço*”), veremos que Inara descreve as situações nas quais recebe os epítetos “*bunda de maníçoba*” em um contexto fora deste quadro burlesco e lúdico do micro-grupo de amigadas. Construídos como exageros grotescos apenas sobre *uma parte* do corpo de Inara, estes epítetos fazem uma associação entre este traço corporal e a “forma” e a “cor”

de um tipo de prato local. Visto como negativos por ela, tais termos verbais articulam significados caricaturais em torno desta parte do corpo de Inara, ao mesmo tempo em que a identificam racial e sexualmente. Ela é alvo do epíteto verbal porque parte dela é exagerada pejorativamente.

Por outro lado, em uma situação por mim observada no pátio de recreação da escola, Inara disse para um colega de sala de aula que ele parecia um “*ladrão*” por que usava um boné. Como contra-resposta o colega disse que a calça usada por ela “*fedia*”. Inara, por sua vez, usou como tréplica gestos manuais simbolizando que seu oponente teria um pênis pequeno. No duelo verbal estudado por Alan Dundes, Jerry Leach e Bora Ozkok (1970, p. 328), as derivações feitas pelos homens sobre supostas condutas sexuais inapropriadas das mulheres geralmente foram respondidas por elas, diante de outros participantes, com acusações de que o pênis do oponente seria pequeno e o seu desempenho sexual débil. Inara, de certo modo, também articulou o que bell hooks (2004, p. 73) identificou como um tipo de “*emasculação simbólica*”, uma modalidade vernácula de resposta em altercações entre jovens negros usada como um instrumento que desmobiliza ludicamente masculinidades falocêntricas em situações conflitivas cotidianas vividas entre jovens. Falar publicamente sobre um tamanho diminuto dos órgãos sexuais masculinos diante de outros homens e/ou outras mulheres é um instrumento simbólico usado para desmobilizar práticas comportamentais sexistas e falocêntricas, ao passo que reinstitui, dependendo dos sujeitos envolvidos, sentimentos psicossociais de impotência e pouca autonomia política nas relações. O resultado foi a vergonha e a intimidação do oponente de Inara, em um jogo verbal iniciado por ela.

As trocas dos jogos verbais, deste modo, são práticas que não deixam de ser realizadas mediante o surgimento de insultos coletivos verbais e não-verbais reconhecidos como ofensivos, humilhantes e profundamente negativos por alguns dos envolvidos ou diante da possibilidade de que algum dos “*jogadores*” façam denúncias formais à coordenação ou diretoria da escola. Mesmo que em alguns relatos se possam ver as diferenciações entre “*jogos de brincar*” e “*jogos de ofender*” descritas nas definições dadas sobre os nominativos, a maioria das/dos entrevistadas/os acaba por usá-los de modo indiferenciado para se remeter a práticas diferentes. Como vimos anteriormente, muitos estudantes mobilizam alguma ideia de fronteira ou limite para dizer o que pode ser ultrapassado ou não pela ação não-verbal ou epíteto verbal enviados por outra pessoa, de modo que a amizade, o tipo de ação ou epíteto e o contexto estão entre os critérios usados para inferir sobre a existência ou não de *ofensividade-insultuosidade*.

Os nominativos, como vimos, podem ser usados com o mesmo sentido para classificar jogos que abarcam tanto os escárnios cômicos verbais e não-verbais, xingamentos humilhantes que exploram caricaturalmente um estereótipo imputado de modo lúdico e/ou grotesco a alguém, com base em condutas que divergem de padrões comportamentais e normas identitárias definidos de

modo arbitrário na sociabilidade estudantil da escola pesquisada, como também brincadeiras lúdicas entre "*colegas e amigos*", que apenas se divertem e suscitam riso e diversão.

Anos de convivência na instituição resultaram em relações que não eram apenas escolares: as amizades se estendem para eventos fora da escola - como festas de aniversário, visitas feitas uns/umas aos/as outros/as aos fins de semana, encontros em bares e casas de shows, bem como a frequência a cursos de idiomas, de música e pré-vestibulares. Na medida em que esta convivência implica na formação de micro-grupos relativamente coesos no cotidiano da escola a partir de experiências vividas dentro e fora dela, reforça-se a necessidade de compreender o ato de se tornar aluno a partir de uma noção de escola que não se constitua como uma categoria empírica, mas também como uma unidade analítica na qual “elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados” (Sposito, 2007, p. 25). Por outro lado, isto também ajuda a construir uma rede de sociabilidades e de amizades que tem na escola um dos principais lugares de referência, como um espaço autônomo de relações.

Neste espaço, é comum que um estudante do primeiro ano desenvolva relações amistosas com colegas do terceiro, pois no passado, quando aqueles eram alunos da 3º série, os segundos cursavam a 5º série. Durante este tempo, possivelmente, desenvolveram um processo de aproximação uns com os outros, estabelecendo cumplicidades e interesses mútuos.

Um amigo tem intimidade comigo. Um exemplo: tu é meu colega, eu não vou chegar falando da minha vida privada pra ti, de problemas na minha casa, da minha vida sexual, eu não vou falar pra ti, mas se tu for meu amigo mesmo, pode ter certeza que eu vou falar contigo toda hora. Amigo mesmo, não é só pra beber, essas coisas, mas também pra momentos difíceis, apesar de eu ter 17 anos e não ter passado por momentos difíceis na minha vida sabe (risos). Eu me lembro (segredo viu!) eu me lembro de quando os meus pais estavam pra se separar e eu chorava muito, sabe, eu ligava pra minha amiga Camila²⁷. Ela é minha amiga, minha amigona mesmo, desde a primeira série, eu conto tudo pra ela... Sobre a minha primeira vez (risos). (Marília, 17 anos)

Deste modo, ser "*colega*" de escola não é o mesmo que ser "*colega e amigo*" da escola. O primeiro é alguém com quem se fala na escola sobre assuntos diversos, e, no limite, com quem se realizam trabalhos disciplinares em grupo. O segundo é aquele (a) que podemos convidar para ir em casa, para uma festa e para o (a) qual podemos contar segredos e intimidades, estabelecendo, deste modo, sentimentos de confiança e autorização recíproca para certos comportamentos e atitudes. Estes elos podem ser cotidianamente mobilizados nos limites que são estabelecidos para definir que tipos de coisas se podem ou não dizer e/ou fazer com/sobre o "*amigo*" ou "*amiga*". Os tipos de *brincadeiras* que são permitidas - ou que se permite fazer - com os "*colegas e amigos*" com base nestes elos de confiança e autorização são negociados e definidos uns com os outros, a partir desta

²⁷ Nome fictício de uma estudante.

ideia de intimidade e de cumplicidade nos microgrupos de “*colegas e amigos*”

Ao fazer referência aos grupos de “*colegas e amigos*”, estarei falando de micro-grupos de estudantes que não necessariamente estarão sempre juntos, mas que, na maior parte dos dias do ano (não somente os dias letivos), estarão juntos, dentro ou fora da escola. Vivendo momentos de fruição, de descontração, de conversação, de risos e de conflitos, estes microgrupos, formados a partir de interesses comuns, não parecem seguir rigorosamente os tradicionais estereótipos grupais de estudantes como os CDF, os populares, os bagunceiros, os atletas, etc., uma vez que existem outras identificações micro-grupais entre os estudantes da escola pesquisada.

Todavia, resta perguntar: como podemos explicar os modos pelos quais as/os alunas/os se aproximam de outras/os colegas em um determinado momento do ciclo de vida escolar e se distanciam de outras/os, estabelecendo cumplicidades e interesses mútuos entre si? Quais são os critérios de formação destes micro-grupos de “*colegas e amigos*”? Estes critérios estão baseados em adscrições raciais, de gênero e de classe? Estes critérios aparecem também nos jogos verbais e não verbais para dizer se um termo é ou não brincadeira, para aceitar ou não o começo de um jogo verbal? Para a maioria deles e delas o que define as amizades é a “*afinidade*”, categoria que explica porque alguém é um amigo/a ou apenas um/a colega.

Para a maior parte dos/das estudantes, esta “*afinidade*” surge com a convivência cotidiana. Para alguns entrevistados, o que estabelece a aproximação entre os alunos é a construção de amizades durante a vivência na escola e, sobretudo, a convivência entre os colegas nas mesmas turmas. Estudar nas mesmas turmas desde as primeiras séries do ensino fundamental e vivenciando um cotidiano escolar com os colegas dentro e fora da sala de aula foi apontada como a explicação da durabilidade de suas “amizades”.

Pesquisador: Você disse que os seus amigos são colegas de turma né?

Sim, sim.

Pesquisador: então eu te pergunto se tem diferença entre amigo e colega de escola pra ti? Pode explicar isso?

Tá, olha, existe sim. Por exemplo, existe diferença entre amigo e colega. Porque meu amigo é meu colega porque a gente estuda na mesma escola, na mesma sala, mas meu colega não é o mesmo que um amigo, porque amigo são aquelas pessoas com quem tu tem certa intimidade para conversar sobre certos assuntos e certos aspectos teus e dos teus atos. E colega é aquele que é conhecido, pra conversar coisas mais amplas, como política... Amigo tu falas coisas mais íntimas. Os meus amigos são o Gustavo, a Mariana, a Lana, a Paula... São eles mesmo, com quem eu tenho mais contato, Com a Mari e o Gus no inglês, no [aulas de] piano. Eu convivo com eles fora daqui. A gente se vê em aniversários, festas, faz reuniões em casa... Essas coisas (Amanda, 17 anos).

Por outro lado, Amanda cita eventos semanais como cursos de idiomas e de música instrumental, atividades esportivas e de lazer, viagens de férias, festas, passeios dominicais e visitas

às residências para a realização de atividades escolares ou apenas para divertimento desde a infância. Ao descrever estas atividades, também diz que seus “*colegas e amigos*” de escola são os amigos que realizam estas atividades com ela, estendendo para fora do estabelecimento escolar a construção desta “*afinidade*”. Esta informação ajuda a flexibilizar a explicação na qual a amizade entre os “*colegas e amigos*” deixa de ser vista como uma construção baseada somente na convivência diária na escola nas mesmas turmas. Se para alguns estudantes a convivência na mesma turma durante vários anos é um critério central para se definir quem se torna um potencial “*amigo*” ou “*amiga*”, parece que esta regra é parcial e não absoluta.

Mesmo que o perfil racial dos estudantes da escola pesquisada seja predominantemente formado por estudantes brancos oriundos de famílias de camadas médias locais, diferenças raciais e de gênero influenciam nestes processos de microagrupamento. Um indício disto é a composição dos *grupos de encarnação*, conhecidos como “*os péssimos*” e “*os perturbados*”. O primeiro é formado por cinco estudantes, três da turma 104 e dois da turma 103, dentre os quais o aluno Ulisses, um dos entrevistados; todos os integrantes se autodeclararam brancos na entrevista. O segundo grupo de encarnação é formado por quatro alunos da turma 301, dentre os quais o aluno entrevistado Denis, autodeclarado branco na entrevista. De modo similar, três “*colegas e amigos*” que se autoneameiam pelos termos “*nigga*” e “*nego*”, como veremos adiante, se autodeclararam pretos e pardos. As alunas que são conhecidas na escola como as “*gêmeas*” que se autodeclararam pretas. Escreverei sobre estes micro-grupos e seus integrantes posteriormente.

Não se pode afirmar que inexistem micro-grupos de “*colegas e amigos*” que sejam “mistos”, isto é, formado por homens e mulheres, pretos, pardos, amarelos e brancos. Porém, mesmo em uma escola predominantemente branca, de classe média e com maioria de mulheres, observei que os micro-grupos de “*colegas e amigos*” apresentavam muita “homogeneidade”, de modo que *intimidade* e *afinidade* grupal parecem ser orientados (mesmo que não definidos) por estas afinidades identificatórias. Mesmo que alguns dos/das entrevistados/as citem a existência da cultura negra, afro-brasileira ou africana e de populações negras na Amazônia - tal como aprenderam no Projeto curricular “Cartografias...” - como elementos que inviabilizam tratamentos diferenciais na escola, dizendo que não enxergam “diferenças” entre os colegas de escola, tratando-os “com igualdade”, vê-se que o discurso é mais antirracista do que anti-racialista (Appiah, 1997).

Não acho que tem isso aqui. Eu não olho pra cor das pessoas. Aqui na escola tem um projeto onde a gente discute isso, a questão quilombola, a herança negra, a África, racismo, essas coisas. Existe também a minha formação familiar. Meu pai é professor da UFPA e sempre discutiu estas questões com a gente. Então não tem esse negócio, porque as amizades que eu tenho, que eu te falei, são com pessoas que estudam na minha turma desde a alfabetização, entende, faz uns 10 anos, sabe! Então esse tema da diversidade é um tema

bem trabalhado aqui na escola. Tem o caso de uma aluna que chamou outra de “preta”, e tal, mas isso não é toda hora aqui, entende? Tipo, tu falar minha *blankinha*, escrever assim, *pletinha*, é com carinho, não é uma recriminação né? (Pablo, 17 anos)²⁸.

Como se aludiu anteriormente, muitos epítetos e atos não-verbais são racistas porque são racistas: eles mobilizam o tratamento desigual e ofensivo sob a forma de uma ofensa ou brincadeira, no interior de uma troca. Mas mesmo que se estipule que alguns “epítetos raciais” não sejam necessariamente insultos coletivos individuais racistas (isto é, subordinadores, assimétricos e ofensivos), eles podem ser racistas e não-racistas, servindo como supostos significantes para aproximação e afetuosidade, tais como “*blankinha*” e “*pletinha*”. Todavia, mesmo que Pablo, cuja fala foi citada acima, declare que o tema da diversidade seja um tema bem trabalhado na escola e que seus colegas são colegas de sala de aula que o acompanham há quase 10 anos, ele aparece no depoimento de Louise (a aluna que ofendeu uma colega com o epíteto “*pipira*”, citado no primeiro capítulo) como o ofensor que fez uma comparação entre uma palha de aço e o cabelo de Loise.

Olha, eu brinco mas com o pessoal do meu grupo, com amigas minhas, sabe? Eu já ofendi, mas fui ofendida, os dois... Faz um tempo, já, um, dois anos acho...

Pesquisador: E como foi?

Ofender?

Pesquisador: os dois?

Eu ofendi uma menina, chamei ela de pipira (risos), mas faz um tempão isso sabe (risos). Ela me chamou de burra e eu respondi, mas foi isso mesmo. Quando eu ofendi foi porque eu fiquei irritada com um colega meu, aí eu queria bater nele com um livro naquela hora (risos), mas não fiz nada. Pois é, foi um gordo, cara de buldogue, o nome dele é Pablo. Esqueceram uma palha de aço na sala e ele pegou. Foi atrás de mim e disse: “olha, é parecido mesmo”, é a “sara”²⁹ da turma. Eu fiquei olhando assim, e não fiz nada, e não gostei, mas não falei nada. Fiquei constrangida. Falei com as pessoas mais íntimas. Falei com a mamãe também. Ela queria ir lá na diretoria falar com ele. Mas eu não deixei, porque iriam tirar comigo se ela fosse lá (risos), ia ser filhinha da mamãe. Eu não quis me expor, mas hoje em dia ele parou de falar comigo porque eu tratei ele mal (Loise, 17 anos).

A comparação realizada por Pablo mobilizou insultos coletivos individuais racistas e sexistas: explorou a identificação racial a partir do tipo de cabelo; mais uma vez este traço corporal foi usado para ofender racialmente uma mulher negra. Estes epítetos verbais raciais e de gênero podem ser usados para fins de cumplicidade e afirmação micro-grupal interna, bem como para ratificar a coesão entre os “*colegas e amigos*”. Nestes casos estes termos “*blankinha*” e “*pletinha*” podem ser usados como signos de saudação verbal, proximidade lúdica e autorização grupal e não necessariamente como códigos autoritários, assimétricos e hierárquicos, presentes em relações

²⁸ O projeto “Cartografias...”, descrito acima, foi citado por outros alunos como um espaço de atividades pedagógicas no qual aprendem a “a dar importância ao, negro, a questão da África que influencia na cultura brasileira” (Leonardo, 17 anos), bem como a necessidade de “não tratar com diferença as pessoas por causa da cor da pele e da cultura delas” (Débora, 17 anos.)

²⁹ “Sara” é diminutivo de “sará” ou “cabelo sarará”.

subordinadas em derivações raciais. Porém, mantêm-se o registro de quem é o racialmente diferente, quem é o Outro da relação.

Diante destas situações, essa distinção entre o que é “racialista e racista” e “racialista não-racista” precisa ser elaborada como um procedimento heurístico baseado sobretudo em situações vividas relacional e contextualmente, uma vez que a definição de um epíteto verbal como “racialista não racista”, usado para indicar usos raciais não-desiguais, dependerá do que os sujeitos definem como respeito, intimidade e amistosidade. Para Luana esta ambivalência aparece em uma relação na qual o uso do epíteto é carinhoso, mas pode articular danos sobre a identificação racial e perdas individualmente percebidas diante da ofensividade existente (“*tu fica assim meio mal também*”).

(...) porque dependendo de quem faz a gente aceita ou não aceita. Tipo tu falares mal do cabelo, se a pessoa é tua amiga, e ela fica falando, tipo com carinho, isso não é pra fazer mal, mas tu fica assim meio mal também, mas se ela não for amiga tu fica mordida (risos). Assim, se eu digo assim: “ah, meu blankelo, pretinhoso”, sabe? é brincadeira isso, que tem carinho, mas se eu encarno assim: “sua preta, branquela” aí é uma coisa de racismo. Mas eu não bato em ninguém não tá... Se me chamar de preta eu bato (risos) (Luana, 16 anos)

Alguns estudantes apontaram para a existência de diferenças entre homens e mulheres no que tange às trocas epitéticas na escola. Para Ulisses, por exemplo, os jogos entre as mulheres são diferentes dos jogos entre homens porque as mulheres não apresentam o autocontrole necessário para lidar com as trocas, mesmo que existam jogos nos quais homens trocam com as mulheres.

Nós dificilmente brincamos com as meninas, porque elas levam tudo para o lado pessoal e é muito difícil lidar com as mulheres (risos). Até porque as meninas ficam mais entre elas. Aí nós preferimos tirar com os meninos mesmo. Um exemplo é de umas meninas gordinhas, arredondadas; quando aparecem umas bolas nas aulas, que aparecem em slides, aí nós comparamos com elas e elas se irritam. Na minha sala já teve um menino que tava encarnando numa menina, chamando ela de “Mano Brown” e a menina se levantou e gritou com ele, deu um tapa na cabeça dele... (risos)... Um tapão mesmo (risos).

Pesquisador: eles são da sua turma?

Eles eram da minha turma. Um era o Igor e o outro é a Lucia³⁰.

Pesquisador: quem gritou?

A Lúcia. Eles foram pra direção nesse dia. (Ulisses, 16 anos).

A atribuição de pouca tolerância às alunas por Ulisses não se coaduna com o comportamento de Marília nos jogos em que ela participa. Veremos posteriormente que ela é uma das participantes que explora os limites das fronteiras entre o ofensivo-humilhante e o lúdico-cômico quando relata suas trocas com Róger, e de Juliana, que cita as necessidades de autocontrole sobre o que é jogado (ver Quadro Z). Mesmo assim, a preferência por jogar com pessoas do mesmo sexo é vista como “natural”, entre a maior parte dos homens como também entre a maioria das

³⁰ Nomes fictícios.

mulheres entrevistadas. Estes depoimentos indicam que, apesar das aproximações propositais por meio de atividades lúdico-conflituosas que ocorrem entre a maior parte dos estudantes do ensino médio. Percebi que, similarmente ao que observou Tânia Cruz & Marília Carvalho (2006, p. 121), os jogos de provocação entre homens e mulheres não atenuavam ou suspendiam fronteiras de gênero existentes, sendo muitas vezes a única forma de aproximação entre meninos e meninas.

Muitos epítetos que circulam na escola apontam para uma percepção dicotômica sobre o gênero. Assim, o “cuidado” que alguns homens apresentam com a relação ao jogo com as mulheres confirma fronteiras fixas em torno do que se define como homem e como mulher. Como afirma Denis, as colegas de sua turma *“levam a sério”* o que para ele são *“brincadeiras”*.

As meninas ficam putas porque na hora da explicação a gente vive sacaneando... Mandam a gente calar a boca e aí que a gente fala mais, entendeu, só pra instigar elas (risos). Elas se incomodam mesmo, mas pra gente é zoeira. As meninas levam a sério, ficam logo com raiva. Tipo o professor tá explicando e a gente fica na sacanagem e elas falam “égua, cala a boca!”, “eu não vou calar a boca, quem manda na minha boca sou eu”. Elas vão e falam com a professora e aí a gente aquieta. As meninas se incomodam mais (Denis, 18 anos).

Todavia, citando a necessidade de demonstrar autocontrole sobre as próprias emoções enquanto participa de algum jogo na escola, Iasmim relata uma situação na qual as “palavras ou brincadeiras pesadas” foram parte constituinte de trocas que realizou com outros colegas, tanto homens como mulheres. Esta exigência de autocontrole esteve presente nesta troca, na qual termos verbais agressivos sexistas e homofóbicos foram veiculados.

Eu briguei com uma grande amiga minha, porque ela mandou eu me fuder, falou um monte de merda pra mim. Aí depois ela veio falar comigo como se não tivesse acontecido nada e eu não gostei. Eu não admito isso, eu acabei xingando ela, “saí daí sua sapatão, escrota”. Hoje em dia eu tiro mais sarro, encarno, mas são brincadeiras mais leves. Porque tem diferença quando tu tira brincadeira com um amigo teu que é viado de quando tu tira brincadeira com um amigo teu que não é viado. Tem grande diferença. Porque um viado sempre se sente ofendido. Mas quando ele é teu amigo, ele não se sente ofendido. Eu tiro brincadeiras com quem não vai se ofender. Mas são brincadeiras mais leves. A pessoa tem que ter controle dela mesma. Eu já fiz brincadeira de mau gosto com as pessoas, mas eu lembro que também fizeram comigo. Mas eu pedi desculpa pra ela e depois a gente voltou a se falar, porque você tem que ter autocontrole, sabe? (Iasmim, 16 anos).

Quando um homem está sempre acompanhado de mulheres, ele é um potencial alvo de epítetos referidos à homossexualidade, como é o caso de Roger, um aluno homossexual autodeclarado negro. Ele me disse que os beijos que recebia de Juliana permitiram durante muito tempo acesso ao grupo dos meninos e aos atletas do time de Handebol da escola, antes dele expor sua sexualidade; depois de algum tempo, declarou aos amigos que nunca havia namorado Juliana, cujo terço de depoimento abaixo vai ao encontro do relato de Róger sobre esta situação:

O Roger sofria de gente fazendo bullying com ele desde criancinha, desde a primeira série, pequenininho, sofria na mão dos garotos da quinta, sexta série. Nosso primeiro namorozinho de infância foi eu e ele. Mesmo a gente fazendo isso o pessoal falava dele. Uma vez a gente tava lá no complexo artístico, a gente nem sabia o que era namoro, aí ele chegou: "ah *Ju*, me dá um beijo na frente dos meninos, pra eles pararem de ficar falando de mim". Sério, isso vai funcionar? "É só um beijo, pra ajudar, sabe". Foi engraçado, sabe (risos). E tem o fato do Roger ser negro também, e tal, que é uma coisa que tá presente também, né? (Juliana, 17 anos).

Após o episódio de “revelação”, os epítetos e as ações raciais e homofóbicas referidos a Roger passaram a ser usados cotidianamente, representando-o como um homem negro fora do lugar de gênero binário e heterossexual. Ao ser representado deste modo, homens negros passam a ser vistos como “traidores” da imagem do homem negro legítimo que precisa da heterossexualidade para ser visto como autenticamente negro e homem, homem e negro (West, 1994). Observei a ocorrência de um troca epitética entre Roger e um colega de escola durante um dos treinos da seleção de handebol da escola, durante a qual Róger respondia com alusões a atos sexuais feitos entre os dois no banheiro da escola, causando a irritação do colega e os risos dos outros alunos que treinavam com os dois no ginásio de esportes, situação semelhante à que ele descreve:

Pesquisador: a Juliana me falou sobre sua relação com o pessoal do handebol, das ofensas... Como foi isso?

Pois é, depois desse namorico de brincadeira, eu joguei bola com eles, joguei na seleção da escola e tudo. Mas depois que eu assumi minha opção sexual, mudou de novo. Mas aí eu já sabia me defender, né? Aí, eu dizia que tinha transado com eles, que tinha ido fazer "banheirão" com eles (risos). E aí que eu me percebi, sabe? Que não é só minha homossexualidade que incomoda, mas jogar bola eu acho que também incomoda. Por isso que eu te digo que depende da situação, essa coisa de ser ou não ofensa. Por isso que só é brincadeira se uma pessoa tiver aceitando, aí tudo bem. Mas se tu começa a "encarnar" e ver que a pessoa começa a retrucar, aí já é "encarnação". (Roger 18 anos)

Após a entrevista com Roger, entrevistei Denis, um dos integrantes da seleção de handebol. Perguntei diretamente sobre esta situação. Sua curta resposta não foi defensiva, como eu esperava, mas claramente incisiva e honesta quanto às trocas com Roger. Aproveitou para dizer que as trocas usando epítetos referidos à orientação sexual, acontecem entre todo o grupo de jogadores das seleções de futebol, de vôlei e de futsal da escola. Isto é, entre os que são “homens” (leia-se heterossexuais), chamar de "*viado*", "*viadinho*", "*bichinha*", "*bibitongue*", dentre outros epítetos de gênero. Mas essa era uma prática em que Roger seria um dos melhores participantes, pois poucos conseguiriam trocar ao mesmo nível de provocação jocosa que ele conseguiria produzir.

Pesquisador: queria que tu me falasses sobre a encarnação com o Roger.

Cara, olha só... O pessoal fala mesmo lá no treino, no jogo, mas é normal, assim de tirar um com o outro. Mas olha aí, não é só no handebol. É no futebol, no vôlei, no salão que rola isso. Mas é com todo mundo, tu tá entendendo? Não é só com ele. Tu tá jogando, tá no treino, aí tu fala com o cara, reclama, "égua, parece fresco. Joga que nem homem" (risos),

Tá entendendo? “Égua da ‘bibitongue’, não pode nem encostar em ti”, “Tu é LGBT” (risos). Porque handebol é contato todo o tempo, só no vôlei que não, então tu fala mesmo, porque não tem jeito, tu tem que falar no jogo. Mas o Roger é mais visado. Mas ele também fala com os caras sabe, “hei, eu já te fiz e tal” (risos). Aí o pessoal quer a morte com ele. Mas sempre fica ali mesmo, tu tá entendendo, morre lá mesmo! (Denis, 18 anos).

De modo similar ao que declara Roger, o fato de uma aluna da escola permitir que se saiba de seus intercursos afetivo-sexuais com algum menino ou menina ou expor alguma imagem de corpo desnudo, mesmo que isso seja, conforme me relataram tanto os homens como a mulheres, algo corriqueiro na escola, é motivo de censura. Para algumas alunas, “ficar” com muitos meninos ou tirar foto de si mesma despida ou despido não é um problema; porém, a exposição destas fotografias e imagens digitais em redes sociais ou em conversas virtuais na internet é um problema.

Andréia (como outras alunas com quem conversei informalmente) declarou em uma conversa informal seguida à entrevista formal que realizei com ela que a estudante Lara, também entrevistada por mim, seria uma “*vadia na escola*” ao mesmo tempo em que, ironicamente, comentou sobre como o julgamento “*da sociedade*” sobre esta exposição de “coisas íntimas” é desigual quando se trata de mulheres e homens.

Pesquisador: você disse que não gosta da Lara, né, porque não?

Não é que eu não gosto dela, eu só não falo com ela porque ela uma vez sacaneou um amigo meu. E ela já fez isso antes, entendeu. Ela se comportar assim, ficar com quem ela quiser é problema dela, ela agiu como vadia com ele, é isso que eu falei pra ti entendeu?

Pesquisador: como é a relação dela com os colegas, sabes me dizer algo disso?

Olha, eu não sei dizer bem como é essa relação. Eu sei que teve uma vez que uns meninos ficaram cantando: “hei, pivilha hei pivilha” aqui na área [de recreação]. Eu fiquei sabendo porque ela conhece uma menina da minha sala, que me contou. Isso foi chato né?

Pesquisador: Sim, com certeza. Você citou dois casos de colegas que tiveram exposição de coisas pessoais na internet, né? Como foi isso?

Não, teve o caso das fotos nuas da Vitória, que um menino que ninguém sabe até hoje postou, teve também uma da Inara, que postou o vídeo, né. Mas se não tivesse colocado não teria essa repercussão toda também, se elas fossem homens não teria tudo isso. Porque a mulher, a sociedade impõe que a mulher tem que ser recata, quietinha. Homem nunca prestou, as novelas de época mostram isso, a internet, tem discussões que mostram. Eu vi as fotos e por mim, não tinha nada de importante. Eu só achei que ela foi idiota porque mandou as fotos... Olha que diz que é feminista, toda pra frente e tal! Olha, já teve outras meninas que mandaram fotos, mas mandaram pras outras meninas... Homem é sacana, gosta de mostrar pra outros homens, aí teve esse problema com ela (Andréia, 17 anos).³¹

Em um mesmo trecho de entrevista, Andreia diz que não fala com Lara por causa de um suposto comportamento afetivo-sexual desrespeitoso, embora considere que as ofensas dirigidas a Lara por um conjunto de colegas devem ser reprovadas; depois, fala que Vitória, uma aluna que teve fotos nuas divulgadas pela internet por colegas de escola foi “responsável” por este vazamento, pois não poderia ter enviado tais fotos. Vitória não estava na escola quando fiz a pesquisa de

³¹ *Pivilha* é um termo definido como ofensivo similar ao termos puta, vadia ou prostituta. Vitória é um nome fictício.

campo. Lara, depois de três tentativas mal sucedidas de agendamento, adiadas em decorrência de trabalhos disciplinares, relatou-me o seguinte sobre estas ofensas:

Minha relação com os meus colegas é reduzida. Por exemplo, eu me enturmo com poucas pessoas justamente porque a maioria não gosta de mim. Desde quando eu entrei na escola eu vi que tem umas pessoas que falam... Que eu sou vadia, vagabunda, várias outras coisas sabe, que eles me julgam ser, mesmo antes deles me conhecerem.

Pesquisador: qual é o motivo disso? Por que isso acontece?

Eu não faço a mínima ideia, porque tem coisa aqui na escola que todo mundo faz. Teve uma vez que fizeram sexo aqui! Desde quando eu retornei eu recebo estas ofensas.³² Se eu der ouvidos pra tudo que dizem a meu respeito eu vou me ofender, mas normalmente eu não ligo. Eu não escuto nada, mas outras pessoas vêm me dizer, que tem meninos, umas meninas que me chamam de prostituta, vagabunda, metida, nojenta. São as meninas que mais ofendem, né. Já tive amizade com algumas delas, outras não me conhecem mesmo, mas as que tive contato não chega a ser nem amizade. (Lara, 15 anos)

Em algumas situações, estamos lidando exatamente com acusações ofensivas sob a forma de ataques verbais fora dos jogos, acusações que mobilizam insultos coletivos individuais que exploram um tipo de moralidade sobre o comportamento sexual dos envolvidos, sendo usados contra os outros, nunca sobre si, seja entre os homens, seja entre as mulheres. Entre os homens, trocam-se muitas informações, brincadeiras e insultos relativos ao que é feito com as "*namoradas*", "*paqueras*" ou "*ficantes*", de modo que a "*honra*" dos homens é medida entre eles pelo tipo de relações com as mulheres e pelas coisas que as mulheres ligadas a eles fazem e falam sobre eles.

Uma vez uma colega minha escreveu que eu era "*gordonóia*" aqui na parede do [sala do] audiovisual porque eu perturbei ela. Égua, cara, quando eu descobri eu fiquei muito mordido. Os meninos viram e tal, aí tu já viu como é, né, foi só um motivo pra eles falarem. Mas isso foi ano passado já. Ela nem tá na escola mas (Denis, 18 anos).

O epíteto "*Gordonóia*" na imagem abaixo (imagem 4) é para mim um exemplo de ato não-verbal dirigido a Denis por uma colega de escola que não consegui identificar durante a pesquisa. O termo foi usado para se remeter aos supostos resultados comportamentais decorrentes do uso de maconha pelo receptor. Denis é considerado por alguns de seus colegas como um "*atentado*" (falarei depois sobre isto). Esta colega de Dênis respondeu ao apelido a ela atribuído por ele registrando um epíteto na parede da escada que dá acesso aos terceiro andar do prédio do ensino médio. Este ato faz uma alusão jocosa ao "uso de drogas" por Dênis, constrói um boato segundo o qual ele seria um "gordo viciado" (um "*gordonóia*") por causa da agitação que usualmente provoca na sala de aula em decorrência de sua atividade cômica e das piadas que faz cotidianamente.

Porém, mesmo que o ato ofensivo não-verbal tenha sido feito por esta aluna desconhecida por mim em 2011, permitindo que diversos colegas pudesse ler a inscrição na parede, não lembro

³²Lara estudou na escola nas primeiras séries do ensino fundamental. Retornou em 2010, para a 7ª série.

de ter escutado nenhum estudante usando este epíteto em alguma troca ou envio direto para Denis. O epíteto foi lembrado por Denis durante a entrevista, provocando-lhe revolta e insatisfação.

Imagem 4: epíteto “gordonóia” na parede em uma sala de aula do ensino médio.

Fonte: pesquisa de campo. Março-Julho/Setembro-Dezembro/2013.

Pretendo assinalar com a descrição destas situações que as trocas epitéticas e não epitéticas que caracterizam um jogo indicam que *não há ofensividade prévia ou preliminar*, tampouco ludicidade, humor ou jocosidade guardada de modo imanente em um epíteto ou ato. A definição do que é burlesco, ofensividade e ludicidade depende do tipo de relação entre os envolvidos, definida variavelmente em situações concretas. Isto não significa que não temos definições literais do que é ofensa e do que não é ofensa. O que se propõe aqui é identificar o processo de definição relacional acerca do que é insultuoso e do que não é insultuoso. De outro modo, quando se diz que algo não foi ofensivo, isto não significa que, imediatamente, aquilo que foi dito ou que foi feito passou a ser considerado como cômico, burlesco, lúdico ou jocoso.

Em outras palavras, a passagem da ofensa ao cômico não se realiza entre campos semânticos concebidos mecanicamente como justapostos, dos quais se pode sair e entrar imediatamente, mesmo que eles possam ser entendidos como muito próximos. Se um mesmo epíteto não ofendeu em certa situação, não significa que ele não poderá ofender em outras circunstâncias. Similarmente, se um epíteto racial (do tipo racista) ou sexual (do tipo “não sexista”) foi entendido como brincadeira em certas ocasiões, em razão de quem falou e de como foi dito, não se pode afirmar que eles serão sempre vistos como brincadeiras pelos mesmos envolvidos, sobretudo por quem o recebeu. Se o epíteto se originou de alguém que é visto como amigo ou amiga, alguns termos raciais ou homofóbicos como “*nigga*” ou “*bibitongue*”, por exemplo, não serão definidos como insultuosos e podem não implicar em danos identitários ou perdas relacionais para o *ofendido*.

Por outro lado, é grande a possibilidade destes epítetos verbais racistas e não-sexistas serem recorrentemente reinterpretados como os *epítetos ofensivos* como, insultos coletivos

individuais racistas e/ou sexistas. Existem situações que permitem a interpretação destes epítetos como lúdico-jocosos, como “*brincadeiras*”, “*zoeiras*” e “*tiração de onda*”. Porém, alguma instabilidade relacional pode surgir mediante mudanças na percepção dos amigos ou colegas envolvidos que trocaram estes epítetos e atos como cômicos e lúdicos sobre a intimidade e a afinidade que permitiu o uso de certos epítetos como burlescos. Esta instabilidade relacional pode reinterpretar os epítetos verbais e atos não verbais, definindo-os como ofensivos.

Vimos nestas primeiras reflexões que significados raciais, significados relativos ao gênero e remissões pejorativas a diferenças de classe social podem ser vistas em inter-atuação. Em um mesmo epíteto verbal se podem instilar insultuosidades que realizam simultaneamente identificações raciais, construções dicotômicas do gênero e lugares sociais subordinados em uma intersecção que destaca um aspecto mais evidente, mas não dispensa os outros marcadores sociais adscritos sobre quem recebe tais insultuosidades. Este simultâneo aparece em inscrições feitas a partir de *seccionamentos* sobre o que o sujeito representa. Assim, *partes*, *pedaços* ou *fraturas* de uma imagem de totalidade e heterogeneidade representada pelo sujeito são destacados de modo arbitrário para reaparecem caricaturalmente sob significados ora burlescos e jocosos, ora negativos, violentos e humilhantes nos epítetos verbais e atos não-verbais dentro e fora dos jogos.

Farei nos próximos subcapítulos uma incursão mais detalhada sobre outras diferentes possibilidades de realização destes jogos verbais. Nestas outras modalidades de jogos, retomaremos algumas notas conceituais a respeito dos estudos sobre jogos verbais discutidos no início do capítulo anterior, sobre as três modalidades forjadas para o presente estudo a partir das pesquisas e estudos coligidos para, depois, indicarmos as especificidades das trocas e reciprocidades construídas a partir das práticas observadas na escola entre os/as estudantes.

3.1. Diferentes Jogos Verbais na escola: funcionamentos, sujeitos e significados.

No capítulo anterior, pudemos estipular analiticamente três modalidades de jogos que ajudarão, no presente capítulo, a compor nossa construção etnográfica. I) As relações de brincadeiras (“*joking relationship*”) estariam próximas ao **jogo que brinca**, uma alteração eminentemente lúdica e burlesca, mesmo que nelas possam surgir insultos coletivos. II) Os duelos verbais (“*verbal duels*”) seriam trocas equivalentes ao que percebemos como o **jogo que brinca e ofende**: neles se podem mobilizar insultos coletivos em certas situações sob o prisma da comicidade; outras vezes, estes insultos coletivos, mesmo que trazidos para a troca como brincadeira, podem ser vistos em algum momento como insultuosos, pejorativos e negativizados. Neste tipo de jogo, a variabilidade na definição de insultuosidade ou brincadeira para os envolvidos

é uma característica marcante. III) Os jogos de insultos ("*Insult game*") são trocas contundentes, ocorrem muitas vezes a partir de discórdias e conflitos prévios entre os falantes, aparecendo como um bate-boca, um **jogo que ofende**, uma troca que possivelmente faz surgir com mais recorrência as denúncias na direção da escola ou reclamações diante dos "*colegas*" ou "*colegas e amigos*".

De modo geral, o terceiro jogo é a culminância de um momento conflitivo e não uma contenda em si mesmo, independente de interações anteriores. O jogo de insultos toma esta forma após a vivência de situações ofensivas que envolvem algum tipo de dano ou perda entre os participantes, modificando a forma de jogar. Os três tipos de jogos são tipos ideais (Weber, 2002)³³ servindo-nos como referência para descrever os jogos empiricamente observados ou descritos.

Estas modalidades de jogos verbais estão muitas vezes ligadas umas às outras, sendo em certos momentos continuações de outros jogos anteriormente praticados, em outros contextos e espaços da escola. Em outras palavras, quando determinadas trocas não se resolvem em determinada alteração ou contenda verbal, na qual o êxito de superação foi reconhecido por outros envolvidos no jogo (os colegas que ouviram e viram a troca), é possível que alguém queira retomá-lo, seja o suposto “perdedor”, seja outro/outra participante que queira entrar diretamente no jogo e recomeçar a alteração ou a contenda verbal. De modo similar, se o humor coletivo não contemplou a maioria dos participantes, fazendo com que alguém tenha sentido alguma perda na troca ou algum dano sobre as diferenças de si, é possível que ele ou ela queira retomar esta troca em outro tipo de jogo, tomando a forma de uma vingança. O objetivo é provar – para si mesmo e para outros colegas – que ele ou ela podem suplantar o que aconteceu anteriormente no jogo em que foram superados, no qual seu opositor/opositora usou epítetos ou ações das autoridades por ele ou ela. Mesmo quando permitida pela audiência que participou da troca, a qual atribui *força* às coisas que foram ditas ou feitas, o silêncio ou a aceitação da superação pode se desfazer, sendo retomado em outro momento.

Uma vez um amigo meu, eu pedi pra ele pegar água pra mim, “ah, pega lá logo, não reclama, meu serviçal”, mas foi brincando. Ele disse: “ah, mas tu que tinha que pegar, tu que é a negra”, mas eu nem liguei. Tá, essa foi a primeira vez. Uma outra vez, eu e um amigo de outra turma, o Róger. Ah, tu conheces ele né? Pois é, ano passado, acho, estávamos falando com uma colega que ela é muita burra. Aí a gente foi parar na coordenação porque ela falou que a gente tinha dito que ela era mendingona, ficava pedindo lanche pros outros, usava roupa feia, de varejão, que só sabia inglês com legenda (risos).

Pesquisador: vocês falaram isso pra ela?

Não! Olha... A gente tava brincando, ela falou que a gente só queria ser, que a gente se achava, aí a gente respondeu. Mas na brincadeira, sabe? Aí esse meu colega que eu chamei de serviçal, viu isso, disse que a gente não podia falar isso. Aí ele saiu da sala. Logo depois chegou o coordenador. Quem tu achas que falou? Mas não partiu de mim, foi o Róger que disse (risos) Aí, a gente foi pra coordenação. Mas foi só uma bronca mesmo. Essa menina

³³ Um conceito ideal é um tipo de construção simplificada sobre algum aspecto da realidade. Mesmo que seja possível analisar diversas práticas como desvios deste ideal, tal construção nos permite ver, em traços particulares ou gerais, os fenômenos que se aproximam de nossas construções analíticas, determinando algum grau de aproximação do fenômeno histórico estudado e a validade do próprio tipo de conceito construído teoricamente (Weber, 2002).

chorou que só!!

Pesquisador: esse teu colega ainda fala contigo?

Fala, fala... Mas... Faz tempo isso. Essa situação que eu te falei, eu acho que se eu tiver um problema contigo eu resolvo contigo, nunca vou reclamar com terceiros. Eu acho até hoje que ele é irritado porque eu chamei de serviçal (risos). Porra, ele me chamou de escrava, chamou assim, fez uma indireta, né, eu levei de boa, não sou bunda mole, né (risos). Mas eu acho que foi esse o motivo dele falar da gente na coordenação (Marília, 17 anos).

Existe uma característica presente neste excerto que pode ser vista como constituinte dos jogos praticados: o autocontrole emocional sobre as próprias reações diante do que é dito e feito pelos outros envolvidos. Este autocontrole é visto como uma habilidade que pode, supostamente, trazer êxito e triunfo. Este caso narrado por Marília envolveu insultos coletivos raciais reconhecidos por ela como racistas, diante dos quais ela apresentou este autocontrole (*“Porra, ele me chamou de escrava, chamou assim, fez uma indireta, né, eu levei de boa”*). A presença do autocontrole entre os participantes dos jogos foi mencionada por alguns dos estudos citados sobre o tema (Abrahams, 1962; Barnett & Ayoub, 1965; Chimezie, 1976; Pagliai, 2009; Flynn, 1977). Ademais, Marília se vale de um xingamento que ouvi sendo usado muitas vezes na escola, dentro de alguns micro-grupos, para se referir a colegas que estavam sempre ausentes da conversa, mas eram motivo de comentários acusatórios e depreciativos: *“burro”/“burra”*. Veremos posteriormente que existe na escola um tipo de competição que usa o desempenho acadêmico e as performances em discussões e debates na sala de aula como critérios para aferir quem é um bom aluno ou aluna.

Marília fez menções ao desempenho de uma colega na disciplina inglês para indicar que ela não seria uma boa aluna, ao mesmo tempo em que declarou que esta mesma colega era *“mendingona”*, pois usava roupa *“feia”*, de *“varejão”* (expressão local para se referir às roupas compradas por pessoas pobres) e ficava *“pedindo lanche”* para os outros colegas. Marília também relata que depois de direcionar o termo *“serviçal”* para um colega da escola no momento em que *“pediu”* a ele para pegar água para ela, foi chamada de *“escrava”* por ele quando disse que ela seria negra e, portanto, deveria ser a pessoa que precisaria servir outras pessoas. No próximo capítulo exaremos com mais detalhes a participação de Marília em jogos verbais na escola.

Por enquanto, quero chamar a atenção para como esta noção de autocontrole pode ser analisada como um tipo de conduta supostamente ativa, mas também como uma conduta tacitamente inerte diante do conteúdo preconceituoso e derogatório que certos epítetos e atos podem trazer consigo. Desse modo, quem tem autocontrole pode ser visto como aquela ou aquele que *“aceita”* estes termos dentro das relações de trocas e não os concebe como insultos coletivos, evitando explicitamente as rupturas relacionais que estas práticas podem fazer surgir nos micro-grupos que praticam os jogos³⁴. Em decorrência disso, autocontrole passa a ser visto também como

³⁴ “Nesses casos, o insultante se põe nesse terreno ao usar o termo injurioso de modo que possa ser interpretado como

resultado de uma exigência forçosa que os micro-grupos fazem sobre alguns de seus integrantes para se manter participante nas relações grupais. Evitando a pecha, entre os colegas, de “*chato*”, “*mané*”, “*metida*”, “*aquela que não sabe brincar*”, “*fresco*”, etc., o autocontrole exige de certos sujeitos que eles ou elas aguentem certos insultos e atos que provocam danos identitários e sentimentos negativos sobre si. Uma vez que esta aceitação pode se transformar cotidianamente em uma exigência não dita para estar no micro-grupo, certos estudantes podem até reclamar aos colegas mais próximos sobre o que é dito e/ou feito, fazendo algum protesto, mas sempre dentro dos limites estabelecidos pela maioria dos “*colegas e amigos*” consideram como aceitável. Mesmo que reprovem certos comentários ou piadas que são imediatamente replicadas, existem casos em que é necessário se resignar diante de determinadas falas e ações que, dentro ou fora da escola, passam a ser rejeitadas, reprovadas ou condenadas dentro da política de relações dos micro-grupos.

Cara, às vezes tem umas coisas que tu releva, né, tu não tá tranquilo com aquilo e tal, mas u releva. Tem pessoas que a gente convive na sala, vai sair pra algum lugar, que tá ali, que tem meio que obrigação de saber lidar com elas, mesmo que não goste, que tenha disavença e tudo mais, né, Por que? Porque é teu amigo, são pessoas com quem eu me sinto confortável, pra conversar, para sair e pra me divertir. Os outros são pra aturar, saber que eu tenho que saber conviver com elas mesmo que não gostando e tal (Daniel, 16 anos).

A noção de autocontrole também pode ser vista como parte de um processo de aprendizagem psicossocial difuso que pode auxiliar na relação direta com situações violentamente derogatórias e discriminatórias sem aquiescer aos intentos prejudiciais trazidos por quem pratica o ato, fazendo com que os jovens avalie que não devem demonstrar fraqueza ou vulnerabilidade diante do que foi lhes é dito e/ou feito (Porter & Washington, 1979, 1993). Este fortalecimento da imagem de si, da estima de si, deve ser pensado, de acordo com estes autores, como um processo que é, além de difuso, descontínuo e intermitente, sempre um construto que é realizado cotidianamente, em vários espaços sociais, durante toda a vida. De todo modo, no próximo capítulo, apresentarei com mais detalhes uma interpretação na qual se possa refletir sobre as possibilidades de tensionar, durante as práticas observadas, estereótipos e imagens em controle presentes nesses jogos verbais, minimizando assimetrias e danos identitários e perdas relacionais.

Pontuar esta discussão sobre o autocontrole individual diante do que é dito ou feito nas trocas verbais ajuda a compreender o que é ofensivo e não-ofensivo nos diferentes tipos de trocas observadas. Mesmo que estas três modalidades de jogos verbais apresentem características próprias, na prática, é preciso lidar com o fato de que tais características muitas vezes se perdem diante da

um convite à brincadeira; ficando para o insultado definir a situação: se aceita o outro como um igual e trata o incidente como o início de uma troca de insultos rituais, ou se aproveita a ocasião para coalescer a distância entre ambos” (Guimarães, 2002, p. 182).

própria dinâmica do jogo, uma vez que a definição nativa de insultuoso e de burlesco/engraçado é, muitas vezes, arbitrária. No momento em que as trocas acontecem, diferentes fatores atuam nas percepções dos próprios estudantes, influenciando nas modos pelos quais definirão *a posteriore* o que é ou não é ofensivo/insultuoso, cômico/burlesco. Talvez o sentimento de ter sido prejudicado ou depreciado por algum epíteto, piada ou comentário somente apareça para o próprio sujeito depois da ocorrência da situação. Talvez a aceitação silenciosa de algo que provocou revolta, insatisfação ou perda para o sujeito foi seguida de algum sofrimento posterior vivido solitariamente.

Neste capítulo, portanto, procuro mobilizar etnograficamente esta discussão conceitual realizada nos capítulos anteriores. O objetivo não consiste em, obrigatoriamente, classificar de modo estanque os distintos tipos de trocas, mesmo que existam definições predominantes sobre o que é *positivo* e o que é *negativo* entre os envolvidos. Pretende-se, sobretudo, descrever as tensões, os conflitos, a fluidez e as arbitrariedades nos modos pelos quais alguns jogos são praticados com base no que destacamos das informações empíricas e estudos apresentados anteriormente.

Não procuramos “controlar” a definição do que é positivo ou negativo acerca dos jogos, mas construir uma adequada descrição destas trocas a partir do quadrinômio *quem, quando, onde e como*. A noção de jogos verbais também é, como se assinalou anteriormente, uma interpretação e pretende apontar para formas de ação ora positivas e lúdicas, ora danosas e negativas para os participantes. Se um dado epíteto ou ato foi praticado com quem não se tem relações amistosas ou com quem se abusa da permissão de dizer ou fazer, a possibilidade de se perceber algum incômodo, dano ou perda que ameaça se concretizar, que está a ponto de acontecer; próximo, imediato, provocando a percepção de uma ofensividade. Para compreender esta variação, precisar-se-á de atenção para *como* são vivenciadas as interações entre os sujeitos, *quem* são os participantes da interação e quais são as *maneiras* pelas quais as trocas dos jogos se realizam.

Por fim, devo explicitar que usarei neste capítulo os termos *altercação* e *contenda*. O primeiro servirá para identificar as trocas iniciadas ludicamente, em um plano mínimo de simetria entre os envolvidos, mesmo que elas possam prosseguir e terminar de modo conflitivo, assimétrico e violento. O segundo termo será usado para identificar situações nas quais existem tensões e desequilíbrios constatáveis desde o início da troca, muitas vezes resultados de trocas anteriores entre os envolvidos.

3. 2. Um tipo de *Joking relationship*: as "trocas de estórias"

A primeira troca que observei na escola foi a que denominei de troca de estórias, um tipo de altercação amistosa e cômica, mas em certos momentos também conflitiva que ocorre entre

"*colegas e amigos*" e entre estudantes que se identificam como colegas. Entre os estudantes, sentenças verbais compostas, gestos e expressões corporais diversos, olhares enviesados e piadas de duplo sentido compunham um espectro de instrumentos usados na troca de estórias e em outros tipos de jogos. Praticada mais pelos homens, os participantes recontam, reinventam e reelaboram relatos sobre situações vividas pelos interlocutores para que estas estórias sejam vistas como engraçadas, embaraçosas, constrangedoras e, em algumas situações, percebidos pelo sujeito que é o tema da estória como vergonhosa. Estas estórias são feitas mediante a presença daqueles que trocam, mas também são tecidas sobre colegas ausentes da alteração. Mesmo assim, sem a presença dos "temas" das estórias, eles podem ser motivo de riso ou de escárnio.

A troca de estórias, deste modo, é uma (re)constituição de situações vividas ou não pelos envolvidos que é forjada pelos/pelas participantes presentes neste jogo que mobiliza figuras de linguagem, descreve ações, comportamentos e experiências testemunhadas (ou não) por quem conta e por quem é o tema do que é (re)contado. Nestas estórias não é fundamental descrever os mínimos detalhes do que ocorreu com fidelidade e veracidade. O que importa é ser convincente, apresentar os pormenores da situação de modo teatralizado e, se possível, explorar as características histriônicas do contador para provocar riso na audiência externa. Imitar caricaturalmente o que foi dito, descrever humoristicamente os fatos ocorridos, acrescentar conteúdos às falas dos personagens de modo burlesco e, se possível, fazer tudo isso usando expressões corporais diversas vistas como pertinentes para a maneira como a estória é contada fazem parte das habilidades histriônicas demonstradas pelos jogadores que são bem-sucedidos e que obtêm êxito sobre aqueles que não conseguem convencer os outros de que a sua estória ou sua versão sobre a mesma estória é tão boa quanto aquela que é contada pelo bom "estoriador"³⁵. Exageros, agitações e excesso de movimentos corporais aparecem nestas trocas como parte da performance histriônica do falante.

Também a gente fica contando as mancadas, as coisas que alguém faz, acrescenta alguma coisa. Tipo, uma vez eu e uns colegas, a gente tentou falar com umas meninas que vieram na festa da escola, mas aí não rolou e um colega ficou encarnando na gente, porra, falou pra galera aqui da sala que a menina chamou a gente de muleque. Ele inventou, não tinha nada a ver o que ele disse!

Pesquisador: inventou o quê?

Ah, que elas chamaram a gente de muleque, que a gente era menininho e tal (risos). Mas foi zoeira dele. Aí eu falei que ele pegou um fora da tia do lanche, que ele queria dar uns pegadas nela! (risos), aí a gente ficou falando, falando. Mas é isso. Não é uma coisa de xingar e de atacar entendeu? É mais uma descontração (Pablo, 17 anos).

O sujeito que conta pode ou não ter visto pessoalmente a estória que ele relata. Ela ou ela

³⁵ "Participants are engaged in a game the rules of which are well known. Success in this game requires histrionic abilities, and a great deal of linguistic artistry. These criteria are used by the audience in the particular exchange to evaluate each speech act" (Edwards, 1979, p. 21).

podem ou não ter escutado todos os detalhes da estória. O que importa é a capacidade de convencimento que faz do *estoriador* ou *estoriadora* um bom contador do que ocorreu, suplantando o que é narrado pelo *estoriador* ou *estoriadora* oponente. É a capacidade de descrever detalhes engraçados sobre situações embaraçosas, vergonhosas ou até mesmo depreciativas vividas por alguém que está presente ou não no momento em que se conta a estória o que faz do *estoriador* ou *da estoriadora* um sujeito eminentemente ativo neste jogo. Tendo em vista que ela ou ele também são os personagens centrais que atuam nas estórias contadas pelos outros/outras estudantes ou colegas, eles ou elas precisam ser convincentes. Precisam ser bons/boas contadores/contadoras de estórias. Quanto mais detalhes engraçados e/ou caricaturais as estórias trazidas pelo contador puderem apresentar como críveis e verossímeis aos ouvidos e olhos dos interlocutores, mais “credibilidade” terá o relato construído pelo estudante durante este tipo de jogo lúdico.

Outro elemento presente na troca de estórias, ao que parece, é a reconstituição, mesmo que de modo disperso, com alguma fidelidade ao que “realmente” aconteceu, uma situação vivida por outro colega de modo constrangedor. Às vezes, o sujeito cuja estória está sendo recontada tenta interromper o falante para minimizar a suposta “deturpação”, “exagero” ou até mesmo “mentiras” trazidas pelo *estoriador*. Mesmo que ele não traga elementos que possam ser considerados cômicos pelo alvo da estória, como uma bronca recebida de alguma autoridade dentro da escola, uma conduta considerada incorreta por conta de uma embriaguez, uma situação vexatória e vergonhosa em decorrência de alguma ação censurada por um professor, gestor ou estudante, uma tentativa de paquera mal sucedida ou uma brincadeira desaprovada por outrem, artifícios “artísticos” nas maneiras de narrar tais situações podem amenizar inconvenientes e vergonhas. Há também o poder carismático do falante dentro do grupo, que lhe permite falar sob poucas sanções.

Às vezes a pessoa paga um mico e a gente fala da pessoa, assim se a gente der um mico ela fala da gente também. Então tem que aproveitar (risos). Uma vez, na aula do Pelaio, de Geografia, a Ana foi pro banheiro e quando ela voltou ela bateu na porta e tava a Luzia atrás da porta. A Luzia disse: “quem é?”. Aí ela falou “é a Ana!”. Aí a Luzia falou: “Quem? A cagona?”. E tinha um pessoal da turma que riu muito dela (risos). Até ela riu, mas meio assim, sabe, meio estranha. Mas se alguém fala isso na frente dela, ela não gosta. Mas quando é o Pablo que fala, que é da galerinha dela, que é engraçado, ela não esquentava. Ela fala dele, mas ele é muito engraçado quando ele fala das coisas (Louise, 16 anos).

Na troca de estórias, quando o contador é o sujeito da narrativa, o exagero que nela surge deve ser mais intenso, com alegorias engraçadas e caricaturais, às vezes mobilizando invenções e mentiras reconhecidas como inverídicas pelo(s) alvo(s) da estória (e até mesmo por alguns dos outros colegas que compõem o público ouvinte), mas que possuem um “poder de comicidade” aceito pela audiência. Estas características não deixam de provocar riso, alegria, vergonha ou

intimidação. Na troca de estórias vale até mentir explicitamente caso se saiba que nenhum outro colega presente tenha condições de contestar a estória inventada. Esta arbitrariedade na inventividade de quem faz a estória parece ser possível apenas quando não existem outros jogadores que possam contestar ou reinventar estórias inverídicas mais eficientes que o estoriador.

Na troca de estórias, há limites para a invenção de fatos e situações vistos como absurdos e inverossímeis até mesmo pelos participantes mais ativos. Porém, é na linha limítrofe que alguns participantes gostam de atuar, explorando as tensões e os conflitos que podem surgir quando alguém relata a estória de modo que ela pode ser vista como exagero.

Cara, a gente já brinca tanto que às vezes a gente passa do limite, entendeu? (risos). Assim: se eu mexer contigo é porque eu já te conheço, é porque eu sei o limite. Agora se eu for chegar com um cara que eu não conheço, e zoar com ele, aí fica uma coisa mais tensa, tipo se eu vi ele fazendo uma besteira ou até a gente cria uma merda que o cara fez: “saí daí que eu já te vi fumando maconha”, aí fica uma coisa mais tensa, entendeu? Não fica na brincadeira, o cara fica revoltado e aí a gente perde a razão. Às vezes tem brincadeira que o amigo não gosta, tipo, mexer com a mãe é uma coisa séria, entendeu, tem uns que não gostam e aí a gente mexe mais porque ele não gosta! (risos). Mexer com a mãe é uma coisa tensa. Na sala a professora passa um slide, aparece alguém parecido, “olha ali, quem é, é o fulano, é alguém que a gente conhece?”. Fala umas besteiras, é assim. (Denis, 18 anos).

Quando alguma *não-verdade* é percebida, o sujeito alvo pode interromper o sujeito contador quando considera que este contador exagerou. Desta maneira, tenta desmobilizar e desacreditar a versão do contador em exercício, sobretudo quando isto parece ser uma mentira ou invenção não aceita na reconstituição. Quando este exagero é "positivo" para o sujeito alvo e ele percebe que há algum tipo de elogio na "re-estoricização", o próprio sujeito ri do que é contado sobre ele para os demais colegas presentes, seja para aqueles que também vivenciam ou vivenciaram as situações narradas ou situações semelhantes em outros momentos, seja para aqueles que não as vivenciaram. Por exemplo: quando um estudante contou aos demais colegas que alguém foi flagrado pela namorada em uma conversa suspeita com outra menina, sendo depois perdoado pela companheira, a estória implicitamente reconheceu que o sujeito alvo seria um "garanhão" aos olhos dos colegas, mesmo que ele tenha "*pegado uma pisa*", isto é, tenha apanhado ou sido xingado verbalmente pela namorada.

No caso de agressão verbal foi com a minha ex-namorada, que estudava aqui, a gente tava brigando, discutindo por ciúmes, e ela começou a brigar dizendo que eu desrespeitava ela, abraçando outras meninas, ciúmes besta porque se eu tava com ela, entendeu, ela tinha que valorizar. Aí a gente começou a se xingar de safado, mas foi uma coisa entre nós dois. Foi aqui no terceiro andar, as pessoas passavam, mas não ligavam, porque não tava sendo alto, aquela barulheira, enfim. Mas aí os meninos viram e aí tu já sabe como é, né? Foi só encarnação depois. (risos) (Leonardo, 17 anos)

Neste momento este alvo pode passar a recontar uma estória sobre o contador para, depois, reconstituir outra narrativa de acontecimentos. As posições se invertem e, em algumas ocasiões, podem incluir outras pessoas presentes que quando se sentem provocadas ou incomodadas com o que foi dito ou feito e passam a "estoricizar" outras estórias sobre quem as provocou. Não existe um papel fixo para "estoriador" ou "contador", alvo e público ouvinte, pois estas posições podem e são desempenhadas por todos os participantes do grupo que escuta este jogo.

Eu tiro brincadeiras com as meninas que eu já conheço. Tipo, as mais conhecidas, as com quem eu estudei antes, nas outras salas; as brincadeiras assim que a gente sabe que elas vão levar na boa, se chega um limite que elas vão ficar revoltadas, a gente segura mais. Tirar com meninas que a gente não conhece, entendeu, não tem nada a ver. Tipo tu não conhece, tu vai brincar com a menina? Se tu disser pra uma menina: "ei, eu sei que o teu namorado é corno", elas pegam corda: "tu mete chifre nele". Umas ficam revoltadas, mas outras que são brincalhonas levam numa boa, entendeu? Poucas são as que ficam na brincadeira. (Denis, 18 anos)

Assim, se na troca de estórias vale fofocar e imputar apelidos grosseiramente pejorativos ou humilhantes a colegas externos ao micro-grupo de "*colegas e amigos*", o cuidado em saber para quem se fala pode ser um indicativo de que existem coisas que somente são trocadas entre aqueles que são considerados integrantes mais estáveis do grupo de "*colegas e amigos*". Apesar desses cuidados, a fofoca, possibilita a comunicação entre os de dentro do grupo e os de fora (Elias & Scotson, 2000). Estas "fofocas", sob a forma de estórias (ou estas estórias sob forma de fofocas), podem ser relatos vistos como reais ou definidos como imaginários e inverídicos. Todavia, eles precisam, efetivamente, ser construídas de modo burlescamente ou ofensivamente eficiente para causar algum mal-estar a quem se dirige ou diante de quem se fala (Fonseca, 2004).

Entre os meninos, o sujeito (ou os sujeitos) sobre o qual versam as estórias mentirosas, fofoqueiras ou pejorativas não pode ter ligações com os participantes do micro-grupo que fazem as observações verbais e atos não-verbais, mesmo que ele esteja presente fisicamente diante dos falantes quando as fofocas são ditas e feitas. A presença do alvo-sujeito pode desmobilizar o que é contado caso se verifique e se comprove, no ato mesmo da troca, alguma mentira.

Em uma das vezes em que estive próximo do grupo "*os péssimos*", ouvi a estória contada por um dos membros do grupo sobre um colega de dentro do microgrupo. Usando fofocas elogiosas, Denis disse que um certo colega teria "*comido*" (transado), no banheiro masculino, uma paquera de escola. Esta aluna, segundo os participantes desta troca, seria a mesma que aparece em um vídeo na internet visto por vários estudantes do ensino médio e a mim mostrado pela funcionária da ouvidoria da instituição, ou seja, Inara. Neste vídeo a aluna declara não ter aprendido nada no ano letivo e reclama da qualidade dos professores, além de dizer que tem dois namorados com os

quais não faz sexo há alguns dias. Esta declaração foi usada pelo sujeito alvo para confirmar que ele, efetivamente, havia transado com a aluna. Os outros participantes retrucaram, dizendo que, caso fosse verdade, ele havia sido traído, já que ela declarara ter dois namorados neste vídeo.

De todo modo, por se tratar de uma história contada (que pode ou não conter fatos plausíveis) que se baseia ou em um suposto intercurso sexual e em um evento concreto (o vídeo na internet), ela será construída como um relato que reproduzirá os acontecimentos de modo alegórico, excessivo e até mesmo pitoresco, pois se trata de história que precisa de poucos fatos concretos para ser construída. As situações relatadas devem ser narradas de maneira bastante engraçada e burlesca para que elas sejam convincentes para os outros participantes da troca. Assim, é a capacidade de saber recontar e reconstituir o que supostamente aconteceu que pesa na avaliação dos outros participantes ouvintes da narrativa. Mas se essa história for vista como pouco inventiva - trazendo poucas alegorias e comichidades, ela provocará desconfiança, abrindo espaço para o sujeito alvo contar outra história sobre o primeiro *estoriador*, recontando esta mesma história ou estoricizando outra. Neste jogo, também existe uma mudança de posições.

Esta troca de histórias também pode ser lida como uma prática constituinte da socialização escolar que possui uma lógica multiforme, na qual as diferenças entre o mundo pedagógico e o mundo relacional não são percebidas do mesmo modo por estudantes, por docentes e por funcionários. Luiza Camacho (2001) aponta para um território de experiências autônomo forjado pela convivência relacional entre os jovens que não é compreendido pela ação formal das instituições. Coesão grupal e hierarquização são aspectos mobilizados nesta convivência para explicar a intolerância à diferença - raça, orientação sexual e classe - entre os estudantes.

Nos momentos em que as histórias tecidas articulam diferenças políticas, sua percepção como brincadeira (*joking*) e insulto amigável (*friendly insult*) pode ceder espaço para o surgimento das rusgas presentes em contendas verbais até mesmo entre “*colegas e amigos*”. Novamente, remissões homofóbicas à homossexualidade e o surgimento de epítetos racistas e sexistas são apontados no trecho de entrevista abaixo como termos que, embora usados no interior de relações de amizade, denotam deprecições e derrogações que são vistas como insultos coletivos.

Não é bullying... Quando a gente fica falando: “ah, tu tava comendo um fresco na festa, eu ti vi beijando ele!”, eu penso que é uma zoeira, mais da parte da brincadeira, às vezes não.

Pesquisador: como assim “às vezes”?

Porque, pode ser tanto se tu, inclusive tirar sarro da pessoa, como simplesmente também ficar na sacanagem, na zoeira. Quando tu tem uma aproximação com a pessoa é mais tranquilo, ela fala as coisas de ti, tu fala dela. Mas pode ser que se, por exemplo, se tu falar, por exemplo, da cor da pessoa, e tal, “ah, tu é muito feia, teu cabelo é feio, tu é viadinho”, essas coisas, se tu for amigo, pode ser que não dê nada, mas a pessoa pode ficar mordida mesmo assim. Por isso que é às vezes, que pode ser (Pablo, 17 anos).

A noção de momento transicional, que parece guardar inspiração na ideia de liminaridade estabelecida pelo ideia de "*communitas*", um momento do processo ritual que implica em um estado "(...) necessariamente ambíguo, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural" (Turner, 1974, p. 117), parece ser a ideia inspiradora para que Luiza Camacho (2001) elabore as noções de *sala* e *ante-sala* da violência para descrever as difíceis fronteiras e trânsitos entre violência, brincadeira de mau-gosto e indisciplina entre estudantes, fronteiras estas que dificultam definições exatas sobre o que é agressivo e o que não é.

A partir da observação de um recreio em uma escola de ensino fundamental 1, Tânia Cruz e Marília Carvalho retomam estas noções para apontar para um “momento transicional”, um contexto relacional que é parte de uma cultura lúdica com certa autonomia diante do mundo dos adultos que compreende um “distanciamento entre os sexos nos momentos amistosos e uma aproximação proposital por meio de ações conflituosas” (2006, p. 121). Este momento transicional implica em uma sociabilidade na qual o conflito ou sua simulação possibilitam interações que atenuam ou suspendem, mesmo que temporariamente, antagonismos de gênero, na medida em que existe uma liminaridade que instaura diferentes formas e distintos significados entre o lúdico e o violento.

É a partir desta indicação que elas colocam as dificuldades em distinguir uma *briga de brincadeira* de uma *briga de verdade* (Cruz & Carvalho, 2006, p. 131) entre os estudantes. De fato, diante da possibilidade de conceber certos insultos no campo do transicional, isto não retira deles seu potencial cômico, nem o seu poder de ofensividade, que é aferido por aqueles estudantes que fazem denúncias formais. Como assinalamos na introdução, os homens que jogavam com as mulheres conheciam. Porém, a situação de troca entre uma aluna e um aluno que resultou em agressão física (ver página 113), pode ser vista tanto como um indício de que podem existir trocas violentas entre um homem e uma mulher que se definem como “conhecidos” ou “próximos” como uma indicação de que a definição final dos significados do epíteto para o receptor que se sentiu ofendido se constrói em um campo relacional no qual, pelo menos, duas possibilidades de definição estarão em latência conflitiva: uma, que conceberá previamente o que foi dito como uma prática lúdica e burlesca e outra, que poderá definir o epíteto ou ato como ofensivo e depreciativo.

Mesmo que existam algumas “percepções titubeantes” sobre certos epítetos verbais e atos não-verbais presentes nas considerações de alguns estudantes que podem ser lidas sob a ideia de liminaridade multiforme e polissêmica sugerida pelo momento transicional, não podemos pensar estas incertezas como ausência de definição, mas como tensão conflitiva entre diferentes possibilidades de definição. Parece mais adequado indicar esta incerteza como antes ambivalente do que ambíguo, pois várias possibilidades parecem estar presentes nos contextos das trocas. Resta aos

envolvidos mobilizar suas percepções sobre o que foi dito e/ou feito e trazê-las à tona, de modo conflitivo. Este *lugar ambivalente* também aparece nas atuações dos provocadores e alvos ativos que atuam nos duelos verbais, sobre os quais descreveremos no próximo tópico.

3.3. Duelo verbal e "Joking": provocadores e alvos ativos.

Em certas situações, assumir deliberadamente o papel central como motivo da chacota ou alvo de estórias e epítetos, ser o “*encarnado*”, é uma maneira de provocar outros indivíduos a participar de uma troca verbal. Valendo-se de epítetos, frases soltas, gestos corporais não-verbais como trocas de olhares ameaçadores, expressões faciais ambíguas e risos cínicos que podem ser considerados ou lúdico-jocosos, ou ofensivos (ou as duas coisas simultaneamente), certos estudantes assumem um papel de provocadores de altercações com um ou mais colegas. Estas ações, realizadas deliberadamente por estes estudantes, exploram como temas o suposto desempenho escolar negativo, erros de pronúncia em um texto lido em sala de aula, notas baixas em uma prova ou marcas corporais diversas, como cabelo, cor da pele, vestuário, comportamentos e condutas relacionados com orientação sexual podem ser, em qualquer momento, mobilizados como temas com base nos quais se “*encarna*”, se “*tira uma onda*” ou se “*zoa*” com alguém.

Ao invocar estas ações e estes temas como motivos de provocações burlescas e jocosas, estes estudantes identificados como “*atentados*” atuam inicialmente como aqueles que pretendem oferecer algum humor, descontração ou brincadeiras para os/as colegas, minimizando as “*chatices*” presentes no dia a dia letivo dentro do cotidiano de regras de conduta presentes na sala de aula.

Essas brincadeiras são uma descontração. Às vezes eu "tô" num dia muito ruim, tá todo mundo estressado, a aula tá chata. E aí simplesmente surge uma oportunidade para fazer uma brincadeira e nós não desperdiçamos essa oportunidade (risos). Aí fazemos essa brincadeira para nos divertir e divertir os outros, alegrar os outros que estão ao nosso redor. Muitas vezes as brincadeiras são bem vistas, mas às vezes não. Às vezes tem pessoas que não gostam de algumas brincadeiras, mas não dá pra agradar todo mundo (risos). Já teve aqui pessoas que xingaram outros de gay, de macaco, de preto. Tem umas pessoas que vão na brincadeira, tem umas que levam pro lado esportivo (Ulisses, 16 anos).

Quando um determinado estudante assume o papel do principal motivador de trocas verbais, aquele que faz chacotas e elabora piadas, trocadilhos e estórias sobre os colegas diante dos outros participantes do grupo, ele será identificado como um “*atentado*”. Neste momento, ele também se coloca sob a mira das/dos outros colegas para receber de volta outras chacotas, piadas, trocadilhos e estórias, bem com epítetos verbais e ações não-verbais sob a forma de contra-resposta. Como provocador, o “*atentado*” é um “*scapegoat*”, cumprindo as funções de “*display*” ao atuar como um

sujeito ativador de trocas (Flynn, 1977, p. 91), as quais, muitas vezes, não são respondidas por quem ele pretende trazer para o jogo, esgotando-se em uma rápida altercação que termina em um “*não perturba*” ou “*dá um tempo*”, sobretudo, quando a respondente é uma mulher. Assim, ou a troca se entende durante todo o dia, de modo intermitente, com provocações e brincadeiras contínuas estimuladas pelo provocador ou se esgota em um intercâmbio contingente de epítetos. Porém, quando o “*atentado*” não obtém o destaque pelo menos parcial na sala de aula ou a atenção dos “*colegas e amigos*”, ele pode ultrapassar determinados limites e se autorizar a enviar chacotas, epítetos ou ações não verbais que não serão vistos como um convite à uma reciprocidade burlesca.

Em certos momentos, existem também atos não verbais ou epítetos ofensivos e negativos envolvidos nestas ações iniciadas pelo “*atentado*” que podem fazer surgir as “*brincadeiras pesadas*”, “*palavras impactantes*”, “*palavras fortes*” ou “*coisas do mal*”. Ao mesmo tempo em que parece tentar provar abertamente diante dos outros que tem inteligência, raciocínio rápido, habilidades verbais, resistência emocional e autocontrole diante das respostas às suas provocações surgidas, ele pode fazer com suas ações incitem em seus interlocutores a percepção de uma ofensividade em algumas destas ações. O “*atentado*” pode causar incômodo em quem recebe algumas de suas provocações quando busca o prestígio de ser o “*engraçadinho*” da turma. Mesmo que ele obtenha autorização parcial para falar e brincar com aqueles ou aquelas que aceitam a provocação, ele pode fazer surgir um jogo de ofender, um jogo de insultos que pode trazer problemas para si mesmo e danos emocionais para o sujeito a quem se dirige o insulto direto.

Essa galera do fundão que fica de recuperação é feita de meninas, a Ingrid, a Heloisa e a Geovana. Os meninos me defendem, mas as meninas falam bastante de mim. Só que um dia foi, elas passaram do limite e me ofenderam seriamente, foi chato pra caramba dessa vez.

Pesquisador: o que elas disseram pra ti?

Ah, tipo, a Geovana falou, “ei Lara, o Paulo”, o Paulo é um menino da sala, “Ele tá no banheiro te esperando pra dar uma rapidinha”. Foi, tipo, isso é machismo pra mim, porque elas não sabem de nada pra insinuar essas coisa. Mesmo que elas saibam, eu acho que isso é um abuso. Aí elas exageraram nessa brincadeira, que não é isso né, ela é mulher sabe, fazendo isso, é machismo isso (Lara, 15 anos).

Este relato de Lara, além de registrar novamente os ataques que ela recebe na escola em decorrência de julgamentos morais violentos de devassidão sexual feitos sobre ela por alguns colegas, registra a existência de “*atentadas*” isto é, um grupo de estudantes mulheres que são a “*galera do fundão*”. Na turma 203, as três estudantes citadas por Lara tinham um papel pouco diferente dos homens “*atentados*” quando faziam suas provocações. Tão barulhentas quanto os homens quando performatizavam suas ações no intervalo de aulas, Ingrid, Heloisa e Geovana tinham temas diferentes quando instigavam os colegas. Enquanto que os “*atentados*” que observei faziam algumas provocações sobre temas referentes a sexo, sexualidade e namoros malsucedidos

muito mais contra outros homens, as “*atentadas*” da turma 203 exploravam estes temas tanto com os homens, quanto com as mulheres. Em certa ocasião, elas gastaram todos os intervalos enviando mensagens indiretas para um colega de turma sugerindo que uma outra colega estaria emocionalmente interessada nele. No fim deste dia, enviaram um bilhete falso em nome desta colega convidando este rapaz para um encontro secreto no ginásio da escola. Foram até o ginásio, filmaram o colega esperando pela menina e, depois, mostraram para parte da turma que ainda permanecia na escola. No outro dia, este estudante ficou o dia inteiro calado, irritado com os risos sarcásticos e debochados das três e de outros colegas que viram o vídeo.

Em outro dia daquela semana, elas anunciaram que iriam fazer uma espécie de eleição para averiguar quem era o mais burro, o mais feio e o mais bonito da turma enquanto a professora de Geografia se ausentava da sala de aula para buscar um mapa. Fiquei atento para a possibilidade de identificar o que a turma toda definia como “*feio*”, “*burro*” e “*bonito*”, podendo, deste modo, descobrir a presença de estereótipos, caricaturas jocosas e imagens pejorativas imputadas a alguns colegas, homens ou mulheres. Pensei de fato que a ação se tratava de uma votação. O que elas fizeram foi escrever no quadro o nome do mesmo colega nas três opções. Este colega também era visto como “*atentado*” na turma. Ingrid e Geovana manipulavam os votos dados pelos/pelas colegas, provocando riso quando mudavam os votos da coluna “*bonito*” para “*feio*” e “*burro*”.

Apesar de ter compartilhado dos sorrisos com os colegas de turma no começo da atividade, o colega escolhido se levantou e apagou o quadro segundos antes do retorno da professora. Retornou para sua cadeira e ficou o resto do dia com um sorriso contido, com poucas palavras, mesmo quando Ingrid foi até ele e disse que aquilo se tratava somente de uma “*zoeira*”, querendo abraçá-lo, pedindo-lhe desculpas pela ação.

Neste processo de provocar risadas nos outros, os “*atentados*” e as “*atentadas*” (em grupo ou individualmente), buscavam provar que poderiam receber e enviar a outros colegas, sem perder o controle de si ou apelar para agressões físicas, epítetos, estórias e atos não-verbais.. Ao dispensar xingamentos e epítetos “*pesados*” e “*fortes*” como respostas (tais como os insultos coletivos raciais e sexuais), usando sua capacidade de inventar apelidos, criar estórias ou imitar caricaturalmente seus colegas em supostas situações vivenciadas por eles de modo habilidosamente engraçado, eles e elas atuavam como *líderes* na turma, mesmo que esta liderança estivesse restrita ao papel ambivalente de ser aquele que oferece alegria a partir do escárnio dos outros. Mesmo que os “*atentados*” e as “*atentadas*” anunciassem deter uma suposta capacidade de receber contra-respostas, eles e elas se gabaritavam a escolher preliminarmente as mensagens, ações e alvos, mas não eram todos os colegas que podiam ser alvo. Como provocador, “*atentado*” e “*atentada*” tinham muitas vezes a audiência de seus colegas de sala de aula e de seu grupo de “*colegas e amigos*” como

apoio prévio em comparação com os seus opositores nas trocas. De todo modo, não estamos lidando com um "valentão" (*bully*) que lidera um grupo de seguidores fiéis para usar a força física para intimidar e ser temido pelos colegas e pelos alunos estudiosos, tímidos e solitários. Eles e elas procuravam ter algum tipo de reconhecimento e prestígio.

Tem uma relação social que é a questão do se importar com seu status. Quando tu tá em grupo tu quer se mostrar, e tal. E as pessoas que ficam em segundo plano no grupo são aquelas que querem participar do grupo, mas não como ela pensa que participa. Vamos supor. Eu, tu e o Eduardo somos um grupo. Só que eu sou excluído porque tu e o Eduardo são mais próximos. O que acontece: eu quero entrar no grupo de vocês, mas vocês acabam me sacaneando, me subestimando, me jogando pra baixo, mas eu ignoro isso, porque eu quero ter o status de andar com vocês.

Pesquisador: mas assim, quando é que tu tens status? Me explica isso?

Olha só, isso acontece quando tu "encarna" em grupo entendeu, diferente de quando tu "brinca" sozinho, que tu não tens que dar satisfação pra ninguém. "Ah, eu não gosto de fulano, 'xinga' ele pra mim lá!". Aí tu "chega" e diz "ei, tu é um feio, um porco, tu não te lava". Aí todo mundo começa a influenciar, a gritar e aí tu te sente o maioral, entendeu. Mas também tu tem que saber que tu tem que ser zoadado, que as pessoas vão te tirar, porque é parte dessa brincadeira, que tu não pode se irritar entende? Então eu acho que essa relação social de apelidamento quando tu brinca sozinho tu não tem esse peso do grupo. Então eu acho que é uma coisa bem mais sadia, porque tu não acaba deixando se levar por influência de outras pessoas (Pablo, 17 anos).

O "atentado", mesmo que esteja sempre acompanhado por um "colega e amigo" ou um grupo de "colegas e amigos", também pode circular em outros micro-grupos de estudantes. Ele é o sujeito que, depois de ser momentaneamente *autorizado* a imputar e construir anedotas e ações cômicas sobre seus próximos nestes duelos verbais que podem também provocar danos individuais, como foi o caso da "eleição" feita na turma 203, também receberá outras anedotas e ações de outros colegas em um duelo no qual ele também pode "perder". Ele é *autorizado* pelos outros a ser o provocador e o brincalhão oficial do grupo, mas sob o preço de ser, por outro lado, o mais *provocado* da turma. Disposto na maior parte do tempo para iniciar um duelo verbal, passa a ser visto como alguém que sempre receberá uma brincadeira da maior parte dos alunos de sua turma. Nos duelos em que se envolve, pode ser o "engraçado" ou a "engraçada", mas pode também ser cruelmente ofensivo. Isto dependerá do tipo de relação que tem e com quem trava o duelo. Por outro lado, precisa se manter sob o domínio das obrigações que presta ao grupo que dele reivindica algum retorno. Parece que ele ou ela não pode estar de mau-humor, precisa ter suas ações aprovadas toda vez que inicia alguma brincadeira e necessita acompanhar seus colegas que já o conhecem quando eles ou elas algumas vezes querem provocar risos, piadas e gracejos humorísticos.

Dele e dela se pode reivindicar a oferta, em algum momento do dia letivo, até o período em que se inicia o horário de almoço, de alguma ação lúdica que faça o micro-grupo ou a turma toda rir diante das estafantes e cansativas tarefas disciplinares requisitadas pelo professor. São eles ou elas

que podem oferecer algum motivo engraçado para canalizar a fome, o cansaço e ansiedade de terminar a tarefa e ir embora para casa, mesmo que alguns deles precisem retornar para o período vespertino de aulas. Eles e elas precisam, em certas ocasiões, oferecer um passatempo, um "abrandamento" para os colegas que fazem o trabalho diário no interior da sala de aula, dentro da escola. Um exemplo foi a constatação dada ao papel de um personagem masculino, presente em uma crônica de Moacir Scliar, trabalhada pela professora de Literatura em uma turma do primeiro ano, em torno da aula sobre "texto literário e texto não literário". O personagem principal era um homem de 50 anos que residia com a mãe, a qual fazia todos os serviços domésticos e lhe dava cuidados como se ele fosse uma criança. Este personagem foi apelidado de "*amamãezado*" (uma gíria para "mimado") por Pablo, provocando debates sobre quem era o "*amamãezado*" da sala.

O que quero destacar é que, neste momento, por volta das 12h30m, pouco atentos à discussão trazida pela professora, a provocação iniciada tanto trouxe os estudantes de volta para a discussão sobre o texto como também mobilizou, de modo quase automático, o direcionamento deste "epíteto" para Pablo, considerado pelos outros colegas o mais velho da turma, com 17 anos³⁶, que foi chamado de "avovôzado" porque era neto da coordenadora da escola e deveria estar trabalhando segundo alguns dos colegas que participaram da chacota. Pablo, diferentemente de outras situações, sorriu e ficou calado, dizendo: "*só não falo nada porque vou almoçar com a vovó hoje*", o que provocou mais risos, até mesmo da própria professora.

Desta maneira, sob tais obrigações, o "atentado" ou "atentdada" pode também ser cruel quando briga verbalmente com alguém que não aceitou sua provocação e o desafia por meio de uma resposta conflitiva. Ele responde com epítetos, piadas, estórias ou gestos corporais contundentes, algumas vezes racistas - como podemos ver no trecho da entrevista de Ulisses acima, procurando recolocar sua posição de liderança frente à classe na medida em que consegue provocar o riso dos outros colegas sobre aquele que, momentaneamente, respondeu suas provocações.

Na medida em que também é um alvo, ele pode enviar, com autorização dos outros colegas, epítetos satíricos, cômicos e caricaturais que não podem ser ofensivos explicitamente, mas devem constranger seu opositor individual momentaneamente. Ele precisa ter a capacidade, raciocínio rápido, habilidade verbal e talento oratório para exercer o papel de uma espécie de chefia nos duelos verbais e "*joking*", uma chefia que se realiza sob o paradigma político do dar, receber e retribuir³⁷. Ademais, na medida em que ele se coloca como principal agitador da turma quando fornece a ela um motivo de riso cotidiano, o "*atentado*" experimenta e exercita o papel de forte, resistente e

³⁶Pablo repetiu a 5ª série do fundamental e o 2º ano do médio. No período da pesquisa, estava no 2º ano do ensino médio e não poderia repetir de ano, pois a escola não permite mais de duas reprovações.

³⁷Sobre a concepção de uma chefia cativa às obrigações de dar, receber e retribuir com um grupo de sujeitos "chefiados" ver: CLASTRES (2003 p. 46-66).

ciente de si mesmo, agitando os intervalos das aulas.

Sua habilidade de provocar o riso e a comicidade que diverte a maioria pode ser usada, em outras ocasiões, no confronto verbal aberto com algum de seus colegas em situações nas quais algum epíteto ou ato usado no duelo não foi aceito pela outra parte, culminando em discussões verbais ou tentativas de agressão física. Como vimos, a reciprocidade apresenta-se sob formas assimétricas, “heteromorfas”, isto é, implica em prejuízos morais para um dos envolvidos na relação em favor do gozo e lucro simbólico de outro participante. Esta reciprocidade assimétrica não é o outro lado de uma estrutura binária, mas um elemento da intersubjetividade oriunda de uma reciprocidade multiforme conforme a dinâmica relacional entre os sujeitos (Sebourin, 2011). Por este motivo, podemos dizer que o duelo verbal pode implicar no nascimento de um jogo de insultos quando um dos participantes não aceita algum epíteto ou ato lançado na altercação, o que pode culminar, em outro momento, em uma contenda verbal característica de um jogo de insultos.

Se, por um lado, o “*atentado*” procura jogar verbalmente em tons mais conflitivos principalmente com os homens, percebi que a aproximação com as mulheres consiste, sobretudo, em gestos e expressões corporais. Procurando alguma aproximação por meio de abraços, beijos nos rosto, carícias afetuosas e até mesmo algumas brincadeiras maliciosas com algumas mulheres do microgrupo de amizade, o “*atentando*” usa sua micro-popularidade para uma aproximação que é afetiva. Para alguns jovens com quem conversei, é preciso agir com respeito diante delas. Diante desta suposta exigência de “respeito” as mulheres, o aluno negro Daniel assinalou que pode realizar trocas epitéticas raciais com uma amiga branca e aquiescer a uma interpretação amistosa e lúdica sobre o usos destes termos verbais:

Porque tem menina que tu tira umas brincadeiras, com outras tu não falas muito porque tu não tens muita proximidade, certo? (risos). Quando tu queres se aproximar dela, acho que tu sabes (risos), tu tiras uma brincadeira de um jeito. Mas, assim, depende da relação que tu tens, entende? Porque uma colega minha escreveu no meu caderno “meu pletinho favorito” eu não fiquei chateado. Eu escrevi pra ela, minha “blankela favorita”, entendeu? É uma coisa que é de amizade, de carinho, é diferente, entendeu? (Daniel, 16 anos).

Por outro lado, entre as mulheres, a “*atentada*” é um tipo de “*ativadora*”, atuando com um posicionamento de centralidade no microgrupo de “*colegas e amigas*”. Ela também exerce um tipo de “*liderança*” interna no microgrupo. Porém, sua circulação em outros microgrupos de mulheres parece ser menor em comparação com os homens. Ela é carismática para as suas “*colegas e amigas*”, inicia a comicidade para as suas amigas e atua no direcionamento do que se fará dentro e fora da sala de aula. Um exemplo deste direcionamento pode ser visto nas decisões referentes aos trabalhos pedagógicos e atividades de lazer no interior do microgrupo. Não perguntei para as duas

alunas que percebi como ativadoras de microgrupos se elas possuíam uma lista de apelidos. Todavia, posso afirmar que elas imputam apelidos a outros colegas, homens e mulheres, sobretudo quando são provocadas ou quando estão disputando alguma coisa com outros/outras colegas.

Ela pode até ser aquela "menina engraçada" da sala em certas ocasiões, mas sua atuação no grupo de amigas concerne muito mais às atividades pedagógicas do que ao oferecimento de divertimento ou riso. Ela é aquela que recebe primeiramente as fofocas sobre pessoas na escola e confidências pessoais de todas as suas "*colegas e amigas*", e, por conta disto, é uma figura central para o grupo. Ela também pode estabelecer quem entra ou sai do grupo, quem participa ou não do "andar com a gente" no intervalo das aulas, mesmo que este "entrar" e "sair" seja relativo. Isto é, as fronteiras dos grupos são flexíveis, de modo que, às vezes, tais contornos servem para definir muitos microgrupos que convivem desde a infância; mesmo assim, como escrevemos antes, estas estudantes podem circular em diferentes microgrupos, até mesmo de outras turmas, com os quais têm algum vínculo por meio de atividades nos laboratórios de biologia e química, na sala do audiovisual e de informática ou nas aulas de idiomas, que sempre reúnem mais de uma turma, às vezes de séries diferentes. Estes contatos inter-turmas e séries também são feitos por meio dos treinos esportivos da seleção de futsal e vôlei masculino e feminino.

Vale assinalar que os microgrupos de "*colegas e amigos*" são relativamente estáveis, de maneira que eles se configuram como referências de agrupamento de indivíduos em torno das quais é possível circular na rede de sociabilidades dentro e fora da escola. Ademais, eles geralmente são compostos ou apenas por homens ou apenas por mulheres, mesmo que, eventualmente, possam ser mistos em termos sexuais, sobretudo nas turmas do segundo e terceiro ano, em razão dos grupos de estudos que são formados com o estímulo dos professores para os exames vestibulares e outros exames e provas de acesso aos cursos de ensino superior.

Quando uma estudante "ativadora" recebe algum epíteto ou insulto de algum homem (que pode até ser o "*atentado*" da turma), sua resposta tende a ser bastante eficiente. É uma resposta mordaz, que faz com que os outros homens façam chacotas e reforcem a força do que foi respondido sobre o sujeito que começou o duelo, sobretudo quando ela tematiza questões como virilidade ou frouxidão sexual, estética, fraqueza física ou pouca inteligência do rapaz, diminuindo moralmente a resposta do emissor, e causando-lhe vergonha. Em outras situações, procura dizer que ele não tem espaço ou proximidade para fazer qualquer tipo de incursão cômica com ela: "*eu não te dou esse tipo de confiança*". Isto decreta que nenhum tipo de duelo será iniciado com ela.

As trocas entre as mulheres se dão em três níveis. O primeiro consiste de mensagens implícitas e indiretas, como sorrisos e gargalhadas sínicas quando as desafetas passam próximo umas das outras, cada qual acompanhada de pelo menos outra "colega" ou "amiga". A segunda

ocorre sob a forma de fofocas ou comentários depreciativos entre os membros dos microgrupos sobre alguma "*moleca*" que fez algo desaprovado, como falar mal de sua desafeta para uma terceira pessoa ou microgrupo que por sua vez repassou a fofoca, alguma situação vista como vexatória, supostamente testemunhada pela pessoa que contou ou determinado insucesso em qualquer coisa referida às atividades escolares. Explicitamente, "fofocas" criam "fofocas". Elas podem ser o que Elias & Scotson (2000) identificaram como sendo as fofocas mutuamente depreciativas, incitando inimizades e agressões recíprocas ao citar situações e fatos proibidos dentro do contexto de relações ou relatos imaginários que precisam efetivamente ser construídos com alguma verossimilhança para causar algum mal-estar a quem se dirige (Fonseca, 2004). Na Escola pesquisada, algumas fofocas eram feitas sobre os microgrupos ou sujeitos que viviam qualquer situação passível de ser um motivo de "fofoca" (colar em uma prova, ser acusada/o de furtar algum objeto ou "falar mal" de alguém, etc.) ou, em outra direção, criar ou fortalecer alianças entre as envolvidas que trocam estas fofocas. Sob um clima de conflito latente, no qual alguém "*tira com a cara da outra*" por meio de atos de esnobação (como "*virar a cara*" ou "*fingir que não existe*"), através de risos cínicos ou de gargalhadas petulantes, podem aparecer alterações entre os sujeitos que, por um lado, foram apontados como os "criadores" das fofocas e, por outro, os que foram os alvos.

Aquelas que fazem circular e/ou criam as fofocas como informações em primeira mão sobre os alvos compartilham de um acordo de confiança e confidência que não pode expor quem contou a fofoca. Parece que sempre há uma desconhecida ou um desconhecido que testemunhou. Quem reconta e divulga, muitas vezes, ouviu de alguém que ouviu de alguém. De todo modo, as primeiras a receber das "criadoras"/"criadores" ou testemunhas são as/os "*colegas e amigos*". Depois, as fofocas podem se espalhar pela escola e, algumas, serem recontadas as sabor das circunstâncias, sendo usadas para estigmatizar, acusar e controlar a imagem social de alguém na escola.

Em certas situações, quando a situação sai deste controle do "ouvi dizer, mas não vi acontecer", fazendo com que a fofoca seja usada para um ataque verbal direto à honra ou à auto-imagem pessoal de pessoas envolvidas nas fofocas, termos acusatórios para condutas sexuais moralmente condenáveis, como "*varejeira da escola*", "*boqueteira*", "*fácil*" tomam o lugar de remissões verbais à um suposto comportamento arrogante, avaliações negativas sobre o vestuário, considerações negativas sobre estética corporal, etc.. Neste contexto pode surgir um terceiro nível de troca, a saber, as contendas propriamente ditas, sob a forma de bate-boca explícito e, no limite, agressões físicas: neste momento, teremos a emergência de jogos de insultos, os jogos de ofender, mas sem a amizade e a cumplicidade prévia que evitam resultados negativos para os participantes.

As fofocas podem resultar diretamente em uma contenda verbal quando o alvo descobre que teve o seu nome envolvido em uma exposição pública de intimidades ao conseguir localizar a

criadora (ou criador) ou divulgadora (ou divulgador). As fofocas podem ser mobilizadas para algum ataque arbitrário em direção a alguém que tenha criado, no passado recente, alguma fofoca. As fofocas também servem para se dirigir de modo contundente sobre alguém que está ausente, acerca do que fez ou disse, falando sobre algo que não deveria ser exposto publicamente, mas foi. Um exemplo desta exposição ocorreu com Inara, a aluna que teve um vídeo exposto na internet.

Pesquisador: quando foi que isso (a exposição do vídeo) aconteceu?

Ah, foi no último dia de aula, foi em 2011. A gente tava tudo na brincadeira. Aí o meu colega falou pra gente fazer um vídeo. Porque era de brincadeira, iria morrer ali. Aí eu fui. Aí depois de dois dias ele tinha colocado no facebook, sendo não somente no grupo da sala, mas no grupo do colégio todo. Aí quando foi no outra semana, eles começaram a me apontar, dizendo algumas coisas que eu falava no vídeo. Aí eu comecei a chorar, chorar, chorar. Eu não queria mais voltar pra escola, queria parar de estudar e tudo, sendo que o menino, no dia que os meus amigos chegaram pra ele e falaram, ele tirou. Mas aí já tinham tirado cópia e colocaram de novo e outras pessoas começaram a ver. Eu fiquei duas semanas sem subir aqui pra sala. Eu ficava só pro fundamental até dar a hora de ir embora pra casa. Isso foi. Eu ficava pra lá, até esquecer. Pensei até em parar de estudar e tudo. Meus pais não sabem até hoje disso. O pessoal me chamava sobre coisas que *tão* lá, que eu falava no vídeo, mas eu nunca tive coragem pra ver (Inara, 16 anos).

Entre as meninas, as fofocas também são usadas para atacar moralmente uma suposta virilidade e potência sexual dos homens e, entre os homens, para divulgar a maior quantidade possível de intercursos sexuais como um critério para o mérito pessoal ou como um sinal de maturidade sexual. Quando as trocas que se valem de fofocas são entre homens e mulheres, os epítetos usados pelas mulheres para referências à debilitada energia ou desempenho sexual dos meninos são tão "fortes" como as ofensas raciais ("*as brincadeiras sobre a cor das pessoas*"). Nestes jogos, usam-se certos epítetos e estórias que articulam o que bell hooks chamou de "castração ou emasculação simbólica" (2004), isto é, referências derogatórias verbais feitas por jovens mulheres usadas para desmobilizar construções fálicas de masculinidades entre homens brancos e negros. Epítetos como "*pau pequeno*", "*miúdo*", "*piquinha*", são usados para causar vergonha e intimidação diante de outros homens e, sobretudo, diante de outras mulheres, provocando gargalhadas de todos os presentes. Estes *epítetos emasculadores* foram usados em uma troca narrada por Ulisses, na qual ele foi o alvo da réplica realizada por sua interlocutora.

Pesquisador: vocês encarnam nas meninas?

Nós dificilmente brincamos com as meninas, porque elas levam tudo para o lado pessoal, e é muito difícil lidar com as mulheres (risos). Aí nós preferimos fazer com os meninos mesmo. Um exemplo é de umas meninas gordinhas, arredondadas que tem lá na sala. Quando aparece gráficos, pizzas, imagens redondas em slides, aí nós comparamos com elas e elas se irritam (risos). Mas elas também sacaneiam, tá, porque... Tu não viu ainda, né?

Pesquisador: não vi, não, o que elas fazem contigo?

O quê? Elas dizem: "ei, tem um pauzinho", "Ah, tu é capado", que tu é "filho de japonês", essas coisas (risos). Aí eu falo: "*tu viu, né!, por isso tá falando*". Mano, o pessoal da turma me encarnou tanto... Aí eu vi que tem como ficar com vergonha da zoeira quando tu é

zoado, né (risos).

Pesquisador: e o que mais?

Ah, ela disse: “*eu até queria ver, mas não tinha nada debaixo da tua cueca*” (risos). Aí ela humilha a gente! (risos). Dá a maior confusão essa estória... Mas ficou de boa, porque a gente já se conhece um tempão, ficou tranquilo (Ulisses, 16 anos).

Ulisses contraria a declaração de que ele e seu micro-grupo de “*colegas e amigos*” não brincam com a mulheres quando declara que eles fazem analogias entre o corpo das “*meninas gordinhas, arredondadas*” e “*pizzas e imagens redondas*”. Depois, quando fala das respostas dadas pelas mulheres, aponta para as diferentes possibilidades de aparição dos epítetos emasculadores como réplicas. Mesmo que a resposta do homem seja “*tu viu, né!, por isso tá falando*”, o que também pode provocar algum constrangimento àquela que usou os termos emasculatórios, a resposta dada pela estudante à Ulisses foi mais eficiente: “*eu até queria ver, mas não tinha nada debaixo da tua cueca*”, seguida de risos dos homens e mulheres presentes no momento deste jogo.

Embora estes termos emasculadores possam ser vistos como “baixaria” por outros estudantes que se encontram fora da troca, neste caso narrado por Ulisses as mulheres e os homens envolvidos não romperam relações, indicando que a linha tênue entre o que é ofensivo e o que é brincadeira, que pode implicar na decisão de denunciar os termos na diretoria ou não, está atrelada ao contexto situacional do que foi dito, envolvendo o quarteto *quem, como, onde e quando* participou da troca. Suspeito que o jogo que mobilizou termos emasculadores poderia assumir a forma de um bate-boca, de “baixaria” ou de uma troca de xingamentos se essa troca fosse exposta a sujeitos externos aos integrantes de micro-grupos participantes.

Não penso que o uso dos termos emasculadores é uma resposta agressiva de um sujeito agressivo ou uma ação de fortalecimento de uma imagem de identidade de negação do feminino como assinalaram alguns dos clássicos estudos sobre jogos verbais (Dollard 1939; Abrahams, 1962; Barnett & Ayoub, 1965). Estes termos emasculadores – e outros termos de resposta a insultos raciais e sexuais, dentre os quais as comparações depreciativas entre o corpo de uma mulher e imagens de pizzas e círculos feitas pelos aluno Ulisses – são respostas contundentes em uma atividade ludicamente contundente que exigiu tal ação como uma defesa de perdas relacionais sob a forma de vergonha e intimidação. São respostas tensas em uma troca tensa. Além disso, é possível estimar que o motivo usado para evitar que os envolvidos e as envolvidas neste jogo não tivessem realizado denúncias na direção da escola ou não tivessem transformado a troca verbal em briga física, decorreu da relação de amizade vista como duradoura entre alguns delas e delas.

Outro aspecto interessante sobre estes duelos verbais diz respeito à relação entre a participação nas práticas de trocas verbais e rendimento escolar. Pablo, um dos alunos apontados como “*atentado*” em sua turma, declarou que apesar de ter sido integrante de uma “galera do

fundão” (ou seja, de um “grupo de encarnação”), suas notas eram muito boas, pois os integrantes desse grupo procuravam “*se ajudar*”:

Na minha turma atual não tem galera do fundão, mas eu vim de uma turma que eu inclusive fazia parte. Mas assim, o problema da galera do fundão, os alunos que querem estudar estudam, independente dessa galera, então o problema da galera do fundão se prejudica a si mesmo. Mesmo sacaneando, eu sempre tive uma capacidade de captar rapidamente o conteúdo. Vou te dar um exemplo: tu sabe quem é o Juan, da 204, um altão magrinho? A gente era uma turma, sacaneava, eu o Juan, o Gabriel, o Elber. Eu e o Juan a gente sempre tirava notão, 10, 9,5, mesmo sacaneando. Depois que separaram as turmas eu não tô conseguindo me encontrar. Eu tinha uma base na minha turma porque quando eu não sabia do conteúdo das exatas eu falava com o Juan; quando era de humanas eu falava com o Gabriel. Era sempre com eles dois. Quando eu precisava deles eles sempre estavam ali. Só que o Juan conseguiu se garantir sozinho, mas a galera do fundão que era a minha turma foi dissipada, foi quebrada e foi a coordenação que fez isso propositalmente. A gente se encontra fora da sala, mas eu perdi a proximidade com eles. A gente se ajudava porque a gente sabia que tinha dificuldades. Mas geralmente tem um conflito com as outras pessoas também. Nas outras turmas a galera do fundão se prejudicava e atrapalhava, mas na nossa turma a gente se ajudava, mesmo que às vezes a gente sacaneasse (risos) (Pablo, 17 anos).

Essas atividades de humor, ofensividade, ludicidade e jocosidade protagonizadas pelos “grupos de encarnação” podem ser acompanhadas, se nos basearmos neste trecho da entrevista de Pablo, de auxílio educacional mútuo entre os seus integrantes, viabilizando apoio recíproco para o desenvolvimento de atividades requeridas para um bom desempenho escolar.

De todo modo, é este bom desempenho escolar que será apresentado como um tema para outra tipologia de jogo verbal, na qual emergem outras estratégias de respostas eficientes a termos ofensivos. Esta possibilidade de resposta pode ser destacada a partir do que se identificou como “duelos de inteligência” dentro da sala de aula, nos quais a busca pelo reconhecimento avaliativo atribuído pelos docentes sobre o que os discentes falam acerca dos conteúdos das disciplinas durante as aulas regulares parece ser o motor. Veremos que, em certos casos, estes duelos verbais de inteligência podem ser parte de um processo relacional contínuo entre alguns estudantes e/ou microgrupos de estudantes que envolve diferentes trocas verbais durante o tempo da escola.

3.4. O duelo verbal da inteligência: quem é o mais *safo* da turma?

Com poucas notas etnográficas, identifiquei este tipo de jogo como um *duelo verbal da inteligência* pois ele ajuda a ressaltar uma das características perceptíveis entre os estudantes do ensino médio da escola pesquisada: a qualidade da escola, a qualidade do ensino e o bom/ótimo desempenho escolar de muitos estudantes nas diferentes turmas do ensino médio. Com este duelo verbal da inteligência, procuro assinalar que a noção de jogo verbal é uma maneira de conceber e compreender as interações sociais entre os estudantes da escola sob diferentes aspectos. Se, de fato,

existem elementos derogatórios, depreciativos, assimétricos, desiguais e discriminatórios envolvidos nestes jogos, podemos apontar também para elementos positivos e afirmativos que aparecem nestas trocas verbais entre os estudantes que vi de perto.

Desse modo, na mesma medida em que confirmei a existência de jogos verbais jocosos e ofensivos, pude também notar que existem trocas que se desenvolvem consoante um objetivo: aferir quem são os participantes mais perpicazes em termos de respostas e contra-respostas neste jogo. As quatro turmas do terceiro ano da escola são compostas por alunos que farão as provas vestibulares tanto da UFPA como da UEPA. Mesmo que a UEPA tenha um processos seletivo seriado para as três séries do ensino médio, no terceiro ano crescem as exigências da escola e um maior número de provas simuladas são aplicadas aos alunos. Na escola pesquisada, o ofício de aluno (Pereira, 2008)³⁸ e de futuro vestibulando é, de modo geral, valorizado pelos estudantes do ensino médio, tanto entre os homens como entre as mulheres. Embora alguns alunos e alunas recorram a cursos pré-universitários como cursos de reforço extra-escolar, muitos declaram que é a escola que oferece uma boa preparação para as provas vestibulares, mesmo que outros estudantes reclamem dos danos causados pela greve dos professores em 2012.

Pesquisador: e a greve ano passado, atrapalhou as aulas, não atrapalhou?

Atrapalhou sim, porque a gente vai ter que fazer o vestibular, o ENEM, sem aprofundar vários assuntos que outras escolas já *tão* fazendo. Mas eu acho que as aulas na tarde ajudam muito. A gente vai ter muita dificuldade pra poder fazer boas notas, mas como na escola tem muita aula de laboratório, aí ajuda mais no entendimento do que só exercício e aula. Tá acontecendo uma coisa que era pouco aqui na escola, que é fazer cursinho pra ajudar na complementação. Tem mais aluno fazendo esse ano que ano passado (Luana, 17 anos).

(...) Eu acho que a escola é muito boa nesse aspecto do vestibular entendeu. Tem uma preocupação em fazer exercícios, em preparar pra fazer uma boa redação, tem muito conteúdo... É meio cansativo, às vezes, mas tem uma estrutura, uma boa preparação né? acho que é boa, mas pra muito boa, as matérias que a gente tem (Pablo, 17 anos)

Neste contexto de valorização dos estudos, o bom desempenho pedagógico entre os alunos é uma busca constante, pois a participação e a cobrança da família por bom desempenho escolar é uma prática recorrente entre os alunos do ensino médio. Deste modo, os epítetos "*CDF*", "*sabedoria*" ou "*Nerd*" são mobilizados mais para fazer caricaturas sobre aquilo que se cobiça e se admira, do que sobre o que se procura rejeitar e execrar. No que tange ao jogo da inteligência e da destreza nas respostas e contra-respostas, ele consiste em um duelo no qual os participantes procuram suplantar ou ultrapassar a resposta dada pelo colega sobre alguma discussão ou questionamento feito pela professora, professor ou outro colega, com outras respostas e outras discussões

³⁸ Fabio Pereira (2008) discute a noção de ofício de aluno – para as primeiras séries do ensino fundamental – como um processo de aprendizado dos rituais e regras de adaptação às normas exigidas pela escola para o bom exercício do “estudar”. No ensino médio, podemos apontar para uma continuidade deste processo entre jovens estudantes.

consideradas pelo falante como respostas que possam ser vistas pelos colegas e professores/as como mais completas e mais satisfatórias do que a anterior. De maneira geral, o que se procura é o reconhecimento positivo dado pelos docentes aos comentários, respostas e perguntas.

Realizada em aulas de diferentes disciplinas, tanto da área de humanidades como na área de exatas, esta “competição” pode também, em algumas situações, direcionar-se para ataques verbais com alguma agressividade, quando alguém considera que não obteve o reconhecimento merecido ou se percebe fora das avaliações positivas que alguns professores e professoras realizam sobre os comentários de outros colegas. Nestas práticas, que não envolvem em princípio troca direta de epítetosa participação do professor é fundamental. Ele ou ela podem, com seus elogios e observações positivas sobre uma resposta considerada correta para suas perguntas, ou com seus olhares ou falas sutilmente desaprovadoras para um estudante que errou ou falou “besteira”, influenciar no modo como este estudante se autodefine qualitativamente em termos de qualidade pedagógica e estimular ainda mais as “boas alunas” e os “bons alunos”.

Estas avaliações positivas podem estimular estes “bons alunos” a obter boas avaliações, produzindo boas tarefas pedagógicas. Estar entre os melhores alunos/alunas da turma é ser aquele que consegue boas notas. É poder ser reconhecido como uma referência quando se pensa em formar os grupos de trabalho. Ele ou ela poderão ser os potenciais estudantes com os quais muitos gostarão de realizar tarefas, estudos e trabalhos em grupos. Eles ou elas serão vistos como os “safos”.

As observações e comentários avaliativos vindos da professora e do professor quando leciona sua disciplina também podem fazer aparecer duelos verbais mais incisivos e conflitivos como os que descrevemos anteriormente, fazendo surgir outros tipos de jogos nos quais contendidas e alterações saem da competição acadêmica. Desse modo, a troca mediada pelo professor pode se transformar em jogo de ofensa, em troca de fofocas, em comentários jocosos e ofensivos em outros momentos do cotidiano escolar. Assim, quando algum(a) estudante avalia ter “perdido” esta competição de inteligência, ele pode tentar iniciar uma troca com o seu “oponente” em busca de uma vendeta. Outras vezes, pode usar também os termos “Nerd”, “sabe tudo” e “CDF”, como epítetos derogatórios ou acusatórios tentando depreciar o comportamento de outro colega de turma que foi avaliado como o mais eficiente naquela aula.

O “duelo de inteligência” consiste, em outras palavras, em um debate intelectual em que se mobilizam algumas brincadeiras e risos que procuram explicitar uma discussão relativamente bem humorada a partir de temas e tópicos que surgem durante as aulas. O humor e a jocosidade trazem consigo a tentativa de participar de algum debate coletivo estimulado pelo professor na sala de aula. Neste debate pedagógico, mobilizar o humor no interior do tema exposto pelo professor sem perder o sentido da discussão em foco é uma habilidade que também mede o poder de controle e de troca

entre os participantes. Nesta alteração, existe a possibilidade de "cutucar" ou "atacar" um dos debatedores ou outro debatedor através de informações ou fatos relativos ao que está sendo discutido na aula. Se existe alguma informação que possa ser usada para fazer certo trocadilho direcionado para algum colega, isto pode ser feito sob a legitimidade de se estar no interior de um debate escolar, como, por exemplo, um debate travado sobre o politicamente correto na turma 203.

Nesta oportunidade, o debate tomou uma direção que definiu o politicamente correto como um tipo de censura. Foi neste momento que a professora disse que não se poderia chamar uma pessoa preta de “*preta*”, mais sim de afrodescendente, pois isto sim seria politicamente incorreto. Depois desta fala, Lara, uma estudante desta turma mencionou uma situação na qual uma colega de escola foi chamada de “*macaca*” por outros colegas. Mesmo assim, recebeu o contra-argumento de que isto, por ter sido feito por seus colegas seria uma brincadeira, algo que o discurso do politicamente correto não leva em consideração, segundo o relato da professora. Durante a entrevista que realizei com Lara, retomei esta situação com uma pergunta específica:

Pesquisador: tu pode me dizer qual é diferença entre brincadeira e xingamente e aí tu aproveita pra me contar aquele caso da menina que chamaram de macaca?

Lara: Qual primeiro?

Pesquisador: a diferença entre brincadeira e depois tu conta o caso?

Ah tá, olha, tipo, tem... Tipo sempre tem como dizer se é brincadeira ou não, mas às vezes a pessoa fala, não pensa no que falou, mas a outra pessoa se sente magoada. Teve esse caso aí que eu falei lá na sala, um caso que chamaram essa menina de macaca, eu não vi, meu eu soube porque ela tava chorando uma vez na área (de recreação) pra um amigo meu. Chamavam essa menina aí também de *globeleza*, chamaram outro de *preto*; eu só ouvi falar, mas na minha sala falam que um menino é *Clodovil*. Às vezes ele vem falar comigo: “porra, isso não é legal”. Aí nestas coisas dá pra perceber, porque pode ser até brincadeira, ou não porque as pessoas falam as verdades que elas pensam, mas colocam uma risada pra sair como se aquilo fosse brincadeira (Lara, 15 anos)

A disputa que se instalou na discussão a partir do posicionamento da professora fez surgir dois argumentos contrários na turma. Lara e outras duas estudantes argumentaram que se uma mulher é chamada de “gostosa” na rua ou em outro espaço pública, isto não pode ser visto como brincadeira, uma vez que não é uma coisa correta, mesmo que seja “uma coisa que acontece” (ou seja, algo comum cotidianamente). Dois jovens estudantes e uma aluna declararam que dependendo da situação e da mulher ela gostaria de ser chamada de “gostosa”. Caso ele quisesse ser vista por alguém que a interessaria emocionalmente, se ela estivesse interessado na pessoa, esta palavra não ofenderia, mas se fosse dita por qualquer um na rua, este epíteto verbal poderia ofender sim.

Para as três primeiras estudantes, nada justificaria que um homem se referisse à uma mulher com palavras como “gostosa”. Embora não tivessem usado o termo “assédio sexual”, bem como argumentos contrários a esta prática durante o debate, a recusa à ele pelas três estava clara. O que

apareceu nos relatos delas foi o termo “machismo”. O debate foi interrompido pela professora, retomando a exposição da aula, retomando a discussão sobre o tema ministrado.

Neste jogo de ordem mais pedagógica e intelectual, que ocorria mais raramente na escola, o que posso afirmar é que o “iniciador” ou a “iniciadora” parece ser mais habilidoso (a) na arte de mobilizar os instrumentos verbais para derrotar os outros alunos e alunas em comparação com os “atentados”, individualmente ou em grupo. Ele ou ela conseguem, quando querem e podem, controlar de modo eficiente as falas contrárias dos colegas, porque muitos comentários e brincadeiras são feitos com a autorização do riso do professor e dos colegas, como também dos próprios colegas para os quais o humor conflitivo é direcionado. Estes alvos, algumas vezes, não apresentam os mesmos recursos discursivos que ele ou ela. Seus trocadilhos e “tiradas” inteligentes fazem com que até mesmo o professor concorde e ria de alguns comentários, mesmo que sejam de algum modo ofensivos para outro colega.

3.5. Fora do Jogo, dentro dos grupos: insultos coletivos individuais e “auto-controle”

Determinados tipos de jogos verbais podem se desdobrar em outros. Em alguns momentos do cotidiano escolar, quando algum dos envolvidos percebe que “perdeu” em uma troca anterior, ele ou ela pode buscar revanche, procurando provar para outros sujeitos que testemunharam a troca anterior que, agora, nesse outro jogo, poderá superar o/a oponente, “derrotando-o”, “derrotando-a”. Em certas situações, para conseguir uma revanche pode até mesmo lançar insultos verbais ofensivos, humilhantes que causem perdas relacionais e danos identitários ao antigo oponente em circunstâncias nas quais nem mesmo este/esta oponente espera. Também em situações como estas, podem surgir epítetos, comentários e debates que implicam em agressividade, violência e depreciação, mobilizando estereótipos, estigmas e mensagens negativas sob formas diversas. Nestes jogos, a troca ainda existe, mais tende a ser, em razão dos elementos trocados, limitada.

Este é o momento em que a reciprocidade do jogo assume formas negativas, nas quais diversos tipos de insultos coletivos individuais sexuais e raciais aparecem. Como expliquei anteriormente, este jogo de ofender pode ser visto tanto como um tipo de troca *per se*, iniciando-se e terminando como um contenda agressiva ou negativa ou assumindo esta forma de reciprocidade negativa para um ou para dois ou mais envolvidos após um início amistoso, cômico ou jocoso.

Em 10 de Junho de 2013, uma segunda-feira, depois de perguntar sobre os preparativos para a festa junina da escola a um aluno e uma aluna da turma 201 do ensino médio, fui informado por eles que havia uma “pichação” feita no banheiro feminino no prédio do ensino médio que eu “*tinha que ver*”, antes da faxineira limpar o banheiro. Consegui registrar os epítetos “*cabelo de nega a*

prova de água” e *“bunda escrota”* escritos em letras pouco legíveis (ver imagem 5). Segundo estes estudantes, estes epítetos teriam sido escritos, provavelmente, por alguém que participara da confecção das roupas da quadrilha do ensino médio, na sexta-feira, 7 de Junho, durante a tarde. As *pichações* foram apagadas alguns dias depois de registradas nesta imagem abaixo.

Imagem 5: leia-se “cabelo de nega a prova de água” e “bunda escrota”.

Fonte: pesquisa de campo. Março-Julho/Setembro-Dezembro/2013.

Para a aluna que fez a revelação sobre a *“pichação”*, os epítetos teriam sido direcionados para Luana, uma das estudantes autodeclaradas negras que entrevistei. Na entrevista realizada com Luana perguntei a ela sobre a origem desses atos não-verbais. Luana apesar de não ter visto o que fora escrito, disse-me que suspeitava sobre as autoras do ato não-verbal:

Pesquisador: eu queria falar contigo sobre umas coisas que foram escritas no banheiro feminino... Sabes do que eu tô falando?

Sim, eu sei, foi no primeiro semestre isso, mas eu não cheguei a ver.

Pesquisador: sim, pois é.. Tu sabes me dizer quem escreveu?

Olha, eu acho que foram duas meninas daqui de uma outra sala, a G... e a R... Eu acho, não tenho certeza, porque eu já tive uma discussão com elas quando a gente tava na sexta[série], aí elas falaram isso pra mim, falaram do meu cabelo... Eu tinha até esquecido isso já...

Pesquisador: O que tu pensas sobre isso? O que tu sentes? Quer falar sobre isso?

Não,tudo bem... Olha, é horrível isso né, porque tem uma coisa de humilhar a pessoa. Não é zoeira, isso, é uma coisa da ferir, de ofender o que a pessoa é, que se fala por aí, que é, tipo, se desrespeita a pessoa, entende? É muito chato isso! (Luana, 17 anos).

Estas atos ofensivos não-verbalizados, conforme relato de Luana, reapareceram em uma discussão ocorrida em uma *“brincadeira de galera”* com alguns colegas de sua turma e de outra turma do ensino médio. Nesta *“brincadeira de galera”* Luana disse o seguinte *“o pessoal da minha turma, tava zoando, mas na bandalheira”*. Foi quando uma das alunas que supostamente teria

escrito as grafias no banheiro da escola falou de modo derogatório sobre o cabelo de Luana.

Nesta conversa microgrupal, os participantes estavam contando histórias sobre o que iriam fazer nas férias que se aproximavam e o que haviam feito nas férias anteriores, quando "*o pessoal começou a tirar um com o outro*", falando comicamente de situações vivenciadas em praias, festas e espaços de lazer durante este período, pois alguns dos participantes haviam se encontrado durante as férias de 2012. Segundo a aluna da turma 201, "*alguém que tava na brincadeira*" havia dito que encontrou Luana em uma praia e disse aos colegas que o cabelo dela não ficava molhado quando saía da água, provocando risos nos colegas que ouviam a história. Segundo esta aluna, Luana disse que "*não gostou da brincadeira*" e reclamou aos colegas. Disseram a Luana que era somente brincadeira e que ela não deveria levar a sério o que eles estavam falando, pois era "*só zoeira*".

Se a "*pichação*" foi realizada por alguém que estava nesta conversa microgrupal, o que motivou o registro escrito destes termos? Minha hipótese é de que alguém deste micro-grupo, recorreu aos insultos coletivos racistas e sexistas como um modo de registrar aos outros colegas que o que fora dito poderia render mais risos e gargalhadas às custas de Luana no momento em que alguém visse o que fora dito sob a forma de um escrito na parede do banheiro.

Mesmo que epítetos articulados nas conversas microgrupais possam ser vistos como transicionais ou ambivalentes quando mobilizam raça/cor ou gênero, eles foram recorrentemente vistos como racistas pelos receptores, pois provocaram, pelo menos, "insatisfação" em quem recebeu. Estas insatisfações podem ser vistas, por exemplo, nos modos como os receptores expressaram esta "insatisfação", reclamando aos "*colegas e amigos*", mesmo que esta reclamação não fosse seguida de rupturas relacionais.

Veremos no próximo capítulo que cinco estudantes negros entrevistados apresentaram comportamentos diversos com relação aos epítetos verbais raciais. Alguns responderam com outros epítetos verbais raciais, outros fizeram reclamações aos interlocutores, protestando contra o que era dito, mesmo que, algumas vezes, o clima de tensão que surgia após esta reclamação fosse logo aplainado por risos e outras ações vistas como bem humoradas entre os "*colegas e amigos*" presentes. Devemos considerar, por um lado, que a definição daquilo que ofende individualmente não é elaborada por um consenso grupal, e, por outro lado que os micro-grupos de "*colegas e amigos*" atuam diretamente no modo como, individualmente, alguns estudantes definirão para si mesmos certos epítetos, considerando-os ou como "sempre ofensivos", "às vezes ofensivos" ou como simples "brincadeira", "chacota" ou "zoeira".

Entre os estudantes negros e negras ofendidos por meio de insultos coletivos individuais sexuais e raciais dentro ou fora do contexto das trocas, a ideia difusa de "autocontrole" apareceu sob várias formas, muitas vezes como uma maneira ambivalente de resposta comportamental dentro

dos micro-grupos. Isto é, havia pelo menos desconforto e insatisfação quando epítetos sexuais e raciais apareciam em duelos verbais, em trocas de estórias ou em jogos de insultos com os “*colegas e amigos*” ou com outros colegas, mesmo que as respostas elaboradas usassem, na maioria das vezes, epítetos verbais também vistos como ofensivos.

Cada pessoa é uma pessoa. Então cada pessoa sabe dos seus limites, seus conceitos, seus valores, enfim. Então quando tu é amigo de uma pessoa tu sabes os limites que tu vai ter pra tirar sarro e sabe quando tu vai agredir a pessoa verbalmente. Então passa a ser desrespeito quando tu não é tão próximo da pessoa e tu não conhece esses limites. *Se tu é meu amigo, a gente cria uma intimidade, tu vai entender que até certo ponto tu pode tirar graça comigo.* Vamos supor que tu seja complexado com o teu pai ou que tu não goste da tua cor, se tu não for do meu grupo tu pode ficar puto se eu falar dessas coisas, mesmo que tu seja meu amigo. Mas como tu é meu amigo eu não vou falar do seu pai porque eu sei, entendeu? Mas se tu for só um colega ou um conhecido e a gente tiver uma diferença e eu falar do teu pai ou da tua cor sem eu saber, eu poderia falar do mesmo jeito, porque eu não sei daquele problema. Então pra saber se passa a desrespeitar ou passa da brincadeira é mais a questão da pessoa que sabe. [Destaque meu] (Débora, 17 anos).

Quando as respostas eram mais intempestivas e firmes, elas eram muitas vezes seguidas ou de agitações e barulhos feitos por aqueles/aquelas que observavam as contendas para estimular uma contra-resposta do receptor ou da receptora ou de um quase silêncio tecido por estes observadores que era acompanhado de trocas de olhares entre eles, forjando intencionalmente um clima tenso e instável. Nestas circunstâncias, a ameaça de rupturas relacionais mais agudas entre quem *enviou* os epítetos raciais e/ou sexuais (ou outros epítetos e atos não-verbais de outros tipos vistos como violentos e humilhantes pelos sujeitos envolvidos) e quem os *recebeu* era iminente.

Porém, os resultados práticos de situações como esta que vi e ouvi foram continuidades, acomodações e aceitações passivas. Aqueles que se viam como “*colegas e amigos*” continuaram sendo “*colegas e amigos*”, apesar dos insultos e atos ofensivos e humilhantes ditos por alguns destes “*colegas*” e “*amigos*” aos outros. Minha impressão é que se renunciava à ruptura mediante a humilhação, ocultando prováveis danos e perdas emocionais sobre si em favor da permanência na relação, em favor da permanência no micro-grupo de “*colegas e amigos*”. Não se perdia a amizade, muito menos a piada – mesmo que estes epítetos fossem motivos de riso apenas para aqueles que riam à custa dos sujeitos que eram o “tema” das piadas e epítetos verbais.

Isto não significa, em minha interpretação, que não se pode auferir a existência de um dano identitário causado pelo uso de certos epítetos ou em algumas estórias entre os estudantes, sobretudo, aqueles que mobilizavam significados raciais e de gênero, no interior de um ou mais microgrupos. Mesmo que estas práticas não implicassem em reclamação diante dos colegas ou em denúncia formal, estes danos sobre o eu poderiam estar circulando entre os envolvidos, de modo latente. Embora se note diante dos “*colegas e amigos*” uma tendência em concordar com a definição

de zombaria, sobretudo na presença dos estudantes com maior poder de argumentação, convencimento e prestígio dentro dos microgrupos, alguns deles admitem que certas palavras são ofensivas e violentas, sugerindo que existe a possibilidade de alguém ou perder os motivos que o fazem rir do que foi dito ou feito em razão do seu sentido negativo. Um esforço que parece circundar o sujeito quando ele/ela define o que foi enviado como insultuoso é a busca pelo convencimento dos/das outros/as colegas para que eles/elas concordem com esta definição de ofensividade, sobretudo quando os termos não parecem explicitamente raciais e sexuais para os envolvidos, como “*preto*” e “*globeleza*”.

Por um lado, estes diferentes jogos não implicam estritamente em vítimas e agressores se consideramos as variações contextuais e relacionais que movimentam as trocas realizadas, mas por outro lado eles não estabelecem a ausência de racismo, sexismo e homofobia, uma vez que mobilizam epítetos raciais e/ou sexuais como insultos coletivos. Mesmo que possam se constituir em um tipo de prática social que transita entre o lúdico e o violento, entre o não ofensivo e o humilhante, sempre há uma micro-agressão verbal direcionada ao indivíduo *per si* que se baseia nesta ideia de insulto coletivo como um procedimento político de hierarquização relacional.

A partir da percepção social das diferenças adscritas, analisar estes epítetos verbais como práticas que podem ser ofensivas ou burlescas em uma leitura que destaque a relação empreendida no momento em que são ditos, pretende desmobilizar o binômio *vítima passiva x agressor ativo*, mesmo que se defenda, ao mesmo tempo, que os sujeitos reconhecem danos identitários. Nesta pesquisa, danos e perdas raciais e de gênero (e sexuais) foram aqueles que apareceram com mais força nas trocas observadas. Ao realizar um atento exercício de distinção entre o violento e o não violento, Luiza Camacho (2001) consegue evitar em sua análise o ponto de vista dos adultos, os quais tendem a enquadrar a indisciplina no rol dos delitos, da má-ação e do punitivo, isto é, estabelecendo quem deve ser punido. Isto não significa, em minha leitura, que se deve isentar alguns alunos das responsabilidades de seus atos, mesmo que o objetivo de suas ações seja a busca por divertimento, emoções lúdicas e sensações de controle sobre suas relações.

Para Camacho, a definição de indisciplina e violência tem diferentes sentido, sendo variável através do tempo e em diferentes lugares, servindo como instrumento de resistência à dominação, às injustiças, à submissão às desigualdades e como busca de afirmação de identidades e de direitos, de modo que “a elasticidade da permissividade no tempo e no espaço torna as fronteiras da indisciplina maleáveis, frágeis e difíceis de serem definidas” (Camacho; 2001, p. 130). Camacho sugere que se caracterize a *violência mascarada/implícita* e a *violência não mascarada/explicita*, de modo que a segunda é combatida, criticada e controlada por meios punitivos institucionais.

O jogo que se instaura sob a forma de troca ritual pressupõe réplica e tréplica e pode se

estender *ad infinitum*, mesmo que a dissensão possa, a qualquer momento, ser explicitada entre os indivíduos quando se usam os “*termos fortes*”, “*palavras escrotas*” ou “*brincadeiras pesadas*”. Neste momento, esta distinção entre violência mascarada e não-mascarada é profícua, pois ajuda a identificar em um jogo verbal formas sutis de violência que aparecem nas alterações. Em outras palavras, aquilo que deprecia ou agredide não é um tabu que atua como referência para as regras definidas por aqueles que jogam, mas um dos instrumentos mobilizados nas trocas pelos participantes. Confundindo-se com as regras do jogo, a manipulação dos “*termos fortes*” podem ampliar ou diminuir o espaço de alcance do que pode ser dito. Este espaço depende, por sua vez, das relações de poder entre os participantes do jogo. Dentre essas “*palavras escrotas*” podemos apontar para o exemplo trazido no relato abaixo:

Minha relação é boa, falo com a maioria, sou bastante comunicativa, atualmente. Porque no meu primeiro ano aqui na escola eu tive sérios problemas para me entrosar com a turma. Eu era muito discriminada, eu era rejeitada. Isso acarretou uma série de problemas não apenas para mim, mas para outras pessoas. Eu era discriminada por conta dos meus olhos. Eu tenho problemas oculares e então me xingavam, me tratavam mal, me excluía, me apelidavam e faziam inúmeras coisas comigo. Então isso foi horrível; eu tinha estudado em um outra escola e minha troca de escola foi muito traumatizante. Me chamavam de vesgueta, de vesguetinha, de um monte de coisas por causa de um problema que ninguém sabia o que tinha acontecido comigo. Por isso que eu enfatizo que atualmente não é mais assim. Eu não ligo com frequência pra este tipo de problema, já passei muito mais, mas agora não passo. Fizeram uma música pra mim nessa época que era assim: “entramos nesse trampo para não deixar bobeira, que a puta da vesgueta foi fuder na bananeira”. Até hoje eu nunca entendi essa música, era na quinta série (Iasmin, 16 anos).

Mesmo que Iasmim assinale que estas práticas verbais humilhantes e ofensivas feitas sobre uma característica facial tenham sido praticadas quando ela estudava no ensino fundamental, veremos posteriormente que elas foram e são retomadas em “*brincadeiras pesadas*” realizadas no ensino médio. O que chama a atenção é essa rima fraseada ofensiva feita sobre ela, na qual a acusação de devassidão moral e sexual é expressa pelos insultos “*vesgueta*”, “*puta*” e “*fuder*”.

Operar esta distinção entre ofensa e brincadeira é um exercício delicado, pois o que em um dado momento pode ser percebido como burlesco, lúdico, pode, em outras ocasiões, entre os mesmos sujeitos, ser classificado como racialmente e sexualmente ofensivo ou violento, podendo ser alocado, dependendo do *como* se fala, *com quem* se fala, *onde* se fala e de *quem* fala, em um dos significados ou em ambos. Mesmo que o contexto no qual as ações e interações face-a-face ocorram seja um elemento importante para entender estas fronteiras, é fundamental estar atento para o fato de que estes jogos apresentam, mesmo no campo da liminaridade, termos contundentes e truculentos que são vistos deste modo pelos envolvidos.

Mesmo que a liminaridade apareça como um elemento fundamental para compreender os jogos na escola pesquisada, este lugar transicional não desmobiliza na análise a identificação de

insultos sexuais e raciais entre os estudantes, como os epítetos “*preto*”, “*cabelo de nega a prova de água*” e “*bunda escrota*”, dentre outros epítetos que veremos posteriormente, em duas “listas de apelidos” coletados na escola. É possível também pensar em um intercruzamento entre significados raciais e significados de gênero na medida em que alguns epítetos podem apresentar ambos os significados simultaneamente. Em outras palavras: ofender racialmente algumas/alguns estudantes em determinadas situações significa insultá-las e insultá-los sexualmente, assinalando práticas de subordinação por meio desta associação.

Insultar com termos raciais em alguns casos implica em registrar termos verbais sexuais como junções em uma mesma expressão verbal que passa a ser vistos como elementos concomitantes e interligados. Ser “apelidado” de “*mô preto*”, “*nigga*” e “*moleca chupa rola*” pode ser visto como um tipo de “seccionalidade” - alguma parte do corpo é retirada arbitrariamente do sujeito como um traço simbólico e material que passa a ser explorado caricaturalmente, usando para isso maneiras de agredir sexualmente e racialmente este corpo que, depois de ser fracionado, volta para o sujeito como uma ação derogatória sobre a totalidade que ele ou ela supostamente representa para o ofensor. Esta “representação” sobre o sujeito, porém, será feita usando os epítetos verbais usados para identificá-lo de modo simbolicamente reduzido. Caberá ao receptor(a), muitas vezes, empreender uma luta simbólica, conduzida muitas vezes individualmente, em favor de uma representação que condene o que foi dito ou feito diante de outros colegas, buscando espaço nas interações para argumentar que aqueles epítetos ou atos direcionados a ele/ela provocaram danos e perdas que precisam ser reconhecidos pelos colegas como prejudiciais, derogatórios e danosos.

A identificação do que é visto como depreciativo e humilhante nestas situações, mesmo que sob o domínio de quem foi ofendido, está em um espaço de disputa simbólica diante do que os colegas e amigos interpretam o que foi dito e/ou feito. Existe uma luta relacional em torno do que pode ou não ser reconhecido como uma prática definida ou de maneira ofensiva. Às vezes, é possível mudar a antiga definição dada a certos epítetos ou atos por novas definições, de modo que uma anterior ofensividade atribuída a certos epítetos ou atos pode ser substituída ou acompanhada por um sentido de ludicidade e comicidade depois de um certo tempo, e vice-versa. A proximidade relacional entre os/as envolvidos/as, baseada em laços de afetuosidade, em sentimentos de confiança recíproca e na longevidade da relação de amizade é importante para esta mudança:

Porque, olha, um dia desse eu tirei uma brincadeira com a Iasmim, questão dela ser vesga (risos). Tá, todo mundo riu, ela riu... Mas na segunda vez eu fui tirar essa brincadeira com ela, e aí ela já não gostou. Aí, depois ela foi falar com uma galera da sala, com uma amiga minha e tal e o pessoal começou a me falar que ela disse que eu não respeitei ela, que eu falei de um defeito dela... Eu não sabia, aí eu pedi desculpa. Na primeira vez ela levou na brincadeira, mas na segunda vez ela se sentiu ofendida. Aí ela me explicou: não, é porque

eu tive problemas psicológicos por causa disso, zoavam muito comigo, e, coitada, ela ficou muito mal. Daí quando mexe com o psicológico da pessoa, quando ela se sente ofendida, aí é ofensa, até porque tinham outras pessoas lá na hora, aí é foda isso (Marília, 17 anos).

De qualquer modo, é a capacidade de ser ambivalente que confere a certos epítetos, estórias e atos não-verbais um poder de ser ofensivo e burlesco *ao mesmo tempo*. Estes termos, todavia, também dependem do *como*, *quando*, *onde* e *quem fala e faz* o que é dito ou feito. Este conjunto de variáveis serão importantes na decisão de fazer uma denúncia formal na diretoria da escola ou uma discordância contundente restrita entre o “ofendido” e o “ofensor” que nunca será de conhecimento dos administrados ou docentes da escola.

Porém, estas trocas podem perdurar durante o restante do dia entre os envolvidos, podendo fazer surgir formas intermitentes de contendas que podem implicar em agressão física ou em rupturas relacionais expressas em frases como “*não fala mais comigo*” ou “*não leva mais papo*”. Estas rupturas nas relações podem ser algumas vezes revertidas depois de algum tempo. Porém, caso sejam recorrentes entre os envolvidos, as relações poderão ser vistas como irrecuperáveis, mesmo que um dos participantes ofereça benefícios e tenha prestígio entre os colegas. Dependendo de quem cessa a relação, ela possivelmente não poderá ser reconstruída.

Pesquisador: como é a relação com os teus colegas daqui?

Muito boa. Assim, a maioria das pessoas com quem eu tenho contato eu convivo com elas desde os cinco anos de idade, a maioria delas com as pessoas da minha sala, a maioria. E com todo mundo assim, com a maioria é muito legal, com a maioria das pessoas da minha turma ninguém tem segredo. É uma turma muito unida, qualquer professor que entra na sala percebe que é uma turma muito unida. Então assim, a gente tem uma relação muito familiar mesmo. Claro que tem pessoas que eu não me dou tão bem assim. E existem pessoas que eu evito falar, porque eu sou uma pessoa assim muito clara: se eu não gosto de ti, eu não falo contigo; eu não sou obrigada, mas também eu não vou te tratar mal, deixar de frequentar os mesmos lugares, não vou sair por aí te ofendendo. Mas eu não falo. Na minha turma só tem uma pessoa assim, não sei se tu conheces ela. É a Débora, uma branquinha. Eu não espero que a pessoa venha me maltratar, maltratou meu amigo eu já não gosto. E ela é assim, ela já maltratou pessoas que eu gosto, então ela é alguém que eu não falo por isso e não quero mais papo. Sei lá, eu sou mais preocupada com os outros, talvez se viesse me maltratar primeiro eu não teria tanto antipatia. Desde criança que ela sempre foi meio egoísta, coisa que eu não gosto é de pessoa egoísta. Eu já falei com ela durante muito tempo, sabe, mas ela ficou muito preconceituosa... Eu não quero ela próximo de mim (Marília, 17 anos).

Em resumo, existe um contexto de convivência cotidiana entre os estudantes no qual o lúdico e o insultuoso, a brincadeira e a humilhação convivem de modo tenso e conflitivo no exercício da troca de estórias que também mobilizam epítetos, observações e atos, bem como gestos corporais. Mesmo os limites estabelecidos pela amizade não parecem ser suficientes para autorizar, dependendo de quem é aquele que fala, remissões epitéticas à identidade racial e sexual de alguém. Em outras palavras, inferir sobre a existência de danos raciais e de gênero nas percepções emocionais sobre si entre alguns participantes das trocas decorre do poder que epítetos racistas e

sexistas possuem em mobilizar e imputar ao sujeito receptor o peso de um *lugar coletivo*, que sempre o/a precede e o/a persegue, tornando-o/a parte de um grupo, desmobilizando sua individualidade, despersonalizando-o/a, descomplexificando-o/a como pessoa³⁹.

Estas relações de amizade e inimizade são importantes na orientação dos modos como alguém pode considerar certos epítetos verbais raciais e/ou sexuais como racistas e/ou sexistas ou meramente racialistas e não-sexistas em certas trocas de estórias, em duelos verbais e nas modalidades de *joking* entre os estudantes. Mesmo que deixem de ser tabus indizíveis para ser movimentados nestes jogos verbais, tais epítetos raciais e sexuais ainda provocam, pelo menos, discussões e desentendimentos que, se não rompem as amizades, provocam nelas sérias mudanças.

É no campo de uma “política de amizades e de inimizades” que epítetos verbais e atos não-verbais existentes nestes jogos podem ser vistos como modos de indicar o que se concebe entre os estudantes como *masculinidades e feminilidades, negritude e branquidade, pobreza e não-pobreza*. Podendo ser vistos como significantes que mobilizam complexos significados inscritos a partir do gênero, da raça e das distinções de classe, estes epítetos verbais e atos não-verbais, bem como outras práticas sociais existentes na escola, atuam nesta “política de amizades e de inimizades” e fazem surgir diferenciações e semelhanças grupais entre os estudantes participantes.

No próximo capítulo, busco analisar as performances individuais de alguns destes estudantes nas trocas verbais, tentando construir ao mesmo tempo uma discussão sobre masculinidades racializadas que tensionam, reelaboram e ressignificam estereótipos, agenciamentos e resistências políticas nas dinâmicas relacionais entre os estudantes desta escola pesquisada.

Procurro desenhar uma interpretação sobre como raça, gênero e classe atuam na constituição de maneiras de ser *homem negro jovem* entre Daniel, Eduardo, Róger e Leonardo e *mulher negra jovem* entre Marília e Magaly, considerando as relações vivenciadas diante dos outros grupos de “*colegas e amigos*” na escola ou fora dela. Além disso, a partir de entrevistas e observações sobre o comportamento social cotidiano de Ulisses, Pablo e Dênis, procurarei desenhar uma discussão sobre ser *homem branco jovem* ao olhar as performances ativas de “*atentados*” ou “*provocadores ativos*” nas trocas verbais e em insultos diretos. Tentarei identificar algumas características presentes nestas práticas de trocas verbais que ajudam a desenhar uma configuração de gênero racializada, dialogando como autores que discutem *masculinidades racializadas*.

³⁹ Em Marcel Mauss (2008), a pessoa associada ao Eu como categoria fundamental da consciência e, deste modo, como construção do ser como ser consciente, autônomo e livre é diferente da noção de *persona* na tradição latina, nas qual o Eu é marcado pela coletividade, mas ainda sim uma expressão de uma suposta natureza verdadeira do indivíduo, sua personalidade. Estas construções da noção de pessoa são socialmente complexas. Porém, o que se estipula na presente discussão é que a pessoa, o sujeito, é afetado como uma construção relativamente autônoma e consciente por atos externos derrogatórios. Esta construção ocorre diante de danos e perdas que ocorrem relacionalmente.

Capítulo 4:

O que está em jogo nos Jogos? Gênero, raça, classe e estereótipos.

Argumentei anteriormente que certos processos de diferenciação e de semelhança grupal mobilizam significados raciais, de gênero e de classe na sociabilidade estudantil vivida entre estudantes na escola pesquisada. Os jogos verbais são parte destes processos e evidenciam esta sociabilidade estudantil também por meio do uso de epítetos verbais e atos não-verbais. Estes jogos verbais articulam tanto aspectos lúdicos e jocosos como aspectos ofensivos e conflitivos. Simultaneamente, estipulamos que as trocas epitéticas presentes nestes jogos verbais mobilizam e constroem estes significados nas dinâmicas relacionais entre os estudantes participantes. Com base nestes pressupostos, pretendo destacar no presente capítulo as trocas de epítetos verbais entre três micro-grupos de estudantes, interpretando-as como mecanismos de percepção de masculinidades racializadas entre os envolvidos. Estas trocas são práticas que incluem as contra-respostas ou réplicas dadas pelos “ofendidos”, apontando para a participação ativa destes sujeitos.

O primeiro micro-grupo, formado por Leonardo, Eduardo e Daniel, não é identificado por nenhuma auto-nomeação. O que os caracteriza como um “micro-grupo”, dentre outros fatores, é o uso dos termos “*nego*” e “*nigga*” como atos de saudação e cumprimento entre os três nos diferentes espaços da escola. O segundo micro-grupo é o *grupo de encarnação* formado por um quatro (4) jovens brancos e conhecido como “*os perturbados*”. Um deles é Dênis, um dos estudantes entrevistados. O terceiro grupo não é necessariamente um micro-grupo. Trata-se de duas irmãs autodeclaradas negras, Marília e Magaly, identificadas por Róger como “*as pretinhas*”. Atuando diretamente nestes jogos verbais, ambas revelaram uma agência individual por meio das respostas aos insultos coletivos individuais racistas e sexistas direcionados a elas sob a forma de epítetos.

Argumentarei que estes os epítetos são apenas parte de um conjunto de outros processos de diferenciação e semelhança que articulam relacionalmente raça, classe e gênero entre estes micro-grupos de estudantes. Procurarei discutir como estes processos se remetem às percepções racializadas de masculinidades entre estudantes de camadas médias, assinalando como a classe social flexiona as diferenciações raciais e de gênero entre os envolvidos.

4.1. “*Uns caras metidos da escola*”: masculinidades negras e classes médias.

Com base na proposição teórica de R. W. Connel (1995; 1997; 2000), vimos que masculinidades são configurações da prática de gênero que não devem ser vistas como equivalentes

de “homens”, pois masculinidades são processos e não grupos de pessoas ou identidades. Vimos também que masculinidades mobilizam privilégios que fazem com que a maioria dos homens recebam dividendos patriarcais com base em desigualdades de gênero. Existem neste modelo as masculinidades hegemônicas (ser branco, heterossexual, rico e ocidental são as marcas sociais mais visíveis) e as masculinidades subordinadas ou marginalizadas (identificáveis entre negros, gays, pobres, não-brancos, transgêneros). Masculinidades não são identidades fixas e devem ser lidas como constructos políticos complexos localizados hierarquicamente em uma ordem de gênero politicamente influente e estruturalmente organizada (Connel, 2000, p. 29).

Nas críticas dirigidas a esta abordagem, argumenta-se que ao conceber as masculinidades como lugares de privilégio estruturais prévios às relações observáveis R. W. Connel antecipa as práticas reais de diferentes homens como práticas geneticamente privilegiadas, ao passo que permite que se concebam homens brancos e heterossexuais como ontologicamente opressores e invariavelmente dominadores no interior de uma estrutura social formada por relações fixas e a-históricas. Segundo estas críticas, este modelo analítico de R. W Connel pode fazer com que se percebam mulheres brancas, homens negros e mulheres negras heterossexuais e homossexuais como coletividades homogêneas que passam a ser vistas como sujeitos da virtude política, beneficiários naturais da justiça social, aparecendo como indivíduos que não exercem poder ou influência qualquer nas relações sociais (Gomáriz, 1992; Gregori, 2003; Figueroa-Perea, 2004).

Também se critica a suposição de que existem ações sociais cotidianas arbitrárias praticadas por homens brancos em busca da manutenção destes privilégios patriarcais, ao passo que estas “masculinidades hegemônicas da norma branca” acabam aparecendo de modo monolítico. Argumenta-se, por outro lado, que mesmo “homens brancos heterossexuais, ricos ou de classe média” vivem experiências de socialização distintas, resultando em percepções sobre si de modo diferenciado e em sujeitos heterogêneos que existem em função de outras masculinidades, tomadas como referências para a percepção de si como “homens brancos heterossexuais” (hooks, 1992; Bucholtz, 1999, p. 444; Brayton, 2007; Frohlick, 2005; Fialho, 2006; Medrado, 2014).

No que tange às masculinidades negras, é possível identificar outros limites neste modelo. Quando percebe as masculinidades negras a partir da masculinidade hegemônica como símbolo do poder patriarcal, este modelo pode nos levar a reduzir as leituras sobre a complexidade das subjetividades vividas por homens negros percebidas e as múltiplas práticas sociais por eles experienciadas ao pressuposto *status* subordinado no interior da estrutura racial e da ordem de gênero. Além disto, este modelo negligencia o *status* real relacional conferido aos homens negros em um conjunto de outras interações vividas em contextos sociais com a comunidade de origem, em espaços de lazer, entre familiares e em outros espaços que os valorizem como sujeitos

simbolicamente positivados (Summers, 2004; hooks, 2004; Neal, 2005).

Parte desta análise eclipsam complexidades da subjetividade negra masculina em razão da grande atenção dada, por um lado, à suposta subordinação vivida por estes sujeitos diante dos brancos e dos privilégios diante de mulheres negras como aspectos de uma estrutura racial e de gênero desigual imutável e, por outro lado, pela dita obsessão por um poder androcêntrico e fático que nunca se realiza por completo (Nkosi, 2014). Por meio da ênfase sobre a experiência da subordinação, deixamos de identificar outros modos pelos quais “a construção e a performance das masculinidades negras ocorrem fora das relações dos homens negros com o Estado e como elas, alternadamente ou mesmo simultaneamente, definem a resistência com a cultura dominante e criam o conflito no interior das comunidades subordinadas” (Summers, 2005, p. 13). Isto nos ajuda a perceber que o estudo das distintas formas de constituição e performance das masculinidades negras deve ser feito em uma abordagem que ressalte as tensões, as ambivalências e os conflitos, separando os estereótipos que perambulam sobre os sujeitos e sobre suas práticas concretas dos próprios sujeitos e de suas práticas, abrindo espaço para que diferentes homens negros explorem os discursos disponíveis para falar sobre suas experiências sociais como experiências multifacetadas, polissêmicas e dissonantes (Awkward, 2001; Ikard, 2001; Laymon, 2013; hooks, 1992).

Registrar que homens negros são aficcionados e desejosos por uma masculinidade androcêntrica, mesmo que subordinada, somente é possível se esquecermos que “os homens negros que estão mais preocupados com a castração e a emasculação são aqueles que estão completamente absorvidos pelas definições de masculinidade 'essencialmente' patriarcais da supremacia branca” (hooks, 1992, p. 104). Portanto, depois de criticar a reprodução do arquétipo do “*garoto gângster do gueto*”⁴⁰ em representações sobre o comportamento de homens negros, no qual a misoginia, o sexismo e o racismo aparecem acriticamente como instrumentos usados por estes sujeitos para a manutenção de lugares de privilégio patriarcais supostamente subscritos por eles, bell hooks chama a atenção para o fato de que a vivência de homens negros “não pobres” é pouco articulada como foco de análise sobre masculinidades negras (hooks, 2004, p. 40; 2000b; 2015).

Estudando as elites negras estadunidenses e suas relações com as políticas governamentais, essa autora discute o posicionamento conservador dessas elites frente às políticas de assistência social que auxiliem as populações negras pobres. Ela assinala que a análise sobre a vida dos sujeitos da elite negra deve considerar, por um lado, que negros ricos e de camadas médias devem ser registrados no discurso acadêmico não porque são sujeitos incomuns que não podem ser efetivamente ricos ou conservadores em sociedades capitalistas e conservadoras, mas porque são

⁴⁰ Esta expressão é usada por bell hooks para identificar estereótipos que divulgam definições de masculinidade negra a partir da autenticidade racial, da heterossexualidade essencial e de uma subjetividade truculenta (hooks, 2004; 2015).

sujeitos em torno dos quais também circulam “estereótipos e imagens raciais predatórias que também incidem sobre negros que vivem em classes trabalhadoras e pobres” (hooks, 2000c, p. 124).

Esta autora aponta para um conjunto de exigências comportamentais e de demandas simbólicas violentas dirigidas à diferentes homens negros para que se tornem “legítimos homens negros” e, dentre elas, estão os discursos de anti-intelectualismo, um conjunto de pensamentos e comportamentos atribuídos aos homens negros (que em certas situações, acabam assimilando estes discursos e condutas como símbolos de legitimidade masculina), que concebem o trabalho escolar, acadêmico e/ou intelectual como elementos desnecessários para a constituição de si como sujeito (hooks, 1989, 1992; 2004; 2015). Como um conjunto de representações simbólicas, divulgam-se mensagens e práticas sociais que os fazem ser percebidos e se perceber como indivíduos ignorantes, truculentos, virulentos, agressivos, mas biologicamente e fisicamente fortes (hooks, 2004; Neal, 2005). Na esteira desta discussão, que pode ser útil para o contexto brasileiro, outros estudos assinalam que estas representações estão atuando em processos de socialização e em vivências cotidianas, de modo que elas acabam sendo associadas às masculinidades negras em dois conjuntos adscritos de comportamentos e simbologias (hooks, 2000a, 2004; Neal, 2005; Gates Jr., 2001).

O primeiro consiste em exigências feitas a estes sujeitos para que sejam vistos e auto-concebidos como “raivosos” (“*rage-oholics*”). Em espaços sociais nos quais circulam fortemente estereótipos sobre homens negros como seres violentos, estas exigências assumem uma feição hiperbólica. Esta imagem controlada deixa de ser um problema social para ser vista, erroneamente, como um constituinte comportamental ontológico, como uma “meta-identidade negra” (hooks, 2004, p. 58; Neal, 2005, p. 28). Neste processo, virilidade, hipermasculinidade, truculência, hipersexualização e o anti-intelectualismo aparecem como traços constitutivos de uma percepção estereotipada sobre masculinidades negras como um processo que abriga agressividades prévias, incapacidades intelectuais, grosserias e inabilidades relacionais, ausência de sensibilidade, emotividade e de sensibilidade (Johnson, 2001; hooks, 2004; Gates Jr., 2001).

Neste conjunto de exigências simbólicas, instila-se difusamente entre homens negros que assumam condutas arquetípicas do “garoto gângster do gueto”, levando-os a acreditar que precisam se comportar de certo modo para ser suficientemente negro (“*being black enough*”) aos olhos dos outros (Neal, 2005, p. 29), ao mesmo tempo que precisam demonstrar certas atitudes e condescendências políticas para demonstrar o seu carisma de macho negro (“*black-male charisma*”) aos amigos não-negros, procurando por aceitação (Gates Jr, 2001, p. 242). Vistos como simbologias autoritários usadas para a identificação masculina racializada nestes processos de socialização, estas exigências são vistas como pré-requisitos para se obter “autenticidade racial”, para ser visto como um negro verdadeiro. Assim, se o processo de identificação racial não ocorrer sob sofrimento

psicológico, sob a carência econômica e sem qualquer capital cultural familiar, a contestação da negritude masculina poderá ocorrer em situações variadas. Neste contexto, jovens negros escolarizados e de camadas médias podem ser levados a sustentar, para isso, comportamentos que sempre ressaltam alguma criticidade política. Já que carência material e o sofrimento social não aparecem como temas centrais em seus discursos sobre si, jovens negros de camadas médias podem viver cobranças para performatizarem condutas virulentas e truculentas em suas interações, a se comportar como aqueles que sempre possuem uma opinião explícita sobre o seu “lugar racial”. Um dos espaços em que homens negros não-pobres lidam com estes estereótipos são as chamadas escolas de elite ou as escolas frequentadas por alunos majoritariamente brancos.

Apesar de escutarmos inúmeras vezes que homens negros privilegiados assumem o estilo “garoto gangster do gueto”, raramente ouvimos falar sobre a pressão que eles recebem das pessoas brancas para provar que são “negros de verdade”. Muitas vezes, em contextos educacionais predominantemente brancos, homens negros assumem o papel de menestrel do gueto como um modo de se proteger da raiva racializada e branca. (...) Eles querem parecer inofensivos, não ameaçadores, e, para fazê-lo, precisam entreter as pessoas ignorantes, deixando-as saber que “Eu não acho que sou igual a você. Eu sei o meu lugar. Mesmo que eu seja educado, sei que você pensa que eu ainda sou um animal no coração”. (hooks, 2015, p. 685).

Um segundo conjunto de exigências se remete ao polo oposto deste “comportamento político”. Quando não se apresentam nestas relações como um “negro de verdade”, homens negros poderão ser rapidamente criticados como indivíduos com êxito econômico sem compromisso com seu grupo racial, um “negro rico passivo”, sem poder efetivo, que se vale de concessões dadas pelo sistema, sendo visto como distante dos conflitos da vida real (Collins, 2004, p. 177). Ao mesmo tempo, na medida em que conseguem ser vistos como jovens negros autocontrolados, pacíficos e adequadamente não-assertivos, eles conseguem provar que são ensináveis e relacionáveis apresentando-se “a partir de uma identificação direta com o seu agressor, adotando-o de uma maneira adúladora e compatível” (hooks, 2004, p. 41; 2015, p. 686), deixando de ser vistos como “homens negros da rua” (Neal, 2005, p. 65).

Neste segundo conjunto de simbologias, também circulam ideias de passividade e incompletude social como traços destas masculinidades negras entre sujeitos de camadas médias, sugerindo que sua constituição e performance servem de modo dependente e aquiescente à realização da masculinidade de um homem branco. Vistos como os “irmãos negros do branco”, o comportamento destes sujeitos que vivem entre brancos de camadas médias passa a ser visto sob a ideia de desracialização (*raceless*) e despersonalização, sendo vistos como homens negros cuja realização masculina se desenvolve mediante a lealdade aos homens brancos. Nesta crítica, a agência política destes homens negros aparece em dependência dos bens materiais e simbólicos que

este homem branco escolhe oferecer ou não ao seu “irmão homem negro” (Collins, 2004, p. 170).

Uma crítica que se pode fazer à análise de Patricia Collins e de bell hooks nestes dois conjuntos de simbologias sobre comportamentos de homens negros em espaços sociais racialmente e economicamente privilegiados gira em torno da perspectiva de interpretação, que também pode nos levar a reduzir as percepções das subjetividades e das próprias ações políticas ao pressuposto *status* subordinado no interior da estrutura racial e da ordem de gênero. Ao se olhar para os homens negros, tende-se, por um lado, a olhar o aspecto mais visível dos comportamentos, sem olhar para o que eles ocultam, isto é, para as emoções associadas à negação destas emoções, para ações sociais visíveis que ocultam outras ações pouco visíveis (Summers, 2005).

Em outras palavras, interesses sociais calculados em busca de ganhos materiais, assim como estratégias relacionais que visam obter ganhos políticos devem ser vistos como motivações para que os sujeitos se aproximem daqueles/daquelas que tendem a monopolizar o acesso privilegiado ao poder. Assim, lealdade, aquiescência e passividade comportamental podem ser vistas neste contexto relacional entre sujeitos de camadas médias mais como meios ou instrumentos do que como fins ou traços de personalidade. A própria bell hooks assinala que outras configurações racializadas de gênero vivenciadas fora do *ethos* do poder podem se constituir como práticas dissonantes na medida em que a noção da colaboração, da afetividade e da autocrítica política apareçam como valores que atuam efetivamente na constituição dessas masculinidades negras (hooks, 1989, p. 148; 1992).

Precisamos ultrapassar um olhar androcêntrico⁴¹ que percebe homens negros como “homem-como-corpo” (Johnson, 2001, p. 228) ou como um “inquieto colado no próprio corpo” (Fanon, 2008, p. 71) e fazer perguntas sobre sensibilidades e sensibilidade afetivas positivas, assim como parcerias e interações saudáveis diante do racismo (e do próprio sexismo) que existem e continuarão a existir fora de relações assimétricas e de subordinação (hooks, [1984] 2000; 1992). Este modelo androcêntrico pode nos levar a falar sobre masculinidades negras a partir de um referencial empírico tácito que consiste em uma imagem controlada composta por homens negros heterossexuais, pobres e pouco escolarizados, vistos como evidência direta de um comportamento patriarcal (hooks, [1984] 2000a, 2004). Este modelo androcêntrico pode fazer com que se considere sub-repticiamente que homens negros de camadas populares que são levados politicamente a desvalorizar a atividade intelectual sejam considerados “autenticamente negros” em detrimento de homens negros de camadas médias ou altas que são estimulados ao trabalho intelectual e/ou acadêmico, de modo que “experiências raciais” deixam de ser existentes nas vidas sociais destes

⁴¹ Johnson (Op. Cit.) assinala que o androcentrismo reduz o olhar sobre o social por meio de uma noção universalista e excludente de humanidade essencialmente masculina, ancorado em uma rígida oposição contra tudo que se concebe como “frágil, passivo, inferior e subordinado”, elementos que são associado à uma ideia fixa de “feminino”.

últimos em detrimento das “verdadeiras experiências raciais” dos primeiros (hooks, 2000c, p. 94).

Esta discussão realizado sobre o contexto estadunidense a partir das categorias de raça, gênero e classe pode nos ajudar a estudar como tais categorias se entrelaçam nas experiências sociais vividas por homens negros de camadas médias ou altas para as diferentes contextos brasileiros, estudando as vivências de jovens negros oriundos de famílias com algum “discurso racial mencionado em seus relatos” que investem na escolarização formal como instrumento de manutenção de posições de classe (Figueiredo, 2004, p. 209). A partir dos relatos dos três estudantes negros entrevistados, é possível apontar para maneiras diferentes de “ser homem negro” fora deste modelo androcêntrico? Como parte de suas experiências ajudam a pensar em uma desconstrução da associação direta entre a) “ser homem heterossexual”, b) “ser de classe trabalhadora ou pobre” e “ser pouco escolarizado” para ser “racialmente autêntico” a partir dos estudos sobre outras configurações racializadas de gênero entre homens negros de camadas médias? Discutir masculinidades negras a partir do encravamento ou entrelaçamento entre gênero, classe e raça pode ser um caminho complexo, porém produtivo para a construção de outras abordagens sobre as vivências cotidianas de homens negros e suas masculinidades racializadas.

Estas críticas também podem servir como guias analíticos para identificar estas masculinidades que podem se configurar não apenas em torno de experiências sociais de exploração econômica, mas também em posições de privilégio ou em vivências e percepções positivas sobre si a partir de imagens positivas sobre ser homem e negro (Souza, 2009; Nicodemos, 2014). Além disto, estas críticas ajudam a discutir em que medida tornar-se “homem negro” é um processo conflitivo que, se envolve um “eu racializado”, também envolve um “eu masculinizado”, seja em lugares de pobreza e exploração econômica, seja em relações economicamente privilegiadas. Para isto, precisamos analisar os pormenores da socialização e das vivências cotidianas de jovens homens negros em diferentes espaços e contextos sociais, dentre eles, por exemplo, aqueles que estão nas instituições educacionais frequentadas por setores de camadas médias e altas.

Homens negros de camadas médias que não vivenciam as mesmas experiências de classe de homens negros de classes trabalhadoras ou pobres acabam por viver “deslocamentos” constantes entre as vivências simbólicas e materiais no seu mundo familiar e as exigências, demandas e representações racistas e sexistas na sociedade abrangente (hooks, 1992, p. 107). Identificar outras experiências sociais de “tornar-se homem negro” diante destes “deslocamentos” entre as *auto-percepções* e as *expectativas externas sobre o eu* vividas entre jovens negros de camadas médias pode ser um caminho para discutir como alguns estereótipos que aparecem simbolicamente na socialização vivida por estes jovens homens negros podem se confundir muitas vezes com os próprios sujeitos reais e suas complexidades existenciais, relacionais e políticas.

Os três estudantes autodeclarados negros, Eduardo (17 anos), Daniel (16 anos) e Leonardo (17 anos), que se definem como “*colegas e amigos*” ajudaram a identificar experiências de deslocamento racial vividas na escola pesquisada. Eduardo e Daniel eram integrantes do grêmio estudantil da escola. Estes três estudantes negros foram identificados em uma conversa informal, por dois estudantes autodeclarados brancos Dênis, 18 anos e Pablo, 17 anos como “*uns caras metidos da escola*”. Um dos estudantes negros, Daniel, identificou o micro-grupo de estudantes formados por Dênis e outros estudantes brancos como “*uns caras chatos*”.

Eles fazem piada com todo mundo, com qualquer coisa eles chateiam algumas pessoas. Eles se acham no direito de fazer isso porque tem o pai que defende entende? São uns meninos chatos, que precisam disso pra se afirmar, por isso que eu os chamo de chato mesmo. Mas eles não sabem disso, entendeu? (risos). Uma vez eu me desentendi com ele, tive uma discussão... Eu falo com ele, mas não fico muito perto.

Pesquisador: eles são seus amigos, ou só colegas mesmo?

São mais colegas. Eu tenho amigos aqui e fora daqui. Tipo o Leo, o Duda, a Brenna, a Lara e Gustavo e o Lucas. Mas aqui na escola eu vejo mais o Leo e o Duda, a Brenna e a Lara, que estuda na minha sala. Esses aí são meus amigos desde o infantil, tem um tempão (Daniel, 16 anos).

Observei algumas trocas de epítetos entre os estudantes negros e “*os perturbados*”. Termos como “*pobrão*”, “*cabelo de 1.99*”, “*varejão*”, “*rap roba*”, “*calça de feira*”, ao lado dos epítetos “*metidos*”, “*playbas*” e “*malas*” foram termos verbais usados pelos “*perturbados*” para se referir pejorativamente a Eduardo e a Daniel. Para Eduardo, “*os perturbados*” somente fazem uso destes termos verbais “*por causa de nossa identidade, do jeito diferente que temos na escola*”. De fato, os significados dos epítetos verbais são distintos. Os cinco primeiros epítetos são comumente usados de modo depreciativo para se referir ao vestuário “*feio*” e um “*comportamento social inadequado*” de pessoas de classes trabalhadoras locais. Os três últimos epítetos são cotidianamente usados para identificar jovens e adolescentes homens de camadas médias e altas, geralmente, não-negros.

Embora os três estudantes negros e os quatro integrantes do micro-grupo “*os perturbados*” apresentem praticamente as mesmas condições sócio-econômicas, os cinco primeiros termos evocam pobreza econômica e pertencimento subalterno de classe que são direcionados aos estudantes negros, ao mesmo tempo em que comunicam a ideia de “*mau gosto*”, de “*estilo de vestuário inadequado*” e algo como “*feiura estética*”. Existe uma associação entre negritude e pobreza através da escolha destes vocábulos que são usados para tentar fazer distinções sociais entre os envolvidos. Algumas vezes, observei estudantes conversando em Inglês entre si, incluindo estes três estudantes negros. Nestas situações, percebi que era plausível suspeitar da existência de conversas sobre outras pessoas, acontecimentos ou outros temas e termos verbais direcionados a outros estudantes, que os falantes procuravam manter em sigilo nas conversas micro-grupais.

O termo “*nego*”, e, mais raramente, o termo “*nigga*”, eram usados como mútuas designações de cumprimento e saudação em certas ocasiões nas quais os três jovens negros se encontravam em algum espaço da escola. Vi este uso somente três vezes, mas como podemos observar no trecho de entrevista abaixo, o uso destes cumprimentos e saudações é de fato recorrente entre os três estudantes. Leonardo citou uma situação que envolveu um uso considerado por ele como depreciativo destes termos pelos “*perturbados*”, um momento que envolveu uma discussão entre ele e os colegas de escola que usaram os termos. Como Daniel, Leonardo também reprovou o uso dos termos de saudação e cumprimento pelos colegas, assinalando que eles seriam de uso interno ao grupo de “*colegas e amigos*”. Leonardo também explicou sobre o seu “jeito diferente” na escola:

Parece que se você é um bom aluno, você não pode usar certas roupas e falar de um jeito. E minha família, meu pai mais até, que comenta que a gente precisa *tá* atento porque se exige mais. Então é assim, é um jeito de se reconhecer na escola, de se valorizar, com tua família, história... O problema é que você precisa ter que levar na esportiva umas brincadeiras. Uma vez o Ronaldo, o Dênis e o Fábio fizeram uma brincadeira: “ei fala nigga negão” e aí eu me irritei sabe, fui pra cima dele, mas não pra brigar, fui pra reclamar: “poxa cara, tu tem que respeitar, porque eu te respeito”, eu discuti, fiquei muito revoltado sabe. Ele falou: “ah, mas tu fala isso também, ei, é só bandalheira, Leo”. Aí eu, né: “mas é diferente Dênis, não é a mesma coisa. Tu não fica na sacanagem com teu pessoal e ninguém se mete. Isso é só entre a gente”. Então tu tem que levar na esportiva, senão pode dar problemas maiores.

Pesquisador: ele disse alguma coisa depois?

Ele? Falou: “Ei, tu é muito mala Leo, muita frescura”. Mas é foda... Ele não entende que “*nego*”, “*nigga*” é uma coisa de identidade, sei lá, não é ofensiva (Leonardo, 17 anos).

Na escola, ouvi algumas opiniões e considerações relativas ao “comportamento político” de Eduardo e de Leonardo. Provavelmente este “comportamento político” faz com que alguns colegas considerem Eduardo e Leonardo como “*metidos*” e “*malas*” isto é, arrogantes, sobretudo em função da participação deles no grêmio estudantil da escola e da boa performance escolar de cada um, as quais aparecem deslocadas do comportamento dos sujeitos, do vestuário utilizado por eles, de suas corporalidades. Marília os defende desta pecha ao dizer que eles são preocupados com os alunos, com os problemas dos alunos, os direitos dos alunos. Para ela, eles “*sempre participam das reuniões do conselho na escola, são muito ativos*” (Marília; 17 anos). A gestão do grêmio era realizada, no período da pesquisa, por sete (7) representantes discentes, três (3) do ensino fundamental e quatro (4) do ensino médio, dentre os quais Eduardo e Leonardo.

Na extensa entrevista com Leonardo, filho de um docente negro da UFPA e uma dentista branca, o pertencimento de classe dele foi assinalado. Diferentemente de Eduardo e Daniel, Leonardo fez um registro de suas experiências sociais como experiências que não são exatamente as mesmas da maioria dos jovens negros pobres. Ao fazer este registro, Leonardo assinala que conversas em sua casa com seus familiares sobre “identidade” são diferentes dos modos pelos quais

as atividades escolares tratam do tema. Para ele, o modo “político” pelo qual a questão é tratada na escola parece ser a principal diferença com relação às “conversas” que tem com seus familiares.

Pesquisador: tu discute esse tema de identidade onde? Na escola, na sua casa?

Olha, a gente conversa sobre essas questões de etnia, de racismo, de cultura em casa. Então isso me faz compreender que eu não tenho a mesma vida com dificuldades da maioria das pessoas que são negras. O meu pai veio do interior, trabalhou, estudou muito... Ele conta muita história pra gente, de preconceito mesmo, de dificuldades. Tipo quando ele viajou pra fazer pós-graduação no Rio de Janeiro e a mamãe ficou comigo e minha irmã mais velha. Eu era criança, mas eu não vivi assim essas dificuldades... Eu acho que vivi uma vida tranquila, sabe? Minha irmã mais nova então, mais até... Tem também aqui na escola uma discussão sobre isso, sobre identidade, a cultura negra, a questão do respeito das diferenças. Então é aqui, é lá em casa, mas em casa é sobre coisas mais do cotidiano, aqui também é, mas aqui é mais uma coisa de política, por exemplo os quilombos que a gente visita aqui na escola... Os projetos sociais que eu vou com minha mãe... É nos dois (Leonardo, 17 anos).

Participar de projetos sociais em um albergue de Belém, ajudando a distribuir comida, é, para Leonardo, uma maneira de ajudar pessoas “*que tinham dificuldades sociais, tipo educação, econômicas, de moradia, com famílias desestruturadas, problemas sociais*”. Narrando que sua vida não foi vivida sob “*dificuldades*” econômicas, Leonardo declarou que viveu uma “*vida tranquila*”, na qual teve acesso a bens simbólicos e materiais – como escolas de qualidade, cursos de idiomas, viagens, bens de consumo e práticas de lazer – que fizeram com que ele identificasse algumas “características peculiares” em sua vida. Leonardo e Eduardo explicitaram em seus relatos que entre estas características estariam o vestuário, o comportamento e o desempenho escolar. Eduardo, considerando a si mesmo como um aluno “*inteligente*”, relatou-me em uma conversa informal que quando “*os perturbados*” ou outros colegas de sala de aula não o chamam de “*amamãezado*” (um sinônimo de “*mimado*”), sobretudo quando sua mãe passa na frente da escola para lhe dar carona (como muitos outros estudantes da escola), ele também pode ser chamado de “*mala*” quando tira boas notas, mesmo que tenha que dispor de tempo para as atividades do Grêmio estudantil.

Outras vezes, quando se recusa a ficar na “*encarnação*” com outros colegas homens, Eduardo disse que precisa lidar de maneira “*equilibrada*” com os risos destes colegas sobre o que é dito ofensiva ou jocosamente sobre ele, à revelia de sua presença. Em outras palavras, ele “*deixa pra lá e não dá atenção*”, mesmo quando alguns colegas o informam sobre o que foi dito sobre ele. Similar situação viveu Leonardo. Ele recebeu, várias vezes, o epíteto “*mister cursinho*”, usado para se referir ao seu desempenho escolar que seria motivo de conflitos e críticas vindas de seus colegas que teriam algum tipo de “*ressentimento*” ou “*inveja*” de sua performance escolar. Ele se vale dos termos “*constrangimento*” e “*antipatia*” para identificar este “*ressentimento*” ou “*inveja*”⁴²

⁴² Vale lembrar que bom desempenho escolar não é algo desvalorizado na escola, mesmo que muitos alunos critiquem os colegas que fazem “*muitas perguntas*” ou são “*muito participativos*” nas atividades em sala de aula.

O que acontece é que eu estudo muito, porque o curso que eu viço no vestibular é muito concorrido. Então eu passei a me destacar na escola, porque eu já adiantava os estudos em cursos de reforço que eu faço de física e matemática. Mas mesmo assim, eu já buscava saber antes o conteúdo de outras matérias. Alguns na sala se sentiam constrangidos e aí gerou uma antipatia por causa da minha participação na sala. Eles consideravam exacerbada, até que eles começaram a falar “*mister cursinho*”, “*metido a besta*”. Teve até uma menina que falou “só podia ser...”, sabe? Chegou até que um pai reclamou na diretoria que o filho dele estava com déficit de aprendizagem e me culpou por isso, o que eu achei absurdo (Leonardo, 17 anos).

Será que esses três jovens estudantes negros não cumpriam as expectativas que circulavam sobre eles na escola? Conversando sobre música, livros, roupas, viagens, namoros, atividades escolares ou sobre eventos do grêmio estudantil, parece que eles percebiam a si mesmos de modo diferente das maneiras como que eram percebidos pelos outros colegas. Vistos por alguns de seus colegas como “comportados” ou “*na deles*”, a conduta dentro da escola destes três jovens estudantes negros poderiam ser lidos a partir do que Ann Arnett Ferguson (2001, p. 51) identificou como a “política da cordialidade”, uma aceitação das regras de comportamento institucionais que regem as ações pessoais sob o imperativo dos “bons modos”.

Esta política trabalha sobre a percepção individual acerca do que se deve fazer nos espaços institucionais e a necessidade de demonstrar para os olhares externos que estas regras estão sendo seguidas. Esta imagem de “bons alunos”, “bons meninos” ou “politizados” como exemplos de percepções externas sobre o comportamento individual aparece na entrevista de Marília. Auto-identificada negra, de classe trabalhadora, declarou que a principal diferença entre ela, Eduardo e Daniel é a “*origem social*”. Se ela não tem um “*pai com grana*”, ela tem a mesma “*inteligência e dedicação*” dos dois colegas. Declarou ter uma “*amizade bacana*” com Eduardo e com Daniel.

De acordo com Marília, no trecho de entrevista abaixo, a amizade entre ela, Daniel e Leonardo, bem como entre ela e outros estudantes, existiria somente na escola, pois a maioria destes seus colegas vivenciam uma “*outra situação*” econômica e também andam com outras pessoas, em outros lugares da cidade. Eles andam e vivem com outras pessoas fora da escola que não fazem parte da vida dela. Disse também que as trocas epitéticas podem ter um duplo significado.

Quando um colega usa uma palavra sobre a cor de uma pessoa, eu não acho que é uma coisa inocente, porque, olha só, tipo, “preto”, é diferente quando eu digo e quando o Fábio, um menino de olho azulzão lá da turma diz, entendeu? (risos) É verdade, tipo: quando um cara mais clarinho diz essa palavra pro Duda, é um sentido diferente. Os dois tipos são ofensivos, mas eles são diferentes, entendeu? (risos)

Pesquisador: entendi. Você tem uma relação legal com o Eduardo né?

É, aqui na escola... É mais aqui mesmo... O Eduardo é de outra origem... Tipo, ele é filho de professor da UFPA, é mais assim, politizado com as coisas, o Leo também, eles são de outra situação, mas a gente conversa, se dá bem aqui...

Pesquisador: Mas você já foi na casa deles?

Já fui no aniversário dele, de quinze anos, foi um jantar... Na casa do Dani e do Leo também, no aniversário deles. Mas a gente se vê mais aqui na escola mesmo... Eles tem

uma galera deles aqui, de que[m] eles são mais próximos... A Brenna, a Lara, o Gustavo (Marília, 17 anos).

Segundo Marília, durante algumas conversas com Eduardo eles dizem coisas importantes um para o outro, discutem política, coisas sociais e até “*problemas na família*”. Em uma conversa informal, Daniel disse que Marília é “*como uma irmã*”. Conversando com ele sobre temas e assuntos que ele não conversa com os amigos do curso extra-escolar de Inglês, do curso de música e colegas do condomínio onde reside, ela discute no grêmio da escola sobre uma “*realidade diferente*” da maioria dos alunos da escola. Ao mesmo tempo, Daniel inscreve um tipo de proximidade relacional com Marília que é restrita aos espaços da escola sem dizer, entretanto, que ela não é parte de seu contexto de relações sociais extra-escolares entre pessoas de camadas médias de Belém.

Esta amizade com os dois “*colegas e amigos*” na escola não dava a Marília garantias para ser convidada a circular, conhecer e frequentar outros espaços sociais e grupos de pessoas que faziam parte da vida além da escola de Eduardo e de Daniel. Para ela, a explicação estaria nos diferentes pertencimentos de classe, estaria na origem familiar e na “*outra situação*” vivida por eles. Eles teriam uma “*galera deles*”, de quem seriam “*mais próximos*”, cuja amizade extrapolaria os muros da escola. Todavia, foi Magaly, a irmã gêmea de Marília, que nos trouxe a descrição de uma situação vivida por Leonardo que aponta novamente para uma experiência de deslocamento marcada pelas sutilezas de comentários racistas de um dos colegas de escola.

Não sei se o Daniel te falou dessa estória, mas foi bem chata até. Ele fez um churrasco e uma feijoada na casa dele e convidou, né, um pessoal aqui na escola. Minha irmã que foi, eu não fui. Aí um colega nosso disse que ele não iria na festa porque ele não gostava de feijão preto, só de feijão branco e na Casa do Daniel só tinha feijão preto. Foi uma mensagem de celular que ele mandou para a galera dele. Cara, foi muito foda isso! Ele [Daniel] ficou muito chateado, mas não deixou de falar com esse nosso colega, ele não tá mais aqui [na escola], já terminou... Caramba, isso aí foi muito foda porque, cara, o Daniel tem uma situação melhor que muita gente aqui, entendeu. O pior é que esse menino é colega dele até hoje, anda com ele em festa, não entendo isso no Daniel (Magaly, 17 anos)

Brenna, Lara e Gustavo são os “*colegas e amigos*” não-negros de Daniel que foram convidados para a sua festa. De acordo com Magaly, foi Gustavo quem enviou a mensagem para os celulares dos colegas. Magaly explicita sua incompreensão diante de uma situação que envolveu um trocadilho racista, mas que não implicou em uma ruptura nas relações de amizade entre Daniel e Gustavo. Passividade, lealdade, aquiescência e adulação de Daniel em favor de Gustavo parecem perambular em torno desta provável desaprovação de Magaly sobre a continuidade desta amizade diante do ato racista. De fato, este ato é parte de um cotidiano que envolve piadas e comentários raciais e sexuais diversos. Porém, desconsiderar um conjunto de outros elementos presentes na constituição destes vínculos de amizades e afetos entre jovens homens negros e brancos que foram

socializados juntos em diferentes espaços sociais é o que parece ser mais proeminente nas análises que tratam dos processos de percepção de masculinidades racializadas. Ademais, a reprovação de Eduardo e Daniel sobre o “uso indevido” dos termos “*nego*” e “*nigga*”, por colegas que eles não identificam como negros, também pode ser vista como oposta a esta suposta passividade política.

Ao explicitar este deslocamento entre locações sociais vividas como homens negros em situações sociais economicamente privilegiadas e lugares sociais atribuídos a homens negros que experienciam representações e tratamentos estigmatizados e estereotipados que os localizam como entes sociais racialmente subordinados de modo absoluto, identifica-se também a associação direta entre carência material e inferiorização simbólica. A noção de deslocamento também ajuda a explicitar as assimetrias de poder e os tratamentos desiguais existentes ao olhar para os pormenores das vivências relacionais entre jovens homens negros e brancos de camadas médias, observando como as forças dos vínculos sociais que envolvem experiências vividas durante um longo período de tempo entre os sujeitos envolvidos não elimina tais assimetrias. Não é um equívoco estipular que estes amigos que convivem desde a infância e que cresceram juntos podem, mesmo assim, ser vistos e se verem como sujeitos racialmente diferentes, ao mesmo tempo que se definem como “iguais”. Porém, é inadequado, a partir do que observei na presente pesquisa, classificar estes sujeitos como racialmente antagônicos, levando-nos equivocadamente a considerar que é impossível que acreditem que existir emoções fraternais e sentimentos de amizade e companheirismo que convivem de modo tenso com conflitos e tensões raciais.

Esta ideia de deslocamento nas interações também pode ajudar a identificar as tensas e conflitivas situações vividas com amigos homens e mulheres brancos que intermitentemente fazem piadas, comentários e lançam epítetos verbais derogatórios sobre Eduardo.

Na transcrição abaixo, sutis derivações raciais vivenciadas nas relações de amizade com os amigos de Eduardo aparecem em uma tensa tentativa de contrabalancear e mediar um conjunto de piadas, comentários e epítetos verbais derogatórios feitos sobre ele por meio do “autocontrole” emocional que ele diz que precisa ter. Mesmo que Eduardo tenha que “*respeitar mais*” as ações verbais executadas pelas “*amigas*” e “*responder mais pesado*” àquelas que são feitas pelos homens, ele precisa, porém, “*levar na esportiva*” todas as ações. Ele deve controlar suas reações, não parecer um indivíduo que demonstre ser “virulento”, “descontrolado” e “intempestivo”.

Para Eduardo, comprimir insatisfações e revoltas diante do que é dito (“*às vezes eu fico chateado porque são brincadeiras sobre minha identidade e não leva em consideração o que eu sou*”), leva-o a desconsiderar em muitas circunstâncias a ofensividade racial e de gênero que é comunicada pelos “*colegas e amigos*” nos comentários sobre o tipo de cabelo. Eduardo vivencia perdas relacionais e danos identitários em decorrência dos atos verbais derogatórios feitos sobre

ele, mesmo que expresse estas perdas como passageiras que o “*chateiam*”, mas não o ofendem.

Ainda que ele se mantenha nas relações com os colegas em espaços na escola e fora dela após estes atos derogatórios racistas dirigidos contra ele, Eduardo aponta em seu relato para a existência de um tipo de “politização discursiva” sobre suas “raízes étnicas” de algum modo associada, em meio a falas risonhas e alegres sobre si mesmo, a um “lugar racial e masculino” imputado a ele nestas relações. Este lugar pode ser visto, por um lado, como de fortalecimento do sujeito fora da ideia de masculinidade negra androcêntrica, e, por outro lado, como um tipo de permanência deslocada nestas experiências relacionais com os amigos. Eduardo não se percebe como o “amigo negro dos brancos”, mas é visto por seus amigos sob esta adscrição.

Bom, meu cabelo é encaracolado né – pras pessoas que não *tão* vendo (risos). E já chamaram de cabelo de pipoca, cabelo de farinha. Eu sei das minhas origens, minhas raízes étnicas. Eu enquanto pessoa, pelo Eduardo, não me sinto ofendido, mas eu fico muito chateado porque eles não estão respeitando uma geração passada, e, às vezes, a pessoa fala assim sem considerar que ela não tá ofendendo apenas aquela pessoa, ela tá ofendendo toda uma geração passada e isso é o que mais me deixa chateado, porque eu tenho muito orgulho do cabelo que eu tenho, das origens que eu tenho, mas, por mim eu nunca me senti ofendido (risos). Até porque são pessoas que eu conheço, que estão falando, não é nenhum desconhecido, e tá falando num tom de brincadeira, são amigos meus que estão falando, que cresceram comigo. Então eu procuro levar na esportiva, na brincadeira, porque, às vezes, é uma amiga, que tu tem que respeitar mais, mas quando é homem tu já responde mais pesado também, mas mesmo assim é complicado (risos).

Pesquisador: como assim complicado?

Olha, às vezes eu fico irritado porque são brincadeiras sobre minha identidade e não leva em consideração o que eu sou, que é muito mais do que etnia, essas coisas... Mas não é toda hora, só pra tu entender... Tem um amigo meu, que tu já entrevistou eu acho?

Pesquisador: o Leonardo, Daniel...?

Sim, o Daniel, ele gosta de usar calças largas e ele foi motivo de chacota de uns colegas uma vez aqui na escola mesmo. Ele até deixou de usar porque o coordenador implicou com ele e tal. Então tu quer fazer, ser um pessoa e os outros ficam te chateando, falando, e tu tem que relevar (Eduardo, 18 anos).

Eduardo relata que no conjunto de brincadeiras feitas com seus amigos, algumas exploram sua “*identidade*” e, novamente, insiste que elas não levam em consideração a individualidade, a pessoa de cada estudante. Explicitando o modo como ocorreu o conflito vivido por Daniel na escola, (ver o trecho de entrevista anteriormente citado no qual Daniel identificou os colegas como “*os caras chatos*” da escola), Eduardo insiste em apontar para o tipo de desconexão entre as adscrições raciais feitas pelos “*colegas e amigos*” e as identificações raciais com os dois amigos.

Quando identifiquei Eduardo, Leonardo e Daniel na escola, não sabia como cada um deles se auto-identificava racialmente. Antes de entrevistá-los, imediatamente me perguntei se eles seriam parte daquele contingente de alunos com “*níveis diferenciados*” que demandaram da escola um processo de “*reestruturação*” para adaptá-los à instituição. Somente depois das observações de campo, das conversas informais e de realizar a maior parte das entrevistas, pude identificá-los como

jovens negros de camadas médias em uma escola de acesso restrito. Após Eduardo narrar o caso em que trocou insultos com um colega de sala de aula (situação descrita no segundo capítulo), recebi uma pergunta de retorno:

Mas porque tu tá perguntando essas coisas?

Pesquisador: é importante pra pesquisa, mas se tu quiser posso falar de outra coisa?

Não, tá tudo bem, mas é uma coisa que se dá muita importância, entende, eu sei que sou negro, mas isso não é uma coisa que a gente tem que dar destaque toda hora... Sei lá, acho que se você focar na sua vida, nas suas coisas, você não vai dar atenção pra isso!

Pesquisador: mas você se sentiu ofendido com o que a seu colega falou, não foi?

Fiquei, mas isso aconteceu porque eu provoquei ele, entende? Mas, no geral minha convivência é bem bacana com ele, com o pessoal da minha turma. Às vezes tem umas brincadeiras, que tu faz e fazem contigo, mas tu tens que deixar, ter um foco pras coisas, entende? Tu tens que investir no que é importante pra ti (Eduardo, 18 anos).

É neste outro trecho de entrevista que podemos pensar nesta recusa da pecha de “amigo negro dos amigos brancos”: quando Eduardo insiste em pensar sobre si mesmo como uma individualidade. Em outras palavras, quando destaca a necessidade de investir no que é importante para si mesmo, ele não parece negligenciar a racialização que vivencia nestas relações com os “*colegas e amigos*” brancos e com os dois “*colegas e amigos*” negros. Porém, o tipo de relações vividas com o grupo de “*colegas e amigos*” negros não parece abrigar os deslocamentos raciais vividos constantemente nas interações com os “*colegas e amigos*” brancos.

Esta “equidade” nas interações raciais vividas entre os colegas negros pode ser vista nos vínculos de amizade entre os três, vínculos que parecem suplantam os muros da escola. Embora o uso recíproco dos termos “*nego*” e “*nigga*” tenha chamado minha atenção durante as observações diretas, foi depois das entrevistas com cada um deles que pude identificá-los como parte de um pequeno conjunto de jovens negros de famílias de camadas médias em Belém. Assinalar um pouco desta história de amizade entre eles é pertinente para entender parte das experiências de “diferenciação racial e de gênero” vividas no cotidiano de relações sociais na escola pesquisada.

Eu faço aula de música e aí eu tive que apresentar um trabalho sobre música popular. Foi aí que eu comecei a conhecer jazz, blues e rap, quando eu descobri a música afro-americana, Eu gosto de MPB, curto black music... Eu também participo de um coletivo de música e dança aqui em Canudos, dou oficinas de música e participo também das oficinas de tambor aqui na escola. Mas eu não sou deste grupo, eu vou lá às vezes...

Pesquisador: e essa palavra, “nigga”, “nego”, né, porque usar “nigga”, por exemplo?

Essa expressão é mais um jeito de brincar da gente, de ser juventude. Acho que tu sabes que é um grupo que vive uma situação de vulnerabilidade, problemas na escola... Então é também resistir aqui na escola, porque é muito comum que alguns colegas e até professores confundem. Uma vez, até, na sala parece, uma colega tava na dúvida sobre um nome de um país na África. Aí alguém disse: “pergunta pro Eduardo, ele sabe!”. Isso é uma coisa estranha, tu não acha? (Eduardo, 18 anos)

Eduardo frequenta espaços culturais em Belém onde circulam alguns ativistas do movimento negro local. Duas fontes de informações que conferem um tipo de politização que aparece explicitamente em sua entrevista e na própria atuação no Grêmio. Eduardo explica que, como jovem negro, se identifica com um grupo que é minoria na escola. Mesmo reconhecendo que sua vida não é a vida de seus colegas que ele encontra duas vezes por semana para dançar hip-hop e organizar oficinas temáticas para alunos e escolas públicas em Belém, as experiências como aluno negro na escola também o colocam em um “lugar social” sobre o qual ele tem críticas lúcidas. Daniel identifica quem são seus amigos e aponta para os diferentes tipos de proximidade relacional, descrevendo as atividades que realiza dentro e fora da escola com um deles e delas:

Pesquisador: bom, eu queria saber também quem são seus amigos aqui na escola?

Bom, tem uns amigos que são mais antigos e outros são mais recentes. O Eduardo tá aqui desde o ensino infantil que nem eu, apesar de que a gente é de turmas e séries diferentes. Mas a Lara, o Gustavo e a Brenna são mais novos... Depois que teve uma mistura das turmas, são os mais recentes. A gente se reúne na casa de alguém, joga bola, vídeo-game, na casa de alguém, faz um churrasco, sai pra festa. Mas com o Leonardo e o Eduardo tem uma proximidade maior porque a gente estuda desde o ensino fundamental, mas a gente ficou mais próximo quando eu tava na quinta série e eles tavam na oitava, por causa do clube de matemática que eu entrei. Então a gente se conhece faz tempo (Daniel, 16 anos).

Chamam a atenção neste trecho de entrevista de Daniel três elementos. O primeiro aspecto diz respeito à divisão que Daniel faz entre amigos “*antigos*” e “*recentes*”. Daniel é um aluno negro da geração antiga, como Eduardo. O segundo aspecto se refere às relações de amizade entre os três que não se constroem apenas com base na sociabilidade da escola, mas também em decorrência das visitas recíprocas às residências uns dos outros, tanto porque as mães de Daniel e Eduardo trabalham como docentes na UFPA, como também porque Leonardo reside nas proximidades da casa de Eduardo. Esta proximidade possibilitou o contato entre os três fora da escola. Leonardo e Daniel fazem cursos de Física em uma instituição particular. Eduardo e Leonardo fazem cursos de idiomas e cursos de música instrumental em outras duas instituições de ensino privado em Belém.

O terceiro aspecto diz respeito aos discursos relativos à noção de ancestralidade que Eduardo e Daniel trouxeram para a entrevista, ajudando a indagar sobre as possibilidades de conceber o uso interno dos termos “*nego*” e “*nigga*” como expressões celebratórias positivas sobre ser jovem homem negro, sugerindo positavações sobre si mesmos. Porém, estas expressões foram definidas por Lara como um “*jeito meio machão*” usado pelos colegas Daniel, Eduardo e Leonardo. Ela também assinalou que isso seria um tipo de “auto-discriminação” usado pelos três, posto que ao usá-los, poderiam permitir que outros colegas usassem para falar da “*cor deles*”.

Eu disse, né, que aqui usam mesmo, tipo, negro, negão, assim, pra fazer “Bullying” com a

cor das pessoas, por exemplo, o Dani meu amigo, quando tá com o Eduardo, tu sabe quem é, do grêmio?

Pesquisador: sei, sim...

Pois é, o Dani, o Eduardo, é esse aí, o Leonardo, acho que são eles, eles usam tipo: “ei nego, ei nigga”, o Dani quer ser meio machão com isso eu acho, porque ele é baixo, brincadeira (risos). E aí tem gente que quer encarnar neles com essas palavras e eles não gostam, falar da cor deles... Só que eles mesmos usam de se discriminar com isso eu acho

Pesquisador: você estuda com o Daniel né? Como ele é na sala? É um bom aluno ele?

Ele é sim viu, ele é um... Eu digo que ele é um dos mais inteligentes, se dedica muito ele, ele é mais tímido, porque o Eduardo fala em público, no grêmio e tal. (Lara, 15 anos).

Eduardo explica que o termo é um jeito informal usado por ele e seus dois amigos negros para brincar com o fato de serem, muitas vezes, motivo de brincadeira dos outros. Desta maneira, o uso destes epítetos pode ser visto como uma ação lúdica ativa que flexibiliza epítetos derogatórios e depreciativos sobre o cabelo de Eduardo, o vestuário de Daniel e, no caso de Leonardo, sobre o desempenho dele como aluno que sempre obtém boas notas. Leonardo foi aprovado em uma universidade particular do Pará, mesmo sendo aluno do segundo ano do ensino médio.

A participação de Leonardo no grêmio ocorre mediante as ações, propostas e sugestões de pautas e atividades feitas por Eduardo nas reuniões da comissão gestora. Porém, também chama a atenção na entrevista de Leonardo o modo como ele relaciona seus esforços para ter um bom desempenho na escola com as conversas e exigências feitas por sua mãe, que sempre o aconselha a ser um bom aluno. Ele relata que os esforços feitos pelos pais o motivam a se dedicar aos estudos.

Eu entrei na escola na quarta série. Eu estudava na Escola X⁴³, aí eu vim pra cá. O ensino é mais puxado aqui. Os meninos que estudavam aqui já "tavam" acostumados com a escola. Isso pegou um pouco pra mim. Mas aí eu precisei correr atrás um pouco. O Eduardo e a Lara fazem violão e inglês comigo desde 2009 eu acho... E o Daniel faz um curso de física comigo no Cursinho Y⁴⁴. Eu moro ao lado do Eduardo, no bairro G⁴⁵. Então a gente se ajuda também nas coisas da escola. Até porque meus pais conversam comigo sobre a importância da gente não esquecer as origens, o trabalho deles, o investimento que eles fazem na educação da gente. Eu acho que é uma coisa importante tudo isso (Leonardo, 17 anos).

É pertinente destacar que Leonardo, além de articular falas elaboradas sobre suas origens sociais e sobre a valorização de sua família, também traz informações detalhadas sobre suas atividades educacionais extra-escolares nas quais encontra Eduardo e Daniel, com os quais também realiza grupos de estudos sobre as disciplinas escolares. Eduardo, quando nos traz estas informações sobre sua participação em atividades artísticas, sobre seus gostos musicais e sobre sua participação em um coletivo de música e dança no bairro onde reside com sua família, aponta para vivências fora da escola que não deixam de estar ligadas à instituição. Foi após a participação nas oficinas de tambor na escola, durante o projeto “Cartografias da Cultura Africana e Afro-brasileira” que ele

⁴³ Escola particular e católica situada em um bairro de classe média e alta de Belém.

⁴⁴ Curso pré-vestibular frequentado por estudantes de camadas médias e altas de Belém.

⁴⁵ Bairro da região central de Belém, ocupado por prédios comerciais e residências de famílias de camadas médias.

pode ter acesso aos projetos de que participa fora da escola pesquisada.

Quando Eduardo fala de “*resistir*” na escola, talvez ele pretenda destacar um conjunto de especificidades de suas experiências na escola, no coletivo de Hip-Hop e na família, que ele percebe ser particular ao compará-las com as experiências de alguns de seus colegas brancos. O apelido de “*mister cursinho*” imputado a Leonardo, é uma tentativa de estranhar o bom desempenho de um dos três alunos negros da sala de aula. A irritação de Daniel diante dos usos dos termos celebratórios por outros colegas parece desenhar uma politização discursiva sobre as diferenças identitárias que são vividas por ele na escola como um jovem homem negro informada pelas diferenças de gostos e modos de vida tecidas no cotidiano da escola e fora dela.

Cara, eu gosto de vários tipos de músicas, mas eu gosto mesmo de jazz, porque é o que eu toco no Carlos Gomes, “*Black Music*”, samba, um pouco de rap americano. Não que eu não escute rap nacional, mas é que, aí eu aproveito pra treinar o inglês também. É isso que me incomoda aqui na escola, sabe? É que tem gente da sala que implica com o tipo de música que eu ouço. Isso me incomoda. Mas encarnar e tal, isso às vezes, quando passa de um limite, tu tá entendendo? Eu sou alvo de brincadeiras feitas por meus colegas, amigos, relacionados ao meu cabelo, que é crespo, enroladinho (risos). Em diversas vezes não me ofendo no que diz respeito a mim, mas quando eu penso que não é apenas de minha pessoa que se trata, realmente fico chateado ao perceber quão baixo é o nível de consciência e a capacidade de aceitar diferenças e as características das pessoas (Daniel, 16 anos) ⁴⁶.

Daniel aponta para uma percepção sobre si que pode estar informada por discursos que articulam significados tecidos no entrelaçamento entre raça, classe e gênero. Estas construções do “eu” envolvem estas percepções, mas não devem ser vistas *em função* deste entrelaçamento, mas como elaborações informadas por tais significados. Em outros termos, estar na escola e se perceber como individualidade é poder caminhar por uma tensa negociação entre o que se *quer ser* e o que se *precisa ser* para estar em certos lugares, diante de determinadas pessoas, em relação a certos micro-grupos, selecionando os tipos de laços sociais por meio dos quais se pode conectar aos micro-grupos ou deles se separar, participando de outros grupos. Estipular que o sujeito tenha algum domínio sobre seu comportamento social, mobilizando aparências e maneiras de estar nas relações e nas situações que vivencia relacionalmente não implica em negar que os microgrupos de “*colegas e amigos*” sempre demandam algumas concordâncias e aceitações do indivíduo. Isto, pelo menos, aponta para o caráter conflitivo presente nas maneiras de lidar com normas e valores tecidos de modo transitório ou não no âmbito dos micro-grupos.

O que os relatos de Eduardo, Daniel e Leonardo sugerem é um tipo de experiência social que é vivida em situações tensas e ambivalentes. Em algumas situações, parece que, para cada um deles, a percepção de si como negro em uma escola branca significa vivenciar definições arbitrárias

⁴⁶ Fundação Carlos Gomes é uma escola de música particular tradicional de Belém.

feitas por colegas e até mesmo professores sobre comportamento ativo em sala de aula, tipo de vestuário, participação em atividades culturais e gostos musicais como se fossem sinais diacríticos de alguma “autenticidade racial” ou do que Cornel West identificou como um tipo de “negritude legítimada vinda de fora” (1993, p. 89). Em outros momentos, estas situações tensas e ambivalentes parece implicar na vivência de deslocamentos colocados cada um dos três porque são vistos pelos colegas como “*inteligentes*”. Talvez, nestas situações, o anti-intelectualismo (que comunica um tipo de naturalização de um *lugar de negro* controlado e subordinado) seja desmobilizado nas experiências de Daniel, Eduardo e Leonardo através de um oposto, isto é, a atribuição ambivalente de “qualidade intelectual” como um atributo que coloca estes estudantes para fora deste *lugar de negro* quando realizam êxitos intelectuais e agências micro-políticas em espaços educacionais qualificados, como assinala bell hooks em texto supracitado (2004, p. 41; 2015, p. 686), provocando interpretações também ambivalentes de outros sujeitos da escola sobre eles. Talvez o destaque dado à esta noção de “qualidade intelectual” tensione uma persistente oposição racializada entre corpo e mente que ainda distancia o trabalho intelectual do corporal e dificulta a compreensão de ambos como parte de um exercício holístico de reflexão e constituição do eu (hooks, 1991; 1995).

Esta noção de “qualidade intelectual” entre alguns estudantes da escola pesquisada parece envolver um conjunto de atividades educacionais diversas realizadas dentro e fora da escola, bem como a demonstração de bom desempenho nestas atividades. Entre os três alunos homens negros, tanto o uso de habilidades artísticas aprendidas na escola de música mais tradicional de Belém, como a participação em trabalhos voluntários filantrópicos parecem valorizar esta “qualidade intelectual”. Esta “qualidade intelectual” também pode ser auferida no gostos musicais específicos, que não agradam todos os colegas de escola, mas que pode ser visto como algo “diferente, mas legal”. Esta noção de “qualidade intelectual” pode estar associada também com habilidades sociais que aparecem nas reações (“*levar na esportiva*”, “*ter autocontrole*”) diante dos insultos coletivos individuais que naturalizam a associação entre negritude e pobreza em epítetos, comentários e piadas e em brincadeiras que fazem esta mesma associação, direcionados à Daniel, Eduardo e Leonardo, mesmo que eles declarem não ter vivenciado muitas dificuldades materiais vividas por inúmeros jovens negros de classes populares, esta associação é persistente.

A percepção de masculinidade negra em uma perspectiva dicotômica ajuda pouco na compreensão do que vivenciam estes três estudantes negros de camadas médias em Belém. Para compreendermos melhor como Eduardo, Leonardo e Daniel vivenciam a percepção sobre si como homens e negros, faz-se necessário incluir na compreensão destas masculinidades um conjunto de vivências sociais no âmbito da sociabilidade escolar e de experiências de *politização familiar* que possibilitam a apreciação e valorização da educação como um instrumento de *empoderamento*

*individual*⁴⁷. Ao trazer para a análise das vivências de homens negros a noção de empoderamento, destaco que estes processos de fortalecimento do eu são, entre homens negros, ambivalentes, pois mobilizam de modo tenso e conflitivo privilégios de gênero e experiências de exclusão racial vividos por muitos destes sujeitos, mesmo que de maneira muito heterogênea e diversa conforme o contexto social (Neal, 2005; Laymon, 2013; Lemelle & Battle, 2004). De todo modo, esta noção serve para redimensionar minha leitura sobre alguns aspectos do cotidiano de Daniel, Eduardo e Leonardo além da perspectiva androcêntrica e dicotômica.

O olhar sobre homens negros deve se desviar de um padrão patriarcal ao buscar experiências nas quais jovens e adultos homens negros estejam vivendo relações positivas com a educação e com outras instituições sociais como um espaço de libertação política e liberação intelectual. Deste modo, algumas experiências em ser homem negro vividas diante das subtrações do racismo e perante a aquisição de lucros sociais oriundos do sexismo podem ser pensadas como experiências de ser e se perceber positivamente na escola e em outros contextos sociais.

A desvalorização das atividades intelectuais não apareceu como um pensamento cotidiano reproduzido entre estes três jovens estudantes negros, nem a aceitação consciente de um modelo de comportamento simbolizado pela imagem controlada do “garoto gângster do gueto” ou do “homem negro forte”. Mesmo que a evitação de confrontos diretos em decorrência de piadas, comentários e trocadilhos verbais raciais possa ser interpretada somente sob a perspectiva da passividade e aquiescência política diante dos colegas brancos, para se manter nas relações, ainda que assimétricas, também devemos considerar um conjunto de vínculos emocionais, afetivos e fraternais construídos durante anos de amizade entre os envolvidos. Ademais, os alunos negros também fazem piadas e comentários jocosos, ofensivos e burlescos de diferentes tipos com seus amigos brancos e isto deve ser visto como parte de um amplo conjunto de ações presentes na sociabilidade estudantil dentro e fora da escola que compõem suas trajetórias de constituição de amizades.

Existem entre estes jovens negros demandas para ser um bom estudante, obter excelência escolar. Ao desmobilizar o anti-intelectualismo, estas demandas podem ser vistas como o que Kiese Laymon chamou de “exigências raciais”, usadas pelos amigos brancos para estabelecer níveis de aceitação dos colegas negros em grupos de amizade multirraciais (2013, p. 67) ou como condutas usadas para considerar uma ou não uma pessoa como “séria”, “equilibrada” e comprometida com uma ética do trabalho, mobilizada para se obter ou não respeito de outros colegas brancos e negros (hooks, 2010). Porém, se esta interpretação for pertinente e adequada, estas demandas devem ser vistas, em princípio, como externas aos três alunos negros. Ser percebido como um homem negro

⁴⁷ *Políticas de empoderamento* pode ser a tradução para o termo em inglês “*politics of empowerment*”, que identifica movimentos de fortalecimento do Eu em termos políticos, econômicos, simbólicos e psicológicos de sujeitos de grupos historicamente marginalizados através de ações coletivas e individuais em favor de justiça social (Collins, 2000; 2004).

entre estes estudantes apareceu como um processo experiencial codificado discursivamente de modo complexo para mim. Porém, posso afirmar que ser percebido como jovem homem negro não era um “problema social” que aparecia em conversas e discussões repetitivas, em todos os lugares.

Entre estes três jovens homens negros não observei a incorporação de um conjunto de características comportamentais (valorização da virilidade corporal, discursos sobre hiper-heterossexualidade em torno de si, truculência relacional e passividade política) vistas como elementos subscritos às masculinidades negras, características muitas vezes percebidas como constituintes de uma suposta autenticidade racial, compondo um modelo inflexível de homem negro. Os atos verbais e não-verbais ofensivos e/ou burlescos direcionados aos três articulam estereótipos raciais que giram em torno dos três estudantes negros. Como imagens controladas que cindem, fixam e reduzem a vivências dos indivíduos à descrições arbitrárias, autoritárias e desiguais de comportamentos, estereótipos não são produzidos pelos sujeitos, pois eles são usados, dentre outras coisas, para fragmentar e derrogar quem são estes sujeitos e não sobre suas ações concretas, sobre suas experiências como sujeitos, sobre o que eles falam sobre si, o que fazem de fato (Hall, 1997; 1997b; Mercer, 1997). Os epítetos que falam de inferiorização social e negritude apontam para um conjunto de deslocamentos raciais e de gênero que comunicam estereótipos e não os sujeitos.

A vivência do que Frantz Fanon (2007, p. 28) identificou como “epidermização da inferioridade” ocorre exatamente nestes conflitos de deslocamento. Isto é, viver a qualidade de vida material das camadas médias padronizada como uma coisa comum, usual entre muitos brancos de classe média, concebendo o mundo social a partir de gostos e estilos de vida naturalizados como imanentes aos grupos brancos que ocupam a maioria das posições nos estratos médios e, ao mesmo tempo, ser visto como um corpo racializado e simbolicamente atrelado à pobreza econômica/carência material é parte dos conflitos que aparecem na vida destes estudantes negros.

O uso de um vocabulário próximo da norma culta, o cultivo de práticas de estudo e de instrução formal e a percepção de que vivenciam realidades materiais privilegiadas em comparação a outros jovens negros apareceram como características na percepção de si entre estes estudantes.

Elas não se coadunam com aqueles signos e expressões de rebelião, perigo, virulência e incontrollabilidade social apontados de modo estereotipado no comportamento de homens negros. Também não observei comportamentos individuais que, em busca de reconhecimento racial, investiam em ações ameaçadoras aos colegas por meio de sinais diacríticos como vestuário, gírias e gestos agressivos (Ferguson, 2001, p. 71). Em resumo, a vida cotidiana destes três estudantes negros pode ser vista como a negação concreta destas imagens controladas e estereótipos. Porém, estes estereótipos e imagens controladas perambulam no cotidiano de fazer presentes em suas vidas.

4.2. “Simpáticas e inteligentes”: o *pesado* jogo de insultos com Marília e Magaly

Marília foi citada por alguns estudantes que entrevistei e conversei na escola, sobretudo os estudantes do terceiro e do segundo ano, como alguém que tem muitas habilidades e faz muitas piadas com os colegas (“*ela é simpática, um pouco atentada, fala com todo mundo aqui*”- Róger, 18 anos). Marília faz piadas sobre os outros, mas, ao mesmo tempo, é vista como uma menina “*simpática*”, pois provoca sorriso nos colegas. Esta atribuição feita a Marília consiste em dizer que ela é menos um tema das piadas e epítetos verbais e mais uma autora deles. Veremos que isto mobiliza um lugar problemático em torno dela, fazendo com que seja vista como “o riso dos outros”. Este “lugar” é diferente do papel desempenhado pelo “*provocador ativo*” aquele que envia, recebe e reenvia epítetos, piadas e comentários aos colegas para divertimento coletivo.

Existem pelo menos duas diferenças entre ser o riso dos outros e ser “*provocadora ativa*”, um tipo de performance nos jogos apresentado com mais detalhes no capítulo anterior e que envolve uma disposição em incitar trocas verbais com diferentes colegas, e, ao mesmo tempo, tentar demonstrar habilidades de criar apelidos e comichidades para um grupo de colegas. A primeira diferença é que Marília é uma “*piadista*”, uma fazedora de trocadilhos sobre situações e pessoas e não uma provocadora de sorrisos coletivos, apesar de ser vista como “*simpática*”. Por outro lado, se lembrarmos o relato de Iasmin (ver terceiro capítulo) sobre como as ofensas vindas de Marília foram consideradas pela primeira como epítetos e comentários ofensivos e humilhantes e adicionarmos as trocas de epítetos racistas e sexistas com Róger (relatadas pela própria Marília) em um episódio que ela mesma classifica como “*pesado*”. Todavia, não observei e não registrei qualquer disposição em Marília para provocar gratuitamente situações com outros colegas nas quais ela pudesse dar, receber e retribuir epítetos verbais e atos não-verbais para divertimento coletivo ou grupal em qualquer momento do cotidiano escolar dentro ou fora da sala de aula. Sus trocas eram sobretudo específicos “*colegas e amigos*”, como o estudante Róger:

Todo mundo me conhece e sabe que pode me chamar do que quiser, brincar do que quiser, sabe? Que eu não vou me sentir ofendida. Comigo algumas meninas me chamam de *gêmea preta*, minha irmã e eu, porque somos baixinhas, pretas, pobres, (risos). Mas eu aprendi a brincar com isso, sabe, comigo mesma e com amigos. Uma vez eu tava escrevendo no quadro e o Roger disse que era pra eu subir na cadeira. Aí eu escrevi no quadro “negro+pobre+gay=cota”. Aí eu disse: se tu não passar? Égua, tu é tudo isso, negro, gay, pobre, a vida te sacaneou! Aí ele disse: tu és baixinha, tem que subir na cadeira pra escrever no quadro, além de ser preta, mulher do senhor, que só tem o cabelo que só presta pra alguma coisa! Aí eu disse: “olha, mano, eu vou te acorrentar, pego um chicote aqui sabe!” (risos). Às vezes ele começa a rir, mas quando ele parte pra ignorância é porque já deu, sabe? É o limite dele. Eu falo que ele é negro, que ele é gay, que a vida sacaneou ele, sabe (risos), é pesado isso, mas é engraçado também, mas é só com ele isso. (Marília, 17 anos)

A segunda diferença reside no fato de que os tipos de epítetos e verbais e atos não-verbais que Marília recebe durante as performances nas trocas estarem associados também ao modo pelo qual é conhecida na escola. Marília tem uma irmã gêmea, Magaly, e ambas são alunas do terceiro ano. Em uma conversa informal com um grupo de cinco estudantes mulheres, três delas disseram que Marília e Magali seriam “*bonitinhas, simpáticas, bem-humoradas e inteligentes*”. Porém, as outras duas colegas disseram que elas seriam “*metidas, sonsas, só queriam ser*”. As duas estudantes não explicaram o por que do uso deste último epíteto. Quando entrevistei Marília, percebi que o o tom tenso de algumas respostas poderia ser uma maneira de acentuar a revolta com “*certas provocações*” recebidas. Diante disto, busquei saber os motivos do uso do epíteto “*metidas e sonsas*”. Segundo Marília, os insultos verbais que recebeu (“*preta*”, “*vagabunda*”, “*pretinha*”) decorreram de problemas associados a acusações de que ela teria tido relações sexuais no banheiro da escola com um “*paquera*”. Possivelmente, estes epítetos indicados no trecho de entrevistas abaixo seriam remissões a esta situação.

Pesquisador: você já foi ofendida aqui na escola?

Eu acho que elas disseram isso porque eu já fui ofendida diretamente, sabe, uma vez, no fundamental ainda. Eu fiquei com um garoto aí, depois, uma amiga dele veio e falou que eu era uma *vadia, vagabunda*, porque eu transei no banheiro. Me chamou de *preta*. Inventou várias outras coisas. Veio falar diretamente pra mim... Eu não fiz nada pra ela, essa doida (risos). Eu me senti ofendida na hora, mas eu respondi mesmo, disse que ela era burra, que beijava, que dava pra todo mundo (risos)... Quase que a gente foi pega pela inspetora... Só não briguei com ela porque tinham outras meninas na hora que não deixaram... Mas isso é uma situação que já extrapolou, a gente era mais nova, agora é mais verbal...

Pesquisador: e você já agrediu ou ofendeu alguém?

Sim, já, porque, tipo, por haver certas provocações de outra parte. Foi *numa* discussão, eu não lembro exatamente como aconteceu, mas foi uma discussão, coisa besta, falando que eu era uma *pretinha*, mas não passou daquilo. Essas pessoas que ficam em grupinho pra ofender são idiotas. Aqui na escola todo mundo tem um padre. Então ninguém aqui tem moral pra falar de ninguém. Ninguém é melhor que ninguém, se é preto, branco, gordo, magro, alto, baixo, ninguém. Certas pessoas não reparam nos erros delas e preferem julgar os outros. Porque tem grana, se acham melhores (Marília, 17 anos).

O que ressalta neste depoimento de Marília é que, para ela, é possível ofender alguém com uma brincadeira, relativizando a ideia de que, quando existe ofensividade assim definida pelo receptor, o epíteto ou ato recebido deixa de ser brincadeira para se transformar em ofensa. Em outras palavras, a brincadeira, ela mesma, pode ser depreciativa, e, mesmo assim, ser vista no campo da comicidade, de uma ludicidade agonística e assimétrica (Huizinga, 2008, p. 80).

Percebi, durante a entrevista com Magaly, muito tristeza quando ela começou a falar sobre as “*brincadeiras*” feitas por um grupo de colegas quando estudava na sétima série do ensino fundamental da escola. Ela citou situações de perseguição e a ocorrência de insultos coletivos individuais raciais e sexuais (“*macaquinha doente*”) que vivenciou e ainda vivencia, segundo ela,

junto com sua irmã gêmea, mesmo que a intensidade das ações agressivas tenham mudado bastante depois que ambas ingressaram, em 2011, no ensino médio.

Eu já me ofendi com brincadeiras, assim... (*a entrevistada começa a chorar*). Já recebi bilhetinho dizendo que iriam me esfaquear no banheiro do complexo porque eu parecia uma macaquinha doente. Cortaram o meu cabelo, o meu cabelo é torto até hoje. Eu tava na quinta série, tava no laboratório de química, aí a menina pegou uma tesoura e cortou o meu cabelo aqui porque ele era liso, por isso que ele é assim até hoje. Os bilhetinhos... Eu não podia entrar no banheiro feminino porque eu tinha medo. Já pegaram o meu óculos, quebraram. Roubaram a minha agenda. Eu era uma criança, sabe, é horrível isso, fazer isso com uma criança.

Pesquisador: quais eram os motivos disso pra você?

Não sei se era inveja. Sempre fui muito esperta, muito inteligente na sala de aula, não tava nem aí pra ninguém e isso não é muito aceitável. Hoje eu sei que é porque eu sou negra. Minha irmã passou por estes problemas, não como esse, mas ela reagia, coisa que eu não conseguia. Acho que é por isso que eu sou mais fria e fechada, entendeu? Quando eu era menor eu não era assim. Essa menina disse que meu cabelo era feio. Ela é do terceiro ano, agora. Hoje eu já falo com ela, mas é pouco. Isso foi na sétima série. Já passou isso! (Magali, 17 anos)

A capacidade de manter para si o controle emocional diante da ameaça de ser esfaqueada configura a violência do racismo vivido por ela na escola. Ela foi vítima de um ato brutal: o corte de seu cabelo, visto pela perpetradora como um “*cabelo feio*”. Mesmo que Magaly envie epítetos racistas para colegas e a própria irmã, este ato não “anestesia” ou impede danos emocionais e humilhação ao receber, como contra-resposta, outras ações e epítetos racistas. O relato de Magali explicita a vivência de violência durante sua trajetória escolar. Bilhetes com ameaças de morte recebidos por uma menina de 11 anos, acompanhadas de insultos raciais, foram experiências marcantes em sua vida assim como ter os óculos quebrados, a agenda furtada e o cabelo cortado porque ele seria “*liso demais*”.

Estas práticas não podem ser consideradas como um jogo verbal, mas como perseguição pessoal que motivou, depois de tantos anos, o choro de Magali, ao relembrar estes acontecimentos. Neste caso, certos epítetos e atos recebidos por Magaly foram considerados indubitavelmente como insultuosos, remetidos a hierarquias e estigmas estéticos raciais, mesmo que outros epítetos e atos tenham sido definidos como brincadeiras celebratórias e zombarias (que também podem servir como acusações sobre comportamentos condicionados pela forma física do sujeito, como as “*gordices*” exploradas por Magaly quando definiu os nominativos usados para definir os jogos verbais (ver Quadro C, em anexo). Neste caso, não é possível afirmar que apenas as ofensas e perseguições sofridas por Magaly podem ser vistas como referências pejorativas e humilhantes quando comparamos com os epítetos ofensivos sobre a forma física e corporal (“*gordices*”, “*gordilagem*”) Porém, foram as ações dirigidas a Magali que mobilizaram diferenciações raciais e de gênero, simultaneamente, articulando a identificação de um sujeito como um ente coletivo

diferenciado absolutamente. Foram estas ações que mobilizaram insultos coletivos individuais raciais e sexuais. O cabelo liso (que não poderia ser o cabelo de uma "*macaquinha*"), a inteligência atribuída à Magaly pelos colegas com base em seu desempenho escolar no período em que era aluna da sétima série e a própria presença de Magali na escola, vista como *diferença*, uma corporalidade diferente, eram consideradas características fora do lugar para as colegas que a perseguiram.

Antes de narrar os casos de perseguição que vivenciou na escola, Magaly declarou que o ato de falar sobre a cor das pessoas não é algo problemático ("*eu não levo pro lado pejorativo: o que é que tem em ser preto?*"). Para ela, o fato de ser uma ótima aluna despertou muita inveja em outros colegas, principalmente entre as meninas, que se incomodaram com o fato dela ser negra e pobre e ter ótimas notas. Magaly reiterou que os seus colegas homens não costumam dirigir epítetos que ela considerou ofensivos, tampouco fizeram provocações sobre a cor dela. Todavia, disse que, provavelmente, eles devem comentar sobre as situações que ela vivenciou no ensino fundamental, algumas das quais vividas com estudantes do ensino médio com as quais ela convive cotidianamente, as mesmas que fazem fofocas sobre ela e sobre Marília.

Ao compararmos estas situações ofensivas vividas por Magaly com uma situação de troca que envolveu Eduardo, registrada no segundo capítulo, podemos ser levados a ver danos identitários somente no primeiro caso, sobretudo porque ela demonstra tal sentimento no trecho destacado de sua entrevista. Porém, quero ressaltar que a primeira situação pode ser lida como oposta ao estereótipo de "mulher negra forte", um tipo de auto-atribuição e de imputação de uma personalidade que implica em despersonalização social que transforma com certa perversidade a atrofia emocional e a insensibilidade em algo positivo (hooks, 2003; 2004a, p. 113; [1984] 2000a, p. 47; Collins, 2000). A segunda situação contradiz uma suposta incapacidade socialmente aprendida por muitos homens negros, por meio de uma dita socialização pratriarcal, para expressar sofrimentos e dores sociais e psicológicas em decorrência de um "(...) comportamento masculino codificado como sinônimo de virulência e hiper-heterossexualização" (hooks, 1992; 2000a; [1984] 2004, p. 121). Animalização e despersonalização atuam nesta socialização que faz com que homens, dentre os quais homens negros, não declarem publicamente seus sofrimentos:

Homens negros tornam-se incapazes de articular e reconhecer totalmente a dor em suas vidas. Eles não têm um discurso público ou audiência no seio da sociedade racista que lhes permita dar a sua dor uma comunicação. Infelizmente, homens negros muitas vezes evocam uma retórica racista que os identifica como "animais", falando de si mesmos como "espécies em vias de extinção", como "primitivos", em sua tentativa de obter o reconhecimento do seu sofrimento (hooks, 1992, p. 34). *Tradução minha.*

Eduardo, contrariando esta lógica, explicita sofrimentos e tristezas ("*fiquei muito raivoso,*

fique pra baixo, meio mal sabe?”) decorrentes de outros prováveis sofrimentos causados por ele no colega que respondeu às suas provocações sexistas. Como vimos no excerto destacado, a raiva e a revolta de Eduardo são acompanhadas por indicações de tristezas e sofrimentos vividos diante da situação, bem como de um arrependimento diante do que ele disse. Envolvendo danos identitários e perdas relacionais reconhecidas por ele, mesmo que momentâneas, Eduardo nomeia os sentimentos de raiva, tristeza, irritação e cólera (e a necessidade de controlar estes sentimentos, ter autocontrole) como resultado dos insultos raciais recebidos na troca que ele iniciou. Ao mesmo tempo, aproveita para sugerir que algum tipo de ressentimento ou vingança poderia ter sido a explicação para o uso dos epítetos verbais racistas por Lucas (*“Cara, eu acho até que ele falou isso porque a gente venceu o campeonato de Matemática aqui na escola da equipe dele, sabe, não sei”*).

Marília, falando sobre a diferença entre brincadeira e ofensa, destacou que a maneira de lidar com as ofensas que recebe consiste em fazer brincadeiras consigo mesma e com um colega de sala de aula, mesmo que em certos momentos ela estabeleça uma linha limítrofe com mais facilidade do que seu colega. Marília diz receber os epítetos, dentre os quais os raciais e sexuais, de modo diferente da maneira com que sua irmã os recebe. Quando menciona os epítetos que recebe ou as fofocas sobre seu comportamento sexual, Marília declara que precisa demonstrar autocontrole diante do que escuta tanto dos amigos com os quais joga, como das colegas que falam coisas sobre ela. Em outras palavras, Marília, apesar de querer reiteradamente demonstrar que sabe lidar com maturidade com os insultos e epítetos raciais e sexuais mobilizados nos jogos e recebidos por ela, marca as distinções entre brincadeira e ofensividade por meio de uma variável: a *“maldade”*. Esta variável também apareceu na entrevista feita com Louise, outra aluna autoclarada negra, que declarou existir um tipo de *“encarnação”* que seria *“coisa do mal”*. Segundo Marília:

Ah, a diferença é quando tem maldade, quando a pessoa quer te colocar pra baixo mesmo, como eu faço com o meu amigo. Eu também sou negra, é mútuo, sabe, com ele [Róger]. É todo dia, sabe: “é né, acordou cedo pra lavoura hoje!”, ele fala (risos). Mas é coisa que a gente brinca. Ofensa mesmo é como faziam com a minha irmã, pra ofender mesmo, com a intenção de deixar ela pra baixo, de humilhar.

Pesquisador: e qual era a razão dessa perseguição?

Ela sempre foi muito *safa*, muito mesmo, inteligente, estudiosa, acho que era por isso. Acho que tem, que tinha isso, tem até hoje eu acho. Mas nós duas vivemos isso. Mas ela não se dava bem com isso, era muito ruim, sabe? Eu acho que a própria palavra já tem um peso muito maior que brincadeira, pesa muito mais, sabe, “ofensa”, assim... Acho que mexe mais com o psicológico mesmo. Hoje, algumas pessoas me chamam de vadia, de preta, mas eu não ligo. Eu tenho que aguentar, né? Eu também falo demais delas, sabe (risos).

Pesquisador: por que você tem que aguentar?

Porque eu falo besteira também, né (risos), eu falo mesmo, tenho que falar a verdade pra ti né? (risos). Às vezes, sou pesada com eles como eles eram com a Magali, porque é um tipo de reação que eu tenho (Marília, 17 anos).

As menções feitas por Marília à sua irmã gêmea articulam dois elementos diretamente

associados. O primeiro procura afirmar que o motivo pelo qual Magaly era ofendida na escola durante o ensino fundamental seria a inteligência. Ela é muito “*estudiosa*”, muito “*safa*” e isto provocava inveja nas colegas que a perseguiam. Ocorre que ao declarar que os atos de perseguição também ocorriam com ela, Marília explica que as maneiras pelas quais a irmã vivenciava individualmente estes atos também apontam para uma suposta “fragilidade” da irmã em suportar o que era dito e feito com ela. O “*psicológico*” de Magaly, segundo Marília, não conseguiria suplantar as ações que *eram* feitas contra ela, cabendo a Marília responder em nome de sua irmã.

O segundo elemento se volta para a própria Marília. Ela assume que determinadas palavras (“*vadia*”, “*preta*”) são práticas que possuem “*um peso muito maior que brincadeira, pesa muito mais sabe, 'ofensa', assim... Acho que mexe mais com o psicológico mesmo*”. Porém, declara que precisa “*aguentar*” o que lhe é dito porque ela fala muita “*besteira*” para os colegas, porque ela “*fala demais delas*” e fala coisas pesadas para aqueles e aquelas que entram em trocas verbais com ela. Dizer que parte do que Marília diz e faz aos colegas é uma reação ao que já fora dito e feito para sua irmã aparece como uma justificativa para usar termos racistas e sexistas condenáveis por ela. É exatamente porque ela reconhece o “peso” destas práticas que ela as explora nas trocas.

Quando fala de Roger, outro aluno autodeclarado negro de sua turma, Marília expõe o peso destas práticas racistas e sexistas em um jogo que explora as idas e vindas entre, por um lado, linhas limítrofes da ofensividade e da humilhação social e, por outro lado, da ludicidade sarcástica, do humor ácido e da jocosidade cínica, fazendo também menções à sexualidade e ao pertencimento de classe do “*colega e amigo*” (“*negro+pobre+gay=cota*”, “*Égua, tu é tudo isso, negro, gay, pobre, a vida te sacaneou!*”). Marília declarou que o colega deveria ser “*acorrentado como um escravo*” dentro de um jogo verbal que, para ela, mobilizava exatamente a autorização e cumplicidade que possui com o amigo para dizer o que diz. O fato de se autodeclararem negros também é visto por ambos para determinarem que estes epítetos racistas, sexistas e classistas não são, entre os dois, concebidos como humilhantes e ofensivos, pois eles se autorizaram a dizer o que dizem um ao outro. Se outras pessoas dissessem o mesmo, não há certeza de que eles demonstrarão autocontrole. Para Róger, o que precisará ser verificado é a intenção e a “*maldade*” de quem fala, de modo que será necessário verificar se o/a falante é “*malina/o*”:

Pesquisador: a Marília me disse que tem umas brincadeiras, né, entre vocês?

Ah, pois é, olha a gente fica se ofendendo, mas é tudo na sacanagem, assim na brincadeira mesmo, isso é um exemplo que, tipo, tu tá tirando com uma pessoa, mas nem sempre tu tá zoando do tipo de ofender com ela entende? Mas são coisas entre a gente, se uma pessoa vier falar de fora aí já não é babado (risos). Porque ela pode querer dizer “*ei bicha, como é que tu tá?*” Eu dei intimidade pra ela, entende? Tem que ver. Aí eu não sei como vai ser minha reação, né, porque ela pode tá com “*maldade*” na língua, se ela é malina, então é essa a diferença com a Mari [Marília]. (Róger, 18 anos).

Para Marília, de modo geral, “ofensas de verdade” foram aquelas que os colegas praticavam com sua irmã, humilhando-a e perseguindo-a com maldade, porque Magali sempre foi uma das melhores alunas da escola. Marília faz menções ao fato de ser ofendida como vadia, explicando que isto é uma coisa que não a incomoda, pois seria um tipo de hipocrisia tanto dos meninos como das meninas, o que a aproxima do que Lara havia dito em um trecho de sua entrevista.

Marília e Magali lidam com estereótipos de modos individualmente diferentes. Enquanto que para Magali o peso dos insultos recebidos faz aparecer perdas relacionais e danos identitários percebidos nas trocas ou nos envios diretos em direção a ela, tendo implicações contundentes e profundas sobre o modo como vivencia a escola, Marília apresenta uma postura que pode apontar para algumas possibilidades de desmobilização de significados estereotipados veiculados nos epítetos e práticas presentes nos jogos. Minha interpretação é que Marília percebe que está em um “jogo” e tenta atuar diante dos insultos raciais e sexuais que recebe sem negar a si mesma os sofrimentos e os danos identitários que existem, mas também sem renunciar à possibilidade de agir e reagir diante do que é ofensivamente danoso para ela.

Nestas possibilidades de desmobilização, o rir de si mesmo “ao lado dos iguais” viabiliza um enfraquecimento dos significados, “imagens” e mensagens públicas negativas e depreciativas sobre grupos marginalizados e aparece como uma possível estratégia de fragilização destes estigmas e estereótipos nas relações, em oposição à interiorização de significados negativos atribuídos aos sujeitos estruturalmente subordinados (Hall, 1980; 1997b; 1997c). Para fins de comparação com outros contextos sociais, podemos dizer que Marília escapa de dois estereótipos geralmente imputadas a feminilidades de mulheres negras jovens de camadas médias ou de mulheres negras escolarizados e politizadas que, de algum modo, protestam e criticam cotidianamente atos e situações racistas e sexistas. Estes estereótipos apresentam estes protestos anti-racistas e anti-sexistas cotidianos como atos autoritários e relacionalmente controlados (Collins, 2009)⁴⁸.

Marília e Magaly, de algum modo, parecem performativizar suas experiências como sujeitos exatamente na recusa a aceitação tácita das micro-agressões verbais articuladas pelos insultos raciais e sexuais, na crítica de algumas atitudes dos colegas não-negros como atos de desrespeito e de discriminação, e, por outro lado, na incitação, no tensionamento e nas contra-respostas também

⁴⁸ Analisando o contexto estadunidense, Patricia Collins, (2004, p. 164) critica duas personagens presentes em debates públicos e representações sociais que são usadas para desmobilizar condutas anti-racistas e anti-sexistas. A primeira descreve uma jovem negra que assume esta conduta de modo elitista, com base na qual passa a tratar as pessoas que ela identifica como ameaçadoras com arrogância e desprezo. Esta personagem estereotipada é apontada como alguém que desrespeita e despreza as falas e relatos de pessoas não-negras, minimizando as experiências alheias como vivências pouco relevantes para legitimar relatos sobre as desigualdades raciais. A segunda personagem aparece como uma imagem em controle que procura afirmar que, para uma mulher negra jovem de camadas médias comunicar estas condutas em espaços elitizados, como universidades, empresas e espaços de lazer de grupos sociais elitizados, ela deve forçosamente se submeter às regras de controle definidas pelos frequentadores do espaço, adotando condutas de polidez e de boas maneiras que mimetizam um tipo de “comportamento racial adequado” nestes espaços.

agressivas e depreciativas que realizam nas trocas verbais com alguns colegas. Suas atitudes apontam para uma vivência de feminilidade negra que não localiza sofrimentos raciais e sexuais, bem como danos identitários diversos em um pólo oposto ao potencial de autonomia e de agência política. O empoderamento que acredito existir nas ações de Marília e Magaly pode ser um desafio a uma percepção dicotômica que supõem existir passividade política e fragilidade psico-social diante do racismo e do sexismo entre mulheres negras pobres não-ativistas e não-acadêmicas. Elas praticam uma estratégia vernácula de rebelião, instituem uma voz própria contra o que não se quer, mobilizam um gesto de rebelião contra o controle racial e sexual cotidiano (hooks, 1989, p. 163).

Desmobilizar significados pejorativos, enfraquecer o potencial estigmatizante de termos insultuosos, adicionando-os ao conjunto de elementos identitários afirmativos, e desafiar a opressão ao capturar com outros sujeitos dos grupos de origem a reelaboração destes termos desmobilizados pode ser interpretado como uma estratégia cotidiana que ajuda a enfraquecer o potencial de inferiorização psico-social destas imagens em controle e dos estereótipos articulados por Marília e Magaly. Minha interpretação é que esta desmobilização pode ser uma possibilidade de perceber que as práticas ofensivas e humilhantes não ofendem e humilham como antes porque os significados (racismo, sexismo e classismo) não encontram mais eco e recepção passiva no sujeito, fazendo do significante (o epíteto) um termo que antes era um termo *vindo dos outros sobre si*, mas que agora é resgatado como um termo *sobre si retomado para si a partir dos outros* mediante um longo e complexo processo de desmobilização do poder de inferiorização e humilhação social dos significados opressivos destes termos (Collins, 2000; Hall; 1997b; 1997c; Oliveira, 2008). Em outras palavras, Marília está ponto em prática meios para construir auto-valorização e respeito político e psicológico sobre si, mesmo que, para isso, tenha que usar tipos de insultos raciais e sexuais que são usados para diferenciá-la de modo subordinado, depreciativo e ofensivo.

Por exemplo, eu e a Marília, a gente vive se encarnando. Ela fala: "Ah, o preto não sei o quê, tem que *tá* na senzala, não tem que estar aqui na sala". Eu digo que ela era a escrava do senhor, que ia pro quarto com o senhor, entendeu? Aí a gente fica nessa encarnação, que também é carinhosa, tipo "*pletinha*", "*blankelo*", assim, escreve com K, viu, pra ser diferente (risos). Só que teve um dia que eu publiquei no facebook e ela escreveu: "só podia ser gay". Eu não gostei, sabe! Porque lá é onde tem família, amigos e não é uma coisa pra ser dita, porque a minha família não sabe. Facebook, redes sociais não são lugares pra expor a pessoa dessa forma (Roger, 18 anos).

Em outras palavras, quando declara que precisa aguentar, ter autocontrole diante dos epítetos e atos raciais e sexuais, mas, ao mesmo tempo, lidar e conviver conflitivamente com estas práticas em um jogo que ofende e brinca ("*Às vezes sou pesada com eles como eles são com a Magali*"), mas que precisa ser jogado, ("*Eu tenho que aguentar, né? Eu também falo demais delas,*

sabe”), Marília não necessariamente negligencia o potencial danoso de tais epítetos, mesmo que se perceba como alguém que pode participar dos jogos. Marília e Magaly podem se vistas como exemplos de condutas individuais⁴⁹ que podem ser interpretadas como ações que ajudam a pensar os chamados sistemas de opressão (vividos cotidianamente pelos indivíduos) fora do imobilismo e da passividade social e política. Tais participações individuais nos jogos verbais podem ser pensadas como condutas ativas que articulam algum tipo de agenciamento político. Elas articulam possibilidades de atuação direta na negociação intersubjetiva sobre os sentidos articulados em diferentes formas de símbolos e de significantes, tensionando o poder de inferiorização e humilhação social dos significados instilados pelos insultos coletivos individuais.

Uma das metáforas usadas por Homi Bhabha (2007) para compreender este processo de tensionamento de significados de inferiorização e de depreciação de epítetos verbais é a *rasura*. A *rasura* é vista como um tipo de desconstrução. Ela desconstrói alguns significados articulados pelos estereótipos, desgastando-os e enfraquecendo-os. Estas duas estudantes (sobretudo Magaly) parecem rasurar de maneira ativa estes processos de significação inferiorizadores, depreciativos, redutores, dicotômicos e reificantes trazidos pela representação estereotipada. Como um processo complexo que ocorre em uma “(...) contingência que constitui a individuação – no retorno do sujeito como agente – que protege o interesse do domínio intersubjetivo” (Bhabha, 2007, p. 264), a *rasura* desconstrói e reconstrói simultaneamente, desarticula o que não se quer e começa a articular o que se quer. A *rasura* é uma metáfora que identifica um processo descontínuo, intermitente e contraditório. Porém, ela assume os custos e adversidades no processo de desconstrução. A *rasura* não dispensa o apoio grupal para amparar esta oposição aos diversos significados trazidos pelos estereótipos.

Esta discussão é muito próxima da crítica feita por Stuart Hall acerca dos estereótipos como dispositivos coletivos de natureza negativa e pretensamente absoluta que incidem unilateralmente sobre os indivíduos sem possibilidade alguma de reação ou mudança. Para este autor, estereótipos são processos de significação politicamente construídos que envolvem três aspectos. O primeiro consiste em reduzir o sujeito a um conjunto de essências apresentadas como naturais e fixadas socialmente, como se fossem particularidades restritivas, de características simplificadas, instiladas como processos imutáveis. O estereótipo funciona para fazer com que um conjunto de pessoas sejam percebidas como entes deslocados de suas próprias definições (Hall, 1997b, p. 258).

⁴⁹Falar de *experiências sociais individuais* é pensar no conceito de individuação a partir de dinâmicas grupais e coletivas que dão vida social ao sujeito. Estas dinâmicas ocorrem diante de relações tensas e conflitivas que modificam a percepção de si, do “eu” e podem ser modificadas pelo “eu”. Deste modo, é sociologicamente improdutivo separar aspectos individuais dos aspectos coletivos da identidade, pois estes movimentos de individuação passam a ser mais tangíveis quando o sujeito se percebe como um ente múltiplo, fragmentado, instável e heterogêneo, como um conjunto de diferentes experiências vivenciadas diante de outros indivíduos, de modo que a experiência individual é também um produto discursivo cujo status sociológico se verifica na insistência de diferentes pessoas que reivindicam axiologicamente o direito à autodefinição (Ver: Melucci, 2004, Martuccelli, 2007 & Simmel, 1949; 1983).

O segundo aspecto envolve um processo de divisão (*splitting*) entre imagens coletivas aceitáveis (positivas) e imagens coletivas inaceitáveis (negativas), construídas sobre um coletivo de pessoas sem a sua participação, dividindo o normal e o aceitável do anormal e do inaceitável. Este processo articula uma “(...) prática de restrição e exclusão. Ele simbolicamente fixa fronteiras e exclui tudo o que não pertence” ao que é parte do estereótipo (Hall, 1997b, p. 259). Confunde-se, deste modo, a percepção do que é o Outro, elidindo suas complexidades ontológicas e sociais.

O terceiro ponto consiste em registrar que o processo de estereotipação “tende a ocorrer onde existem grandes desigualdades de poder. O poder é usualmente direcionado contra o grupo subordinado ou excluído” (Hall, 1997b, p. 260). É neste ponto que as hierarquias entre diferentes grupos sociais podem aparecer violentamente nas relações sociais cotidianas. A estereotipação é um processo de significação que envolve desigualdades de poder e de conhecimento.

Porém, existem possibilidades de ação para o sujeito e para os grupos subordinados no sentido de modificar estas relações. Stuart Hall aponta para três possibilidades por meio das quais estes processos de estereotipação podem ser enfraquecidos por meio de atos de contestação e desmobilização de significados realizados por meio de práticas sociais. A primeira possibilidade consiste em uma *reversão*: valores sociais e imagens identitárias outrora vistos como negativos passam a ser vistos como positivos. Quando significados negativos de um estereótipo são modificados e revertidos por significados positivos temos uma reversão (“*negão*” ou “*nego*” deixam de ser vistos como remissões raciais animalescas para servir como afirmação de força social). Mesmo que isto seja bem vindo, reverter o estereótipo não significa derrubá-lo ou subvertê-lo.

A segunda possibilidade é a *inserção*, realizada com a colocação de valores positivos onde, antes, predominavam valores negativos. “*Blankelo*” ou “*pletinha*”, por exemplo, são retirados de seu uso potencialmente pejorativo, racializado e trazidos para o campo da cordialidade racial. Na inserção, “o problema é que as hierarquias continuam existindo” (Sovik, 2009, p. 25), uma vez que, neste procedimento, “os binários permanecem e os significados continuam a ser enquadrados por ele. Esta estratégia desafia os binários, mas ela não possibilita que eles sejam enfraquecidos” (Hall, 1997b, p. 34). Ainda existe um Outro que é absoluto, que entra na relação sob a afetuosidade, contudo, ainda sim, sob uma afetuosidade atrelada em um paternalismo agregador, mas controlador.

Por fim, indo ao encontro da discussão de Homi Bhabha acerca da rasura e da reinscrição de significados, Stuart Hall assinala um terceiro processo de desmobilização do estereótipo, o que ele chama de “contestação desde dentro”. Nesta contestação, a caricatura, o fetiche e a redução, elaborados sobre grupos sociais vulnerabilizados, e erguidos a partir de estruturas de significado binárias e dívidas entram em conflito com conteúdos flutuantes que passam a ser inseridos e reinscritos no próprio estereótipo pelos sujeitos politicamente fragilizados pela estereotipação; em

permanente construção, a tensão provocada diante destas imagens binárias mobiliza também inserções e reversões. Ao invés de rir dos outros, passa-se a rir com os outros, sobre eles e sobre si mesmo, mas a partir de si mesmo, sobre os estereótipos que outrora eram de domínio dos grupos dominantes (Hall, 1997b, p. 35; 1997c). Neste movimento, a contestação:

Localiza-se dentro das complexidades e das ambivalências da própria representação e tenta contestá-la desde dentro. Ela está mais preocupada com as formas de representação racial do que com a introdução de um novo conteúdo. Aceita e trabalha com a mudança, caráter instável do significado, e entra, por assim dizer, em uma luta sobre a representação, embora reconhecendo que, um vez que o significado nunca pode ser definitivamente fixado, não se pode jamais pretender quaisquer vitórias finais (Hall, 1997b, p. 34).

A contestação é, portanto, uma tensa e contínua luta na qual a opinião negativa explicitamente estereotipada sobre alguém, apresentada certas vezes como imagens e ideias normatizadas, entra em combate com as reinserções e ressignificação trazidas pela rasura dos significados. Assim, novos significados podem emergir desta contestação do que está posto como norma. Na medida em que em uma troca de insultos podemos localizar associações políticas entre indivíduo ofendido e um grupo do qual ele *deve* ser membro, por meio do qual ele *deve* ser decifrado socialmente em sua “essência”, a contestação atua exatamente neste processo: ela ao mesmo tempo reverte, reinsere e desmobiliza estas associações que permitem dividir, reduzir, essencializar e fixar o Outro em um termo epítético, em piadas, comentários e outras práticas cotidianas. A contestação pode enfraquecer a negativização e a derrogação através do rir de si mesmo, a partir de si mesmo. Ela tensiona e deixa fluando nas relações o que é *certo* e *errado*.

Este procedimento tenso de inscrição-reinscrição é, acima de tudo, conflitivo, pois lida com semânticas estruturais fortes antagonizadas por maneiras individuais ativas de estar nas relações, nas quais estereótipos referidos a comportamentos, gostos estéticos e modos de agir passam a ter seus significados binários e fixos enfraquecidos, instabilizando a fixidez dos estereótipos para que possam ser revertidos e ressignificados neles mesmos. Os termos “*nigga*” e “*nego*” podem ser práticas identificatórias de um microgrupo que também atuam na contestação do estereótipo como uma ação vivencial, mesmo que limitada aos iguais. São ações contestatórias parciais, pois ainda existem limites: ainda são elementos de uso interno, legítimos apenas para os membros do grupo.

Marília, por sua vez, parece indicar que um insulto coletivo não implica em absoluto na desvalorização automática das auto-imagens positivas sobre si para o sujeito que o recebe, mesmo que ele – o insulto coletivo – consista em uma tentativa recorrente de desvalorização e reinstituição de um outro absoluto inferiorizado. O modo de lidar com os jogos epítéticos parece ser parte de um movimento pessoal de desmobilização e de luta por novos significados em torno de estereótipos

raciais e sexuais. Isto é, por um lado, Marília parece reconhecer os danos políticos (e psicológicos) gerados por tais estereótipos, quando fala de sua irmã e de si mesma. Por outro lado, pratica o jogo como um modo lúdico da “contestação desde dentro” do estereótipo por meio do rir sobre si mesma, enfraquecendo o insulto coletivo por meio da comicidade e da risibilidade como mecanismos de esvaziamento do poder binário de inferiorização e de subordinação (Hall, 1997c).

Uma vez que a força do estereótipo se ancora em uma estrutura binária na qual o significado positivo é colocado de modo previamente oposto ao negativo, no qual certas palavras e atitudes são consideradas sempre ofensivas, em situações nas quais noções de positivo e negativo dependem da dinâmica das ações e das circunstâncias nas quais vivemos os conflitos sociais, a contestação desde dentro lida com esta oposição por meio da introdução de novos conteúdos positivados, mesmo que instáveis, iniciando uma luta cotidiana por novos significados no interior desta estrutura ao manipular o positivo e o negativo fora da estrutura binária (Hall, 1997b, p. 34 Sovik, 2009).

A estrutura binária do estereótipo somente faz sentido quando certas palavras para o sujeito são sempre condenáveis e outras não, o que parece ser o caso de Magaly. Marília, por sua vez, tensiona este binarismo ao dizer que é parte do jogo brincar com coisas “*maldosas*”, mesmo que este tipo de jogo tenha sido danoso para a sua irmã. Para ela, “*maldoso*” não é apenas algo que se deve suportar, mas algo que, também, deve ser enfrentado, usado e explorado nas trocas.

A leitura apresentada sobre a participação de Marília neste jogo de insultos não deve ser vista como uma maneira sofisticada de apresentar vivências de duas jovens mulheres negras como naturalmente fortes, com poderes e forças sociais místicas, com base nos quais podem suportar e, algumas vezes, reverter prejuízos e desigualdades sociais. Não é também uma maneira de negligenciar sensibilidades, afetividades e múltiplos relacionamentos sociais complexos, que atuam na constituição do eu, em favor da sobrevivência social diante das limitações e sofrimentos trazidos pelo racismo e pelo sexismo. Em outras palavras, não podemos retratar estas jovens mulheres negras que vivenciaram situações de insultos raciais e sexuais na escola como sujeitos politicamente integrais que resistem aos sistemas de opressão em suas relações. O que se destaca é um modo de ver estas performances como práticas nas quais podemos ressaltar outros modos de agir diante dos insultos que recebem. Não devemos esquecer que estes jovens alunos negros participam de trocas verbais. Minha leitura sobre certos aspectos das vivências de feminilidades negras jovens e pobres destaca uma autonomia política que perturba relações de submissão, demonstrando habilidades para improvisar e construir elementos agressivos em trocas verbais também agressivas. Entre Marília e Magaly, estes aspectos não eliminam a possibilidade de perceber fragilidades, sofrimentos, contradições e resultados danosos oriundos de ações agressivas cometidas contras as/os colegas.

4.3. Os “*péssimos*” e os “*perturbados*”: meninos brancos “*provocadores*” e “*atentados*”.

Quando os “*atentados*” se reúnem em duplas, trios ou quartetos nos momentos de intervalo entre as aulas e nos espaços de recreação, suas ações na condução do “*joking*” e dos duelos verbais são poderosas. Muitas vezes, a capacidade de organizar os jogos verbais fica concentrada entre estes sujeitos, de modo que a participação de outros estudantes nestas trocas nas salas de aula fica reduzida. Como consequência, eles acabam por concentrar as ações e as alterações entre eles, de modo que, quando outro colega fora do grupo participa, ele o faz como ouvinte que ri ou é o motivo do riso. Os “*atentados*” passam a ser, deste modo, membros de um grupo: os *grupos de encarnação*.

De modo geral, é possível afirmar que em quase todas as turmas do ensino médio existem os alunos “*atentados*”, mas somente em uma turma do terceiro ano e em uma turma do primeiro ano existem dois grupos de encarnação com certa estabilidade. Os “*perturbados*” do terceiro ano e “*péssimos*” do primeiro ano são grupos de encarnação autodenominados. Com base em minhas observações, estimo que seria possível identificar como grupos de encarnação outros três micro-grupos de estudantes em outra duas turmas do ensino médio. Porém, não notei neste grupo a apresentação de uma coesão, de uma demanda por apoio mútuo e de uma recorrência de atividades burlescas e ofensivas desenvolvidas por estes dois grupos. Notei que os integrantes destes três micro-grupos participavam de outros micro-grupos de modo recorrente. Já os membros dos “*péssimos*” e dos “*perturbados*” poderiam ser vistos juntos a qualquer momento, em qualquer lugar.

Os “*péssimos*” são compostos por um trio de estudantes de uma turma do primeiro ano que foram autoidentificados deste modo, bem como pela maioria dos colegas de turma. Eles são os fazedores de piadas, inventores de apelidos para quase todos/as os/as integrantes da sala, e muitas vezes iniciam alguma alteração ou fazem algum envio direto unilateral a alguém, mesmo que tais alcunhas ou provocações não sejam aceitas por outros colegas. Alguns estudantes da sala não sabem como são apelidados pelos “*péssimos*”, mas os “*péssimos*” sabem e quando podem expressam risos e gargalhadas decorrentes de trocadilhos e piadas associadas a estas alcunhas atribuídas aos colegas.

Meu contato com os “*péssimos*”, algum tempo depois de ser apresentado formalmente na sala de aula pela coordenadora do ensino médio, ocorreu quando lhes expliquei o tema de minha pesquisa durante o intervalo de aulas. Em um primeiro instante, optaram por dizer poucas coisas, fazendo poucas perguntas sobre o que eu queria saber com a minha pesquisa. Depois de algumas semanas de conversas informais com eles entendi que quase todo mundo tinha apelidos na sala de aula, inventados e atribuídos por eles. Ulisses, um dos integrantes dos “*péssimos*”, possuiria uma lista com tais alcunhas. Pedi a ele que me mostrasse esta lista. Depois de três meses insistindo com ele e com os outros “*colegas e amigos*” para que mostrassem a dita lista de apelidos, consegui

anotar os nomes escritos em um pequeno caderno de anotações de Ulisses. O quadro abaixo é uma reprodução desta lista com alguns dos apelidos, pois a lista estaria “incompleta”.

Quadro 4: lista de apelidos produzidos pelos “péssimos”.

"negróide".	"tutubarão".	"projeto zeita".
"queixada".	"bom de boca".	"aladim".
"panda".	"peroba".	"globeleza".
"cesar menotti".	"testuda".	"chico bento".
"cirilo".	"jaspion".	"muleka chupona"
"hantaro".	"yuni-sushi".	"bunda de maniçoba".
"hashi".	"ajinomoto".	"cor de açaí estragado".

Fonte: pesquisa de campo 2013. Março-Julho/Outubro-Novembro.

Os epítetos “hantaro”, “jaspion”, “yuni-sushi”, “ajinomoto” e “hashi” foram atribuídos a jovens de famílias nipo-brasileiras que estudam na escola. Para os “péssimos” estes colegas seriam “os japas da turma”. Antônio, apelidado de “ajinomoto”, acompanha na maioria das vezes calado a circulação dos “péssimos” dentro e fora da escola e recebe o apelido atribuído a ele sem muitas expressões de desagrado ou de aceitação tácita. O termos “negróide”, “cirilo” e “cor de açaí estragado” são claramente remissões raciais a pessoas negras. Porém, conforme explicação de Ulisses, os três apelidos se referem ao único colega identificado por ele como “negro ou pardo” na turma. O apelido “muleka chupona” é uma referência aos lábios grandes de uma colega de turma, servindo como um epítome sexual que é usado por eles para fazer referências ao sexo oral.

Algumas vezes, a atribuição de apelidos é seguida de sua publicização parcial. O apelido “testuda” (imagem 5), um ato não-verbal, foi realizado por um dos integrantes dos “péssimos” em direção a uma aluna não identificada durante a pesquisa de campo, da turma do 105, primeiro ano, na parede do banheiro masculino e divulgado para outros colegas homens. Não sei se ela recebeu o apelido. De todo modo, mesmo que ela não saiba, os “péssimos” usavam o termo descritivamente, referindo-se à “testuda da 105”, substituindo o nome próprio da destinatária pelo “apelido”.

Imagem 5: registro de um apelido atribuído a uma aluna do 1º ano.

Fonte: pesquisa de campo 2013. Março-Julho/Outubro-Novembro.

Os apelidos podem ser mobilizados em trocas que podem envolver algum integrante dos “*péssimos*”. De fato, os apelidos não são os únicos instrumentos epítéticos usados nos jogos verbais. Porém, os apelidos são recursos seguros construídos pelos “*péssimos*” e usados também por outros alunos quando escasseiam outros dispositivos verbais melhor elaborados e vistos como mais eficientes para a participação nas trocas. Mais propriamente, ao remeter ao sexo oral, “*muleka chupona*” também pode ser visto como uma remissão aos traços fenotípicos e faciais de uma colega de turma associados a uma ideia de devassidão e imoralidade sexual (como a “*varejeira da escola*”, por exemplo). Animalização, anomia social, estigma de sujeira e de inferioridade social, bem como origem social subordinada estão envolvidos nos diferentes apelidos, possibilitando a expressão de hierarquias simbólicas entre os envolvidos, demarcando posições subordinadas aos Outros. Como vimos antes, os epítetos raciais e sexuais podem facilmente se inserir no lugar da rotinização e da normatização sob a forma de jocosidade e brincadeira, ampliando seu alcance. Os traços faciais são usados no apelido “*muleka chupona*” como sinal diacrítico, manipulado como um signo sexualizado que atua como um insulto coletivo.

Os “*péssimos*” também narram histórias sobre si mesmos, mas fazem isso como um ponto de partida para narrar histórias sobre outros integrantes da sala de aula, envolvendo-se, algumas vezes, em contendas com alguns alunos que não aceitam o convite para um duelo verbal que seja, em princípio, jocoso e burlesco. É neste momento que uma suposta alteração amigável deixa de existir antes mesmo de iniciar, de maneira que um jogo de insultos pode aparecer e implicar em protesto, reclamação aos outros colegas ou denúncia na direção da escola. Tendo em vista que eles fazem suas “*brincadeiras*” coletivamente, a possibilidade de provocar constrangimentos e vergonha no sujeito receptor, bem como de transformá-lo em motivo de riso coletivo parece ser a intenção mais provável. O constrangimento e a vergonha não parecem decorrer de uma tentativa preliminar de provocar humor coletivo para a audiência. Porém, constrangimento e vergonha podem ser vistos, inicialmente, como sentimentos em estado de latência, que podem aparecer aleatoriamente.

Mesmo que não tenham aparecido na forma de reclamação vinda dos sujeitos tomados como motivo de chacota ou de piada, são estes sentimentos que fazem surgir a não-aceitação do que foi dito pelos “*péssimos*”. Seja pelo uso repetitivo, seja pelo uso “fora de lugar”, certas piadas, comentários e epítetos ofensivos e/ou burlescos podem deixar de ser vistos com a aceitação tácita que tinham anteriormente. Ou seja, mudanças no tipo de relação existente entre os sujeitos que sempre enviam e indivíduos que sempre recebem e não retrucam podem fazer com que o que era “*zoeira*” ou “*brincadeira*” seja visto como ofensividade ou como um insulto coletivo.

A entrevista com um dos integrantes dos “*péssimos*”, Ulisses, além de fornecer elementos identificadores de que sua atuação na sala de aula é bastante semelhante ao “*jokester*”, um contador

de piadas, um provocador brincalhão interpretado por Harry Lefever (1981) como um tipo de performance que provoca e testa o limites do suposto autocontrole entre os participantes de um jogo verbal. Porém, o provocador se vale do apoio de um micro-grupo pra fazer com que seus atos possam ser cercados de risos e gracejos. Em outras palavras, o que garante o riso sobre o que foi dito ou feito sobre outras pessoas por um “provocador” é mais o apoio dos seus parceiros do que o “humor em si mesmo” provocado pelo que foi dito ou feito.

Por consequência, tentativas de respostas dadas pelos receptores sem a contrapartida de um apoio grupal podem implicar em mais constrangimento e em sentimento de perdas relacionais. Para ser mais específico, uma coisa é ser apelidado, ofendido, “zoadado” quando se está ao lado do grupo de “*colegas e amigos*” que ajudam a responder e a rir de suas respostas aos integrantes de outros grupos ou de outros colegas. Outra coisa é ser um alvo individual de um grupo de “*atentados*” sem o apoio do seu grupo ou, pelo menos, de outro/outra colega que ajuda a responder as provocações. Como explica Inara, uma das alunas entrevistadas, a brincadeira pode perder suas comicidade quando é feita por um grupo:

Pesquisador: em que momentos eles fazem essas brincadeiras?

Não é brincadeira, já é algo que incomoda, sabe? Eles fazem sempre quando estão em grupo, sempre. Algumas vezes pelo barulho que fazem na sala de aula o professor chama a atenção deles. As piadas deles são sempre sem graça, não é uma coisa que não dá pra dizer o que é, é sempre uma coisa que incomoda, pra ofender mesmo (...) (Inara, 16 anos)

Quando “*os péssimos*” fazem zombarias coletivas sobre alguns estudantes tomados individualmente com o objetivo de causar divertimento, transformando momentaneamente este sujeito no que Charles Flynn (1977, p. 109) chamou de bode expiatório (“*scapegoats*”), isso pode ter resultados que saem das relações entre os estudantes, culminando em denúncia formal, levando alguns membros deste micro-grupo - ou todos os membros - para a diretoria. Esta modalidade de interação revela um tipo de reciprocidade negativa que tende a ocorrer geralmente fora da sala de aula, nos espaços de livre circulação da escola. Neste tipo de reciprocidade negativa, a troca minimamente simétrica está suspensa por causa da agressividade que faz surgir, sendo um tipo de interação próxima ao que Bruce Jackson (1966, p. 375) identificou como um tipo de “linchamento ofensivo” ou do que Valentina Pagliai, (2009, p. 64) nomeou como um “ataque verbal”. Nestes casos, a troca é substituída pela parcialidade de envios unidirecionais e unilineares de insultos estigmatizantes em uma “ofensiva” coletiva e desigual contra um sujeito isolado.

O desempenho dos “*péssimos*” na dinâmica dos jogos verbais, similarmente à ação individual dos “*atentados*” também depende da maior ou menor permissão dada pelo professor (a) quando as tentativas de curtas provocações e de iniciação de trocas verbais ocorrem durante a aula.

Quando lidam com professores mais disciplinadores, os "*péssimos*" se restringem a trocar olhares risonhos uns para os outros e com outros colegas; outras vezes, ficam constrangidos e calados, até mesmo com certa vergonha, pois são "*marcados*" pelos professores e também porque precisam "*prestar atenção na aula*". Isto é um aspecto interessante para se destacar, pois ser "*atentado*" não significa necessariamente ser um aluno com desempenho escolar ruim ou desvalorizar por completo as atividades e demandas que exigem dedicação e estudos adicionais.

Com os amigos é só sacanagem. Mas assim, a gente tem consciência, entendeu. Tipo quando a gente tá muito ferrado numa matéria, entendeu: "pô mano, a gente não pode gazetar hoje, a gente tem que estudar, entendeu?" É isso. Tem amigo que a gente vai levar pra vida toda. Aqui na escola a gente estuda, joga bola, a gente fica zoando os outros, porque pode, né (risos), a gente não fala pra eles, mas a gente faz os nossos trabalhos, pra não dizer alguns trabalhos (risos), tem que fazer, né cara? (Pablo, 17 anos).

Por sua vez, o grupo de encarnação autodenominado como "*perturbados*", de uma das turmas do terceiro ano (que também tem uma lista de apelidos), parece ser mais apelidador e zombador em um nível lúdico e burlesco do que ofensores em uma perspectiva de humilhação. Os "*perturbados*" se preocupam bastante em fazer paródias sobre situações, ações, utilizar sons e gestos corporais para fazer caricaturas diretas de quem eles escolhem como alvo, ao invés de, necessariamente, explorar de modo ácido e contundente certas características atribuídas socialmente a algum dos seus colegas de escola, como fazem os "*péssimos*" com Inara, por exemplo.

Entre os membros do grupo os "*perturbados*", para testar se um epíteto, atos corporais, gestos verbais, estórias ou apelidos foram eficientes para provocar a expressão de alguma emoção em quem recebeu, eles precisam provocar risos em pessoas externas ao micro-grupo. Na medida em que eles não provocam risos ou barulhos espontâneos que atestem esta comicidade, cabe aos outros membros dos "*perturbados*" fazer isto – dar apoio e atribuir comicidade ao que foi dito e feito, mesmo que, de fato, a ação seja completamente sem graça, sem sentido e completamente estapafúrdia. O riso grupal é um reforço em decorrência da amizade e da proximidade.

Quando se começa uma troca verbal a partir de uma observação cínica, piada debochada, ação ou comentário jocoso e/ou ofensivo realizados por algum dos "*perturbados*", parece que são os risos e as gargalhadas que surgem na sala de aula ou entre o grupo de pessoas que observa a provocação que deve ser vista como motivação forte. Diante do poder de provocação do próprio epíteto, piada, comentário ou ação não-verbal, parece que as respostas ou réplicas surgidas pelos *respondentes* decorrem sobretudo destes risos e gargalhadas. Soma-se a isto que este riso pode também ser feito em torno da resposta dada pelo "*desafiado*", tanto pelos membros do grupo como pelos outros colegas de turma, considerando-a uma resposta eficiente (isto é, "*engraçada*", "*no*

olho”) ou um fracasso (ou seja, “sem graça” ou “nada a ver”).

Na extensa lista de apelidos dos “perturbados”, reproduzida abaixo, encontram-se referências epitéticas derogatórias explícitas à identidade de cor de alunos racialmente classificados com negros (“Negueba”, “Mô preto”, “Asfalto velho”, “escurinho”, “nega doida” e “cor de pneu”) e brancos (“Albino” e “Branquelo”), bem como termos ofensivos homofóbicos (“Gay”, “Baitola” e “Viado”). Outros epítetos fazem nominações burlescas a partes do corpo cujos tamanhos e formas são figurativamente exagerados (“Baixinho”, “Cabeçudo”, “Cabelo Feioso”, “Quatro olhos”, “Vareta”). O termo “nordestino” se refere a uma pessoa que tem “cabeça grande e baixa estatura”.

Outros termos servem para fazer indicações aos “apelidados” de supostas características comportamentais ou corporais negativas que eles ou elas apresentam na escola. A expressão “Gala seca” serve para identificar um colega que supostamente tem comportamentos inconvenientes, desajustados e desatentos com o contexto ou situação social em que está inserido em um dado momento. O termos “medroso” e “bunda mole” referem-se a pessoas fracas e sem atitudes afirmativas diante de situações tensas ou para identificar alguns indivíduos que se negam a participar de alguns jogos verbais. A expressão “come merda” serve para identificar um colega que faz supostamente comentários tolos e inapropriados nas conversas grupais ou nas aulas.

Quadro 5: lista de apelidos produzidos pelos “perturbados”.

"1. Cabelo Feioso".	"12. Negueba".	"23. Cabeçudo".
"2. Gala seca".	"13. Alaburro".	"24. Vareta".
"3. leso".	"14. Bunda escrota".	"25. Albino".
"4. Gay".	"15. Come merda".	"26. Banguelo".
"5. Viado".	"16. ET".	"27. Mô preto".
"6. Baixinho".	"17. cabelo chupado".	"28. Nega doida".
"7. Gigante do norte".	"18. Nordestino".	"29. Pichador".
"8. Baitola".	"19. Bunda Mole".	"30. Nerd".
"9. Tio chico".	"20. Peidão".	"31. Quatro alhos".
"10. Tio pizza".	"21. Medroso".	"32. Tio Pica".
"11. Escurinho".	"22. Cor de pneu".	"33. Cor de Asfalto Velho".

Fonte: pesquisa de campo 2013. Março-Julho/Outubro-Novembro.

Não farei um glossário dos 33 apelidos criados pelos “perturbados”. Mesmo que alguns termos possam ser vistos como insultos coletivos raciais e sexuais com intenções depreciativas e ofensivas, ainda assim é pertinente ter em vista que os efeitos sentimentais provocados por estes epítetos podem variar em termos de ofensividade ou ludicidade conforme o contexto do uso e os sentidos para os sujeitos envolvidos. Um exemplo é o epíteto “Nerd”. Mesmo que seja mobilizado em muitas situações para fazer menções acusatórias aos alunos que são vistos como “estudiosos demais”, veremos mais adiante que as práticas de estudo e de aprendizagem entre a maioria dos

alunos da escola são vistas como algo positivo e necessário. Por isto, “*Nerd*” parece revelar um conjunto de insatisfações e frustrações com o desempenho muito bom de um colega ou uma colega que se destaca academicamente na turma. Ele também pode ser visto como uma ação anti-intelectualista ao ato de estudar e aprender, e, também, uma maneira de desmobilizar ou minimizar algo que, por outro lado, é valorizado entre a maioria dos estudantes da escola.

Entre os “*perturbados*” a lista de apelidos, em muitas ocasiões, serve para estabelecer um instrumento ao qual se recorre quando não se consegue raciocinar rapidamente e responder de modo eficiente a uma piada ou trocadilho bem feito por outro estudante, geralmente pelas mulheres. De certo modo, apelidos são apelativos, pois parecem ser os últimos recursos ou os instrumentos seguros aos quais se recorre para não perder o controle do jogo ou se perder nele.

Lançando mão destes apelidos tecidos arbitrariamente, cada um dos membros do grupo de encarnação espera dos outros integrantes que subsidiem e apoiem a comicidade das ações por meio de outras piadas, comentários e trocadilhos adicionais ou através dos risos e gargalhadas. Com este arsenal de elementos, instala-se uma “*zoação*” feita sobre os outros colegas e a balbúrdia estará completa. Mas também podem, quando uma estudante da sala ou mesmo até o professor lança uma piada sobre algum dos membros, rir uns dos outros, de modo que até o próprio sujeito membro do grupo poderá rir de si mesmo e ser motivo dos risos de outro(s) colegas. Ele pode desaprovar a piada coletiva e se resignar ou responder imediatamente, dentro das possibilidades que existem naquela circunstância, com outros epítetos, atos, comentários ou observações sobre outros colegas para tirar a atenção de si, amenizando o riso que os outros fazem em decorrência do que foi lançado.

Se a piada, comentário ou trocadilho veio do professor, ele se esforça para replicar, mas não poderá replicar como se fosse para um dos seus colegas. Quando o epíteto, estória, ato ou comentário burlesco origina-se de um colega, as respostas podem ser mordazes e apelativas, pois os colegas são vistos, embora com gradações, nos mesmos níveis relacionais. Porém, quando a resposta origina-se do professor, eles se calam efetivamente.

Certas brincadeiras eu tiro com meus amigos, eles fazem comigo, enfim, a gente aguenta até quando pode. Quando não rola mais, se cala e sai de perto, entende? Já com os professores [as brincadeiras] são mais de boa, não dá pra exagerar, né? Entre alunos tem brincadeiras, às vezes coisas pesadas, mas dá pra responder porque é teu colega e tal (Dênis, 18 anos)

Porém, existe outro aspecto de ordem mais pedagógica que diz respeito a certos prejuízos referentes ao rendimento escolar dos integrantes dos “*péssimos*” e dos “*perturbados*”. Ser membro destes grupos ou até mesmo incorporar o papel de “*atentando*” da turma é de algum modo prejudicial em termos de aprendizagem. Mesmo quando é indispensável a algum dos membros

direcionar atenção para as informações apresentadas pelo (a) professor (a), as incessantes falas, cutucações, cochichos, rápidas emissões de sons e comentários balbuciantes entre os colegas e membros do micro-grupo dispersam a atenção.

Estas ações paralelas feitas por algum membro dos micro-grupos, que consistem em algum trocadilho ou paródia sobre e com alguma coisa, ato ou situação envolvendo algum colega, professores ou professoras, procuram manter em movimento a atividade do micro-grupo mesmo quando alguns integrantes estão atentos ao que é dito pelo/a professor/a. Quando um integrante se recusa a participar da atividade, mesmo que rapidamente, respondendo ao seu colega que precisa estar atento à aula, o outro colega se irrita, sentenciando ao seu parceiro, de algum modo, que a atenção que ele não quer dar não será retribuída quando for requisitada.

Esta recusa resulta, por um lado, em um sentimento de desapontamento do indivíduo que não teve suas provocações ou brincadeiras acompanhadas do riso e do barulho dos outros colegas. Por outro lado, tal renúncia pode decorrer também em uma futura ausência de apoio em outras situações, nas quais o colega que queria prestar atenção na aula poderá ser o sujeito que pedirá apoio e não receberá. Isto poderá se repetir em várias outras ocasiões quando estiverem invertidas as posições entre quem quer continuar e quem quer parar de jogar momentaneamente para entender o conteúdo das disciplinas ou apenas não quer jogar.

Isto não significa que eles deixaram ou deixarão de "*perturbar*" ou iniciar os jogos verbais com os colegas ou pararão de fazer os atos e comentários cômicos ou ofensivos. Esta momentânea desistência sugere que, mesmo os "*perturbados*" e os "*péssimos*" não estão deslocados das exigências para ter bom rendimento pedagógico, algo que lhes é cobrado pela escola e por seus familiares. Uma vez que precisam também passar de ano, obter boas notas e ingressar na universidade, estes estudantes (como é o caso de Denis, um dos membros dos "*perturbados*"), embora não sejam aqueles alunos com baixo rendimento escolar que tendem a ser recorrentemente censurados pelos professores, acabam se envolvendo com problemas de indisciplina na escola, mesmo que, no limite, não sejam os alunos agressivos (os "*Bullies*") que perseguem outros colegas. Eles são os estudantes que geralmente são censurados pelos professores em decorrência de seu comportamento desregrado, (mas não virulento ou violento) na sala de aula. Em outras palavras, não interpreto a participação ativa destes grupos de encarnação como "indisciplina". Também não interpreto esta participação como um sinônimo de descontrole comportamental, embora ela revele assimetrias e privilégios vividos em favor dos integrantes destes grupos nas trocas verbais.

Esta recusa parcial feita por algum integrante destes grupos de encarnação pode ser onerosa aos vínculos de apoio recíproco na medida em que se ela se repetir muitas vezes, explicitando uma vontade de "*levar [os estudos] a sério este ano*" ou "*não passar apertado*", alguém pode correr o

risco de ser posto para fora do micro-grupo. Todavia, este “pôr para fora” não consiste em uma ação radical, onde os seus “*colegas e amigos*” deixam de falar, de jogar ou de interagir com quem foi “afastado”. Significa que ele ou ela deixarão de ser parte do eixo central das atividades de encarnação do grupo em direção à outros colegas, de modo que sua participação nas atividades de “*tirar com a cara*”, “*zoar*” ou “*tirar sarro*” dos outros deixará de ter o apoio micro-grupal, perdendo o suporte imediato dos risos e barulhos que subsidiam a risibilidade atribuída aos epítetos, atos, comentários e observações dirigidas aos colegas. Existe também a possibilidade deste integrante que pediu dispensa aparecer até mesmo como “alvo” dos ataques verbais. Mesmo assim, não teremos um sujeito que ficará isolado, exilado ou banido, uma vez que, como assinalamos anteriormente, os micro-grupos são flexíveis. Ele somente deixará de participar com menos frequência das atividades de encarnação em um papel ativo, com alguma proteção do micro-grupo.

Em decorrência disto, para evitar esta mudança, o estudante que “sai” do grupo precisará (re)negociar constantemente com os outros integrantes do grupo de encarnação para conseguir, de um lado, poder estudar, ouvir e prestar a atenção ao que fala o (a) professor (a) e compreender as aulas sem ser visto como “*Nerd*”, ao passo que procurará demonstrar alguma “fidelidade” à este grupo, sendo parte daqueles que podem iniciar algumas trocas e, quando possível, requisitar algum acolhimento e apoio deste grupo de encarnação.

Vimos que os jogos podem ocorrer em vários lugares da escola, sobretudo quando não há a presença de professores ou gestores, cuja ausência permite o uso de termos racistas como “*macaca*” ou “*cor de açaí estragado*”. E ocorrem entre diferentes estudantes que não atuam necessariamente como “*atentados*” ou em grupos de encarnação nas trocas. Jogar o jogo em grupo, tomando alguém como um alvo de referência da pilhéria, parece muito mais divertido para quem fala, quando não se está vivendo a experiência de derrogação e depreciação individual. Os epítetos, paródias, encenações, risos e sátiras parecem mais divertidos quando feitos ao lado de outros colegas que participam da construção da “*encarnação*”, da *apelidação* e da *exploração verbal*.

Em outras palavras, encorajo-me a apelidar e/ou ofender alguém quando existem outras pessoas que também fazem o mesmo que eu, ao mesmo tempo em que faço isto, implicando em alguma coisa próxima a um *linchamento verbal*. É preciso estabelecer a partir deste tipo de prática que *apoiar o que o outro faz* (através dos risos e barulhos que atribuem peso ao que é dito por outrem) é diferente de *fazer o mesmo e ao mesmo tempo*. Não vi na escola um conjunto de homens ou mulheres que apoiam um *apelidador* – que é diferente do “*atentado*”, pelos motivos anteriormente assinalados – como o mais forte e principal sujeito ativo no grupo. O que vi foram homens e mulheres jogando em grupo e individualmente, apelidando ludicamente ou ofensivamente outros colegas, cada um ao seu modo, trocando apoio recíproco uns com os outros e umas com as

outras, em atividades difusas nas quais se tenta demonstrar quem é o mais engraçado, o mais "atentando" e, algumas vezes, o mais perverso, tentando provar para si mesma/mesmo que se tem autocontrole e, muitas vezes, assumindo que suas ações são humilhantes e danosas para os outros. Mesmo assim, ainda existirá uma linha limítrofe que definirá a ofensividade, o potencial de humilhação e de depreciação e a possibilidade de derrogar e danificar elementos da estima de si:

Quando tu passas do limite de alguém. Porque tu percebe aquilo, eu posso tá brincando contigo e tu tá rindo, mas na medida em que tu para de rir e começa a levar aquilo a sério, tu muda o aspecto. Por exemplo, eu to brincando contigo e tu tá rindo, bacana, mas quando aquilo tá ficando cada vez mais pesado e tu começa e te incomodar a tua expressão muda, tu acaba te incomodando com aquilo mesmo. Por mais que tu continue rindo, quando tu chegar na tua casa "ah, aquele bando de filha da puta ficam falando isso, fazendo aquilo". Tua expressão muda, tua forma de brincar vai mudar. Então tu muda, sabe, então a gente percebe quando a pessoa não gosta mais, entendeu? Então eu acho que começa numa brincadeira, mas só vai se tornar uma coisa mais séria quando passar esse limite, todo mundo tem um limite (Magaly, 17 anos)

De todo modo, se existe liderança, ela é dispersa, despersonalizada e cativa da própria dinâmica dos jogos, fazendo com que todos os colegas sejam susceptíveis a atuar como alvo e, logo depois, em "apelidador", "tirador de sarro" ou ofensor, e, em outra situação, em alvo novamente, e assim *ad infinitum*. Os jogos verbais, deste modo, se apresentam sob uma lógica na qual os *lugares no jogo* existem, mas eles não possuem ocupação fixa e imóvel. Apoio não é o mesmo que estímulo. Ao "zoar", o sujeito pode apelidar e ofender simultaneamente, servindo como estímulo para os outros colegas. Porém, isto não significa que entre os alunos esta ação seja interpretada como um sustentáculo ou uma justificativa para ofender racialmente ou sexualmente os colegas, mesmo nos casos em que os/as ofendidos/as fizeram denúncias na diretoria.

Contrariamente ao que muitos estudos sobre Bullying dentro e fora do Brasil tem registrado (Antunes & Zuin, 2008; Espelage & Swerer, 2008; Neto, 2005; Olweus, 1997, 2003; Ribeiro-Silva, 2011; Swerer, Turner, Givens, Pollack, 2008), não consigo apontar para a existência de um "valentão" da escola (*bullie*) que comanda as ações de um pequeno grupo de estudantes como seus fiéis seguidores. O que existe é um estímulo recíproco entre os integrantes de um grupo que está em ação no momento que "tira sarro" de outros colegas. Entretanto, estes colegas integrantes dos grupos de encarnação podem, em outros momentos, ser posicionados como alvos da "encarnação" durante todo o tempo em se encontrar energia e motivação. Na escola, o que existe é estímulo, motivação e apoio recíproco micro-grupal para trocar (ou enviar) os epítetos e atos quando existir alguma correspondência relacional; não identifiquei ou não conheci um estudante agindo como um líder truculento, cruel e autoritário com problemas familiares trazidos para a escola.

Por outro lado, concordo com as análises de Susan Frohlick (2005) e Mary Bucholtz (1999),

para as quais as diferentes práticas sociais de diferentes homens brancos, jovens e adultos, vivendo em diferentes contextos sócio-políticos, podem mobilizar a branquidade e a masculinidade como instrumentos que fazem com que vejamos com muita naturalidade boa parte de suas experiências sociais. Na prática, isso permite que os movimentos a inter-atuação de raça e gênero desenhem um campo de significados e de representações sociais que fazem com que homens brancos sejam naturalizados como homens e brancos. Vistos como sujeitos naturalmente ativos, a desracialização e a universalização de suas vivências são transferidas para os seus corpos, possibilitando-lhes uma mobilidade espacial irrestrita, um poder de perceber e taxar os outros sujeitos e serem pouco percebidos ou taxados como os Outros de um Nós.

Este poder de se apresentar socialmente em um quadro de relações como corpos que não possuem contornos raciais é apresentado por Susan Frohlick como um atributo usado diante de sujeitos não-brancos e não-masculinos em decorrência da normatização desta masculinidade branca, que localiza os outros corpos nas periferias deste quadro (2005, p. 178). Por exemplo, o apelido “*gordonóia*” imputado a Dênis pouco explicita inscrições raciais e percepções sobre si como um sujeito masculino e racializado. Porém, ele pode mobilizar, ao lado de outros colegas brancos, epítetos verbais como “*Negueba*”, “*Nega doida*”, “*Cor de Asfalto Velho*” e “*Escurinho*” como “*apelidos*” que explicitam identificações raciais imputadas aos colegas. É por esta razão que a ele e a seus colegas se permite circular e explorar sem limites os espaços sociais e as imagens sobre os corpos das outras pessoas em espaços nos quais a branquidade é uma norma demográfica

Ademais, este potencial imputativo de imagens estereotipadas sobre os outros é uma maneira de reproduzir um tipo de hiper-masculinização entre jovens homens brancos que ocorre mediante a constante exploração simbólica de pessoas que são transformadas no “Outro”. Tal hiper-masculinização não ocorre sob uma acepção estereotipada de homem que suporta tudo, virulento e fisicamente forte. Ela se apresenta, porém, como um poder de nomear outras masculinidades e feminilidades, racializando-as, mas sem o movimento contrário. Na prática, muitas “masculinidades brancas” se inscrevem sob a autonegação. É também com base em “um constante consumo” de qualidades, competências, habilidades e criatividades culturais e políticas desenvolvidas por sujeitos não-brancos e não-masculinizados que “masculinidades brancas heterossexuais, ocidentais e de classe média e alta” se padronizam como hegemônicas, de modo que a “diferença é deslocada, a partir da aventura do imaginário baseado na vida do homem branco de elite e em seu domínio sobre a transcendência do ambiente social dos Outros” (Frohlick, 2005, p. 187).

De fato, os dois grupos de encarnação usam termos que, de algum modo, são autodepreciativos. Todavia, devemos considerar que o poder de estigmatização e de hierarquização decorrente das desigualdades de poder político estruturais conforme diferenças de classe, raça e

gênero não incide do mesmo mesmo modo sobre a psicologia dos integrantes destes dois grupos de encarnação quando comparamos com o modo como esta incidência ocorre sobre sujeitos não-brancos e não-masculinos. Mesmo que os ditos grupos de encarnação se identifiquem através destes epítetos supostamente auto-depreciativos, não há um processo de estereotipação historicamente anterior e persistente que implique em ofensividade, perdas relacionais e danos identitários mobilizados significados subordinadores socialmente existentes. Não circulam representações simbólicas e processos semânticos inferiorizadores e estigmatizantes em torno das autoneomeações os “*péssimos*” e os “*perturbados*”. Estas autoneomeações não precisam ser tensionadas ou rasuradas.

Os “*péssimos*” e os “*perturbados*” não precisam contestar práticas de significação social que circulam em torno deles, prejudicando-os politicamente e deteriorando-os simbolicamente. A própria necessidade de imputar apelidos, criar estórias, fazer piadas e tecer comentários recorrentes sobre os Outros indica que este lugar precisa ser mantido, reconstruído e reinscrito relacionalmente em vários momentos do cotidiano escolar. Esta necessidade aponta para as “batalhas” nas quais estes sujeitos precisam entrar para que se mantenham neste lugar de nomeação do outro sem nomeação de si. Embora não seja possível afirmar categoricamente que existem “vencedores definitivos e invencíveis” nestes *jogos de relações* entre estudantes desta escola, é possível estimar que existe aqueles que estão recorrentemente em vantagem nas dinâmicas destes jogos.

Considerações finais:

O jogos de ofensas, neste estudo, são metáforas que consistem em um caminho teórico-metodológico para tentar entender complexidades sociais, identitárias e políticas vividas entre estudantes desta escola na Amazônia em suas distintas relações e interações. Esta afirmação é sobretudo baseada em uma afirmação conhecida na Antropologia, feita por Clifford Geertz (1989, p. 314). Para Geertz, a rinha de galo entre os balineses é um confronto metafórico de aparências que nos ajuda a identificar outros confrontos: as distâncias ou aproximações entre as pessoas. Usada para resolver alguns conflitos que ocorrem fora dos confrontos nas rinhas entre os donos dos galos, Geertz assinala que as maneiras de falar sobre si e sobre os outros entre os balineses em termos de prestígio, hierarquia e *status* político e social ocorre por meio de um “jogo absorvente” entre estes galos e seus donos. Este jogo, dentre outras práticas e processos sociais, está inscrito em uma rede complexa composta por outras práticas e processos sociais que podemos chamar de cultura. Esta rede pode ser vista como um conjunto de textos culturais. Para lermos alguns destes textos, precisamos capturar como os sujeitos escrevem e inscrevem práticas sociais, tentando capturar algo sobre certas coisas dos grupos e dos indivíduos.

Ao seguir esta perspectiva sobre um texto etnográfico, segui a sugestão de alguns autores que têm criticado etnografias que são construídas como um trabalho escrito extenso, repleto de relatos meramente descritivos e cheio de detalhes de situações e acontecimentos sem qualquer discussão teórica, como um trabalho que se apresenta com autossuficiente, como um tipo de conhecimento em si mesmo (Clifford, 1998). Também procurei tomar cuidado com uma orientação sobre a construção de um texto etnográfico que concebe a teoria nas ciências sociais como uma entidade com um poder de reconstrução e representação da realidade de modo exato e literal, elidindo os aspectos valorativos que sustentam esta crença ingênua, levando-nos a acreditar, deste modo, em um realismo ingênuo (Hammersley & Atkinson, 1983). Concordando com estas premissas, admiti que poderia, nesta tese, elaborar o que Martyn Hammersley (1992) identifica como um realismo sutil, uma ideia que admite, no limite, que o observador externo pode reconstituir e organizar analiticamente situações, eventos, acontecimentos, narrativas e relatos sobre relações e práticas sociais observadas durante a pesquisa a partir de seu lugar e de sua trajetória social, demarcando os limites e a parcialidade do que é descrito e analisado em uma etnografia.

Esta escrita etnográfica deve se remeter a outras produções teóricas e empíricas sobre o tema, uma vez que precisa ser validada entre os pares acadêmicos. Em resumo, a etnografia que procurei produzir tentou escrever o “dito” e o “feito” a partir dos discursos sociais dos sujeitos que participaram da pesquisa com o objetivo de identificar estruturas conceituais que expliquem os atos

destes sujeitos, registrando-os em um discurso pesquisável e compreensível por outras pessoas e que seja, ao mesmo tempo, teoricamente orientado e metodologicamente organizado.

Em razão disto, as orientações de construção de uma etnografia precisam ser expostas de modo explícito, isto é, as “condições de produção do trabalho etnográfico e as formas ‘possíveis’ (epistemológicas e éticas) de falarmos com os e/ou sobre os ‘nossos pares’ precisam ser estritamente bem definidas” (Silva, 2006, p. 19). Por isto, a construção de uma etnografia precisa seguir preceitos éticos e metodológicos evidentes que lidam, por um lado, tanto com políticas relacionais cotidianas que envolvem o trabalho de campo feito com as pessoas - isto é, os acontecimentos sociais vividos pelo pesquisador e pelas pessoas cujas vidas lhe interessam - como também estar atento para as considerações feitas por seus pares e avaliadores sobre este trabalho.

O que identifiquei como epítetos verbais serviu-me como uma unidade empírica que me auxiliou a ler um conjunto de práticas sociais e processos políticos que mobilizam as categorias de raça, gênero e classe em reciprocidades e trocas relacionais. Para entender estas reciprocidades e trocas relacionais, lancei mão dos estudos sobre os jogos verbais. Diante das informações empíricas coligidas, as diferentes modalidades de jogos verbais foram o caminho metodológico que julguei adequado para identificar, compreender e analisar como diferentes sujeitos aparecem nas relações sociais, como estes sujeitos são diferenciados racialmente, e também a partir de diferenças sexuais atribuídas, e como recebem um conjunto de distinções baseadas no prestígio e no *status* de classe social. Procurei construir um relato que apresentasse descritivamente um conjunto de dinâmicas políticas relacionais nas quais alguns indivíduos aparecem como sujeitos ou como objetos, como um *Eu* que recebe um conjunto de privilégios e benefícios a partir do que retira dos *Outros*. Usando mecanismos diversos, esta dicotomia parece ser uma unidade sociológica em torno da qual os indivíduos (se) constroem politicamente em termos de semelhanças e diferenças sociais.

Entretanto, semelhanças e diferenças não apareceram somente como processos antinômicos ou polarizados. Em algumas situações, estes processos eram complementares, coincidentes e simultâneos. Em outras situações eram ambíguos. Estar junto de outros “*colegas e amigos*”, fazer atividades e desenvolver um conjunto de ações junto com outros “*colegas e amigos*” e consentir com estas práticas realizadas diante destes “*colegas e amigos*” não deve necessariamente ser visto como emanção direta de uma semelhança. Por outro lado, não fazer exatamente o que outros integrantes de um micro-grupo de estudantes ao qual se pertence faz não implica diretamente em diferença sob a forma de crítica ou reprovação de uma dada ação. Algumas vezes, algo como uma *passividade consciente* e um *silêncio ativo* apareceram como atitudes ou maneiras por meio das quais alguns estudantes acompanhavam tacitamente a realização de micro-agressões, de micro-perseguições jocosas e de atos burlescos (que exploravam as ambiguidades diante da ofensividade e

da depreciação) contra outros/outras estudantes. Não falar nada, dar de ombros, virar o rosto, sorrir discretamente não significava discordar destas atitudes dos colegas: significava, em uma primeira interpretação, omitir-se e se calar. Mesmo que se suponha ser difícil romper com esta força micro-grupal que permitia aos integrantes estar em um lugar privilegiado nas trocas e, muitas vezes, enviar epítetos e realizar atos ofensivos que enfraqueciam as respostas ou réplicas, aqueles que (se) silenciavam agiam. Suspeito que eles ou elas *escolhiam* este *lugar* dentro das dinâmicas dos jogos.

Alguns destes lugares eram repetidamente ocupados por sujeitos que realizavam atitudes também repetidas. Estes lugares eram aqueles que permitiam realizar a nomeação do Outro, com pouquíssima ou nenhuma participação dos sujeitos que eram colocados neste lugar de Outro. O privilégio que o poder de nomeação concede a certos participantes nas trocas verbais é notável. Cultivar boas “amizades” com aqueles que, recorrentemente, ocupavam estes lugares pode ser visto como uma estratégia para não ser nomeado negativamente.

Este poder de nomeação é um dos dispositivos presentes em políticas relacionais de representação que inscrevem socialmente imagens simbólicas positivas ou negativas sobre diferentes grupos e indivíduos, sejam afetos, sejam desafetos. Argumentei que os estereótipos são os dispositivos negativos que mais aparecem nestas políticas representacionais. Os jogos verbais entre os estudantes podem ser lidos, deste modo, como parte de um conjunto de práticas sociais que nos ajudam a identificar estas políticas. Este poder de construção sobre o que os estudantes pensam sobre si mesmos, sobre os modos de percepção do eu e sobre as expectativas que constroem acerca do que devem ser e pensar a partir das demandas trazidas por outros estudantes também revelam como estas políticas relacionais de diferenciação se fazem presentes nos processos de individuação, nos modos como um indivíduo se posiciona discursivamente e faz decisões sobre a aproximação ou o distanciamento político diante dos outros.

O que está em jogo nos jogos diz respeito a esta política de relações, na qual os envolvidos precisam lidar com o assimétrico, com o conflitivo e desigual, elementos historicamente construídos. As possibilidades de mudanças e permanências destes elementos não estão fora das relações vivenciadas, das práticas sociais que são experienciadas. As relações podem mudar. A metáfora do jogo da vida social segue este esforço de pensar em mudança e em transformação.

Referências Bibliográficas.

ABRAHAM, Roger. **“Playing the Dozens”**. In: Journal of American Folklore. University of Illinois Press: vol. 75, n. 297, (Jul./Sep.), pp. 209-220, 1962.

ANTUNES, Deborah C.; ZUIN, Antônio Álvaro. **Do Bullying ao Preconceito: os desafios da barbárie à educação**. Psicologia & Sociedade; 20 (1) 33-42, 2008.

APPADURAI, Arjun. **Putting Hierarchy in Its Place**. In: Cultural Anthropology, Vol. 3, No. 1, Place and Voice in Anthropological Theory (Feb.), pp. 36-49, 1988.

_____. **On Thinking the Black Public Sphere**. In: Public Culture, Chicago: n. 7, p. xi-xiv, 1994.

APPIAH, Kwame A. **Na Casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

_____. Identidade, Autenticidade, Sobrevivência: sociedades multiculturais e reprodução social. In: **Multiculturalismo**. TAYLOR, C. (org.) Instituto Piaget, p. 149-164, 1994.

ARDENER, Shirley G. **Sexual Insult and Female Militancy**. In: Man Review. London: New Series, Vol. 8, nº. 3. (Sep.) pp. 422-440, 1973.

AZERÊDO, Sandra. **Teorizando sobre Gênero e Relações Raciais**. Estudos Feministas, número especial, ano 2, 2º sem., 1994.

BASTIDE, Roger & FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. São Paulo: Global Editora, 2008.

BARRETO, Mauro. **O Romance da Vida Amazônica: uma leitura socioantropológica de Inglês de Souza**. Belém: Letras a Margem, 2006.

BARNETT, S.; AYOUB, M. **Ritualized Verbal Insult in White School Culture** In: Journal of

American Folklore. University of Illinois Press, vol. 78, n. 310, pp. 337-344. 1965.

BAUMAN, Zygmunt. Para que Serve a Sociologia? Diálogos com M. H. Jacobsen e K. Tester, São Paulo: Zahar, 2015.

BENTO, Maria A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: **Psicologia Social do Racismo**. BENTO, Maria A. S; CARONE, Iray. (Orgs.) Petrópolis: Vozes, pp. 25-58, 2007.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.a qs

BLATZ, William E. **The Individual and the Group**. American Journal of Sociology, Vol. 44, nº 6. (May), pp. 829-838. 1939.

BLUMER, Herbert; DUSTER, Troy. **Theories of Race Relations And Social Action**. In: Sociological Theories: Race and Colonialism, Paris: UNESCO, 1980.

BLUMER, Herbert. **Race Prejudice as a Sense of Group Position**. In: Pacific Sociological Review, I (Spring) pp.3-8. 1958.

BOURDIEU, Pierre. Condição de Classe e Posição de Classe. In: **A Economia das Trocas Simbólicas**; Introdução, organização e seleção: Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 3-25.

_____. O Espaço social e suas transformações. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade e diferenciação**, Campinas: In: Cadernos Pagu, nº 26, p. 329-376, 2006.

_____. **Cartographies of Diaspora. Contesting identities**. Routledge, London, 1996.

_____ & PHOENIX, Ann. **Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality**. Journal of International Women's Studies, v. 5, n. 3 (May), 2004.

BRAYTON, Sean. **Transgression, Abjection and the Economy of White Masculinity**. Journal of

Gender Studies, vol. 16, n. 1, (March) 2007, pp. 57-72.

BUTLER, Judith. **Excitable Speech: A Politics of the Performative**. New York, Routledge, 1997.

BUCHOLTZ, Mary. **You da man: Narrating the racial other in the production of white masculinity**, Journal of Sociolinguistics n. 3, v. 4, p. 443-460, 1999.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **Trabalho e educação: o papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional na Amazônia Paraense**. Dissertação/PPGE/UFPA, ICED, Belém, 2010.

CANDIDO, Antonio. **A Estrutura da Escola**. In: PEREIRA, LUIS; FORACCHI, Marialice. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo, Ed. Nacional, p. 107-128, 1977.

CAMACHO, Luiza M. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, (jan./jun.), 2001.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CARVALHO, Marília P. Um Lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. (Org.) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 201-221, 2003.

CHIARAMONTE, Aline R. **Doxa intelectual: conceito e emprego em um caso brasileiro**. Primeiros Estudos, São Paulo, n. 3, p. 84-103, 2012.

CHIMEZIE, Amuzie. **The Dozens: An African-Heritage Theory**, In: Journal of Black Studies, Vo. 6, n. 4 (Jun.), pp. 401-420. 1976.

CLASTRES, Pierre. Troca e Poder: filosofia da chefia indígena. In: **A Sociedade contra o Estado**. São Paulo: COSAC NAIFY, p. 46-66, 2003.

CLIFFORD, James. Sobre a Autoridade Etnográfica. **A experiência etnográfica: antropologia e**

literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COELHO, Wilma, COSTA, Rafaela. **Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar.** Educação - Revista do Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, vol. 34, núm. 2, pp. 325-337, 2009.

COELHO, Wilma. **A questão racial na escola: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos Étnico-culturais.** Belém: Editora UNAMA, 2010.

COLLINS, Patricia H. **Learnig from the Outsider Within: the Sociological Significance of Black Feminist Thought.** Social Problems, v. 33, n. 6, (Oct.-Dec.), p. 14-32, 1986.

_____. **Intersections of race, class, gender, and nation: some implications for black family studies.** Journal of Comparative Family Studies. 29.1 Spring, p 27-34, 1998.

_____. **Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.** (2nd ed.). NY: Routledge, 2000.

_____. **Black Sexual Politics: African Americans, Gender and the New Racism.** New York: Routledge, 2004.

CONNEL, R. W. **Políticas da Masculinidade.** In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, nº 2, Julho-Dezembro, pp. 185-206, 1995.

_____. **La Organización Social de La Masculinidad.** In: VALDÉS, T. & OLAVARRÍA, J. (Orgs.). **Masculinidad/es, Poder y Crisis.** Flacso, Chile, pp. 31-48, 1997.

_____. **The Men and The Boys.** University Of California Press, 2000.

_____. & James, W. MESSERSCHMIDT. **Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept.** *Gender & Society*, December; n. 19; 829-854, 2005.

COSTA, Lucia Cortes. **Classes médias e as desigualdades sociais no Brasil.** In: BARTELT, Dawid Danilo. (Org.) **A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político.** Rio de

Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013, pp. 43-53.

CONRADO, Mônica. A juventude negociada entre a vida adulta e a adolescência: uma abordagem sobre gênero, cor, violência e sexualidade. In: LEITAO, Wilma.; MAUES, Raymundo. (Orgs.). **Nortes Antropológicos: trajetos, trajetórias**. Belém: EDUFPA, p. 171-185, 2008.

CRUZ, Tânia; CARVALHO, Marília P. **Jogos de Gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental**. In: Cadernos Pagu. São Paulo, n. 26, (Jan./Jun.), pp. 113-143, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color**. Stanford Law Review, vol. 43, n. 124, 1993.

_____. **Intersectionality: the double bind of Race and Gender**. Perspectives, n. 4, vol. 23, 1995.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço Sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Editora UFMG, pp. 136-162. 1996.

DOLLARD, John. **The Dozen: dialectic of Insult**. American Imago, n. 1, pp. 3-25, 1939.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DUNDES, Alan; LEACH, Jerry; OZKOZ, Bora. **The Strategy of Turkish Boys' Verbal Dueling Rhymes**. In: The Journal of American Folklore, vol. 83, nº. 329, (Jul/Sep.), pp. 325-349, 1970.

DURANT, Thomas J.; LOUDEN, Joyce S. **The Black Middle Class in America: Historical and Contemporary Perspectives**. Phylon, Vol. 47, No. 4 (4th Qtr.), pp. 253-263, 1986.

DZIDZIENYO, Anani. The Changing Wold of Brazilian Race Relations?. In: **Neither Enemies, Nor Friends: Latinos, Blacks, Afro-Latinos**. (Orgs. DZIDZIENYO, Anani & OBOLER, Suzanne). New York: Palgrave Macmillan, 2005, pp. 137-155.

EDMUND, Leach. Aspectos Antropológicos da Linguagem: categorias animais e insulto verbal. In: DAMATTA, R. (Org.). **Edmund Leach**. São Paulo, Ática, pp. 170-198, 1983.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EDWARDS, Walter F. **Speech Acts in Guyana: Communicating Ritual and Personal Insults** In: Journal of Black Studies, Vol. 10, No. 1 (Sep.) pp. 20-39, 1979

ESPELAGE, Doroty; SWERER, Susan. **Addressing Research Gaps in the Intersection Between Homophobia and Bullying**. In: School Psychology Review, Vol. 37, n. 2, pp. 155-159, 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes (no limiar de uma nova era)**, vol 2. São Paulo: Globo: 2008.

FIGUEIREDO, Angela. **Novas Elites de Cor: estudo sobre profissionais liberais negros de Salvador**. São Paulo: Annablume/UCAM, 2002.

_____. **A classe média negra não vai ao paraíso: trajetórias, perfis e negritude entre os empresários negros**. Tese de Doutorado. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Fora do Jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira**. Cadernos Pagu (23), Julho-dezembro, 2004, pp. 199-228.

FLYNN, Charles. **Insult and Society: patterns of comparative interaction**. Port Washington, Nova York, Kennikat Press. 1977.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. WARE, Vron (org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FROHLICK, Susan. **That Playfulness of White Masculinity**. Tourist Studies, vol 5(2), p. 175–193, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

_____. **Nova Luz Sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Obras e Vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, C. E. Afro-Asiáticos, 2001.

_____. **Entre Campos: Nações, Culturas e o fascínio da Raça**. São Paulo: Annablume, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. **Preconceito e Discriminação: queixa de ofensas e tratamento desigual aos negros no Brasil**. Novos Toques, Salvador, pág. 17-29. 1998.

_____. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. In: Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n. 38, pp. 31-48, 2000.

_____. O Mito Anverso: o insulto racial. In: **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo, Editora 34. P. 169-195, 2002.

_____. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

_____. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Raça, Cor, cor da pele e Etnia**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo negro como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

GONÇALVES, T. A. **E o casamento como vai? Um estudo sobre conjugalidade em camadas médias urbanas**. Belém, Dissertação, PPGCS/Antropologia, UFPA. 1999.

GROSSI, Miriam, HEILBORN, Maria. L. e RIAL, Carmem. **Entrevista com Joan Wallach Scott**. Estudos Feministas, Florianópolis/SC, 6 (1), p. 114-124, 1998.

HALL, Stuart. Race, Articulation and Societies Structured in Dominance. In: **Sociological Theories: Race and Colonialism**. Paris: UNESCO, p. 305-345, 1980.

_____. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. In: Educação & Realidade, Santa Catarina: v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997a.

_____. (org.) The Work of Representation. In: **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage Publications, pp. 15-63, 1997b.

_____. **“Race, a Floating Signifier”**. Media Education Foundation. 1997c. <http://www.mediaed.org/cgi-bin/commerce.cgi?pread=action&key=407>. Acesso em 18/02/2010.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

hooks, bell. **Talking back: thinking feminist, thinking black**. Boston: South End Press, 1989.

_____. **Essentialism and Experience**. American Literary History, v. 3, n. 1, p. 172-183, 1991.

_____. Postmodern Blackness. In: **Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics**. Boston: South End P, pp: 624-631, 1990.

_____. **Black Looks: race and representation**. Boston: South End Press, p. 87- 113, 1992.

_____. **An Aesthetic of Blackness: Strange and Oppositional**. Lenox Avenue: A Journal of

Inter-arts Inquiry, vol. 1, pp. 65-72, 1995.

_____. Living to Love. In: **Making Sense of Women's Lives: An Introduction to Women's Studies**, Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

_____. **Feminist Theory: from margin to center**. New York: South & Press, 2ª Ed. [1984] 2000a.

_____. **Feminism is for Everybody**. Cambridge: South end Press, 2000b.

_____. **Where we stand: class matters**. New York: Routledge, 2000c.

_____. **We Real Cool: black man and masculinity**. New York: Routledge, 2004.

_____. Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. In: **Otras Inapropiables Feminismos desde las fronteras**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004b.

_____. (Tradução de Alan Ribeiro e Keisha-Khan Perry). **Escolarizando Homens Negros**. Revistas Estudos Feministas, Florianópolis, 23 (3): p. 677-689, setembro-dezembro, 2015. [We Real Cool: black men and Maculinity, New York: Routledge, 2004, p. 32-43].

HAMMERSLEY, M. **What's wrong with ethnography?** In: Methodological Explorations. London: Routledge, 1992.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography. Principles in practice**. Nova York: Tavistock, 1983.

HARRIS, Marvin; CONSORTE, Josildeth G.; LANG, Joseph; BYRNE, Bryan. **Who are the Whites? Imposed Census Categories and the Racial Demography of Brazil**. In: Social Forces, Vol. 72, No. 2 (Dec.), pp. 451-462, 1993.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2ª Edição, 2009.

_____. **“Entre o Mito e os Fatos: racismo e relações raciais no Brasil”**. In: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (Orgs.) *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil. 1996.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IKARD, David. **A Black Male Feminist Critique of Chester Himes's "If He Hollers Let Him Go"**. *African American Review*, Vol. 36, No. 2 (Summer), 2002, pp. 299-310.

JACKSON, Bruce. **White Dozens and Bad Sociology**. *The Journal of American Folklore*, vol. 79, n. 312. (Apr.-Jun.), pp. 374-377, 1966).

JOHNSON, Charles. A Phenomenology of the Black Body. In: **Traps: African American Men on Gender and Sexuality**. (orgs.) BYRD, Rudolph & GUY-SHEFTALL, Beverly. Indiana University Press, p. 223-235, 2001.

JULIÃO, Maria Romélia. **Donas da história: relações raciais, gênero e mobilidade social em Belém**. Belém: UFPA (Dissertação de Mestrado/Antropologia), 1999.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e Consustancialidade das relações sociais**. *Novos Estudos*, n. 86, 2010, p. 93-103.

KERSTENETZKY, Celia Lessa; UCHÔA, Christiane. Moradia inadequada, escolaridade insuficiente, crédito limitado: em busca da nova classe média. In: BARTELT, Dawid Danilo. (Org.) **A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013, pp. 16-29.

LAURIA, Anthony. **“Respeto”, “Relajo” and Inter-Personal Relations in Puerto Rico**. In: *Anthropological Quarterly*, Vol. 37, n. 2 (Apr.), pp. 53-67, 1964.

LEFEVER, G. Harry. **"Playing the Dozens": A Mechanism for Social Control**. In: *Phylon*, vol. 42, nº. 1 (1st Qtr.), pp. 73-85, 1981.

LEMELLE Anthony Jr.; BATTLE, Juan. **Black Masculinity Matters in Attitudes Toward Gay**

Males. Journal of Homosexuality, Vol. 47(1), pp. 39-50, 2004.

LAYMON, Kiese. **How to slowly kill yourself and others in America.** Chicago: Bolden, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem.** São Paulo: Nacional, 1976.

LIMA, Deborah de Magalhães. **A Construção Histórica do Termo Caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico.** In. Novos Cadernos NAEA vol. 2, nº 2 - dezembro 1999.

LINDA, Nicholson. **Interpretando o gênero.** Estudos Feministas, v. 8, n. 2. Florianópolis, pp. 9-42. 2000.

MAUSS, Marcel. “Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas”. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: COSACNAIF, 2008.

MEDRADO, Benedito. Princípios ou simplesmente pontos de partida fundamentais para uma leitura feminista de gênero sobre os homens e as masculinidades. In: **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher** (org.) BLAY, Eva Alterman. São Paulo: Cultura Academica, 2014.

MERCER, Kobena. Reading a Racial Fetishism. In: **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices.** HALL, Stuart (org.) London: Sage Publications, 1997, pp. 285-290

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Cientificismo e Antirracismo no Pós-2ª Guerra Mundial: uma análise das primeiras declarações sobre Raça da UNESCO. In: MAIO, M. C; SANTOS, R. V. (Org.) **Raça como Questão: história, ciência e identidades no Brasil.** Rio de Janeiro, Editora FOCRUZ, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramaticas del Individuo.** Buenos Aires, Editorial Losada, 2007.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MONTEIRO, Simone. Programa Afroatitude: a fabricação de uma identidade racial. In: **Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil Contemporâneo**. FRY, Peter; MAGGIE, Ivone; MAIO, Marcos C.; MONTEIRO, Simone; SANTOS, Ricardo V. (orgs.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 241-249, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas Considerações sobre “Raça”, Ação Afirmativa e Identidade Negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. In: REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dez./fev. 2006.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEAL, Mark Anthony. **New Black Man**. New York, Routledge, 2005.

NKOSI, Deivison. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher** (org.) BLAY, Eva Alterman. São Paulo: Cultura Academica, 2014.

NICODEMOS, Pollyanna. **Adolescentes negros de elite em uma escola da rede particular de belo horizonte-mg/ brasil: limites e possibilidades para a construção de identidades etnicorraciais**. *Revista* vol. 9, n. 17 (Jan./jun.) p. 115-126, 2014.

_____ & TOSTA, Sandra. **Identidade negra e condição de classe: construções identitárias de adolescentes negros de elite em uma escola privada de Belo Horizonte-MG**. *Revista Ponto Urbe* n. 13, 2013.

NETO, Aramis Lopes. **Bullying - comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatria*, vol. n. 81(5 Supl), pp. 164-172, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Classes médias e escolas: novas perspectivas de análises**. *Currículo sem fronteiras*, v.10, n.1, pp.213-231, Jan/Jun 2010.

OLWEUS, Dan. **Bully/victim problems in school: Facts and intervention**. In: *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XII, nº. 4, pp. 495-510, 1997.

- _____. **A Profile of Bullying at School**. Education Leadership, v. 60, n. 6, p. 12-17, 2003.
- PINHO, Osmundo. **Um Enigma Masculino: Interrogando a Masculinidade da Desigualdade Racial no Brasil**. Universitas Humanística, n. 77, enero-junio, 2014, 227-250.
- OSORIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema Classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Texto para Discussão, nº. 996, 2003.
- OLIVEIRA, Luis Roberto Cardoso de. **Existe violência sem agressão moral**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 23, n. 67, Jun., 2008.
- OMI. Michael & WINANT, Howard. **Racial Formation in the United States: from the 1960s to the 1980s**. New York: Routledge & Paul Kegan, 1986.
- PAGLIAI, Valentina. **The Art of Dueling with Words: Toward a New Understanding of Verbal Duels across the World**. In: Oral Tradition, vol. 24, n. 1, (Mar.), pp. 21-46, 2009.
- POWDERMAKER, Hortense. **The Channeling of Negro Aggression by the Cultural Process**. In: American Journal of Sociology, vol. 48, nº. 6 (May.), pp. 750-758, 1933.
- PORTER, Judith R. & WASHINGTON Robert E. Black Identity And Self-esteem: A review of studies of Black Self-Concept, 1968-1978. Annual Review of Sociology, 1979, n. 5, pp. 53-74, 1979.
- _____. Minority Identity and Self-esteem. Annual Review of Sociology, n. 19, pp. 139-161, 1993.
- PEIRANO, Mariza. **Etnografia ou Teoria Viva**. In: Ponto URBE: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP. São Paulo: Ano 2, nº 3, pp. 11-22, Julho, 2008.
- PEREIRA, Fábio H. **Encaminhamentos à recuperação paralela: um olhar de gênero**. Dissertação (PPGE) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2008.
- RADCLIFFE-BROWN, E. **Estrutura e Função na sociedade primitiva**. Vozes, Rio de Janeiro: 1974.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil contemporâneo**. In: Estudos Feministas, nº. 2, 2001.

RODRIGUES, Carmen Izabel. **Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença**. In: Novos Cadernos NAEA. v. 9, nº 1, p. 119-130, jun. 2006.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SABOURIN, Eric. **Teoria da Reciprocidade e sócio-anthropologia do desenvolvimento**. Sociologias, Porto Alegre, ano 13, no 27, mai./ago. p. 24-51, 2011.

SARMENTO, Manuel J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 137-182, 2003.

SEIXAS, Joyce O. **A tradução da tradição em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho**. Tese de Doutorado/Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFPA, 2013.

SCOTT, Joan. **Prefácio à Gender and Politics of History**. Cadernos Pagu, n. 3, pp. 11-27, 1994.

_____. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

_____. **Some More Reflections on Gender and Politics**. In: Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, p. 199-222, 1999.

SILVA, Vagner Gonçalves. **O Antropólogo e sua Magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões Afro-brasileiras**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SOARES, Nicelma. **Relações Sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar**. Dissertação de mestrado. PPGE/ICED/UFPA. Belém: 2010.

SOMMER, Lui Henrique. **A Ordem do Discurso Escolar**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SUMMERS, Martin. **Manliness & Its Discontents: the black middle class & the transformation of masculinity 1900-1930**. The University of North Carolina Press, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea P.; ZAGO, Nadir. (Orgs.) **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, Vozes, pp. 19-43. 2007.

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a Sociedade na Melanésia**. Editora Unicamp, 2006.

SIMMEL, George. **Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal**. In: George Simmel, Sociologia. Evaristo de Moraes Filho (org.) São Paulo: Ática, 1983.

_____. **The Sociology of Sociability**. American Journal of Sociology, vol. 55, nº 3. (Nov.), pp. 254-261. 1949.

SOVIK, Liv. **Aqui Ninguém é Branco**. Rio de Janeiro. Aeroplano, 2009.

SOUZA, Neusa dos Santos. **Tornar-se Negro ou As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em ascensão Social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUSA, Jessé. A Invisibilidade da Luta de Classes ou a Cegueira do Economicismo. In: BARTELT, Dawid Danilo. (Org.) **A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013, pp. 55-67.

SOUZA, Raquel. **Ser homem: percepções, significados e narrativas de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo**. Dissertação/PPGE/FEUSP/USP. São Paulo: 2009.

SWERER, Susan; TURNER, Rhonda; GIVENS, Jami; POLLACK, William. **“You-re So Gay!” Do different forms of bullying matter for adolescent males?** School Psychology Review, Vol. 37, n. 2, pp. 160-172, 2008.

TILLY, Louise A. **Gênero, História das Mulheres e História Social**. Cadernos Pagu. vol. 3. pp. 29-62. 1994.

TEIXEIRA, Inês. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 137-182, 2003.

TURNER, Victor. **Floresta de Símbolos: Aspectos do ritual Ndembu**. Niterói: EDUFF, 2005.

_____. **O Processo Ritual**. Petropolis: Ed. Vozes, 1974. p. 116-159.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

VAN LIER, L. **Ethnography: bandid, bandwagon or contraband?** In: BRUMFIT, C.; MITCHEL, R. (Ed.). *Research in the language classroom*. Exmouth: the British Council, p. 33-53, 1989.

WAGLEY, Charles. **A Social Survey of an Amazon Community with recommendations for future research**. Hylean Amazon Project, UNESCO, Paris, 1948.

_____. **Amazon Town**. London: Oxford University Press, [1953], 1976.

_____. **Uma comunidade Amazônica**. São Paulo, Nacional, 1977.

WARE, Vron. Pureza e Perigo: raça, gênero e histórias de turismo sexual. In: **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. WARE, Vron (org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WEBER, Max [1864-1920]. **Conceitos Básicos de Sociologia**. São Paulo, Centauro, 2002.

WEST, Cornel. **Questão de Raça**. Companhia das Letras, 1994.

_____. **Kepping Faith: Philosophy and Race in America**. New York, Routledge, 1993.

WIELEWICKI, Vera. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Maringá: Revista Digital Acta Scientiarum, nº 23 (1): 27-32, 2001.

WINANT, Howard. **Rethinking Race in Brazil**. Journal of Latin American Studies, Vol. 24, No. 1. (Feb.), pp. 173-192, 1992.

_____. **Race and Race Theory**. Annual Review of Sociology, n. 26, 2000.

ZNANIECKI, Florian. A Escola como grupo Instituído. In: PEREIRA, Luis; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo, Ed. Nacional, p. 107-128, 1977.

_____. **Social Groups as Products of Participating Individual**. American Journal of Sociology, Vol. 44, nº 6. (May), pp. 799-811. 1939.

VAN ZANTEN, Agnés. La "reflexividad" social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 48-50, 2003.

ANEXOS:

ANEXO A

Quadro A: Datas de realização das entrevistas formais com os/as estudantes.

Louise (16 anos).	21/Agosto/2013	Roger (18 anos)	25/Outubro/2013
Débora (17 anos)	29/Agosto/2013	Lara (15 anos)/Pablo (17 anos)	28/Outubro/2013
Leonardo (17 anos)	30/Agosto/2013	Iasmim (16 anos)	29/Outubro/2013
Inara (16 anos)	10/Setembro/2013	Magaly (17 anos)	05/Novembro/2013
Daniel (16 anos)	19/Setembro/2013	Ulisses (16 anos),	08/Novembro/2013
Luana (17 anos)	23/Setembro/2013	Eduardo (18 anos)	29/Novembro/2013
Marília (17 anos)	02/Outubro/2013	Amanda (17 anos).	10/Novembro/2013
Denis (18 anos).	17/Outubro/2013	Juliana (17 anos).	16/Novembro/2013

Fonte: pesquisa de campo. Março-Julho/Setembro-Dezembro/2013.

ANEXO B

Quadro B: profissão do pais dos entrevistados, renda mensal familiar e número de residentes.

Renda Mensal.	Nº de Residentes.	Renda Per Capita.	Renda Mensal.	Nº de Residentes.	Renda Per Capita.
Amanda. Renda: R\$ 5.000,00	3	R\$ 1.660,00	Louise. Renda: 10.000,00	5	R\$ 2.000,00
Daniel. Renda: R\$ 9.000,00	5	R\$ 1.800,00	Lara. Renda: R\$ 7.000,00	3	R\$ 2.330,00
Denis. Renda: R\$ 9.000,00	6	R\$ 1.500,00	Luana. Renda: R\$ 2.000,00	4	R\$ 500,00
Débora. Renda: R\$ 8.000,00	4	R\$ 2.000,00	Leonardo. Renda: R\$ 9.000,00	5	R\$ 1.800,00
Eduardo. Renda: R\$ 7.000,00	3	R\$ 2.330,00	Marília/Magaly. Renda: R\$ 2.000,00	5	R\$ 400,00
Inara. Renda: R\$ 7.000,00	5	R\$ 1.400,00	Pablo. Renda: R\$ 8.000,00	5	R\$ 1.600,00
Iasmin. Renda: R\$ 6.400,00	3	R\$ 2.130,00	Róger. Renda: R\$ 8.500,00	5	R\$ 1.700,00
Juliana. Renda: R\$ 6.000,00	3	R\$ 2.000,00	Ulisses. Renda: R\$ 6.000,00	4	R\$ 1.500,00

Fonte: pesquisa de campo 2013. Março-Julho/Outubro-Novembro

ANEXO C

Quadro C: definição dos entrevistados e das entrevistadas sobre os nominativos.

Amanda	Essas coisas são diferentes, mas são iguais ao mesmo tempo entendeu? (risos). Olha, tem umas que são, assim, de brincadeiras, de amigos, que tu aceitas e tal e tem outras que a gente não pode aceitar porque não é nosso amigo e nem colega. Zoar e tirar tu fazes com os amigos, os outros não. Quando tu zoa tu não recebe brincadeiras que tu não gostas, que são pesadas, que é uma coisa de maldade (risos). Eu faço isso, mas não gosto que uma pessoa que não seja meu amigo faça comigo. É simples! (risos).	Louise	Tem algumas que são brincadeiras, tipo de amigos. E tem outras que não são de amigos, que tu não têm que aceitar. Encarnação, zoar sabe? Tirar onda são de amigos e as outras são entre colegas, como tirar sarro e tirar com a cara. Tirar sarro é receber uma brincadeira de quem a gente não gosta. Mas os amigos e colegas tiram sarro também, ah, sei lá... Mas todas são feitas pelos amigos também, tu entendeu? Todas podem ser feitas pelos amigos e colegas, mas essas duas últimas incomodam. Tirar sarro é coisa do mal, tem coisas do mal nela (risos).
Débora	Olha, eu não costumo usar essas gírias. Sei lá, zoar é quando alguém joga alguma piadinha, tá zoando né, tá zoando?, ou quando alguém brinca, “ah, tu tá zoando com a minha cara?”. Ah, sei lá... É tudo sinônimo... É sinônimo, acho. Acho que é isso. Mas acho que comigo não fizeram, comigo não fizeram. E eu acho que nunca fiz isso com ninguém.	Lara	É <i>Bullying</i> isso, com certeza. Tem palestras aqui na escola sobre isso. São ofensas que determinadas pessoas praticam com as outras. É tipo, negro, negão, cabeção, Nerd, mas não no sentido bom. Vadia, que usam pra me xingar, no meu caso, falando baixando sabe? Muitas coisas. Pra eles é brincadeira, mas quem sofre é complicado. Comigo eu finjo que eu não me importo tanto, mas certas coisas é claro que chateiam.
Iasmin	São palavras sinônimas, com tu encarna alguém tu tira com a cara da pessoas, tu tira onda com ela, elas são sinônimas sim. Elas representam praticamente a mesma situação, quando uma pessoa pega e tá tirando contigo, fazendo brincadeira, te zoando. Acho que de uma forma até pior. O Roger e a Isabele tentaram me bater uma vez, faz tempo isso. Mas isso saiu do âmbito das palavras. Falaram: “olha, tu te toca, qualquer dia tu vai apanhar”. Apontaram o dedo e avançaram pra me bater, mas não me bateram. Eu não entendia o motivo porque eu nem falava com eles. Na minha opinião encarnar é quando tu tá brincando com uma pessoa com aquilo que ela tem, que ela é, porque brincar é não passar dos limites como foi esse caso, porque quando tu passa dos limites, aí a coisa já tá sendo ofensiva, ainda mais quando há ameaça.	Marília	Tudo isso é uma chacota, a pessoa tem uma defeito entre aspas, ou ela pagou mico, fez uma coisa errada e a gente sacaneia (...) Isso é momentâneo, não passa daquele momento a pessoa tenta responder quando dá, até um certo limite que não tem mais resposta pra dar, isso é encarnação, aí encarnou e pronto, morreu ali. Tiração de sarro é sinônimo de encarnação e de tirar onda. Eu tiro muito sarro com a Iasmin porque ela é vesga. Eu falo que ela tem vantagem na hora da cola porque ela olha pra todos os lados, o pessoal tira sarro comigo porque eu sou baixinha, tiração de sarro é baseado em coisas físicas. Zoar é mais sério. Zoar é uma coisa mais inteligente sabe, mas elaborada. São piadas mais construídas. Tirar com a cara é assim: pegar pesado mesmo com a pessoa. Mas é tudo brincadeira. Eu brinco com um amigo meu, o Roger. Ele é negro sabe, aí eu digo: “tu vai pro tronco, sabe!” (risos) e ele responde parecido, mas é brincadeira (risos).
Juliana	Essas palavras aí são sinônimas, com certeza. Só que alguma delas tem um poder maior, que tem que aguentar. Tirar com a cara de uma pessoa eu levo mais pro lado maldoso assim. Tirar sarro, ah, tirar sarro é mais de boa assim, eu acho que é uma coisa mais de boa assim, sabe. Zoação é mais de boa, mas tirar com a cara eu acho que tem um peso maior. Isso eu levo mais pro lado maldoso. Mas depende da situação, depende das pessoas, depende do que aconteceu antes.	Magaly	Eles são muito parecidos, são sinônimos. É uma gíria, é brincar com os defeitos ou algo que sobressaia da pessoa, pode ser até uma coisa boa. E “zoação” é o mais legal, porque envolve tudo, o meio, o ambiente, o contexto. Por exemplo, eu posso zoar contigo em uma conversa em um contexto específico, mas aquela mesmo “zoação” já não vai se dar certo em lugares diferentes, com outras pessoas. Eu acho que é o contexto que fundamenta a zoação, que deixa ela bacana, legal (risos).

Inara	Todos estes termos são muito similares, que a gente utiliza de acordo com a intensidade da brincadeira que tu tá tirando. Encarnação e tirar sarro é uma coisa bem leve, de brincadeira; mas quando tu utiliza tirar com a cara ou zoar é uma coisa mais pesada que a pessoa fica ofendida e tudo mais. Então eu acho que é mais o critério da força que tem aquela brincadeira que tu tiraste. É desse jeito que a pessoa vai empregar as palavras pra falar da brincadeira, se tu usa indireta pra ofender, entendeu? Mas a pessoa sabe se é com ela. As pessoas brincam comigo, mas eu faço isso com quem eu conheço, porque é difícil eu fazer com quem eu não conheço. Tem brincadeira que tiram comigo que eu não tiro!	Luana	Eu acho que encarnação, tirar onda e tirar com a cara tem o mesmo sentido. Tipo uma pessoa fez uma coisa, tipo, ficou com uma menina do fundamental. Aí os meninos já começam a falar: “tu pega aquela menina do fundamental” e eles vão fazer isso até ele cair na real. Zoação é qualquer coisa, tipo: eu expirrei ali, caí da cadeira, vão falar. Ah, é a mesma coisa, tem o mesmo sentido. Olha, tem umas que são brincadeiras, mas tem umas que passam do limite. Eu faço mais com meus amigos, mas não com os colegas, é mais amigável. É... A gente fica rebatendo um pro outro, mas a eu não pego pesado, pra passar do limite da zoação. Quando a pessoa não gosta, quando ela se sente ofendida, aí já tá bom. Mas tem pessoas, assim, ela pode falar aquilo que ela falou pra ti sabe?
Daniel	Elas são muito parecidas, todas elas remetem ao significado de brincar, de fazer alguma brincadeira. Mas eu acredito que algumas delas pesam mais. Por exemplo: “encarnação” ou “tirar sarro”, quando tu fala assim significa uma brincadeira mais pesada, um pouco ruim sabe? Acho que tirar onda e as outras já são um pouquinho mais leve (...) Acho que a brincadeira todos riem, todos ficam felizes, ninguém fica psicologicamente ou emocionalmente afetado. Quando tem ofensa aí já é um tipo de brincadeira destinada a humilhar, a rebaixar a outra pessoa, coisa negativa.	Denis	É tudo a mesma coisa. Tipo se eu não te conheço, eu não vou chegar e dizer pra ti: “ah, tu é isso, tu é feito”, mas eu chego com os meus amigos eu vou dizer: “égua mano, olha como ele é, tem um cabeção”. Eu nunca vou chegar com um cara que eu nunca vi e zoar com ele. Se eu zoar com um amigo ele vai rir também, se eu zoar com ele na frente de uma pessoa que ele não conhece pode ser que ele não goste, entendeu? Aí tem que ter essa questão na cabeça. Tem gente que se olhar de fora pode dizer que é bullying, mas é coisa que é entre amigo, não é pra falar coisas sobre as pessoas pra sacanear pesado, é pra tirar onda.
Eduardo	São palavras que tem a sua relação, mas, é... Se for analisar, elas não tem um tom tão impactante. Elas podem ser tanto ofensa como brincadeira mas quando você bota em contexto, você terá o real significado delas. As pessoas falam do meu cabelo mas, não me incomoda. Eu sou muito ciente do que sou, das diferenças de cada um. Mas tem a galera do fundão, os engraçadinhos, que ficam pegando no pé das pessoas que não gostam, que pedem pra parar, mas essa galera não sensibiliza e permanece na mesma besteira que são essas palavras. Falam da cor, da aparência física, isso é uma limitação humana, que se restringe em coisas como estas, de não aceitar as diferenças das pessoas. A pessoa não deve ter a instrução devida dentro de casa e por isso essas práticas vão ocorrer.	Leonardo	Elas seriam, é, práticas mútuas, que elas surgem dentro da relação que tu tens com a pessoa, que se tem liberdade. A pessoa brinca com você e você brinca com a pessoa. Mas a minha situação envolveu uma forma em que as pessoas faziam aquilo, mas não para brincar comigo, foi feito com uma forma que era para me atingir pessoalmente. Talvez não com toda essa maldade que a minha fala agora esteja transportando, mas foi feito com o intuito diferente, que acontece com pessoas próximas, que aproxima as pessoas que estão tirando essa brincadeira, mas comigo não foi assim. Eu brinco muito com meus amigos quando a gente deve brincar, mas não é porque você tem essa liberdade que você tem que fazer o tempo todo, tu deve aprender a saber quando fazer e o ponto que deve ir e até você não deve ir.
Pablo	É quando você tira uma brincadeira com a pessoa, é como se você tivesse... Não é um <i>bullying</i> , mas é comum uma brincadeira, as vezes não. Zoar é uma coisa mais ampla, que tem brincadeira. Mas isso parte da intenção da pessoa que tá fazendo. Por	Roger	Depende de tal forma que tu vai usar as palavras. Tem situações e situações, entendeu? Depende da forma que tu vai falar e com a pessoa que tu vai falar, se tu é cínico sabe, aí fica mais difícil de saber. Se é um pessoa que tu não conhece muito e aí tu fala: “tá tirando com a minha cara?”, tu

	<p>exemplo, eu tiro uma brincadeira com o meu amigo, é uma brincadeira pra brincar mesmo, porque quando existe intimidade com uma pessoa, você não vai ofender, mas se você tira uma brincadeira com uma pessoa que não está no teu círculo de amizades, ela não vai levar como brincadeira, porque não existe mais aquela amizade, tipo com a sexualidade da pessoa, o cabelo, a roupa, a gente tentar pegar leve, mas nem sempre é possível, eu tento..., mas é mais forte que eu. (risos).</p>		<p>perguntando pra pessoa se ela quer brigar contigo, entendeu. Então tu vai empregar essas palavras dependendo das situações e das pessoas com quem tu vai falar, da relação que se tem com a pessoa, se é uma pessoa com quem tu brigou, com quem tu tem afinidade, alguma coisa assim. Zoar é mais na perspectiva da brincadeira, mas pode ter algo que não agrada a pessoa com quem tu tá zoando. É isso, mais ou menos.</p>
--	---	--	--

Fonte: pesquisa de campo 2013. Março-Julho/Outubro-Novembro