Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Antropologia
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

A educação vem de casa:
família e escola na periferia de São Paulo

Nicolau Dela Bandeira Arco Netto

São Paulo, 2017

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Antropologia
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

A educação vem de casa:
família e escola na periferia de São Paulo

Nicolau Dela Bandeira Arco Netto

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Claudia Duarte Rocha Marques

São Paulo, 2017

Resumo

Esta tese aborda as concepções e as práticas locais de educação, criação e produção de conhecimento entre os moradores, os professores e os estudantes de uma escola em um bairro na periferia de São Paulo, o Recanto dos Humildes. A partir de uma etnografia do bairro e de uma escola municipal, a pesquisa buscou descrever e comparar a socialidade dos moradores e seus filhos com aquela que existe no interior da instituição escolar, demonstrando as diferentes e as similares práticas de conhecimento e de educação. Busca-se explorar a teoria nativa elaborada pelas moradoras do Recanto sobre a criação de seus filhos, que concede centralidade às conversas e à palavra falada na produção das relações familiares. Por meio das broncas e das narrativas, as mães *mostram o mundo* para seus filhos e lhes ensinam a *distinguir o certo do errado*. Foi possível constatar que também na escola a linguagem adquire centralidade, tanto nas brincadeiras entre os estudantes, como na interação destes com seus professores. Ao descrever os jogos de linguagem e a gíria empregada pelos estudantes para produzir as práticas de *zoeira*, será possível analisar as variações da língua portuguesa pretendidas pelos estudantes quando buscam capturar uma *brecha*, narrar uma *fita* ou ainda *zoar* com seus colegas e amigos. Esta tese apresenta a contribuição de demonstrar como a palavra falada produz relações sociais e as pessoas em círculos de influência que envolvem a família e os amigos. Família e escola serão descritas como uma oposição gerativa, uma definindo-se em oposição – por similaridade e por diferença – à outra.

Palavras-chave: educação, escola, linguagem, família, periferia de São Paulo

Abstract

This thesis describes the concepts and local practices of education, upbringing children and production of knowledge among residents and teachers/students in a school in Recanto dos Humildes, a neighborhood on the outskirts of São Paulo, Brazil. From an ethnography of the neighborhood and of a municipal school, this survey describes and compares the socialization of residents and their children with the situation within the school itself, demonstrating different and similar practices related to knowledge and education. The intention was to explore the theory of education created by the residents of Recanto with regard to the raising of their children, which emphasizes conversation and spoken discourse in the formation of family relationships. Using scoldings as well as narratives, the mothers *mostram o mundo* [show the world] to their children, teaching them to *distinguir o certo do errado* [tell right from wrong]. In school, it was also seen that language has a central role in banter among the students as well as in the interaction between the pupils and their teachers. In describing the wordplay and slang games employed by students in the production of *zoeira* [poking fun], it is possible to analyze the variations of Portuguese language which the students pursue in trying to catch a *brecha* [an opportunity in the conversation to launch a joke or a comeback], *narrar uma fita* [to describe something that happened], or *zoar* [poke fun at] their classmates and friends. This thesis contributes to this field of study by demonstrating how the spoken word produces social relations and persons in circles of influence which involve family and friends. Family and school are described as a generative opposition which defines itself in opposition to the other through similarity and through difference.

Keywords: education, school, language, family, outskirts of São Paulo

Agradecimentos

Como a amizade entre os estudantes do Recanto, esta tese é um compósito de relações de influência, que envolveram muitas pessoas ao longo dos quase cinco anos de doutorado. Neste breve espaço será difícil fazer justiça a todos aqueles que compartilharam as agruras e as felicidades dessa travessia. A interlocução, o apoio e a amizade de muitas pessoas fizeram dessa experiência uma atividade prazerosa e não solitária. A todos sou imensamente grato.

Começo agradecendo a Ana Claudia Marques, orientadora desta tese, que nos momentos mais difíceis dessa jornada sempre me apoiou. Com ela aprendi muito sobre o fazer etnográfico, além das conversas sempre desafiadoras sobre a teoria antropológica e outras etnografias. Sua leitura cuidadosa das várias versões dos capítulos foi essencial para a gestação deste trabalho. Sou imensamente grato e feliz por ter sido seu orientando.

Agradeço a todos os estudantes do ensino médio entre 2009 e 2011 da Escola Derville Allegretti, que sempre me desafiaram como professor de sociologia e nunca deixaram arrefecer meu interesse nas ciências sociais. Se vale a pena um investimento tão longo na formação universitária é por causa dessas situações quando o conhecimento sai da academia e do círculo dos especialistas e passa a reverberar no mundo. O projeto de pesquisa de doutorado surgiu dessa experiência docente e devo a eles e aos colegas professores da escola aquele empurrão necessário para não parar no meio do caminho. Em particular, agradeço a Marcela Rufato, então professora de sociologia no Derville e atualmente professora na Universidade Federal de Alfenas, uma amiga que sempre que preciso se disponibiliza para ouvir as lamentações sobre a vida de doutorando e para discutir a educação, o ensino de sociologia, dentre vários outros assuntos.

A todos os amigos que pacientemente leram versões mais curtas de alguns destes capítulos, em um inglês ainda inseguro, durante minha estada em Manchester: Gudrun Klein, Skyler Hawkins, Artur Karwat, Ahmad Moradi, Ersin Arslan, Francesco Montagnani, José Luis Fajardo, Juan Celta, Letizia Bonano, Mirco Polichetti, Rosa Sansone, Patrícia Scalco, Lana Askari, Jaime Sanroman-Ruiz. Agradeço à leitura atenta e às discussões de textos que deram origem a esta tese realizadas pelas professoras Jeanette Edwards e Gillian Evans, que me receberam muito bem em Manchester.

Ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, ao qual estive vinculado, por todo o suporte durante a realização das disciplinas e da pesquisa de campo,

sobre tudo aos professores Júlio Simões, Fernanda Peixoto e Heloísa Buarque de Almeida, que foram os coordenadores do programa, e às funcionárias Ivanete Ramos e Soraya Gebara. À CAPES, que me concedeu a bolsa de doutorado nos meses de fevereiro a março de 2012. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - Processo nº 2012/07348-0, pela concessão da bolsa de doutorado entre os anos de 2012 e 2017, que tornou esta pesquisa possível.

Aos professores Márcio Goldman e Alexandre Barbosa Pereira pela leitura criteriosa de meu relatório de qualificação e pelas importantes sugestões e críticas que muito contribuíram para o andamento desta pesquisa em um momento fundamental na definição de seus rumos.

À professora Sylvia Garcia, que desde a graduação em Ciências Sociais tem contribuído para a minha aproximação do tema da educação e pela minha perseverança na trajetória acadêmica.

Aos membros do Hybris (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações de Poder, Conflitos, Socialidades), que durante esses cinco anos acompanham esta pesquisa desde seu estágio embrionário e que muito contribuíram para a escrita do projeto de pesquisa e para o seu desenvolvimento: Bruno Moraes, Carlos Filadelfo, Daniela Perutti, Fabiana Andrade, Fernanda Lucchesi, Jacqueline Lima, Natacha Leal, Natália Guerrero, Rafael Padilha, Yara Alves. Aos membros do Hybris canavial em São Carlos, que durante o seminário organizado por Ana Claudia Marques, Natacha Leal e Catarina Vianna em junho de 2016, fizeram vários comentários e sugestões para o desenvolvimento da escrita da presente tese.

Aos amigos que muito me influenciaram ao longo desta vida e que mesmo a distância por vezes produzida por esta tese não nos separou: Ana Paula Souza, Anderson Lima da Silva, Danilo, Diego Amaral, Fábio Neves, Fernando Messias, Francisco Veiga, Leonardo Novaes, Luccas Couto, Marina Capusso, Natasha Macedo, Renan Buchini, Renato Spinoso, Roberta Soromenho, Tatiana Castro, Tiago Bertolin, Tiago Cortes, Virgínia Ferreira. Agradeço especialmente a generosidade de Diego Aureliano, uma amizade da época do colégio que perdura até hoje, que revisou alguns capítulos desta tese. A Diego Scalada e Diego Amaral que acompanham esta jornada de perto, compartilhando as felicidades e os momentos de apreensão que marcaram esta pesquisa.

Agradeço a Rafael Godoi que me apresentou ao padre Aécio em Perus que me introduziu para muitas pessoas que tornaram esta pesquisa possível. Difícil agradecer em poucas palavras a generosa hospitalidade com que fui recepcionado pelas moradoras em suas casas e pelos professores e estudantes na escola no Recanto dos Humildes. Não os nomearei

aqui porque adotei nomes fictícios ao longo de toda a tese e também para não correr o risco de cometer uma injustiça ao me esquecer de alguém.

A todos os meus parentes, que em momentos importantes das estadas em Dracena possibilitaram a recuperação de minhas energias para seguir adiante nessa jornada. Aos meus pais Mauro Bandera e Regina Morcelli, à minha avó Madila Crepaldi e ao meu irmão Mauro Arco Jr. sou imensamente grato pelo apoio e o amor que me dedicaram ao longo de toda a vida.

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1 – As histórias narradas sobre o Recanto dos Humildes.....	22
<i>Nossas histórias.....</i>	<i>24</i>
As conquistas de direitos pelas <i>mulheres briguentas</i>	43
Os <i>primeiros moradores</i> e a <i>massa que ocupou desordenadamente</i> o Recanto.....	50
Capítulo 2 – A casa é como um filho: as conexões entre casa e parentesco.....	73
Construção das casas.....	77
A papelada arrumada e uma casa com alicerce sólido.....	89
Uma casa que não sufoque seus moradores.....	102
Quem é parente? A força das relações entre irmãos e irmãs.....	112
Capítulo 3 – Filho é para o mundo: a criação do ponto de vista das mães.....	123
<i>Mostrar o mundo para os filhos.....</i>	<i>128</i>
<i>Filho é para o mundo.....</i>	<i>140</i>
<i>Não levar desaforo para casa.....</i>	<i>150</i>
<i>Crianças, adolescentes e homenzinhos.....</i>	<i>153</i>
As <i>más companhias</i> e a arte de fazer e desfazer amigos.....	161
Trabalho e estudo: duas vias de abertura para o mundo.....	173
Um <i>filho desencaminhado</i>	182
Capítulo 4 – A multiplicidade do mundo escolar.....	191
Arquitetura e espaços escolares.....	195
A sala dos professores.....	202
O corredor.....	214
A sala de aula.....	217
Capítulo 5 – As brechas, as brigas e as fitas: a socialidade do ponto de vista dos estudantes.....	228
<i>Brechas.....</i>	<i>233</i>
É sério? Brincadeira.....	244
Brigas.....	250

A amizade e os estilos dos estudantes.....	256
<i>Fitas: narrativas de brigas, façanhas e tragédias.....</i>	269
A liderança na turma do fundão.....	290
Capítulo 6 – Em busca do respeito.....	301
<i>Por que você está olhando para mim? As disputas por respeito.....</i>	<i>304</i>
<i>A culpa não é do professor.....</i>	<i>328</i>
<i>A autoria e o fazer lição.....</i>	<i>341</i>
Considerações finais.....	357
Bibliografia.....	361

Introdução

Constantemente ouve-se nos corredores escolares, bem como nos discursos de *especialistas*, a sugestão normativa de que a *escola deve se aproximar e se abrir para a família*¹. O que permanece não problematizado e discutido nessa afirmação é como a própria ideia nativa de escola entre os professores e vários agentes escolares acaba por se opor à família e à casa, uma oposição que não é sempre de negação recíproca ou conflitiva, mas sim uma oposição gerativa. Como argumenta Philippe Ariès (1981), o próprio sentimento de infância e de família no Ocidente tende a ser produzido quando as crianças são retiradas de suas casas, do trabalho, do mercado público e da rua para serem educadas nessa instituição específica que é a escola. Em função desse longo processo de enclausuramento das crianças, surgiu historicamente uma função afetiva da família e, poderíamos nos arriscar a dizer, uma concepção mais individualizada da pessoa, pois a educação passa a ser vista como um processo que implica uma atenção específica às *inclinações* de cada criança. Nas palavras de Ariès, com a escolarização “a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (ARIÈS, 1981: xi). É por intermédio dessa oposição entre escola e família que ambos polos desse contínuo se constituem.

Esta tese abordará tal oposição. Contudo, não utilizarei aqui a perspectiva analítica de Ariès ou ainda de Donzelot (1986), que enfatizam como um desses polos, a escola, tende a ser determinante na definição e no governo do segundo, a família. A presente etnografia busca descrever simetricamente esses dois mundos, apresentando a confrontação de diferentes pontos de vista sobre temas caros aos diferentes agentes, tais como: o que produz a pessoa? Quais são os modos adequados de educação que uma criança deve receber em casa?

Quando iniciei o trabalho de campo, tinha como hipótese que poderia existir um conflito de classe social nas relações entre os professores de uma escola pública na periferia de São Paulo e as famílias dos estudantes grosseiramente definidos como pertencentes à

¹ O emprego do itálico marca as falas, as palavras e as expressões utilizadas pelos meus interlocutores, que priorizo ao longo de todo o texto. Sua adoção visa fazer com que a própria etnografia seja afetada pela oralidade. As aspas duplas são utilizadas para as citações de textos acadêmicos.

classe trabalhadora. Eu partia do pressuposto de que haveria um ruído de comunicação entre esses dois grupos, uma diferença nos termos e nas concepções sobre família e educação. Todavia, ao iniciar o trabalho de campo, mais do que uma diferença e alteridade radical, deparei-me com o fato dos professores e dos moradores do Recanto empregarem ideias parecidas sobre a família, sobretudo a ideia da centralidade da mãe na criação dos filhos, ainda que com sutis distinções em relação ao que entendem como as práticas adequadas de maternidade. Muito mais do que uma diferença radical, esta tese abordará as nuances que fazem com que a família e a escola por vezes apareçam como opostas e antagônicas em relação à educação das crianças, ainda que exista o desejo de que uma aliança sempre possa e deva se constituir.

Essa continuidade da relação família e escola não impediu que durante o trabalho de campo e também durante a escrita da tese eu tivesse a impressão que havia habitado dois mundos distintos. No trabalho de campo, eu passava as manhãs e o final de tarde conversando com as moradoras sobre a história do bairro e a criação de seus filhos nas garagens e nas cozinhas de suas casas, e pela tarde na escola, conversando com os estudantes e os professores. Parecia que eu estava realizando dois trabalhos de campo distintos, como se ao entrar na escola eu estivesse entrando em outro país, onde uma outra língua é falada e há toda uma outra etiqueta nas relações sociais. Esse sentimento foi desesperador quando se fez presente durante a escrita da tese, pois no limite esta tese poderia ter se tornado duas, uma sobre as relações sociais no bairro e outra sobre as relações sociais na escola.

Contudo, mesmo atravessado por esse sentimento desesperador de habitar dois mundos, eu não poderia ter escrito esta tese sem a participação e a afetação produzida em mim por ter frequentado o bairro e a escola. Questões suscitadas em minhas conversas com as moradoras do bairro acabaram por afinar meus ouvidos e minha percepção para certas facetas da sociabilidade escolar que de outra maneira teriam passado despercebidas. Por exemplo, ao conversarmos frequentemente sobre a importância da amizade na produção da pessoa de seus filhos, fiquei atento para a produção das relações de amizade entre os *parças* na escola. Inversamente, aquilo que me afetou na escola também me fez atentar para certas características da sociabilidade familiar entre os moradores do Recanto dos Humildes. Ao perceber a centralidade da linguagem e dos jogos verbais nas práticas de *zoeira* dos estudantes, notei que as conversas eram centrais na teoria nativa das mães sobre a criação de seus filhos. Assim, ao deixar que um campo, por assim dizer, reverberasse no outro, foi possível tecer certas linhas de continuidade entre o bairro e a escola que fizeram desta tese não duas, mas uma só.

A própria oposição entre a escola e a família, que a princípio parecia delimitar dois mundos, pouco a pouco foi sendo borrada. As mães visitam assiduamente a escola, quer porque são convocadas em função de algum problema envolvendo seus filhos, quer porque buscam acompanhar a situação de seus filhos na instituição. Assim, por mais que a escola tente se fechar em relação ao bairro, com suas grades e seus portões, constantemente as travas eram destrancadas e canais de comunicação entre o exterior e o interior da instituição se abriam. Essa pesquisa tornou-se possível justamente graças a essa abertura em relação ao exterior, pois assim pude conhecer e conversar com muitas mães no portão da escola ou no próprio interior da instituição, as visitando posteriormente em suas casas.

As principais situações sociais descritas que compõem essa etnografia são aquelas consideradas como as mais triviais pelos antropólogos em seus trabalhos de campo, a saber, as conversas. No entanto, as conversas não serão abordadas aqui – como em muitos trabalhos antropológicos – com o fim utilitário exclusivo de informar sobre certas realidades, como se elas fossem opostas aos eventos e às práticas que narram. Por serem centrais tanto na educação dos filhos como no interior da escola, tanto as moradoras do Recanto como os estudantes da Escola Vitória desenvolvem uma teoria nativa sobre a linguagem e a conversa, cuja função principal não se resume à denotativa, mas incorpora também as funções poética, fática e performativa da linguagem (ver JAKOBSON, 2007). Veremos nesta tese que muito mais do que comunicar, uma conversa visa produzir a pessoa, se constituindo como um circuito de influência essencial para a produção da mutualidade do ser (SAHLINS, 2013) que caracteriza, como veremos, as relações de amizade e as relações entre mãe e filho.

Para pessoas letradas, argumenta Ong (1995: 32-4), é difícil abordar a palavra como mágica e poderosa, uma vez que ela se coloca para os letrados como coisa, como algo que está sujeito à dissecação constante e à observação distanciada. Para os moradores do Recanto e seus filhos, a palavra é justamente vista como poderosa e perigosa, exigindo cuidados e práticas de precaução especiais. *Meça suas palavras, parça!* Essa precaução, em tom por vezes de ameaça, foi dita constantemente pelos estudantes em situações de conflito com os pares ou até mesmo com um professor. Diferentemente do senso comum que tende a ver a *gíria* como marcada pelo desleixo, veremos que os estudantes, em uma atividade constante de criação com as palavras, são muito ciosos sobre os efeitos daquilo que é dito, tentando dosar a potência e as consequências de suas falas. Nem sempre felizes com essa atitude precavida, a palavra muitas vezes escapava do controle de seu enunciador, passando para o controle malicioso de um adversário que capta e cria uma *brecha*.

Muito mais do que um objeto de uma observação distanciada, a palavra falada exige engajamento e participação. Como afirma Gabriel Tarde (2005: 108), quando duas pessoas conversam, “os espíritos se visitam e se interpenetram”. Por meio da palavra falada, da troca de ideias, influências recíprocas proliferam e acabam por produzir a pessoa. Não por acaso, as conversas deram ensejo a vários conflitos entre os moradores – sobretudo entre as mães e os filhos – e no interior da escola. Segundo Ong, a oralidade tem um caráter essencialmente agonístico. Em suas palavras,

Muitas, senão todas, culturas orais ou residualmente orais impressionam os letrados como extraordinariamente agonística em suas performances verbais e em seu estilo de vida (...). Por manter o conhecimento embebido no mundo vivido, a oralidade situa o conhecimento dentro de um contexto de luta. Provérbios e charadas não são utilizados simplesmente para estocar o conhecimento, mas para engajar os outros em um combate verbal e intelectual: o enunciado de um provérbio desafia o ouvinte a superá-lo com um mais adequado ou contraditório. (ONG, 1995: 44, tradução minha).

O conflito emergiu durante a realização do trabalho de campo como uma categoria nativa e durante a escrita da tese como uma categoria analítica essencial para descrever aquilo que se passa tanto no bairro como na escola. Quando ainda sem jeito expliquei para o diretor da escola qual era o tema de minha pesquisa – “tentar compreender as relações entre escola e família na periferia de São Paulo” –, ele brincou: *você então quer estudar os conflitos?* A partir dessa brincadeira, os professores da escola passaram a me designar como *o pesquisador do conflito*. Quando um bate-boca ocorria entre um estudante e um membro da gestão, ao ainda entre uma mãe de aluno e um professor, os docentes, na sala dos professores, brincavam: *chama o pesquisador!* Ou, quando eu não estava presente durante a contenda: *Que pena que você não veio ontem, o barraco armou na sala da coordenação*. O conflito, contudo, não se constitui como essencial para a descrição tão somente dessas situações disruptivas quando o confronto de diferentes pontos de vista se evidencia. Tomadas geralmente como base de solidariedade, as relações familiares demonstraram-se como situações nas quais o conflito entre parentes (sobretudo entre afins e entre mãe e filhos) se manifestou frequentemente, inclusive na intenção dos moradores do Recanto de se distanciar de alguns familiares ao se construir uma casa própria. Com a casa, alguns parentes não estarão mais tão por perto para dizer qual a melhor forma de se criar um filho. A educação dos filhos, como veremos, constitui-se como um dos principais pontos de discórdia entre os familiares e algo que impele ainda mais o desejo de se ter a casa própria. Na sociabilidade dos estudantes no interior da escola, engajar-se em um jogo verbal agonístico

é uma forma de respeitar, de se fazer amigos, de considerar o outro como um igual. O conflito aqui é uma dimensão positiva da própria produção de relações. As brigas, como veremos, alimentam as conversas entre os estudantes, mas as conversas também podem se tornar o estopim de encrencas no interior da escola. Entre o evento narrado e o evento narrativo, para empregarmos as expressões de Jakobson (2007), há uma constante relação de retroalimentação, não necessariamente linear. Se, do ponto de vista dos professores, as brigas e os insultos são disruptivos e acabam por desestabilizar o ritmo da instituição, veremos que do ponto de vista dos estudantes não haveria graça na vida escolar se uma briga ou uma *zoeira* não existissem no cotidiano da instituição.

O Estado marcará uma presença insidiosa em todos os capítulos desta tese. Assim, ao relatar a história do bairro, os moradores irão se lembrar de como a *conquista* dos diversos equipamentos urbanos foi realizada depois de muita *briga e luta* com – no sentido de contra, mas também compondo com certos agentes – certos governos municipais, vereadores, subprefeitos. Os direitos – inclusive a casa própria e a construção das escolas – foram obtidos depois de muito tempo de espera, de *luta* e de perseverança, sobretudo pelas *mulheres briguentas* do bairro. Sempre ameaçadas de despejo por certos governos municipais e pela polícia, as moradoras passaram a acumular papéis (contas de luz, água, comprovante de pagamento do IPTU etc.) nas cômodas de suas casas para resguardar o direito de posse de suas residências. Assim, o governo, sobretudo alguns governos específicos, como veremos, aparece como esse outro de quem se desconfia, de quem se precisa estar *cabreiro*, contra quem se precisa lutar para manter um direito, mas também como aquela instância política sem a qual os direitos não são *conquistados*. Na escola – uma instituição estatal que talvez só concorra com a polícia como efetivamente presente nas *quebradas* de São Paulo –, o Estado pode tanto ser visto pelos professores como algo acima deles, uma abstração, um sistema de ensino que é regido pelos *governantes* de quem se está muito longe, como pode ser visto como eles mesmos, como certa vez me disse um professor, ao afirmar, como veremos no capítulo 6, que *o Estado sou eu*. Ao invés de centrar minha análise em torno do Estado, como uma instituição monolítica e substantivada, optei por descrever como os moradores do Recanto e os professores acionam e se contrapõem a diversas instâncias estatais, inclusive a escola, em suas lutas cotidianas.

Em minhas conversas com as moradoras do Recanto e com os professores, diferentes analogias entre diversos domínios da vida social foram produzidas. As mulheres do Recanto, por exemplo, afirmam que *a casa é como um filho* ou ainda que *o alicerce é como um embrião*. Os professores e os estudantes, por sua vez, tentam qualificar as relações

escolares a partir de uma extensão analógica dos termos de parentesco. Assim, os professores são chamados por vezes de *tio* ou *tia* ou ainda de *mãe* ou *pai* de um estudante. Ao tecer essas analogias, os agentes teorizam sobre as relações sociais. Como demonstrado por Wagner (2009), a analogia opera em um campo de diferenças e os termos colocados em relação não podem ser situados em uma relação hierárquica de explicação, como se um termo fosse axiomático, premissa capaz de explicar o outro termo. Ambas ideias nativas, como a de casa e a de filho, são afetadas quando as mulheres afirmam que *a casa é como um filho*. Nesta tese, pretendo preservar essas analogias, retirando suas implicações para a prática de produção de conhecimento mobilizada pelos agentes. Edwards (2001), em sua etnografia sobre as relações de parentesco na cidade de Bacup, na Inglaterra, também se deparou com uma prática de produção de conhecimento que se utiliza muito da analogia. Em suas palavras,

Os moradores de Bacup cujas ideias tomei emprestado teorizam a partir do que eles conhecem. Eles conectam diferentes arenas da vida social, recorrendo a uma para explicar outra. Minha teorização também realiza analogias, mas elas não são sempre, ou necessariamente, as mesmas que meus interlocutores fariam. As minhas são modelos de seus modelos. Eu penso que os moradores de Bacup cujas teorias eu exploro irão concordar com algumas e discordar de outras das minhas interpretações. (EDWARDS, 2001: 23, tradução minha).

Essa precaução formulada por Edwards também se aplica a esta tese. Ao levar a sério o que dizem as moradoras do Recanto, os estudantes e os professores, irei descrever tais analogias promovidas por eles, tirando as implicações daquilo que é dito e conectando algo que foi apresentado em uma conversa com aquilo que ouvi em outra situação. Essas conexões não foram frequentemente feitas por meus interlocutores, mas elas se tornam necessárias para traduzir suas teorias, ideias e conceitos para uma audiência acadêmica. Tal como os interlocutores de Edwards, possivelmente as moradoras do Recanto, os estudantes e os professores não concordarão com algumas das interpretações aqui presentes.

O parentesco, além de um conjunto de relações sociais, é também um modo de pensamento que ordena e organiza os mundos sociais (EDWARDS, 2001: 27). Por isso, nesta tese, ele não é pensado como uma esfera discreta da vida social. Veremos que os termos de parentesco são utilizados pelos moradores do Recanto para pensar na forma como pessoas e instituições são conectadas e desconectadas em vários domínios da vida social. Por meio dos termos de parentesco, as mães do Recanto pensam, por exemplo, o que produz uma pessoa, quais relações são fundamentais na definição da personalidade de seus filhos, bem como nos processos sociais e na história da construção de suas casas. Os professores, por sua vez,

utilizam os termos de parentesco para pensar o respeito e a distância social nas relações com os estudantes. A problemática em relação à família nesta tese será, portanto, sobre como as pessoas põem o parentesco para operar na vida social.

Na descrição das relações sociais no bairro e na escola, evito subordinar as falas e as interações entre os moradores, os professores e os estudantes a um contexto social mais amplo, somente acessível ao pesquisador. Assim, a história do bairro não é explicada e interpretada a partir de um processo de urbanização da periferia de São Paulo. Preferi me ater aos acionamentos do passado realizados pelos moradores que, tanto quanto o antropólogo, estão preocupados em produzir conexões e compor um contexto para suas próprias vidas. Na escola, o efeito do humor nas brincadeiras entre os estudantes é produzido, como veremos, por um jogo incessante de descontextualização e recontextualização. Para eles o contexto do que é dito nunca é dado de antemão, mas é objeto de lutas e interpretações as mais distintas. Para os estudantes também o contexto é um problema e não algo de fácil acesso. Por conta dessa precaução metodológica, o diálogo com a literatura antropológica ocorrerá ao longo da própria descrição daquilo que observei no bairro e na escola, privilegiando as conexões entre a minha própria pesquisa e outras etnografias. Em alguns capítulos, contudo, surgiu a necessidade de uma introdução própria que apresentasse sua problemática. Nessas breves introduções, para construir o problema específico sobre o qual o capítulo irá se debruçar, construo a questão de pesquisa apresentando a literatura antropológica que já se voltou sobre o mesmo tema. Todavia, mesmo nessa situação a citação de outros antropólogos é etnograficamente orientada, no sentido de um experimento no qual confronto certos conceitos e ideias nativas das moradoras do Recanto, dos professores e dos estudantes com certos conceitos e ideias antropológicas.

Milton², professor na escola que também realizava seu doutorado em Educação durante o meu trabalho de campo, certa vez me parou no corredor para conversar sobre qual seria a *teoria* que eu iria utilizar para explicar o que se passa na escola: *você vai utilizar Bourdieu, a teoria da reprodução, ou irá analisar os dados com Foucault?* Essa questão me inquietava no trabalho de campo, pois nesse instante um equívoco, típico da academia, se produziu nas interações com os professores. Tentei explicar para Milton que eu não tinha uma teoria para explicar o que se passa na escola, nem uma tese durante a realização do trabalho de campo, e que tentaria mobilizar diversas ideias dispersas de vários autores quando pertinentes para a descrição daquilo que eu observava na escola. No período de

² Todos os nomes de meus interlocutores são fictícios, bem como o nome da Escola Vitória.

realização do trabalho de campo, eu não conhecia o texto de Victor Turner sobre a etnografia que, de certa forma, responde em parte àquela inquietação:

Embora levemos as teorias para o campo conosco, elas só se tornam relevantes quando iluminam a realidade social. Além disso, com muita frequência tendemos a descobrir que não é todo o sistema de um teórico que promove essa iluminação, e sim suas ideias dispersas, seus *insights* retirados do contexto sistêmico e aplicados a dados dispersos. Tais ideias possuem uma virtude própria e podem gerar novas hipóteses (...). São as intuições – e não o tecido lógico que as interliga – que tendem a sobreviver na experiência de campo. (TURNER, 2008: 19).

Teria sido mais fácil explicar para o professor Milton qual é a relação da etnografia com a teoria se eu já conhecesse essa observação de Turner. De toda forma, fica aqui o aviso para o leitor, que não encontrará uma teoria que orienta a escrita dessa tese, mas sim vários autores, de diversas subáreas da antropologia, que me ajudaram a descrever o que observei na escola e no bairro. É quando reverberam no material etnográfico explorado ao longo dos capítulos que estas intuições de outros autores serão apresentadas, com o intuito de tirar todas as implicações das próprias ideias nativas de meus interlocutores e produzir certos efeitos na própria teoria antropológica.

Organização da tese

A tese é organizada em um percurso descritivo do bairro à escola. Contudo, essa separação em três capítulos dedicados às relações sociais entre os moradores no bairro e em três outros centrados na descrição da sociabilidade no interior da escola não se deixa encerrar em uma separação rígida entre dois universos sociais. Aquilo que se passa entre os muros da escola foi também assunto nas rodas de conversa entre os moradores, em particular nas conversas das comadres que são também as mães dos estudantes na escola. O inverso, aquilo que se passa no bairro e nas cercanias da escola também é motivo de muitos comentários entre os professores e os estudantes. Ademais, certos temas também se fazem presentes nos dois universos: qual é a melhor forma de se criar um filho? Quais relações produzem uma pessoa? Como as relações de amizade e de parentesco são produzidas? Quais são os modos de produção de conhecimento compartilhados entre os moradores e aqueles acionados pela escola? Como a linguagem é essencial na produção das pessoas e das relações sociais?

No primeiro capítulo, descrevo a história do bairro onde a presente pesquisa foi realizada. Planejado inicialmente para ser um bairro para atender à demanda por casas dos movimentos sociais que lutam por moradia no início dos anos 1990, o Recanto dos

Humildes, como veremos, foi ocupado por várias famílias, descaracterizando o planejamento urbano inicial realizado por arquitetos e os próprios integrantes dos movimentos. Ao narrar essa história, os moradores não acionam uma cronologia estrita, mas refletem sobre suas qualidades pessoais, como pessoas *briguintas*, *persistentes*, *lutadoras*, *trabalhadoras*, *organizadas*, que *na marra* obtiveram diversas *conquistas* do Estado, dentre elas a conquista das escolas. A história, nesse caso, é acionada como um recurso para se pensar uma política das reputações no presente. Além disso, a história narrada produz afecções. Dos eventos marcantes no processo de construção do bairro fica-se com raiva ou então com orgulho por ter participado e sido um protagonista. Ao descrever esses diferentes usos do passado será possível visualizar que existe uma diferenciação entre tipos de moradores no bairro: os *primeiros moradores*, vistos também como os *fundadores* vinculados às associações de moradores e ao movimento social, e as pessoas que *ocuparam desordenadamente* os lotes não previstos no planejamento inicial. Vários qualificativos morais foram empregues para descrevê-los: os *fundadores*, os *encrenqueiros*, *gente corrida de todo lugar*. Ao se narrar a história do local, os moradores demonstram que há, portanto, certa disputa por reputação e respeito entre eles. Veremos ainda no primeiro capítulo que a violência no bairro e a limpeza das casas são elementos centrais para os moradores expressarem as diferenças entre eles. Nessa história, a dialética entre o dentro e o fora do bairro, entre os moradores do Recanto e os moradores e funcionários públicos de outras localidades de Perus, pertencentes à classe média, é acionada para se pensar a busca por respeito e a luta contra difamatória, tentando evitar o estigma de que o local seria uma *favela*, habitada por pessoas *pobres* e por *bandidos*.

No segundo capítulo, abordo a relação entre a casa e a família no Recanto dos Humildes. Embora as casas tenham sido planejadas por engenheiros da Prefeitura de São Paulo de acordo com certa concepção do que seja a família da classe trabalhadora, os processos contínuos de reforma e de adaptação realizados por seus moradores transformaram as residências de acordo com as dinâmicas familiares, dotando-as de características arquitetônicas particulares que as afastaram do projeto inicial. Nesse percurso histórico, uma memória sobre as relações familiares e sobre a relação dos moradores com o Estado foi materializada na própria arquitetura de suas casas. Veremos neste capítulo o que constitui uma *boa casa* para os moradores do Recanto e como as relações familiares – que pressupõe tanto certa intimidade como certo distanciamento – são reforçadas pelo próprio processo de construção das residências. As relações entre os irmãos e as irmãs foram aquelas mais mencionadas como essenciais no auxílio mútuo necessário para erguer uma casa e para criar

os filhos, dois processos que frequentemente eram conectados pelos moradores por meio de analogias entre a casa e o filho.

No terceiro capítulo, descreveremos justamente a teoria nativa das mulheres no Recanto sobre a criação dos filhos. Veremos que a palavra – por meio de conselhos, narrativas e broncas – adquire uma potência na produção da pessoa dos filhos. É por meio dela que as mães educam suas crianças. Há aqui uma teoria nativa sobre a aprendizagem: aprende-se quando se sabe ouvir a palavra da mãe. Descreverei neste capítulo as diversas narrativas contadas pelas mulheres do Recanto sobre o caso de *meninos desencaminhados*, realizadas muitas vezes na presença de seus filhos. Essas narrativas, muito mais do que comunicar eventos marcantes no bairro, visam ensinar às crianças uma “ética ordinária” (LAMBEK, 2010), ou seja, certos princípios morais para que seus filhos saibam como *distinguir o certo do errado*. Veremos que há dois circuitos principais de troca de palavras na criação de um filho: o que se ouve dos amigos na rua e aquilo que se ouve da mãe (e, em menor medida, de outros parentes) em casa. Esses dois circuitos, complementares na produção da pessoa, compõem forças muitas vezes vistas como antagônicas pelas mães: o que se ouve na rua contradiz o que se ouve em casa e pode *deseducar* uma criança. Para compreender a *educação* recebida em casa pelas crianças, teremos que descrever neste capítulo o que constitui, portanto, a amizade (e as *más companhias*) do ponto de vista das mães.

No quarto capítulo entraremos no mundo escolar por meio de um deslocamento de pontos de vista. Se nos três primeiros capítulos a etnografia descreveu as relações sociais no bairro do ponto de vista das mulheres no Recanto, a partir desse capítulo iremos nos deter na descrição das relações sociais no interior da escola do ponto de vista de seus diversos agentes. Para começar essa descrição do que se passa no interior da instituição, apresentarei para o leitor os espaços, os tempos e os agentes que interagem na escola. Veremos que a escola é marcada por uma multiplicidade de espaços e tempos, segmentados de acordo com a idade e também com a posição que cada agente ocupa na instituição. Descreverei em detalhes três desses espaços: a sala dos professores, a sala de aula e o corredor. Nessa descrição dos espaços escolares, apresentarei ainda como eu circulei pela escola durante a realização do trabalho de campo. Como veremos, a posição do pesquisador na escola é sempre incerta, sendo vista ora como um agente da universidade que lá estaria para avaliar a atividade dos professores, ora como uma figura de autoridade pelos estudantes.

Se no terceiro capítulo veremos que a palavra falada é essencial na criação dos filhos do ponto de vista das mulheres no Recanto, no quinto iremos nos deparar com a

centralidade da linguagem na socialidade entre os estudantes no interior da escola. Nos constantes jogos verbais e nas narrativas que povoam a sala de aula e o pátio, os estudantes desenvolvem uma teoria nativa sobre a linguagem, problematizando seus efeitos na produção das relações de amizade e de antagonismo nos grupos de pares. Descreverei neste capítulo os jogos de linguagem caracterizados pela captura de *brechas* pelos estudantes com o intuito de produzir um efeito de *zoeira*. Veremos que nesses jogos reversões contínuas e súbitas do que é considerado como brincadeira e do que é seriedade ocorrem frequentemente. As relações de amizade produzidas por diversos circuitos de troca no interior da escola também serão descritas neste capítulo. Veremos como a troca de insultos, provocações e histórias, bem como a troca de estilos – as roupas, os acessórios de indumentária, os estilos de corte de cabelo – constituem-se como circuitos essenciais na produção das relações de amizade na escola. Em seguida, descrevo e analiso algumas narrativas dos estudantes sobre as *fitas* na escola e sobre os *perreios* que eles ou parentes enfrentaram fora dos muros da instituição, tais como as perseguições e as fugas da polícia. Esses, como veremos, são temas privilegiados pelas rodas de conversa na sala de aula. Por fim, descrevo o que produz a liderança na *turma do fundão*. Muito mais do que a força e a violência, a sagacidade e a constante atividade criativa com as palavras são fundamentais para que um estudante se destaque no grupo de pares, adquirindo prestígio.

Por fim, no sexto capítulo, irei descrever as relações sociais do ponto de vista dos professores. Em suas conversas na sala que lhes é reservada no edifício escolar, bem como na situação formal do conselho de sala, conversa-se muito sobre o respeito (e sua falta) nas interações entre os estudantes com os docentes. Veremos que entre os professores o respeito é definido a partir da deferência, um trabalho expressivo por parte dos estudantes que deveria afirmar a hierarquia geracional no interior da sala de aula. O *jeito de falar*, a *gíria*, a adoção dos termos de parentesco *tio* e *tia* para se referir aos docentes, esses atos de linguagem realizados pelos estudantes *tiram os professores do sério* e suscitam várias situações de conflito no interior da sala de aula. Comenta-se muito na sala dos professores sobre a *educação que vem de casa* recebida por seus estudantes nas situações em que se discute *quem seria o culpado pelo fracasso escolar*. Como a escola é uma instituição clivada por múltiplos conflitos, há constantes conversas sobre as responsabilidades dos agentes em relação a um estudante que não incorporou a tecnologia da escrita ou que não respeita seus professores. Nessas conversas, veremos que há muita controvérsia entre os próprios professores, uns tentando manter a discussão sobre os problemas escolares às questões pedagógicas, enquanto outros buscam responsabilizar também a *mãe* e a *família* pelo

fracasso da instituição. Por fim, descreverei o que constitui essa categoria nativa do *fracasso* no interior da instituição. Para os professores, o fato de alguns estudantes chegarem ao término do ensino fundamental sem saber ler e escrever constitui-se como o principal fracasso. Analisarei em que medida a escrita se contrapõe à oralidade no interior da instituição e quais são as dificuldades para os estudantes compreenderem a ideia de *autoria*, presente nos afazeres escolares.

Na conclusão da tese, faço algumas conexões entre aquilo que descobri nesta etnografia com o movimento de ocupação de escolas públicas pelos secundaristas que tem ocorrido desde 2015 em todo Brasil. A Escola Vitória não foi ocupada. Contudo, algumas características da sociabilidade entre seus estudantes têm reverberações na prática política inventada pelos estudantes secundaristas. Dentre elas, como veremos, a centralidade da palavra falada, com toda sua potência, não mais restrita às disputas lúdico-agonísticas entre os pares, mas agora alçada à discussão política. A conclusão pode parecer deslocada em relação ao restante do texto, mas ela tenta tirar algumas implicações daquilo que descobri durante a longa jornada desta pesquisa. Ela é mais um convite do que um arremate do debate.

Capítulo 1

As histórias narradas sobre o Recanto dos Humildes

Este capítulo visa apresentar para o leitor o contexto onde o trabalho de campo foi realizado. Nessa exposição inicial, contudo, adotarei o princípio analítico de não buscar o significado do contexto, ou descrevê-lo objetivamente apenas por meio de uma única voz, a do pesquisador que teria um acesso privilegiado à realidade, mas como um objeto de investigação, um tema nativo carregado de controvérsias, apresentando para o leitor as diversas vozes que cercam a narrativa da história do Recanto dos Humildes, localizado no distrito de Perus.³ Englund e Leach (2000) questionam justamente a utilização pelos antropólogos de uma metanarrativa sobre o contexto onde as etnografias estão localizadas. Segundo os autores, certos estudos que partem da análise de processos de “globalização”, “individualização”, “urbanização”, “modernização” mudam abruptamente de escala, retratando as etnografias como exemplos particulares de tendências globais. Nessa perspectiva, o contexto, que só seria acessível ao pesquisador que conseguiria decifrar e analisar as tendências mais globais, se tornaria uma causa, uma moldura explicativa, e as práticas culturais se tornariam apenas exemplificações e efeitos desses processos mais amplos. Isso provoca uma consequência problemática: a etnografia perde uma de suas

³ Ainda que Perus seja um distrito da cidade de São Paulo localizado no extremo da região noroeste da cidade, os moradores do Recanto dos Humildes concebem Perus como independente, vista por vezes como outra cidade. O distrito fica distante do centro de São Paulo. Essa distância é ainda mais marcada porque Perus é separado de outros distritos por sítios e o parque do Jaraguá. Ao ir de trem para lá, o transeunte desavisado pode ter a impressão de viajar para uma outra cidade ou *ir para o interior*, como certa vez me disse Seu Zé. Alexandre Pereira (2010: 30-31) demonstra que, na Cidade Ademar e na Brasilândia, na periferia de São Paulo, os moradores oscilam entre denominar o local ora como bairro, ora como distrito, não estabelecendo uma hierarquia rígida, tal como pressuposto nas divisões sociopolíticas realizadas pelo poder público, na qual o distrito sempre seria o termo englobante para diversos bairros. No Recanto, a relação é ainda mais complicada em função da sensação de separação em relação à cidade de São Paulo. Quando dizem que vão para o centro, ou para a cidade, os moradores do Recanto não se referem ao centro de São Paulo, mas ao centro comercial de Perus. Nesta tese, opto por denominar o Recanto e também Perus como bairros, pois os moradores tendem a utilizar mais frequentemente esse termo para expressar uma delimitação espacial e o compartilhamento de um reconhecimento e de uma experiência comum, enquanto os *moradores do Recanto* ou os *moradores de Perus*.

principais forças analíticas, a saber, levar a sério como os agentes definem seus próprios contextos. Os autores acrescentam ainda que a prática de conhecimento da etnografia é única na medida em que ela concede aos sujeitos a autoridade para produzir uma compreensão de seu mundo vivido.

Dilley (1999) afirma que o problema do contexto se refere à forma como as pessoas produzem conexões (e desconexões) em seu dia a dia para interpretar, ou, como veremos no caso dos moradores do Recanto, para produzir um efeito imediato: a contra difamação. A contextualização não se trata, portanto, de algo que só é praticado pelo antropólogo, mas de um ato performático realizado cotidianamente pelos agentes. Dilley ainda afirma que a noção de contexto é intimamente conectada com o que concebemos por conhecimento. O autor remete a ideia de contexto à sua etimologia, derivada do termo latino *texere*, que designa o ato de costurar e de compor. Veremos neste capítulo que nas narrativas sobre a história do bairro há uma arte prática de composição, sem uma linha forte, a cronologia, que sustentaria e orientaria todos os demais fios.

Segui neste capítulo ainda a sugestão metodológica de Peter Gow (2006) de não tentar buscar confrontar as histórias dos moradores com evidências documentadas que comprovariam ou desmentiriam o que foi narrado. Em outras palavras, não busquei acessar uma história objetiva, mas descrever porque certos eventos e processos nas histórias narradas pelos moradores importam para eles. Não se trata, portanto, de fazer uma história do Recanto, mas de descrever como os seus moradores acionam as histórias. Assim, a precaução metodológica enunciada por Gow orienta a minha própria análise:

julgo ser importante evitar o uso das narrativas históricas dos nativos para desenvolver uma história ‘objetiva’ da área. Não porque acredite que os relatos dos nativos sobre o passado não sejam verdadeiros, longe disso, mas por considerar que elas formam parte dos dados etnográficos a serem explorados. (Gow, 2006: 208).

Ao optar por não apresentar a história do Recanto dos Humildes como uma exterioridade que só seria acessível ao pesquisador, será possível descrever alguns equívocos entre diferentes perspectivas que serão recorrentes ao longo desta tese: as práticas de conhecimento nem sempre são compartilhadas e idênticas entre professores, estudantes e seus familiares; tampouco a relação com a linguagem é a mesma.

Ao narrar suas histórias, no plural, os moradores do Recanto apresentam simultaneamente uma reflexão sobre suas qualidades pessoais, como *briguentos*, *persistentes*, *lutadores*. Veremos aqui que mais do que meramente descrever processos

sociais de urbanização que afetaram suas vidas, eles narram como obtiveram diversas *conquistas* (suas casas, a organização urbana do local, as escolas, o asfalto, a energia elétrica, a água etc.), depois de muita *luta e perseverança*. As histórias, portanto, não são destacáveis das pessoas que as produziram em suas interações cotidianas. Por isso, o tom das narrativas adquire certas marcas da crônica de eventos por eles vivenciados, tais como, por exemplo, o encontro de uma liderança local com o prefeito da cidade, a descrição das situações de interação dos moradores do Recanto com as pessoas da Vila Nova, localidade de Perus associada à classe média.

Na primeira parte do capítulo, descrevo justamente um desses eventos que, de certa forma, passou a ser comentado nas rodas de conversa entre as comadres. Trata-se de uma aula pública de uma disciplina de pós-graduação em arquitetura da Universidade de São Paulo, onde Inês, uma liderança do Recanto, foi a palestrante principal, narrando para os estudantes a história do local. Como veremos, um mal-entendido sobre o que caracteriza um discurso sobre a história foi produzido nessa situação.

Em seguida, apresento um dos temas principais presentes nas narrativas dos moradores sobre a história do Recanto: a transformação urbana produzida pela chegada das famílias que *ocuparam desordenadamente* o local. Veremos que uma oposição orienta a descrição nativa da história, a saber, a divisão entre os *primeiros moradores* – aqueles que são considerados como os *fundadores* do bairro, que pertenciam aos movimentos sociais que lutam por moradia da cidade de São Paulo – e aqueles que *ocuparam* os terrenos de suas casas, sem um planejamento coletivo e sem a organização dos *primeiros*. Essa oposição guia a discussão sobre o passado, mas também sobre o futuro e os devires não realizados do *projeto original* de urbanização.

Nossas histórias

Algumas semanas depois que comecei a frequentar a Escola Vitória no Recanto dos Humildes, Inês convidou-me para participar de uma aula pública de uma disciplina de pós-graduação da Faculdade de Arquitetura da USP. O programa da disciplina integra uma proposta mais abrangente de uma *universidade aberta*, que congrega pesquisadores da universidade e várias pessoas ligadas aos movimentos sociais em São Paulo. Em Perus a aula reuniu estudantes e militantes que lutam por moradia, pela reapropriação da fábrica de cimento e cal e sua transformação em um centro cultural de memória do trabalhador, pela criação de um parque linear, dentre várias outras pautas. A proposta da disciplina é

aproximar os alunos dos movimentos sociais que lutam pelo direito à cidade, promovendo uma troca de conhecimentos. Ao longo do curso, os estudantes haviam participado de aulas em vários outros locais representativos da história da urbanização do bairro de Perus: a fábrica de cimento e cal; o cemitério Dom Bosco, onde foram encontradas as ossadas de muitos desaparecidos políticos durante a ditadura militar. Agora a aula seria no Recanto dos Humildes, onde está localizada a escola Vitória na qual realizei a presente pesquisa. Como parte das atividades previstas, além da discussão dos textos que compõem a bibliografia do curso, os organizadores da disciplina convidaram alguns militantes dos movimentos sociais para contar a história de suas lutas. Naquela oportunidade, Inês foi uma das convidadas e contou a história do Recanto. Inês é uma das *primeiras moradoras* do local e uma das lideranças do movimento social por moradia que conquistou os lotes no começo dos anos 1990 durante o Governo Erundina⁴. Ela também é uma das inspetoras da escola onde foi realizada a aula.

Resolvi iniciar o presente capítulo pela fala de Inês naquela oportunidade porque ela nos permitirá visualizar algumas tensões que se farão presentes ao longo de toda a tese. A despeito da precaução de Inês com o uso da palavra, veremos nesse episódio que não há sempre um consenso entre os arquitetos, os historiadores e os moradores do Recanto sobre o que se entende por conhecimento, história e memória. Como essa tese tratará de muitos equívocos desse gênero, é bom já preparar o leitor. Para apresentar os detalhes dessa aula de pós-graduação e os equívocos produzidos na comunicação, exponho na íntegra a narrativa da história do Recanto por Inês:

Eu vim para cá a partir do Partido dos Trabalhadores. Antes de vir para cá, cada pessoa participou mais ou menos de seis anos de reuniões para se obter o objetivo que seria a moradia. Eu moro no Recanto há dezessete anos, mas estou aqui na região desde 1991, no governo da Erundina. Ela deixou essa área primeiramente para o pessoal que estava desabrigado do Damasceno e do Elisa Maria, que moravam nos containers lá embaixo. Era um pessoal que morava nos morros e a chuva desbarrancou e eles ficaram sem casa. Então eles vieram e ficaram em contêineres, até ela fazer os embriões. Na época, eles falavam embriões, que era para ter espaço para as pessoas continuarem por conta a construção das casas. Para a gente do MST foi feito o loteamento. Erundina já deixou com água, pavimentação e esgoto. Nós só não tínhamos energia elétrica. Foi quando nós fomos sorteados para essa área aqui do Recanto, em Perus. A nossa turma foi através do Movimento dos Sem Terra. Eram feitos os mutirões e a gente começava a construir um a um, alicerce por alicerce, para então poder ser sorteado. Era todo mundo junto, mas infelizmente não foi isso que aconteceu com todo mundo. Na realidade, essa terra aqui foi desapropriada para duas mil famílias mais ou menos. Então, nós

⁴ Partido dos Trabalhadores, 1989-1992.

tínhamos a guarita, era para ser um local bonito, tipo condomínio fechado. Ia concorrer com a Vila Nova, que é o pessoal de classe média. Mas não foi o que aconteceu. Faltou também um pouco de boa vontade da prefeitura, fizeram muita vista grossa. Ao redor dessa área era totalmente verde e começou a ter as ocupações desordenadas. Pelo mapa vocês podem ter uma noção de que onde era área verde foi ocupada, onde era área de bolsão de estacionamento foi ocupada, onde era área de prédios para os funcionários públicos também foi ocupada por uma massa não organizada, uma massa desordenada. Nós tínhamos áreas reservadas para estacionamento, comércio, para as instituições: a creche, o posto de saúde, as escolas. Essas áreas foram todas tomadas. Tinha como buscar uma qualidade de vida para o pessoal, mas não aconteceu. Teve uma invasão desordenada. E hoje a gente vê isso aqui: é uma cidade dentro de um bairro. Hoje nós somos só no Recanto nada nada mais de trinta mil pessoas. É muita gente. Só aqui no Recanto nós temos: quatro EMEFs (Escolas municipais de ensino fundamental), duas EMEIs (Escolas municipais de ensino infantil), uma CEI (Centro de educação infantil). Nós temos pontos finais: duas linhas de ônibus e uma perua. Temos luz, água, esgoto. Na época, para a gente morar aqui – eu vim em 1995, né? –, a gente tinha que puxar o fio de energia lá de baixo aqui pra cima. Infelizmente a gente roubava a luz, porque a gente não tinha poste ainda. Mas por conta de muita briga, nós conseguimos negociar com a Eletropaulo, na qual a Associação bancou uma parte e a Eletropaulo o restante. Tanto é que se você olhar aqui no em torno, a maioria dos postes é de madeira, principalmente das travessas. Então tiveram as ocupações desordenadas, por isso nós tivemos que abrir mão de fazer o mutirão. Aí nós fizemos os sorteios das casas, dos terrenos e dos lotes para quem tinha condições de construir. E cada um teve que construir sozinho. Nas pontas ficaram essas pessoas, que já construíam e asseguravam o local para as pessoas que já haviam sido sorteadas. Em função da ocupação nós não temos muitas praças, áreas de lazer e, por fim, graças a Deus nós podemos dizer que temos as escolas. Ao menos essas a gente conseguiu segurar as áreas, ao menos para garantir a escola. Hoje, onde ficam essas duas escolas era um campo de futebol de várzea. E começou assim aqui. Infelizmente, é triste, porque nós vemos a necessidade dessas crianças terem uma área de lazer, e nada é perto. Praticamente oitenta por cento dos pais trabalham fora, e poucos ficam aqui. As crianças não têm o que fazer, então o que é que elas fazem? Elas vêm para a escola, até mesmo nas férias. Nos finais de semana, elas vêm para a escola, porque não há outro espaço. Elas vêm para soltar pipa, jogar bola, andar de bicicleta. Há uma necessidade grande, mas não há espaço para isso, é uma pena. Nós éramos ligados a um partido político, o PT, que tinha um vereador inclusive que nos ajudava. E para você ver, nós fomos, nós do mutirão, 250 famílias. Nós tínhamos até engenheiro, planta da casa, tudo para construir certinho, bonitinho. Então, para você ver como a gente era organizado, tinha planta, pessoas que nos acompanhavam nos finais de semana, as casas eram para ser tudo igualzinhas. Era tudo muito bem organizado. Infelizmente, por causa das ocupações desordenadas, nós tivemos que abrir mão dos alicerces que já estavam prontos, e pôr pessoas com mais condições para assegurar as pontas, e a gente construiu por conta. O pessoal saiu um pouquinho do projeto, mas não muito. Só esticou um pouquinho, todo sobradinho era com sacada, a maioria colocou janela, não quis porta balcão, até porque as coisas eram mais caras há um tempo atrás. E isso dificultou. A Erundina saiu, depois entrou o Maluf, depois o Pita, e ficou muito mais difícil mesmo. Para questão de campanha política, na época em que o Maluf fez campanha para o Pita, ele subiu aqui. Então, o pessoal se sentiu mais apoiado

a entrar nas áreas. Fora do Recanto, da avenida Pavão em diante, era tudo eucalipto, era uma área verde, e agora ali está tudo tomado de casa, o pessoal não se deu nem ao trabalho de deixar uma área verde e um espaço para a construção de escolas. Onde é o Jardim da Conquista e o Recanto do Paraíso era só eucalipto. Por isso todas as escolas que foram feitas aqui têm muita demanda. A maioria das escolas tem demanda. Falta escola. Nós viemos através de uma luta muito difícil, foi uma batalha, porque nós que estávamos aqui e viemos em reuniões, lutamos bastante, que ficamos anos e anos participando das reuniões para ter nossas casas, para ter uma área ocupada de maneira ordenada, acabou acontecendo o contrário, ficou uma área ocupada de maneira desordenada. Infelizmente, por conta das ocupações, se perdeu as áreas verdes, de comércio, hortas comunitárias. Nós conseguimos as escolas, o Jairo de Almeida foi inaugurado em 1998, de início já foi uma escola que não deu conta do número de moradores daqui. Na época nós tivemos um problema que nós que viemos primeiro e morávamos do lado da escola não conseguimos matricular nossos filhos. Porque tinha aquele processo que só podia matricular os filhos que nasceram até o dia 28 de fevereiro. Então a maioria dos nossos filhos era de março para diante; então nós mesmos que morávamos aqui do lado, que lutamos pelo espaço, não tínhamos o direito de poder colocar nossos filhos aqui. Aí foi uma briga para correr para o (colégio) Suzana de Campos, para o Bandeira, o Gavião, porque lá poderia sim após 28 de fevereiro, aqui não poderia. Mas mesmo assim, a gente se reuniu, nós que éramos das associações, conversamos, tentamos todo mundo chegar num acordo, matriculamos as crianças, embora não eram as nossas. Nós nos prontificamos a ajudar a escola na época, matriculamos os alunos, e foi dado o procedimento na escola Jairo de Almeida. E aqui ficou esse terreno vazio. Mas como estava cercado, aí depois de muita briga também, o prefeito se prontificou a fazer a EMEI Jorge Amado, que depois foi para o CEU. Era aqui nesse espaço também, que era de latinha. Aí veio o processo de construção do prédio, que se uniu ao Jairo. Essa daqui ficou um anexo do Jairo, uma escola enorme. Por sinal, também não deu conta, porque nós tínhamos uma outra EMEF, a Recanto dos Humildes, onde é a EMEI Jardim da Conquista, que era de latinha também. Mas para a gente está assim. Eu sou grata, fiz a minha casa, tenho orgulho, embora a gente passou por um processo muito difícil aqui na época, porque éramos discriminados por ter vindo para cá. (Inês se emociona e começa a soluçar). Eu estranhei muito, mas a gente tinha vergonha de falar que morava aqui lá no posto de saúde, que não tinha aqui. A gente acabava tendo atritos na época ao falar que éramos daqui. Mas graças ao Recanto, em geral, eu posso dizer, porque a gente vê isso no dia a dia, o comércio cresceu, se valorizou, tem moradores aqui que trabalham lá. Isso também me orgulha, pois afinal são pessoas confiáveis. Eu me orgulho, esse é o meu pedacinho. Eu tenho orgulho da casa que eu fiz. Não tenho vergonha de dizer que peguei na massa. Não sei se está a contento de vocês, se falhei em alguma coisa.

A narrativa de Inês relaciona vários elementos de uma memória sobre a história do bairro. Esse conhecimento não está assentado em uma cronologia: o que ocorreu primeiro e o que veio depois. Os marcos temporais são inclusive frouxos na narrativa. Inês menciona três diferentes governos (Erundina, Maluf, Pita), o que ajudou, de certa forma, os estudantes a localizar no tempo o desenrolar do processo. Mas as datas não são os marcos que

enquadram rigidamente o desenrolar da narrativa e que fornecem um contexto para que os estudantes possam interpretar o que está sendo dito. Elas desaparecem pouco a pouco no desenrolar da apresentação diante de uma oposição que, como veremos neste capítulo, permeia as conversas entre os moradores a respeito da história do local: o antes e o depois da *ocupação irregular* (também chamada por alguns moradores como *invasão*).

Logo no começo de sua fala, Inês qualifica seu próprio ponto de vista sobre tal história. Não se trata, portanto, de um relato que aflora de qualquer lugar e que poderia ser dito por qualquer um. Como veremos, o conhecimento, para os moradores do Recanto, é produzido a partir de uma experiência de vida, de uma trajetória de luta e sofrimento. Por isso, ela afirma que é uma moradora que reside no local desde o início, há 17 anos, e que desde 1991 frequenta o Recanto para participar de reuniões e dos mutirões que foram organizados no Governo de Luiza Erundina. Em diversas conversas com os moradores, os relatos sobre a história do local começaram por essa indicação de onde eles vieram. Inês, dessa forma, repetiu um procedimento comum nas conversas dos moradores com pessoas de fora do local: a explicitação do longo tempo de residência e da experiência pessoal no bairro a autoriza a contar para um estranho a história do local. É a partir de suas próprias histórias de vida que os moradores produzem, assim, o contexto para suas próprias ideias.⁵ Entre os Piro, Peter Gow afirma que uma narrativa histórica obtém seu poder de veracidade das relações de parentesco próximo. Muitas narrativas começam com a frase: “Minha mãe me contou que...” (GOW, 2006: 214). No Recanto, a veracidade está assentada no tempo de residência no local e também, como veremos, no envolvimento das pessoas no comércio e nas lutas do bairro.

Nas primeiras atividades do trabalho de campo, quando cheguei no Recanto por intermédio de Padre Aécio, fui constantemente guiado pelos moradores para falar com as *pessoas certas*, os *verdadeiros moradores* do Recanto, geralmente aqueles vistos como os *fundadores* e que tinham alguma relação com as associações: *Você precisa conversar com Carlos, ele construiu a primeira casa da Rua Inca Cor de Rosa* (Inês). *Você não pode deixar de falar com a Maria, ela é uma das primeiras moradoras e é viúva do antigo presidente da associação* (Anice). *Vou te levar para conversar com o Paulo, ele é o dono do primeiro bar aqui do Recanto* (Antônio). *Eu não sei muito sobre isso não, você precisa falar com a Inês mesmo, ela conhece tudo aqui* (José).

⁵ Edwards (2001) descreve um processo similar de contextualização das narrativas e ideias dos moradores de Bacup, na Inglaterra, a partir de suas histórias de vida.

Em várias oportunidades, os moradores ficaram com receio de não conseguir apresentar para o pesquisador a *verdadeira história do lugar*; tive que explicitar que não estava interessado apenas na história do bairro, mas também na história de suas famílias e de como eles construíram e adquiriram suas casas, para aí então conseguir estabelecer uma conversa em terreno menos inseguro. Sobressai nesse receio a ideia de que há certas pessoas que são como depositários e porta-vozes da versão da história do local para quem é de fora. O caso mais emblemático é o da conversa com Maria, atual presidente da associação de moradores e identificada pelos demais como *viúva de Seu Pedro*, falecido há pouco tempo e uma das principais lideranças da localidade. Ao entrar em sua casa, fui apresentado por Inês como alguém que estava interessado em escrever sobre a história do local e sobre as escolas. Maria disse que não teria muito o que dizer, pois *trabalhava fora* e acompanhou relativamente à distância todo o envolvimento do marido na Associação, e que somente ele poderia, caso ainda estivesse vivo, contar todo o *processo da luta da associação*. Contudo, assim que começamos a conversar sobre sua família, Maria foi me apresentando em detalhes toda a história da localidade, emaranhada com a história de sua família e de sua casa. Assim como Inês apresenta a história do local mencionando eventos que envolveram seus filhos, Maria e outros moradores do Recanto não separam rigidamente os eventos políticos de suas experiências pessoais.

Na conversa com Maria também é possível depreender outro sentido sobre quem é autorizado e se autoriza a falar sobre a história do local: precisa estar entranhado na rede de comunicação e fofoca do bairro, que ocorre sobretudo no comércio local, quando as pessoas entram nas casas/garagens dos vizinhos para comprar alguma coisa ou simplesmente conversar. As pessoas que estão mais autorizadas a falar sobre a história de construção e transformação urbana do bairro são também aquelas que circulam pelo local e, sobretudo, que possuem um comércio em suas casas, local de encontro entre os moradores para conversar e especular sobre os problemas enfrentados no bairro. Há aqui certa “hierarquia de credibilidade” (Gow, 2003: 61) sobre quem narra a história. A maior autoridade é concedida àquele que vivenciou o acontecido – *eu estava lá, eu me encontrei com o prefeito, eu moro aqui há 20 anos e conheço todo mundo*. Em seguida, àqueles que ouviram falar sobre o evento que afetou uma pessoa muito próxima: *minha mãe, que era do mutirão, me disse que (...)*.

Em suma, quem é autorizado e se autoriza a falar sobre a história do local precisa estar entranhado na rede de comunicação e de conhecidos do bairro. Ao mesmo tempo, os interlocutores devem ser também qualificados, para se saber se eles compreendem ou não

aquilo que se conversa. Eu me vi enredado nessa trama entre os moradores quando eles investigam a proveniência de certas pessoas para saber se elas já conhecem ou não algo sobre a história do local. Em diversas oportunidades, enquanto conversávamos informalmente sobre a história do bairro ou ainda sobre a construção de suas casas, os moradores me perguntaram questões sobre a minha pessoa, tentando me localizar nas relações do bairro e identificar o ponto de vista a partir do qual eu poderia interpretar o que eles estavam falando. Eles, contudo, não estavam interessados no meu status como um estudante de doutorado em antropologia, e, sim, em outros aspectos da minha pessoa, tais como o fato de ser solteiro, sem trabalho remunerado, ainda um estudante, sem filhos, e morando sozinho no centro de São Paulo, distante dos meus parentes. Certa vez, Inês disse-me que eu não poderia entender muito bem o que significava a luta pela casa própria porque eu não tinha filhos. *Só quando você tem filho é que o aluguel pesa, aí você fica mais preocupado com o futuro*, ela me explicou. Ao qualificar a minha própria experiência de vida, os moradores tentam interpretar a minha capacidade de compreensão do que está sendo dito. Esse procedimento foi o mesmo adotado por Inês naquela aula de pós-graduação. Não por acaso ela começou sua fala explicitando para os estudantes que ela mora no local desde o começo e que teve que esperar muito tempo, frequentando muitas reuniões, para obter a casa própria.

Há na narrativa de Inês certa concepção de que o bairro progrediu. Desde os anos 1980, a antropologia urbana que se volta para a descrição das relações sociais entre os moradores da periferia paulistana, em especial os estudos sobre os movimentos sociais, demonstrou como a ideia de que a *vida melhorou* permeia os relatos sobre a história dos bairros do ponto de vista nativo. Teresa Caldeira, por exemplo, ao descrever como os moradores do Jardim das Camélias recontam a história do bairro na Zona Leste, afirma que: “Os moradores mais antigos, como sr. Benedito e d. Joana, apesar de realisticamente diagnosticarem como precária a situação do bairro, sentem-se já recompensados com as melhorias havidas” (CALDEIRA, 1984: 70).

Tal como os interlocutores de Caldeira problematizaram a precariedade dos serviços públicos na periferia, o progresso foi também questionado no relato de Inês. Em diversas ocasiões, ela afirma que *infelizmente não foi o que aconteceu*. Inês contrasta, portanto, a utopia do planejamento da construção coletiva do bairro – que teria em seu projeto várias áreas institucionais reservadas para as escolas, as creches, o posto de saúde, o estacionamento coletivo e as áreas verdes – com a realidade do desenvolvimento do local. Em certo momento, ela compara a utopia do Recanto com o *local de classe média* de Perus, a Vila Nova, dizendo que o Recanto era para ser *tipo um condomínio fechado, concorrendo*

com a Vila Nova. Para realizar esse contraste entre três distintas temporalidades, Inês emprega três construções verbais nas conexões que estabelece ao narrar a história: *era para ser*, *foi* e *é*. Ela assim estabelece a relação entre futuro do pretérito-passado-presente. A relação entre os três tempos, contudo, também não é cronológica. Não se trata de apresentar primeiro o projeto, a concepção inicial de como seria o local tal como ele havia sido planejado pelos engenheiros em parceria com os moradores; em seguida, o que aconteceu, o malogro do projeto inicial, ou seja, como foi o desenvolvimento do bairro após as *ocupações irregulares*; e, por fim, como é a realidade atual. Inês passa de um tempo a outro constantemente na narrativa, deixando desorientados alguns ouvintes. Esse recurso narrativo de comparação entre o que era para ser, o antes e o depois, sem o suporte de uma cronologia, permite deixar em aberto futuros possíveis e desejados que ainda não se realizaram. A história do ponto de vista dos moradores do bairro é, portanto, narrada de forma circular, do passado para o presente e do presente para o passado, um circuito que é sempre atravessado por esse outro tempo, o tempo do *projeto*, que não se realizou, mas ainda permanece vivo na memória e no desejo dos moradores.

Além disso, ao enfatizar esse planejamento inicial que estabelecia um bairro todo organizado e planejado, Inês luta contra a discriminação que eles sofreram ao se mudar para o local. Antes de sua apresentação, Inês pediu-me para digitalizar o projeto original do bairro e a planta das casas, pois ela gostaria de incluir um *powerpoint* para mostrar aos estudantes da universidade que o bairro *não havia sido construído de qualquer jeito*, mas que havia ali uma forte *organização* desde o começo. Aqui, a *organização do movimento* e o planejamento detalhado do bairro é enfatizado para conceder uma imagem positiva a seus integrantes que *estão na luta* desde a *época das reuniões*, esperando por vezes mais de 5 anos para obter um lote.

As conquistas obtidas são também essenciais nessa reivindicação de respeito na narrativa da história. Como veremos nesse capítulo, recorrer à infraestrutura do bairro é um dos mecanismos contra difamatórios utilizados pelos moradores para combater a má-fama do local disseminada pelos moradores de locais mais abastados em Perus, como aqueles da Vila Nova. As escolas, o asfalto, a água encanada, o esgoto, os pontos de ônibus, a eletricidade e, como veremos, o comércio são os indícios utilizados por Inês para provar que ali no Recanto existem cidadãos, pessoas iguais a qualquer outro morador de Perus e de São Paulo. Poderíamos até nos arriscar a dizer que essa narrativa de Inês é menos sobre a história objetiva do Recanto do que sobre a batalha que os moradores tiveram que travar para se fazer respeitar no bairro. Nesse sentido, ela não produz o contexto com o intuito de ordenar

a história do Recanto e comunicar um significado para os estudantes; sua fala é performática, uma ação prática que visava a produção de um efeito político claro: a contra difamação.

Há ainda na fala de Inês uma retomada constante de certos temas, com pequenas modificações significativas. As escolas, centrais na tática de combate à difamação, foram mencionadas por Inês em três momentos e enumeradas uma a uma. No primeiro, elas aparecem ao lado de outros equipamentos públicos (a creche, o posto de saúde, os pontos de ônibus) que concedem ao local e a seus moradores uma dignidade que lhes é constantemente negada. Na segunda oportunidade, Inês afirma que, *graças a Deus*, as áreas reservadas para as escolas foram preservadas das *ocupações irregulares*, pois *ali existia um campo de futebol de várzea*. Na terceira, Inês lança uma questão para o futuro: há uma escassez de escolas e de espaços de lazer em parte porque os moradores que ocuparam irregularmente a área não se preocuparam em reservar espaços para a construção delas. Nessa última menção às escolas, Inês explicita uma divisão entre os moradores, ao afirmar que os *primeiros* que lá chegaram e que fizeram parte dos movimentos sociais não puderam matricular seus filhos na escola que fica ao lado de suas casas, enquanto que os moradores que ocuparam as áreas irregulares conseguiram. Ainda que a narrativa possa parecer repetitiva, pois Inês retoma certos temas, há sempre uma nuance que altera a menção anterior, até porque a história não visa apenas descrever o que se passou no bairro, mas refletir sobre o processo e vislumbrar o que ainda está por vir, apresentando, inclusive, as controvérsias sobre diversos aspectos dessa história.

Naquela extraordinária aula de pós-graduação, Inês vê nos estudantes e nos professores da disciplina potenciais aliados para o planejamento urbano do bairro, afinal, uma das finalidades daquela aula era justamente pensar, junto com os moradores e os movimentos sociais, indicações para o plano diretor estratégico da cidade de São Paulo, em votação na Câmara dos Vereadores em 2013. A memória sobre a urbanização do bairro é, neste caso, acionada para se vislumbrar os devires do Recanto dos Humildes.

Logo após o término da apresentação de Inês, que estava emocionada ao realizar aquele relato, o professor e os estudantes da disciplina aplaudiram a fala da moradora. Contudo, como mencionei no começo deste capítulo, alguns equívocos se produziram nessa interação entre o conhecimento e o modo de Inês narrar a história do local e as expectativas de conhecimento dos estudantes de arquitetura. Um deles, que se localizava ao meu lado, disse que a exposição de Inês era muito confusa e que aquela história não lhes havia permitido visualizar o *contexto do local*, a *história objetiva* do que se passou ali desde o período do início do mutirão. Alguns estudantes de arquitetura ficaram entediados durante a

exposição da moradora, pois, em suas palavras, *ela não ia direto ao ponto*. Na visão deles, Inês contornava o intuito da apresentação – contar a história do bairro – para falar sobre a interação dos moradores do Recanto com outros moradores de Perus. Além disso, como vimos, Inês dispensou uma periodização precisa dos eventos no bairro. Tudo isso, de certa forma, contrariou a expectativa de conhecimento que os estudantes tinham. Inês, por sua vez, ficou brava com a atitude de alguns estudantes em relação à sua fala. Após a apresentação, ela me disse: *eles querem conhecer o lugar e não querem escutar!*

Para tentar contornar o equívoco, um dos professores da região que frequentava a disciplina e que também é uma liderança política em Perus resolveu acrescentar, logo após a apresentação, alguns dados ao que Inês tinha dito. Ele explicou como foi o processo das *ocupações*, dispondo os eventos em uma ordem cronológica mais clara:

É importante dizer o porquê das ocupações ilegais. Existia um projeto legal da Erundina. Quando ela saiu, e o Maluf entrou, ele criou o aterro sanitário Bandeirantes, muito próximo do Recanto. E como tudo isso era área particular, isso desvalorizou a região. E o proprietário, na época, não fez muito para segurar a ocupação. Então, o desordenamento foi por causa disso, e o Maluf não estava nem aí e deixou a coisa rolar. Aconteceu o que aconteceu. Todo esse pedaço que era projeto não via energia. Era para ter energia, mas era caro, porque foi um governo que veio para destruir o que o outro tinha criado. O projeto sem controle, e olhe aí o que aconteceu. (Lucas)

Elementos de um contexto histórico mais abrangente são lançados para explicar o que ocorreu no Recanto. O professor busca o porquê das ocupações irregulares, ao passo que Inês está mais preocupada com seus efeitos: a falta de áreas de lazer, a insuficiência das vagas nas escolas etc. A mudança de governo, aludida na fala de Inês, assim como a desvalorização dos terrenos da área por causa da instalação de um aterro sanitário, ganham contornos explicativos no discurso do professor. Tudo se passa como se a história fosse exterior às relações entre os moradores e infligisse sobre suas vidas mudanças cuja compreensão lhes escapa.

A fala do professor foi suficiente para satisfazer a expectativa dos estudantes que queriam imediatamente uma explicação para o processo descrito por Inês. Não há como negar que a mudança de governo tenha tido um efeito sobre as relações entre os moradores e, sobretudo, na política habitacional que incide sobre suas vidas. Não se trata aqui, contudo, de julgar qual narrativa condiz mais com o que de fato ocorreu no bairro. Ambas as descrições operam em regimes de verdade que são pertinentes para os agentes. O que eu gostaria de enfatizar ao comparar esses dois relatos, e também a reação pouco amistosa de alguns estudantes daquela disciplina, é a distinção entre certas práticas de conhecimento

empregadas pelos dois narradores. Enquanto Inês apresenta o emaranhado de relações entre os moradores de um ponto de vista interno às próprias relações entre eles (concedendo ênfase à chegada daqueles que ocuparam irregularmente o Recanto e à luta contra a difamação do bairro), a liderança aciona elementos exteriores (a mudança de governo, a inauguração de um aterro sanitário, a desvalorização dos terrenos) que explicariam tanto a *ocupação irregular* quanto a desorganização no processo de urbanização do local. Não por acaso, essa última fala foi aquela que convenceu de pronto a audiência ansiosa por explicações e por uma ordenação cronológica do que se passou. As duas falas acionam e produzem contextos de maneira distinta, sobretudo porque partem de modos diferentes de produção de conhecimento.

Não se trata aqui de duas versões da história do Recanto: uma enunciada pela moradora, e outra, oposta, dita pelo professor. Se a diferença residisse apenas na versão do que é dito, uma mesma realidade objetivamente dada, uma história real, única, absoluta do que se passou seria o solo comum de ambas narrativas, que expressariam versões parciais do que ocorreu. Não é disso que se trata aqui. Uma não é complementar à outra. O critério de veracidade empregado por Inês na narração da história do bairro diverge daquele empregado pelo professor. Antes de analisar essa divergência, permitam-me apresentar uma outra situação em que novamente os moradores se depararam com uma perspectiva da história distinta daquela que eles usualmente empregam em suas conversas sobre o bairro.

A diretora de uma escola no Recanto sentiu um desconforto – similar ao manifestado pelos estudantes de pós-graduação – com a forma como certa vez ouviu descrita a história da *conquista* daquela instituição por Gabriel. Além de ser um dos líderes da associação de moradores do Recanto e um dos *primeiros moradores*, Gabriel atualmente milita, em suas palavras, em quatro frentes: *saúde, moradia, educação e serviço funerário*⁶. Ele foi um dos responsáveis pela conquista do posto de saúde localizado na rua principal no começo dos anos 2000. Desde a origem do Recanto, Gabriel auxilia as mães de estudantes a conseguir matricular os filhos em escolas mais próximas de casa. Em uma caminhada que fizemos pelo bairro no começo de fevereiro de 2014, ele carregava uma pequena pasta, com ofícios e pedidos de matrícula das crianças cujas mães perderam o período de cadastramento,

⁶ Ao passarmos em frente à casa de uma senhora que cumprimentou Gabriel, ele me disse que o marido dela havia falecido havia pouco. Ele me relatou o esquema para transportar os mortos no Recanto. Como o cemitério fica um pouco longe do local, e o transporte do corpo é extremamente caro, Gabriel consegue uma parceria com as empresas de ônibus que prestam serviços de transporte escolar para que elas façam o traslado.

além dos pedidos mais frequentes de transferência das crianças que tinham sido matriculadas em escolas muito distantes de casa.

Após nossa conversa na *casa modelo*, que é a sede da associação de moradores, fui com Gabriel para uma escola municipal de ensino fundamental que fica localizada em um terreno que é cercado de mato por todos os lados. A diretora gostaria de falar com Gabriel, e por isso fomos visitá-la. Ela gostaria de saber a história daquela escola, pois precisaria reunir alguns documentos para regularizar a situação do terreno, que havia sofrido um desnível por causa do depósito de terra no lote ao lado realizado pelas empresas responsáveis pela construção do rodoanel, que passará não muito distante do Recanto.

Aquela escola era muito recente, com apenas 5 anos, e mesmo assim os gestores não tinham conhecimento sobre como ela havia sido conquistada. A memória sobre a origem das escolas mais antigas – fruto da luta dos moradores para aumentar a oferta de vagas na região – acaba por se perder, sobretudo por causa das constantes remoções de professores e da equipe de gestão (ver SPOSITO, 1984). Não por acaso, quando é necessário recorrer à história da instituição, os gestores procuram as lideranças comunitárias, como Gabriel.

Tal como Inês, Gabriel também não respondeu diretamente ao que a diretora perguntou. Ele descreveu em detalhes como foi a luta pela conquista daquela escola, enfatizando o papel desempenhado por ele e pelas *mães briguentas* que foram várias vezes à subprefeitura reclamar da distância que suas crianças de 6 a 15 anos tinham que percorrer para chegar à escola. Foi somente ao acionar o ministério público e após comprovar que as crianças tinham que se deslocar por mais de 5 quilômetros que ele conseguiu marcar uma audiência com o secretário de educação. Ele ainda se lembra de um encontro que teve com o então prefeito de São Paulo Gilberto Kassab que, na ocasião, se comprometeu com a construção de duas escolas no Recanto. Gabriel disse que havia uma carta pessoal do prefeito em meio aos protocolos de construção da escola, solicitando agilidade no processo e prioridade total àquela obra. Esses relatos de encontros pessoais, de lutas e de conquistas não agradaram a diretora, que gostaria de uma informação mais precisa sobre a situação fundiária dos terrenos ao lado da escola, assim como sobre certas irregularidades que poderiam ter ocorrido na construção da escola e sobre a cronologia precisa de todo o processo. Assim como Inês, Gabriel não descreveu o processo de maneira estritamente cronológica. Ele enfatizou muito mais encontros pessoais com representantes do estado e a própria conquista obtida: *fui eu quem apontei esse terreno, que as escolas estariam aqui. Ao ver tudo isso construído, eu me emociono*. Voltaremos à descrição de como se conquista uma escola no Recanto adiante.

Em ambas oportunidades podemos ver que o modo de produção de conhecimento sobre a história do local empregado pelos moradores, sobretudo aqueles que desempenham (caso de Gabriel) ou desempenharam (caso de Inês) um papel de liderança na comunidade, difere das expectativas de conhecimento dos estudantes universitários e da diretora da escola. Enquanto aqueles buscaram narrar a história do local por meio das relações entre os moradores ou ainda suas relações com agentes do Estado, estes gostariam de um conhecimento mais “objetivo”, “contextual”, que fornecesse uma moldura inicial para a compreensão do processo de urbanização da localidade. Por partir de ideias distintas, dificilmente a narrativa de Inês poderia produzir aquilo que os linguistas que analisam o discurso chamam de verossimilhança (BARTHES, 1970), ou seja, a capacidade do discurso produzir uma ressonância junto àqueles aos quais se dirige. Para tanto, a fala precisa se conformar a certos princípios do gênero (no caso, o discurso histórico que orienta a postura dos estudantes de pós-graduação e da diretora da escola) e não frustrar as expectativas dos ouvintes. A verossimilhança não se assenta, portanto, na relação entre a narrativa e a realidade, mas entre aquela e as expectativas que mobiliza nos receptores. Se a fala de Inês tanto incomodou alguns estudantes impacientes com o fato dela *não ir direto ao ponto*, mas sim fazer conexões que à primeira vista podem parecer desnecessárias e circulares para quem não mora ali, tal incômodo decorre de um equívoco em relação ao que se entende por história.

O código do discurso histórico característico do pensamento ocidental, segundo Lévi-Strauss, é a cronologia. Ele argumenta que não há história, do nosso ponto de vista, sem datas. Na falta delas, a história perderia sua originalidade e especificidade, a saber, a apreensão do antes e do depois, reduzindo-se a um “corpo descarnado” (LÉVI-STRAUSS, 1970: 294-5). O autor acrescenta que se pode codificar certos períodos da história com a utilização de muitas datas, enquanto outros períodos seriam codificados com poucas. Lévi-Strauss denomina essa variação da codificação como a “pressão da história”. Uma história anedótica e biográfica é chamada de uma “história fraca” porque encontra-se em uma escala de datas que não apresenta sua inteligibilidade em referência a si mesma, mas solicita relação com uma classe de categorias mais elevadas. Como vimos, foi justamente esse procedimento adotado por um professor de Perus que forneceu, após a fala de Inês, uma cronologia dos governos do município de São Paulo, assim como uma reflexão sobre a desvalorização dos terrenos provocada pela construção do aterro sanitário, um procedimento que satisfaz as expectativas de conhecimento dos estudantes da disciplina de pós-graduação. No entanto, Lévi-Strauss adverte que

seria errado pensar que estes encaixes reconstituem progressivamente uma história total; porque, o que se ganha de um lado, perde-se do outro. A história biográfica e anedótica é a menos explicativa; mas é a mais rica, do ponto de vista da informação, já que ela considera os indivíduos na sua particularidade e que detalha, para cada um deles, os matizes do caráter, as sinuosidades de seus motivos, as fases de suas deliberações. Esta informação se esquematiza, depois se apaga, depois fica abolida, quando se passa a histórias cada vez mais fortes (*Id. Ibid.*: 297-8)

Vimos aqui que a história do Recanto, do ponto de vista de seus moradores, constitui-se como uma “história fraca”, no sentido preciso do termo atribuído por Lévi-Strauss, ou seja, uma história que dispensa uma cronologia rígida e que não oferece para o ouvinte referências para a produção de um alto poder explicativo. Além disso, a narrativa dessa história pelos moradores lhes oferece a oportunidade para discutir os “matizes do caráter”, para empregarmos a expressão de Lévi-Strauss, de quem habita o Recanto e as intencionalidades do *projeto original* que não se realizaram mas que são constantemente acionadas na memória dos moradores. O incômodo que alguns estudantes de arquitetura sentiram em relação à fala de Inês refere-se justamente a essa deliberada opção dos moradores por contar a história não do ponto de vista dos poderosos, da especulação imobiliária ou de outro movimento qualquer que escaparia da escala onde se situam as relações entre eles. A história não é experimentada, portanto, como uma força que vem de fora das relações sociais. Confrontaram-se naquela aula de pós-graduação, portanto, critérios de relevância e noções de verdade distintos; os estudantes não estavam abertos para escutar a história narrada por Inês pois buscavam ali um contexto objetivo, marcado por uma explicação do desenvolvimento urbano do local.

Ao contar suas histórias, os moradores enfatizam justamente a luta que tiveram para conseguir *conquistar* suas casas, a infraestrutura urbana, as escolas. Essa “história fraca” nos permite descrever como os moradores do Recanto produzem, portanto, um conhecimento sobre a urbanização do bairro que se assenta na reflexão sobre as relações sociais, marcado pelas oposições entre o *Recanto* e os *locais de classe média de Perus*, entre os *primeiros* e os *as pessoas que ocuparam desordenadamente*, que voltaremos a discutir em breve.

A história não é, portanto, um “conjunto de dados referenciais”, mas “algo que as pessoas utilizam para sustentar sua identidade contra o fluxo corrosivo do tempo” (HERZFELD, 2014: 85). No Recanto, especificamente, a história é uma arma contra difamatória; trata-se de uma forma de resistir à imagem dos moradores como *desorganizados, favelados, baderneiros* que frequenta as conversas e as interações entre eles

e os moradores das localidades de *classe média* de Perus, como a Vila Nova. Passamos aqui da história para a pragmática: busca-se produzir efeitos no presente quando se descreve como o bairro foi construído.

O conceito de história mobilizado pelos moradores do Recanto evidenciou-se para mim em um outro episódio. Em uma conversa que tive com Seu Miguel sobre as eleições presidenciais em 2014, ele teceu um comentário sobre a candidata Marina Silva. Ele me disse que tinha sido procurado recentemente por assessores da candidata: *foram bater lá em casa, deve ter alguma treta aí no meio. Sou cabreiro com esse tipo de gente.* Seu Miguel passou em seguida a falar sobre a candidata: *a história da Marina lá no Acre é muito bonita. Aqui no Recanto não tem história.* Eu não havia entendido o que Miguel queria dizer com aquele comentário, então meio sem jeito lhe disse: *Mas aqui também tem história, não?* Ele me respondeu de maneira breve, mas incisivo: *aqui tem as nossas histórias. Mas quem vem de fora não sabe. A Marina sim tem história, todo mundo conhece.* Em um primeiro momento, pensei que a adoção do plural para distinguir as nossas histórias da história no singular que é conhecida por todos no país, como a história de Marina Silva, referia-se a uma diversidade de versões, a um constante jogo de pontos de vista sobre aquilo que tinha se passado no local. Contudo, o que Miguel queria me dizer quando fez essa comparação entre a história de Marina Silva e as histórias dos moradores referia-se a um conceito de passado ligeiramente diferente daquele referido pela ideia de uma história objetiva, daquilo que realmente ocorreu, que é visto a partir de diferentes pontos de vista; Seu Miguel apontava para outros caminhos. A principal diferença nessa ponderação de Seu Miguel refere-se ao fato de que as *nossas histórias não são conhecidas por quem é de fora.* Poderíamos dizer que elas são anedóticas, no sentido etimológico da raiz grega dessa palavra apresentado por Herzfeld (2014: 88), que designa o “não publicado”, e não uma história “incerta”. A história de Marina Silva todos conhecem, é pública, uma narrativa poderosa, que passa a ter uma unidade, enquanto as histórias dos moradores do Recanto ainda têm uma circulação restrita, mas que permite uma contrainvenção constante e uma multiplicidade não encontrada na história da candidata.

Além disso, quando conversei com Seu Miguel e Seu Gabriel sobre as histórias da fábrica de cimento e cal, que ainda se faz presente na memória dos moradores de Perus, eles enfatizaram outra característica dessa multiplicidade das *nossas histórias* aludida no comentário sobre a candidata Marina Silva. Seu Gabriel disse que assistiu no CEU de Perus a uma *apresentação de um professor universitário sobre a história da fábrica.* Ele ficou inconformado com essa apresentação, que não fazia justiça ao que ele entendia pela história

da fábrica. Ele me disse: *como é que o cara fala uma coisa dessas? Não conhece, né? E quer vir falar o que não conhece*. Em diversas oportunidades, escutei essa mesma história da fábrica de cimento e cal contada por um historiador especializado na história da indústria em São Paulo. Nessa perspectiva, a história tende a ser descrita com objetividade, elencando todos os eventos marcantes do bairro de maneira cronológica. Reconto essa narrativa do historiador em uma atividade realizada no CEU de Perus, com o intuito justamente de contrapor-la às histórias contadas pelos moradores do Recanto.

Perus desenvolveu-se a partir da instalação em 1867 da estrada de ferro Santos-Jundiaí, que era utilizada para o escoamento da produção de café. Em 1916, outra estrada de ferro, a que ligaria Perus a Pirapora, começou a ser construída. Ela nunca chegou ao destino final, Pirapora, mas foi o suficiente para ligar o bairro paulistano à pedreira de Cajamar, rica em pedra calcária. A partir dessa conexão e da expansão vertiginosa da cidade de São Paulo, Perus foi escolhido por um grupo de empresários canadenses como o bairro onde se instalaria a maior fábrica de cimento e cal da região metropolitana de São Paulo. Nos anos 1920, Perus já era um dos primeiros bairros industriais e operários da cidade de São Paulo. Inaugurada em 1926, a Companhia Cimento Portland Perus foi responsável pelo crescimento populacional do bairro, e por vários enfrentamentos entre os trabalhadores e os patrões. Os operários da fábrica de cimento e cal ficaram conhecidos como *os queixadas*, que eram caracterizados como brigadores, organizados e unidos. O advogado do sindicato, Nelson Coutinho, em uma assembleia geral que ocorreu no cinema de Perus em 1958, definiu o que seria o comportamento e as qualidades de um queixada: “É o único bicho que, quando se sente em perigo, se une em grupo, em manada, bate o queixo – daí o nome queixada -, enfrenta a onça ou o caçador; este teme e se esconde numa árvore, porque corre o risco de ser estraçalhado. Vocês tão dando um exemplo de unidade semelhante ao queixada. Queixada que enfrenta tubarão” (*apud* Moreira, J. & Gould, L., 2013: 78). A mais conhecida de todas as lutas dos trabalhadores da fábrica foi a greve que começou em 1962, durou sete anos e atravessou os anos iniciais da ditadura militar. Nos anos 1960, os trabalhadores da fábrica adotaram a tática da firmeza-permanente, inspirada no princípio da não-violência de Gandhi. Essa tática, organizada em torno de certas ideias católicas que também estavam presentes nas comunidades eclesiais de base, pregava que a agressividade dos trabalhadores estava em sua persistência de continuar a lutar por seus direitos e de seus companheiros. Não havia uma centralização do movimento. Tinha-se que ser firme o tempo todo. As razões da greve que começou em 1962 eram, de acordo com reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 7 de agosto de 1962: o pagamento de 5% do salário, que estava retido desde 1960 (dinheiro que era para o loteamento de casas dos operários, que não foi realizado pelo patrão da fábrica); pagamento do prêmio coletivo acordado em 1961; pagamento de 10% da taxa de insalubridade; registro de 100 trabalhadores; contratação de nova mão de obra. Muitos trabalhadores, durante os sete anos de greve, tiveram que encontrar *bicos* e outros trabalhos para conseguir sustentar suas famílias, uma vez que os salários da fábrica haviam sido suspensos. Uns decidiram permanecer na greve, enquanto outros desistiram no meio do caminho e voltaram a trabalhar. A oposição entre os *queixadas* e os *pelegos* é sempre mencionada nas diversas narrativas sobre a história da fábrica. Mesmo empregados em novos lugares, os

queixadas continuaram na luta. Em 31 de março de 1964, o sindicato sofreu intervenção militar. Algumas lideranças, como o advogado Mário e o presidente João Breno foram presos e interrogados. Em 1967, o processo de indenização e de readmissão dos trabalhadores estáveis pela fábrica foi ganho, e o patrão Abdalla foi obrigado a indenizar todos os 501 trabalhadores e a pagar os salários com reajustes, juros e correção monetária. Os trabalhadores não estáveis, contudo, não conseguiram obter a indenização, nem voltar para o trabalho. A fábrica funcionou até 1987 com pouca capacidade, em função da má gestão, da falta de matéria-prima, quando parou suas atividades. Muitos trabalhadores perderam seu emprego. Em 1992, a fábrica foi tombada como patrimônio histórico da cidade de São Paulo.

Seu Gabriel afirma que essa história não faz justiça ao que se passou por não considerar as implicações pessoais e nas relações sociais que o fechamento da fábrica produziu. Essas implicações não foram as mesmas para todos os moradores de Perus. Ele afirmou que muitos *conhecidos* que trabalharam na fábrica de cimento têm *bronca e raiva* dessa história. Em suas palavras: *eles trabalhavam lá, ganhavam o salarinho deles, né? E aconteceu aquela coisa toda das greves, fechou as fábricas. E aí eles foram trabalhar onde? Eles ficaram sem emprego. Esses que perderam o emprego são contra. Então se você fizer uma pesquisa em relação à fábrica de cimento, se for bater de casa em casa, pessoa que era funcionário vai falar mal. Então tem umas pessoas que tem essa raiva.* Seu Miguel concordou com o argumento de seu vizinho, acrescentando que, por outro lado, há *pessoas que ficaram felizes e que gostam dessa história*, pois moravam perto da fábrica e *tinha toda aquela poluição*. Essas pessoas que moram nos locais *mais de classe média de Perus* ainda mantêm em seus telhados o pó que lá se acumulou da fábrica *como uma lembrança da história*, disse-me Seu Miguel. A poluição trouxe, para esses moradores, vários problemas respiratórios. Por isso, ainda em suas palavras, *eles glorificaram o fechamento da fábrica. Isso que eu estou falando não foram os funcionários. São aquelas pessoas que foram prejudicadas por aquela circulação.*

Seu Miguel e Seu Gabriel não estavam preocupados em reconstituir os eventos e a história do bairro a partir do que *realmente se passou*, realizando uma crônica dos acontecimentos, tal como parece ser o caso dos historiadores que se voltaram para a história da fábrica de cimento e cal, mas dos efeitos no presente e na vida das famílias. *Nossas histórias*, no plural, que *quem é de fora não conhece*, remetem aos acontecimentos que marcaram diferentemente a vida dos moradores. Em outras palavras, o passado implica uma multiplicidade de efeitos, diferentes para cada família e, às vezes, para cada pessoa.

Ao tecer esse comentário sobre a história da fábrica em uma conversa informal na frente da *casa modelo*, Seu Miguel e Seu Gabriel evitam, portanto, um fechamento narrativo

que concederia hegemonia a uma versão da história, vista como a história verdadeira ou objetiva. O que mais preocupava os dois vizinhos não era a falta de exatidão ou o critério de veracidade da história contada da fábrica de cimento pelo historiador profissional. O que mais lhes atormentava era a ausência da discussão sobre os efeitos daquela história na vida dos trabalhadores de Perus.

É por meio da identificação como membros também da classe trabalhadora que os moradores do Recanto se recordam da greve e do fechamento da fábrica. O que Seu Miguel e seu Gabriel mais enfatizaram no comentário sobre essa história não foi o desenvolvimento do bairro causado pela indústria, mas a experiência do desemprego que assombrou os trabalhadores demitidos com o fechamento da fábrica. Além disso, o termo *queixada*, sempre utilizado pelos historiadores para se referir aos trabalhadores da fábrica de cimento e cal, bem como as discussões sobre as qualidades dos trabalhadores (*perseverantes*, *firmes*) que enfrentaram o *mau patrão* durante a grande greve, também se faz presente nas conversas com os moradores do Recanto. É por meio desses elementos da narrativa da história da fábrica de cimento que os “matizes do caráter” dos trabalhadores invadem a historiografia e produzem uma afinidade com o próprio modo como os moradores do Recanto narram suas histórias. *Ser brigador, não levar desaforo para casa, ser unido, perseverar*, todas essas qualidades do *queixada* ocupam um lugar central nas *nossas histórias*, como veremos adiante.

Essa identificação como trabalhadores explicitou-se em nossas conversas sobre suas histórias de vida. Ao falar sobre a construção das casas, a experiência do trabalho era constantemente evocada para enfatizar que eles não *conquistaram nada de graça*, mas sempre com muito *sacrifício, suor e luta*. O registro dessa história pessoal como trabalhadores não recorre apenas à oralidade e aos papéis que os moradores guardam em suas casas. Como destacado por Herzfeld (2014: 89), um dos pressupostos do discurso histórico da Europa Ocidental é de que a história deve ser textual. Os moradores do Recanto, contudo, não assentavam suas memórias apenas nas fontes escritas da história. Ao narrarem a história do bairro e suas próprias histórias pessoais, eles por vezes remetiam tanto à própria materialidade de suas casas, como um registro do processo histórico de construção do bairro (voltaremos a esse assunto no próximo capítulo), quanto ao próprio corpo de trabalhador. Seu Hélio, por exemplo, enquanto conversávamos no bar de Seu José, contou-me sua história como trabalhador, mostrando as cicatrizes em seu corpo dos acidentes que já sofreu. Ele lembra-se que quando trabalhou na fábrica de cimento e cal localizada em Cajamar, próxima de Perus, ele tinha que operar uma máquina gigantesca. Em uma ocasião, ele levou um

choque e foi arremessado a uma longa distância. Por pouco ele não morreu. Em seu braço estão as cicatrizes da queimadura causada por esse acidente. Nessa mesma conversa, ele ainda se lembrou de uma outra cicatriz, no ombro, quando já aposentado resolveu comprar um *caminhãozinho* para fazer pequenos transportes e acabou se acidentando na primeira semana de trabalho. Na opinião de sua esposa, esse foi um sinal de que ele precisava sossegar. A história é aqui sedimentada no corpo (ver CONNERTON, 1989). A eloquência de Seu Hélio reside em seu próprio corpo, que guarda as cicatrizes e as dores de uma vida como trabalhador.

Além da história incorporada – na epiderme, e não em esquemas mentais –, alguns moradores do Recanto também enfatizaram que eles *guardam a história nas cômodas de seus quartos*. Esse é o caso de Seu Miguel, o *memorialístico* do Recanto, como ele certa vez se apresentou para mim. Certa feita, ele me disse: *eu tenho lá em casa toda a história de Perus desde o início que era estação de boi, para os tropeiros. Há vários recortes de jornal, foto, documentos lá em casa, que eu guardo para lembrar*. Esses documentos são como atestados da fidedignidade dos relatos que Seu Miguel não se cansa de narrar para os vizinhos e conhecidos que querem saber algo sobre o bairro.⁷ Nesse caso, o escrito e os papéis são vistos como suporte para o desenvolvimento de uma história oral, e não um oposto que a anula.

Até aqui, abordei basicamente os agenciamentos que Inês e outros moradores realizam da história, e em que medida esse registro é distinto da cronologia esperada pelos estudantes que acompanharam aquela aula de pós-graduação. A história – que também está registrada em seus corpos e materializada em suas casas – não é uma terra estrangeira para os moradores do Recanto; ela é, contudo, algo distinto do que é a história para os historiadores. Com a história, bem como com as narrativas, os moradores buscam produzir e refletir sobre os efeitos de certas ações e acontecimentos. Não se trata, portanto, de uma matéria ou uma realidade objetiva, mas de um território atravessado pela controvérsia e as disputas. Da história fica-se com *raiva*, com *bronca*, mas também há quem goste e sinta orgulho de certos acontecimentos da história. Ela é um território que produz, dentre seus efeitos, afecções. Por isso, ao se narrar a história as pessoas se emocionam, se exaltam, ficam com raiva. Ela não é um referencial objetivo que solicita uma explicação fria; a história, do ponto de vista dos moradores do Recanto, requer participação e envolvimento, uma vez que seus efeitos não deixam nunca de se atualizar nas relações sociais do presente.

⁷ Além disso, como veremos no próximo capítulo, tais papéis acumulados nas gavetas das cômodas são guardados para comprovar para o Estado que eles são os legítimos proprietários de suas casas.

Gostaria agora de voltar para o conteúdo do que foi dito, mais particularmente para a descrição da história do bairro a partir das *conquistas* que os moradores obtiveram depois de muita *luta* e *sofrimento*, bem como para a descrição da divisão entre os *primeiros moradores* e aqueles que *ocuparam irregularmente* as áreas ao redor do *projeto original*, já mencionada por Inês em sua apresentação.

As conquistas de direitos pelas *mulheres briguentas*

Seguindo aqui a sugestão de Inês quando se revolta com o fato dos estudantes de pós-graduação não lhe escutarem, ao invés de tentar enquadrar a história do Recanto em uma teoria da urbanização da periferia de São Paulo, buscarei apresentar nesse item alguns eventos e processos que os moradores consideram como importantes em suas histórias. Dentre tais acontecimentos, adquirem centralidade as narrativas sobre as *conquistas* que eles obtiveram, em especial a conquista das escolas. Nessa descrição veremos que o passado não é abordado por meio de uma narrativa contínua singular, mas como uma série de incidentes que são evocados cotidianamente nas conversas. Também veremos que algo importante na narrativa dessas histórias é o acionamento de certas qualidades, certos “matizes do caráter” dos moradores do Recanto.

Como vimos acima, Gabriel realiza uma mediação entre as demandas dos moradores do Recanto e o Estado. Os pedidos que lhe são encaminhados geralmente pelas mulheres do Recanto concentram-se na área da educação, sobretudo os pedidos de transferência de escola, da garantia de vaga e as solicitações de transporte escolar. Para conseguir atender a esses pedidos, Gabriel mobiliza várias instâncias estatais, desde a diretoria de ensino, até a subprefeitura, a prefeitura, os vereadores e, sobretudo, o ministério público. Ele disse-me que precisa orientar as mães a respeito de qual instância do Estado elas devem acionar para ver atendida sua demanda: *Não adianta brigar com o diretor, na escola. Ele não controla as matrículas.* Gabriel acrescenta: *as pessoas não entendem que para conquistar alguma coisa é necessária muita luta. Por isso, muitos entram na Associação e se iludem, pensam que com poucas reuniões vão conseguir obter algo, imediatamente.* As histórias das *conquistas* acionam a temporalidade das lutas dos moradores; *nada vem de graça e nada é para ontem.* Essas histórias afirmam que é preciso *perseverar, não desistir*, e ter muita *paciência* para se obter algo. Veremos adiante que a própria conquista de suas casas não ocorreu da noite para o dia. Foram anos de luta e de muitas reuniões até que o *sonho da casa própria se realizasse.*

Gabriel ainda comentou sobre o caráter *brigador* das mães da região, que *vão para cima e não levam desaforo para casa*. Ao mesmo tempo que elogia essa qualidade, atribuída por ele à *nacionalidade do nordestino*, em comparação com a atuação passiva de mães que *não estão nem aí para o direito que o filho tem de estudar em uma escola próxima de casa*, Gabriel afirma que esse ímpeto precisa ser direcionado e canalizado: *essa vontade de brigar não pode bater em uma instância do Estado que não pode fazer nada, nem pode ser uma briga que não estabeleça diálogo*. Entra aqui sua função de mediador, *encaminhador*, como algumas mães o consideram. E é justamente no fato de ser um *encaminhador* que reside o perigo. Essa força e o ímpeto para a briga das mães pode se voltar contra ele a qualquer momento. Ao criar a expectativa de uma conquista, que não será atendida, os moradores podem se voltar contra a liderança, cobrando dela e não do governo a não concretização de uma promessa. É necessário, em suas palavras, *ser franco, não criar falsas expectativas*, pois caso contrário os moradores se voltam contra a liderança. Seu Antônio, ao se referir a esse perigo que assusta as lideranças locais, deu um conselho para Seu Gabriel: *não comenta isso* (a possibilidade de as escrituras definitivas da propriedade das casas serem registradas no cartório) *com ninguém, porque senão você vira Cristo*. *Virar um Cristo* quer dizer ser responsabilizado e culpado pelo fato de uma *conquista* não vir. Por isso, é importante uma precaução em relação à palavra. Uma promessa implica o perigo do ímpeto brigador das mães voltar-se contra a liderança. Por essa razão, a posição de mediador entre as demandas dos moradores e do Estado envolve toda uma diplomacia: saber como falar, saber como chegar nos lugares certos.⁸

O caráter *brigador* das mulheres no Recanto evidenciou-se em um episódio que acompanhei em 2015, quando houve uma grave crise hídrica que afetou a cidade de São Paulo. Em algumas casas do Recanto só havia água pela madrugada em dois dias na semana, enquanto os outros cinco eram de torneira seca. As mulheres dos arredores de uma das escolas organizaram uma passeata e armadas com bacias cheias de roupa e água suja caminharam em direção à Sabesp, situada no *bairro de classe média* Vila Nova, do lado da subprefeitura. Lá chegando, ninguém quis recebê-las; revoltadas, elas decidiram partir para a ação, e jogaram as roupas e a água suja no saguão da repartição pública que, para deleite das moradoras do Recanto, também estava sem água e ficou toda suja e fechada por dois dias. Gabriel comentou esse episódio, rindo muito de toda a situação, para enfatizar

⁸ Essas qualidades não são valorizadas apenas para as lideranças. Como veremos no capítulo 3, também quando conversam sobre a educação dos filhos, saber como conversar e saber como chegar são modos valorizados que as mães tentam ensinar às crianças.

justamente essa qualidade das moradoras do Recanto: *ninguém leva desaforo para casa aqui não, as mulheres são muito briguentas*. Graças a essa qualidade das moradoras, muitas *conquistas* foram obtidas, dentre elas as escolas.

Como vimos, as escolas no Recanto foram conquistadas depois de muita luta de seus moradores. Se hoje Inês elenca todas as escolas que existem na localidade, uma a uma, com o intuito de demonstrar para os estudantes de pós-graduação que o Recanto é *uma cidade dentro do bairro*, um local *ordenado* e com toda a infraestrutura necessária, para obter todas essas *conquistas* foram anos de luta por parte dos moradores e também das lideranças locais. Assim que a primeira escola foi inaugurada, em 1998, no terreno que os moradores conseguiram *segurar* das ocupações por terem mantido um campo de futebol de várzea no local, o número de crianças em idade escolar era muito maior do que a oferta de vagas. Por isso, a luta não parou. Nas palavras de Gabriel:

A escola estava com 16 salas, bem construída. A escola foi inaugurada em 1998. Quando essa escola foi inaugurada, nós já tínhamos um público quase igual que estava aqui. E ainda estava vindo muita mudança, muita gente chegando. E aí a escola não conseguiu comportar mais, de tanta criança. Em 1998 ela foi inaugurada. E aí o que aconteceu? Vamos lutar por mais escolas. Aí lutamos, tinha outro espaço lá embaixo, na entrada, onde tem as duas escolas, a EMEI e do lado a creche Recanto dos Humildes. Aí o que aconteceu? Falamos para o homem fazer, fizemos um abaixo assinado e vamos apontar novamente. Apontamos lá. Aí o espaço era pequeno, não era adequado como aqui. Aí o secretário falou que "nesse espaço não dá para construir escola". E a gente batendo. A gente pegou a comunidade muito forte aqui, e a gente foi lá no parque Dom Pedro, que a prefeitura era ainda lá, e a gente batendo, batendo. Aí eles falaram que "nesse primeiro momento a gente pode até construir a escola, mas não vai ser de alvenaria, porque dentro das normas, não vai acontecer. Mas a gente pode fazer uma escola de latinha". Mas a gente falou, "a gente quer a escola de qualidade". Eles falavam que não dá, que dentro do projeto não tem como. Então seja o que Deus quiser. Então construiu a escola de latinha. E a escola de latinha é construída só com as divisórias, aquelas divisórias em que você está conversando aqui, e um outro professor está ouvindo o que o outro está falando. Então a gente batendo, queremos uma escola de qualidade. Aí na gestão da Marta, né? Nós colocamos essas questões para ela, e aí ela ampliou a escola. Ela fez a escola de alvenaria.

As duas últimas escolas construídas no local, durante o governo de Gilberto Kassab⁹, foram conquistadas por Gabriel e pelas mães. Ao se encontrar com Kassab, Gabriel tinha em suas mãos um abaixo-assinado com o nome de mais de 1000 mães no Recanto, um mapa da região onde ele tinha *apontado* dois locais no terreno da família Badra onde seria

⁹ Partido Social Democrático (2006-2012).

possível a construção de duas EMEFs¹⁰, além de um documento que continha um compromisso do prefeito com a realização daquelas obras que ele gostaria de ver assinado por Kassab. Ele me explicou que ao lidar com os políticos *tem que ser tudo no papel*, pois *se só ficar na conversa, as promessas são vazias*. Se só se conversa, *é a palavra dele contra a minha*, as pessoas não deixarão de votar nele por causa de uma promessa não cumprida. Agora, se ela *está no papel*, a promessa passa a ter efeitos performáticos na realidade, aquele compromisso passa a afetar negativa ou positivamente a imagem do prefeito. A desconfiança em relação aos *políticos* é taticamente contornada por meio dos papéis, que materializam a palavra dada. Em uma conversa com Inês, Seu Miguel ficou *cabreiro* em relação à possibilidade da prefeitura construir uma nova creche no Recanto, que, segundo Inês, sairia até o final de 2016. Ele disse: *mas você tem algum papel timbrado, algum projeto que comprove que isso vai acontecer?*

Para se conseguir algo, Gabriel me disse que os moradores precisam fazer uma *marcação cerrada*, tem que *sempre ir ver como está o processo*, senão *os funcionários e políticos se esquecem e fica tudo parado*. Em outras palavras, para se conquistar alguma coisa é necessário *vencer pelo cansaço*. Por isso, Gabriel enfatiza em sua narrativa que os moradores sempre precisaram ficar *batendo, batendo, batendo*, para serem lembrados pelos políticos.¹¹ As qualidades das mulheres do Recanto, como *brigadoras e perseverantes*, são, portanto, essenciais para se pressionar o Estado e obter qualquer conquista para o bairro.

Quando as escolas começaram a funcionar no Recanto, no final dos anos 1990, as dificuldades não terminaram. Houve uma complicação para se encontrar professores dispostos a assumir os cargos, pois predominava entre os funcionários da Diretoria de Ensino (DRE) a *má fama* do lugar como *distante, muito pobre, violento, mal planejado*, em suma,

¹⁰ Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

¹¹ Holston descreve como essa tática de fechar o cerco em relação aos políticos também foi utilizada pelos moradores do Jardim das Camélias ainda nos anos 1980: “o alvo seguinte foi o prefeito, Mário Covas, que Silvestre descreveu como ‘meio brutalizado’ e ‘difícil de chegar nele, passar pelos assessores’. Então elas resolveram adotar uma ‘estratégia de guerrilha’ quando tinham algum assunto urgente: elas o seguiam nos eventos públicos, ‘se plantavam’ no seu caminho e solicitavam um encontro. Silvestre lembra: ‘Eu me plantei ali e fiquei. Ele falou: ‘Dá licença’. Eu falei: ‘Eu preciso falar com o senhor’. ‘Tá, dá licença’. ‘Eu preciso falar com o senhor’. Aí ele gritou: ‘O que você quer? Eu preciso inaugurar isso daqui’. Eu falei: ‘Eu quero uma audiência com o senhor’”. Muitas vezes foram bem sucedidas. Na primeira audiência com Covas, Silvestre recorda que ele falou: ‘Mas a senhora é teimosa’. Eu falei assim: ‘O senhor tem uma casa?’. Ele falou: ‘Tenho’. Eu falei: ‘Eu também tenho, mas querem despejar a gente. O que o senhor acha?’ Com esse tipo de confronto direto, a SAB (Sociedade dos Amigos do Bairro) mobilizou moradores – em especial mulheres – para abordar funcionários públicos em instituições da prefeitura e exigir melhorias no bairro. Suas campanhas incluíam água potável encanada, redes de esgoto, pavimentação de ruas, iluminação nas ruas, melhores serviços de ônibus e uma clínica de saúde. E o que é notável: todos os objetivos foram alcançados. A única exceção foi não ter resolvido o conflito de terras e conseguido o título definitivo de seus lotes residenciais para os moradores” (HOLSTON, 2013: 318-9).

um lugar complicado de lidar. Inês e outros moradores relatam com orgulho a mudança de atitude dos professores que foram designados para o local e que, ao se aproximarem, perceberam que as escolas da região não eram um *bicho-de-sete-cabeças*¹²:

É uma história de luta mesmo. Quando foi o início da escola Jairo, ninguém queria vir para cá, nenhum professor. Porque quando chegava lá na DRE e falava Recanto dos Humildes, o povo se assustava, falava: 'eu vou morrer, eu vou mas não volto vivo'. A gente tentava convencer os professores que não era nada do que se falava. Tanto é que quando vinha, a gente tratava da melhor forma possível para eles não irem embora. E aí alguns foram ficando. Pois tinha muito falatório, e quando eles subiam e viam os bares, o pessoal nas ruas e vielas, eles ficavam preocupados. A gente tinha que ir tranquilizando. Tanto é que chegou uma época, no começo do ano letivo, quando os professores ligavam para a escola, eu falava bem. Eles perguntavam: "como é que é aí? Eles matam um por dia?" Eu dizia que não, que pode vir, não tem perigo, tem transporte público, tem segurança. Hoje tem briga entre os professores, porque ninguém quer sair. No Jairo no ano passado, um ou dois que se removeram¹³. Não teve praticamente remoção, e as que tiveram foram pessoas que moram na Zona Leste. Eu fiquei muito contente, porque no ano passado teve pouca remoção. Eu atendi um telefonema de professora que disse que só veio para cá por conta da minha fala. E ela gostou, hoje ela saiu para ir para uma escola mais perto de casa.

A luta contra a difamação do local ocorre no terreno da palavra. Inês expressa o poder de sua fala que foi capaz de convencer uma professora, receosa de ir para uma escola no Recanto por causa do *falatório*, da *má fama* do local. Pude presenciar a acolhida calorosa recebida pelos professores no começo do ano letivo de 2013 na Escola Vitória. Sete professores novos assumiram o cargo na instituição, ocupando o lugar dos professores substitutos e contratados. Desses professores, a maioria é formada por moradores de Perus e das cidades vizinhas (Cajamar, Caieiras, Franco da Rocha, Francisco Morato), incluindo o primeiro professor a assumir um cargo efetivo na escola que mora no próprio *Recanto*. Segundo Inês, a revelação principal da mudança da imagem que os professores têm sobre o *Recanto*, no correr dos anos, é o estabelecimento de uma relação com o local, uma forma de pertencer sem morar (ver EDWARDS, 2001), expressa no envolvimento dos professores ao comprar produtos no comércio da avenida Pavão:

Usamos a Avenida Pavão aqui, é um lugar de comércio. Há professores que deixam de comprar onde moram para vir comprar aqui. É a nossa Oscar Freire, o pessoal deixa de comprar onde está e procura um tempinho para ir lá fazer suas compras. Há farmácia, padaria, mercado. Aqui a gente paga 25 centavos

¹² Categoria utilizada por Dinalva, professora de inglês da Escola Vitória, para se referir à escola e ao local.

¹³ A remoção é uma prática constante nas escolas municipais. Na Escola Vitória, no começo de 2013, oito professores se removeram (de um total de 25 professores), dentre os quais, contudo, sete mudaram de escola porque eram contratados como professores temporários e perderam a vaga para professores efetivos, e um que se mudou em função da distância da escola.

no pãozinho, o pessoal paga R\$ 1 onde mora, e aqui é um pãozinho que dá pra apreciar. Os preços são bons sim. É isso que eu estava falando, foi uma luta difícil, teve muita determinação, mas hoje a gente vê o reconhecimento de tudo isso.

Como me disse certa vez Gabriel, você não pode *bater de frente* com esses funcionários públicos (professores, médicos, enfermeiros, assistentes sociais etc.) que prestam serviços no bairro. Para desconstruir a imagem do local como um espaço *violento* e *perigoso*, é necessária uma arte da conversa. É preciso convencer e conquistar a confiança dos professores. Gabriel ainda afirma com orgulho que *nenhum professor chegou para nós enquanto comunidade reclamando que tivesse sido assaltado. Outros já foram assaltados, mas não era professor, profissional da saúde*. Essa situação demonstra para Gabriel que o bairro é um lugar tranquilo, de *gente trabalhadora*, e que o preconceito dos profissionais que trabalham no Recanto não é assentado no que realmente se passa no bairro.

Os moradores não lutaram para conquistar apenas as escolas e suas casas, como veremos mais detidamente no próximo capítulo. Até mesmo aquilo que as pessoas dos *bairros de classe média*, como a Vila Nova em Perus, tendem a considerar como trivial na experiência de se viver em uma cidade teve que *ser obtido na marra*, como certa vez me disse Dona Anice. Esse é o caso da luta por um endereço e o reconhecimento de suas casas pelos correios.

A luta por um endereço, um comprovante de residência, foi árdua. Os correios dificultaram a vida dos moradores, pois, nas palavras de Anice, *o governo não queria reconhecer a ocupação irregular que ocorreu aqui*. Os moradores tiveram que se organizar e por conta própria batizar as ruas. Segundo Anice:

O povo se unia e lutava. Aqui, por exemplo, as ruas não tinham nome. Era quadra. Aí todo mundo enchia o saco, porque as cartas desviavam. Aí, o que a gente fez? Aquelas plaquinhas azuis que você está vendo lá, oh, meu filho tinha quatorze anos quando ele fez. A gente mesmo escolheu os nomes das ruas, e os meus filhos fizeram as placas. A gente colocou nas ruas, aí fomos no cartório, nos correios e já disse que tinha o nome das ruas nas placas. A gente só pediu para eles colocarem os CEPs. Aí eles vieram e só colocaram o CEP nas ruas.

As ruas no Recanto, na época do mutirão e nos primeiros anos do loteamento, eram numeradas de acordo com as quadras construídas. Dessa forma, uma rua era denominada *quadra 34, quadra 12, viela da quadra 15, travessa 5*. Para tornar o lugar organizado de acordo com princípios locais e menos marcado pela lógica do planejamento urbano realizado pelo Estado, os moradores substituíram o número das quadras por nomes de plantas e de aves. Hoje, as ruas do Recanto têm nomes mais agradáveis aos ouvidos de seus moradores:

Rua Colibri, Rua Beija-Flor, Rua Gaivota, Rua Canário, Travessa das Hortênsias, Rua Violeta Silvestre, Travessa do Girassol, Travessa das Papoulas e assim por diante. As cartas, depois desse batismo das ruas, deixaram de ser extraviadas. Ter um endereço regularizado e reconhecido pelos correios, bem como uma conta de luz e água, não é uma conquista destituída de implicações para a experiência dos moradores na cidade e para as práticas de cidadania: essa *conquista* implica um *comprovante de endereço*, necessário para o acesso aos mais variados serviços públicos, bem como para a retirada de documentos e a abertura de contas bancárias. Para se conseguir matricular as crianças em escolas próximas de casa, o comprovante também é essencial, bem como para serem atendidos no posto de saúde. Por essas razões os moradores lembram-se com orgulho dessas conquistas.

O mesmo processo de *brigar* com o Estado ocorreu no episódio da construção do *redondo*, uma rotatória, em cujo centro os moradores plantaram uma árvore, localizada no meio de uma rua muito íngreme. Nas palavras de Seu Antônio:

Essa árvore aqui e esse redondo aí existe porque a gente pegou no pé. Isso daqui, durante o dia era jogo de bola, era um racha. Aqui na calçada eles ficavam sentados, era a arquibancada. Era aquele negócio, perdia um, entrava o próximo. Era cruel. Quando chegava de noite, era racha de carro. Os carros vinham e quando chegavam aqui eram aquelas brecadas, aquelas cantadas de pneu. Aí nós falávamos de fazer isso daí e tinha morador que era contra, os pais dos que ficavam bagunçando aqui eram contra. Mas nós fizemos, um deu areia, outro deu pedra, outro deu cimento. A gente foi pedir autorização para a prefeitura para fazer. A gente queria furar o asfalto para poder fazer e poder ter a árvore. Eles não nos deram autorização. Aí nós furamos por nossa conta, nós pagamos três dias de serviço para o cara quebrar esse pedacinho aí. Isso aí é cruel para quebrar. Nós fizemos no sábado. Com oito dias que ele estava feito, a arvorezinha já estava plantada.

A construção de uma rotatória e a modificação de uma via tendem a ser vistas como prerrogativas de intervenção urbana por parte do Estado. No Recanto, e em diversos bairros da periferia de São Paulo, os moradores se cansaram de esperar por uma ação do Estado para modificar a paisagem urbana. Eles próprios, identificando um problema, organizaram-se para realizá-la. Ao me contar essa história, Seu Antônio com orgulho afirmou que o bairro foi construído por seus próprios moradores, sem muita ajuda e financiamento por parte do Estado.

Ao contar essas histórias da urbanização, os moradores enfatizaram justamente algumas qualidades pessoais: o caráter *brigador* das pessoas que *não levam desaforo para casa* e enfrentam os agentes do Estado com o intuito de obter uma *conquista*, seja ela o batismo das ruas, a construção de uma rotatória, de uma escola, de um posto de saúde e de

creches, a distribuição de água e de eletricidade, a regularização fundiária de seus lotes e assim por diante. Os moradores empregaram em suas narrativas repetidamente esse termo, a *conquista*, que tanto presume quanto produz as qualidades que eles valorizam em si mesmos: ser alguém destemido, brigador, que não se acanha diante dos funcionários do Estado, e que toma a iniciativa na luta para se produzir um *bom lugar para se viver*. Com orgulho, muitos moradores lembram-se desses eventos para reforçar a ideia nativa de que lá *nada que a gente tem veio de graça*. Tudo foi *conquistado* com muito *suor, sofrimento e luta*. Os moradores do Recanto têm um alto apreço por suas histórias justamente porque elas evidenciam suas qualidades a seus próprios olhos e – é o que eles buscam quando as narram – aos olhos dos forasteiros.

Nesse relato da conquista do *redondo*, contudo, é possível visualizar uma divisão entre os moradores: há aqueles que foram a favor da construção e aqueles que foram contra. Como em toda história, há aqueles que ficam felizes e orgulhosos por uma *conquista* e aqueles que ficam com raiva do acontecimento. Para entendermos esse processo de divisão entre os moradores, vale a pena abordar uma oposição que já foi apresentada por Inês: entre os *primeiros* e a *massa que ocupou desordenadamente a área*. Nela também iremos nos deparar com narrativas a respeito do passado que evocam as qualidades dos moradores do Recanto.

Os primeiros moradores e a massa que ocupou desordenadamente o Recanto

Na apresentação para os estudantes da USP, Inês alude a duas imagens do passado: uma que enfatiza a solidariedade, a organização, e a luta dos moradores para conquistar suas casas e a infraestrutura urbana – *no começo era todo mundo junto* – e outra que evoca os conflitos e as desavenças entre os moradores, sobretudo após a *ocupação irregular* que não possibilitou a concretização do projeto de urbanização. Os moradores oscilam, portanto, em apresentar o Recanto ora como uma unidade ora como segmentado. Ao lidar com a difamação e quando conversam com as pessoas de fora, o Recanto tende a ser apresentado como uma unidade; nas conversas entre eles mesmos sobre a história do local, a segmentação entre os *primeiros moradores* e aqueles que *ocuparam irregularmente* os terrenos ao redor do loteamento tende a ser enfatizada. A história é refratada por essas divisões que existem entre os moradores de Perus e, mais particularmente, entre os moradores do Recanto.

Alguns moradores, que se autodesignam como os *primeiros*, lembram-se da época do mutirão como um período de muita *luta e trabalho*, mas também de solidariedade entre

os futuros moradores, sobretudo mulheres que diariamente construíram e vigiaram seus terrenos. Ser um dos *primeiros* não é, portanto, apenas uma designação temporal, que marca a chegada e o estabelecimento de laços com a localidade antes daqueles que chegaram depois¹⁴. Trata-se de uma categoria que identifica as qualidades dos moradores que estiveram juntos durante os dez anos necessários de *reuniões* e *construção* antes de se mudar para suas casas (período de 1984 até 1993), compartilhando lembranças e um passado em comum, alimentos, materiais de construção, tempo e trabalho. É, portanto, uma designação utilizada pelos moradores para pensar o que os aproxima e as sutis distinções sociais construídas a partir da reputação das pessoas.

Ser um *primeiro* significa para eles ser, em alguma medida, um *desbravador*, alguém *destemido* que enfrenta uma *região ainda cercada de mato por todos os lados*, as intempéries (*uma terra de quarenta graus, sem nenhuma árvore nem sombra; quando chovia era um lamaçal só*), os perigos do convívio com *pessoas que não obedecem às leis e roubam os materiais de construção* e uma ameaça sempre latente de despejo e desapropriação por parte do Estado.

A memória sobre o começo do bairro – *no começo não havia nada, era só mato* – é uma forte marca de pertencimento ao local e de reputação (ver CALDEIRA, 1984: 17). Não à toa, quando se discute sobre esse momento inaugural, algumas características e qualidades dos moradores, associadas ao clima e à dureza do solo, vêm à tona: *resistência ao sol, perseverança, mãos calejadas, corpos sofridos, mulheres fortes*. Inês enfatiza essa perseverança diante de todos os obstáculos que enfrentou na construção de sua casa: *Eu sou uma das primeiras que estão firme, eu comecei a minha casa desde o chão, desde o alicerce, da terra seca, dura, de quase quarenta graus que tinha aqui, terra vermelha*.

Como Inês argumentou na apresentação sobre a história do bairro na disciplina de Arquitetura, foram delimitadas no *projeto original* áreas de preservação ambiental e áreas institucionais que seriam utilizadas para a construção das instituições públicas: escolas, posto de saúde, creche. Contudo, assim que as obras do mutirão começaram, no final do governo Erundina, em 1992, muitas pessoas souberam que havia *áreas devolutas* no entorno do local que poderiam ser ocupadas. Entre 1993 e 1995, portanto, o bairro foi ocupado

¹⁴ Aliás, há dados que indicam que antes do loteamento ser realizado, pequenos posseiros e sitiantes habitavam o local onde o mutirão foi realizado. Essas pessoas, contudo, saem do local assim que chegam as famílias ligadas aos movimentos sociais. É possível dizer que não há uma memória a respeito desses moradores anteriores aos *primeiros moradores*. A história lembrada do *Recanto* começa, na visão de seus atuais moradores, com a realização do mutirão. Só aqueles que participaram diretamente da construção das casas na localidade são vistos, portanto, como os *primeiros*.

por mais de 30.000 pessoas, e hoje sua conformação se distancia muito do planejamento original realizado pelos engenheiros e pelo movimento.

Na perspectiva dos *primeiros moradores*, o Recanto é dividido justamente entre aqueles que frequentaram as reuniões, participaram do planejamento do local, pertenciam às famílias iniciais do mutirão e aqueles que *ocuparam desordenadamente* a região. Os moradores utilizam ambos os termos, *ocupação* e *invasão*, para designar as localidades que não fizeram parte do *projeto original*. Na maioria das vezes ambos os termos aparecem como sinônimos e intercambiáveis; contudo, pode-se dizer que os moradores que se veem e são vistos como lideranças e que estão mais ligados aos movimentos sociais de moradia tendem a empregar mais o termo *ocupação*, ao passo que os demais empregam com mais frequência o termo *invasão*, inclusive aqueles que construíram suas casas nas localidades assim designadas. Seu Miguel, uma das lideranças do movimento de moradia, em uma conversa que tivemos na frente da igreja católica, corrigiu-se quando empregou o termo mais corrente para se referir a essas pessoas que chegaram depois ao local: *aqui houve uma divergência, o pessoal confundiu isso daqui com uma favela por causa da invasão. Invasão não, não fala invasão porque essa palavra não existe aqui, entendeu? Essa palavra aqui para nós no Recanto não existe, então a gente fala ocupação*. Em um campo em que a palavra adquire tanta centralidade em uma política da reputação, na luta contra a difamação produzida pelos forasteiros sobre o local, nomear aquele processo histórico como invasão só aumentaria ainda mais a má fama do local, pois essa palavra vem acompanhada por muitos qualificativos negativos que os moradores tentam evitar. Por isso, nesta tese irei designar esse processo adotando o termo que as lideranças mais empregam, *uma ocupação desordenada*, para evitar assim que minha própria escrita reverbere qualquer efeito que potencialize a difamação do local.

Os *primeiros moradores* diferenciam-se dos demais ao se reconhecer por uma marcação no tempo, o *pessoal da época das reuniões*. A reunião é vista, portanto, como produtora de reputação entre os moradores. Trata-se de uma reputação construída no trabalho da espera, no compartilhamento e na administração do tempo (ver AQUINO, 2015). Muitos moradores lembram-se desse período como um *martírio*, ao ter que aguardar por volta de 6 anos para ter a casa própria e conseguir se *livrar do aluguel*. Não por acaso, as *reuniões* aparecem em nossas conversas como entidades, por vezes adquirindo um estatuto de sujeito em determinadas frases: *as reuniões fizeram o Recanto; a reunião conquistou a escola* (Gabriel).

Para conseguir obter o lote no Recanto, os *primeiros moradores* entraram para os movimentos sociais de moradia no final dos anos 1980, todos ligados ao MST da Zona Oeste da capital paulista, cuja sede está localizada na Barra Funda. Seu Gabriel, ao se referir à sede do MST na Barra Funda, disse: *é a nossa mãe, né?* Ela congrega as diversas unidades do movimento organizadas nos bairros.¹⁵

Seu Gabriel explica que para se lutar por moradia não se pode esperar de braço cruzado e sentado: *é preciso lutar e andar muito*. Esse trabalho de espera que caracteriza a *época das reuniões* não é, portanto, retratado como uma espera passiva. Trata-se de se por em movimento constantemente, *correr atrás do sonho da casa própria*, participando assiduamente de passeatas, reuniões, manifestos e mutirões que foram organizados pelos movimentos sociais desde aquele período. Quando uma área para habitação popular é conquistada, sorteia-se os lotes entre os seus integrantes *pela participação*. Esse é o critério para a distribuição das unidades habitacionais, controlado por um sistema de pontuação. Seu Miguel, o *memorialístico* do Recanto, ainda guarda a *cartelinha de pontuação*¹⁶ toda carimbada que atesta para o movimento de moradia que ele participou de todas as reuniões durante 4 anos na Vila Clarice e em Pirituba antes de conseguir o lote no Recanto. Quando perguntei para Seu Miguel qual era a razão para ele guardar depois de mais de vinte anos essa *cartelinha*, ele me disse: *essa casa aqui não foi dada de graça, essa cartelinha prova que foram 4 anos de luta para ter o que tenho hoje*. A *cartelinha de pontuação* de Seu Miguel atesta sua perseverança, sua persistência e seu orgulho por não faltar em nenhuma reunião, durante quatro anos antes de conquistar seu lote. Carlos Aquino (2015: 83-4) descreve como as mulheres que integram o movimento de moradia na Zona Leste de São Paulo narram suas histórias a partir de certos atributos e características pessoais que são fundamentais para a luta: “ter fibra”, “coragem”, “raça”, “disposição”, “paciência” para esperar um longo período de muita luta e reuniões. A *cartelinha de pontuação* atesta esses atributos e qualidades dos mutirantes necessários para a conquista da casa: “é o número de pontos adquiridos, o sofrimento para a sua aquisição e o tempo em que se os adquire que mede a disposição para a *luta* e a reputação de uma família como merecedora da *conquista*

¹⁵ Sobre a segmentação que caracteriza os movimentos de moradia em São Paulo, que o termo *mãe* empregado por Gabriel para se referir à sede evoca, consultar Aquino (2009; 2015).

¹⁶ As *cartelinhas de pontuação* são utilizadas pelo MST e pelos movimentos de luta por moradia em São Paulo desde a década de 1980. O sistema de pontuação é acionado para a distribuição das unidades de habitação ou dos lotes conquistados pelos movimentos. Cada família soma pontos ao participar de todas atividades organizadas pelo movimento social: reuniões, passeatas, ocupações. Para uma descrição mais detalhada desse dispositivo no interior das lutas dos movimentos sociais contemporâneos, ver as etnografias de Aquino, 2015 e de Loera, 2009.

da casa própria” (AQUINO, 2015: 95-6). Mesmo depois de 20 anos de encerramento das atividades do mutirão no Recanto dos Humildes, uma mesma narrativa que enfatiza os atributos e as qualidades dos moradores é utilizada para distingui-los no presente, concedendo centralidade à participação no movimento de moradia.

Por terem compartilhado esse tempo de espera durante os seis anos de *reuniões* em outros bairros da cidade de São Paulo, os *primeiros moradores* chegaram ao Recanto com relações de amizade e familiares prévias, cultivadas na própria participação no movimento social. Gabriel, ao comentar sobre quem são seus vizinhos, disse que a maioria é formada por *pessoas conhecidas* oriundas da Casa Verde, o bairro onde se organizava o *grupo de origem*¹⁷ por ele frequentado nos anos 1980:

Então tinha vinte e cinco famílias. Só na rua onde eu moro, na primeira esquina ali é da Casa Verde. Só ali nós temos cinco residência que veio tudo da Casa Verde. Nessa rua aqui, nesse pedacinho aqui tem mais dois moradores que vem da Casa Verde. Aqui nessa outra parte, na vielinha, tem mais pessoas. Então 25 famílias só daquele momento, mas como eu conheço bastante gente, e as pessoas me conhecem, tem bastante gente que não era do grupo de origem mas que veio tudo da Casa Verde. Só do bairro e do movimento que vem daquelas ocupações, nós somos 25 famílias. Faz muito tempo, aí foi juntando. Mas tem de outros lugares, que foi juntando.

Em várias outras vizinhanças entre os *primeiros moradores* no Recanto é possível depreender uma origem comum de seus membros. Por ter sido dividido de acordo com os *grupos de origem*, cada quadra do Recanto agrega ali os integrantes dos movimentos sociais que frequentaram as reuniões em um mesmo bairro. Assim, na Rua Beija Flor, há um grupo de cinco casas cujos moradores são oriundos do bairro da Brasilândia e que pertenciam ao movimento social que se organizou na igreja católica local. Na rua da casa de Seu Miguel, a Rua Violeta Silvestre, também há uma vizinhança de dez casas que foram construídas pelas famílias que vieram do *grupo de origem* de Pirituba. Dessas dez casas, três já passaram para outros donos, mas sete ainda pertencem aos *primeiros moradores*. Essa vizinhança produzida a partir de relações anteriores de amizade – que por vezes são sobrepostas às relações de parentesco, como veremos no próximo capítulo – fortalece o sentimento de que

¹⁷ Sobre os *grupos de origem*, que designam a base do movimento social de moradia em São Paulo, Carlos Aquino (2015: 77) afirma: “O termo *origem* denota esse grupo como começo, ponto de partida da atuação política de seus integrantes, assim como o termo *base*, no caso de outros movimentos que se referem a esses grupos (...). Esses grupos costumam ser territorializados, localizados em bairros específicos e nomeados pelo bairro ou pelo local onde se encontram (em geral igrejas católicas), e próximos às residências das famílias integrantes (ainda que existam famílias que participem em grupos distantes de seus locais de moradia).”

no começo do bairro, quando as obras do mutirão se iniciaram, *todo mundo era amigo de todo mundo*.

Na conversa com Gabriel, mencionada acima, um outro elemento das narrativas dos *primeiros moradores* é evidenciado. Por serem provenientes de diversos movimentos sociais de moradia organizados nos mais diversos bairros de São Paulo, ainda que a unidade de identificação como *os primeiros moradores* obscureça as diferenças entre eles, quando menciona que ele era do *grupo das 25 famílias* da Casa Verde, Gabriel enfatiza essa multiplicidade de grupos dentre os *primeiros moradores*. Ouvi diversas vezes eles mencionarem que pertenciam ao *grupo das 99 famílias da Brasilândia*, ao *grupo das 51 famílias de Pirituba*, ao *grupo das 150 famílias da Freguesia do Ó*. Para se referir aos diferentes grupos, eles ainda mencionam o nome das lideranças: *eu era do grupo do Cacique*, *eu era do grupo do Seu Angenor*. Ao se referir ao *grupo de origem* a partir da quantidade de famílias que integram o movimento, os moradores do Recanto acionam um equacionamento entre casa e família também encontrado por Aquino (2015) no movimento social de moradia da Leste I. Uma família, nesse caso, pode designar diferentes arranjos: dois irmãos; uma mulher e seus filhos; uma mulher, seu esposo e seus filhos; ou até mesmo uma única pessoa. Ela refere-se aqui ao grupo familiar que irá residir na unidade habitacional obtida. Aquino (2015: 79) acrescenta que o termo família utilizado para designar os integrantes do movimento social de moradia refere-se ainda à base do movimento, oposta às lideranças, ainda que as coordenadoras do grupo de origem também sejam designadas como famílias, pois elas também estão na luta por moradia.

O projeto de construção do Recanto é acionado para sugerir como *no começo era tudo organizado, planejado*. *Era para ser tipo um condomínio fechado*, um local seguro e com toda a infraestrutura urbana para seus moradores. Nas palavras de Miguel, *aqui foi projetado para a gente ficar no meio do verde, agora nós estamos no meio de gente, no meio de tudo*. Segundo Inês, *era para ser um lugar bonito, gostoso, algo que a gente sonhou mesmo, um projeto*. Essa imagem do *projeto original* como um bairro todo organizado, com toda a infraestrutura necessária para se viver bem, sempre se fez presente nas considerações dos moradores sobre o processo de urbanização do local e para se referir aos *primeiros moradores* como organizados, *gente trabalhadora que tentou construir um bairro a partir do zero com as próprias mãos*. Por isso, vale a pena nos voltarmos para os princípios que orientaram a elaboração do projeto.

Na concepção dos arquitetos, o projeto do Recanto tinha o intuito de recriar os espaços de convivência das antigas vilas operárias de São Paulo, marcadas pela construção

de casas geminadas e por pátios públicos sem a circulação de carros. Nabil Bonduki, então secretário de habitação da gestão de Luiza Erundina na prefeitura, apresentou em um folheto distribuído na II Bienal Internacional de Arquitetura de São Paulo quais eram os conceitos que orientaram a organização dos mutirões que inspiraram o projeto do Recanto:

Abandonando-se a concepção da casa isolada, privilegiou-se os sobrados ou casas sobrepostas em fileiras. Assim, com a volumetria movimentada dos rinques das casas geminadas e com suas fachadas configurando a perspectiva da rua, evitou-se a monotonia da seriação e se criou lugares agradáveis para se morar e conviver socialmente. (...) As vilas, formadas por conjuntos de pequena e média dimensão, integrados, geralmente, por casas ou sobrados geminados e por ruas e áreas livres, de caráter semipúblico, propiciam uma qualidade de vida exemplar, sendo disputados por todos os que buscam morar bem. (BONDUKI, 1993: 16, 27).

Os moradores compartilham esse ideal do arquiteto de tentar produzir um espaço que seja de intensa sociabilidade entre os vizinhos, onde as ruas se constituiriam como escadarias e pátios abertos para as crianças brincarem e os mais velhos conversarem. Inês, por exemplo, lamenta-se que o projeto da horta comunitária nunca tenha sido realizado e que os bolsões de estacionamento não tenham sido construídos pela gestão da prefeitura que sucedeu o governo de Luiza Erundina. Em uma conversa que tivemos, Inês utiliza-se do mesmo ideal do arquiteto, de que a casa era para ser apenas uma residência, sem o tráfego de carros pelas ruas: *a casa era para ser só a nossa casa, e as ruas eram escadões, para a gente ter contato com o vizinho. Infelizmente isso hoje não acontece, cada um teve que fazer a sua garagem.*

Em várias conversas sobre a história do bairro, as pessoas comentaram e se lamentaram sobre a descaracterização do projeto do bairro. Em uma conversa com Dona Anice e Seu Miguel na garagem da casa dele, tocamos justamente nesse ponto:

Miguel: Nós somos quase os fundadores daqui. Eu tenho fotos daqui quando era só terraplanagem e só mato. Eu tenho jornal, tenho tudo.

Anice: Aqui era para ser tipo condomínio fechado, não era para ser isso.

Miguel: Na época, a Luiza Erundina desapropriou para fazer as casinhas em mutirão.

Anice: Era tudo projeto, era um projeto dela de muitos milhão.

Miguel: Como eles não deram continuidade a esse projeto na época do mutirão, o que o pessoal fez? A Erundina saiu, né? E o Maluf entrou, e o pessoal ocupou a área desordenadamente, e aí não seguiram o projeto original, que era do mutirão na época. Por isso que a Anice está falando, que na época tinha um projeto para montar tudo, tinha as áreas para as escolas, a creche, tudo isso.

Anice: A Erundina fez um projeto muito bonito, a gente tinha um projeto muito bonito.

Como vimos no começo deste capítulo, a *ocupação irregular* causou, na visão de Inês, o problema da falta de vagas nas escolas, pois muita gente chegou e não preservou uma área que tinha sido reservada no *projeto original* para a instalação dos *equipamentos públicos*. Seu Miguel, para se referir a essas áreas reservadas no *projeto original*, as chamou de *área constitucional, que era para ser intocável*. Os moradores do Recanto têm *raiva* da história da ocupação do local justamente porque ela causou a descaracterização desse projeto. A responsabilidade pelo fato do ideal do *projeto* não ter se realizado, na visão dos *primeiros moradores*, é sobretudo do Estado, que fez *vista grossa* para a *ocupação irregular* e não concretizou a promessa de terminar a construção dos equipamentos públicos. As *pessoas que ocuparam irregularmente* não são responsabilizadas pelo que aconteceu.

Estreitas passagens são marcadores de diferenciação entre os dois grupos de moradores. Esse é o caso do posto de saúde, citado por Paula, visto como limite do planejamento:

Há mais de dez anos eu estou aqui no Recanto, a gente frequentou reunião para ter essas casas. A Inês era junto comigo. Esse meio aqui é de reunião, só que em volta é ocupação. Até o postinho de saúde é reunião, a gente lutou para conquistar isso daqui, o lote para cada um construir a sua casa. Só que o pessoal começou a invadir tudo em volta.

Ao caminhar com Gabriel pelo Recanto, eu pude observar essas sutis distinções entre os moradores. Ao passar pelo *postinho*, Gabriel afirmou que até ali foram construídas as casas das famílias que pertenciam ao movimento social de moradia. Na principal avenida de comércio, explicou-me Gabriel, as pessoas que ocuparam não eram necessariamente aquelas que precisavam e lutavam por moradia, mas que no passado especularam com os terrenos do local e lucraram muito dinheiro. Ao andar pelas vielas e próximo à Rua da Mina, Gabriel disse-me que ali moram as pessoas mais pobres do Recanto.

A Rua da Mina é um dos locais que os *primeiros moradores* sempre mencionam quando comentam sobre a *ocupação irregular*. É também o local onde se localizam os bailes funks do Recanto, onde o *barulho* e a *bagunça* tendem a ser alocados. Para se referir à Rua da Mina, Seu Miguel certa vez me disse que *ali é populoso*. Suas casas possuem um acabamento inferior às casas dos *primeiros moradores*. A arquitetura é menos padronizada e a maioria das *casas ainda não tem reboco*. Certa vez me disse um dos *primeiros moradores* que *a miséria humana está ali*.

Os moradores de outras localidades de Perus por vezes chamam o bairro como um todo de *favela*, já seus moradores revoltam-se com essa designação. A atribuição do termo *favela* a certas localidades do bairro também é refratada pelas divisões que existem entre os moradores. Entre os *primeiros* a *favela* não é o Recanto como um todo. Seu Miguel, por exemplo, fica bravo com essa designação: *as pessoas confundem aqui com uma favela, mas na verdade é um conjunto habitacional*. A região da Rua da Mina pode vir a ser designada como *favela* por alguns *primeiros moradores* em certas situações, como quando estão conversando entre si mesmos sobre a história do local. Vemos nesse jogo de designações uma luta para contra-atacar a difamação. Nela, o termo *favela* parece atuar apenas como uma ofensa pejorativa. Ao conversar com uma das lideranças da Pastoral da Habitação que já existiu no Recanto, ele me falou que a própria designação do local, enquanto Recanto dos Humildes, foi feita para evitar a associação do local com uma *favela*. O Recanto seria um *refúgio*, um *local tranquilo*, de *paz* para seus moradores.

Marcos Alvito (2001: 32) apresenta uma lógica similar de linhas tênues e porosas de divisão de localidades em Acari, manuseada com esmero por seus moradores:

é bom alertar o andarilho distraído que já atravessamos para ‘o lado de lá’, isto é, a favela do Coroadó. É incrível como se dá a percepção, por parte dos moradores, dessa fronteira invisível. Um líder comunitário chegou a me perguntar, com toda a seriedade, se eu não achava que no ‘lado de lá’ fazia mais calor. É claro que ele se sentia bem mais confortável dentro da sua comunidade e atribuía o mal-estar, quando atravessava, a uma diferença climática.

No Recanto, como já vimos acima, o limite do planejamento é o posto de saúde. *Dali em diante foi tudo ocupação*. As denominações dos locais, que à primeira vista não pareciam se distinguir aos olhos do antropólogo, também enfatizam essas diferenças entre os moradores. O Recanto dos Humildes é a área que agrega a rua principal e suas vielas transversais, bem como algumas ruas paralelas. Contudo, ao irmos mais para o *fundão*, próximo à Rua da Mina, chegamos ao Recanto do Paraíso. Essa é, como veremos adiante, a área mais precária em termos de urbanização do bairro e onde os *primeiros moradores* tendem a delimitar como uma região *violenta*, *de encrenca* e onde está localizada a Rua da Mina. A rua que concentra as principais lojas de comércio, bem como suas travessas, é denominada como Jardim da Conquista. Essas sutis distinções nem sempre emergem nas conversas entre os moradores. Na maioria das vezes em que conversam com as pessoas de fora do local, eles se referem a toda a área simplesmente como o Recanto. Somente quando conversávamos sobre a história do bairro e, mais particularmente, sobre os *encrenqueiros* e

arruaceiros, é que todas essas distinções foram lembradas. Como podemos ver, há na própria geografia do bairro uma espacialização da tensão entre a unidade e a segmentação entre os moradores que já identificamos na história do bairro.

Para se pensar nessa oposição entre *ruas principais* e as *vielas* e o *fundão*, os moradores ainda acionam um problema que funciona como uma espécie de catalisador das tensões sociais vivenciadas atualmente na localidade, reverberando distinções associadas ao passado e às formas de ocupação da região: o problema da coleta de lixo. O caminhão de lixo da prefeitura somente passa pelas ruas principais do *Recanto*, não descendo pelas vielas, que são, em sua maioria, intransitáveis por serem muito íngremes e estreitas. Desse modo, todos os moradores depositam as sacolas de lixo nas ruas principais, em frente à casa dos *primeiros moradores* e, sobretudo, em frente às poucas áreas públicas do local: as escolas e a única praça pública. Sem demora, quando perguntados sobre qual é a fonte principal de conflitos entre os moradores na atualidade, o lixo é o fator mencionado pelos *primeiros moradores*. Abaixo seguem dois trechos de transcrições de entrevistas com os *primeiros moradores* que evidenciam essa situação:

Morar aqui é bom, agora tem uma coisa errada aqui no bairro que o pessoal não sabe respeitar: o lixo. Se você for ver, amanhã é dia do caminhão recolher. Eu limpo aqui, a Isabel limpa lá. Às vezes ela limpa lá e eu ajudo ela. Às vezes ela me ajuda aqui. A mulher do rapaz limpa todo dia. Tem mais dois vizinhos que limpam. Mas o caminhão passa e dali uma horinha já tem lixo jogado. É um povo sem vergonha.

(Paulo)

Tem o pessoal sem vergonha, sabe. Mas aqui hoje o pessoal não respeita. Agora não, porque eu parei, mas tinha muito lixo, e os bichos entravam aqui. Você tinha que por soda cáustica para os bichos não entrarem em sua casa. Eu pedi para tirar isso daqui. Aí começaram a respeitar. Só que quando o lixeiro acabou de passar, o pessoal vem e joga o lixo outra vez. Aí você reclama, o pessoal fala: “não está feliz, leva para a sua casa”. É uma falta de respeito.

(Isabel)

Nos dois trechos acima, os moradores expressam por meio de dois fortes qualificativos morais algo que não estaria em ordem nas interações entre eles: *falta de respeito* e *pessoas sem vergonha*. A limpeza das casas, forma de ordenação do mundo – “colocar as coisas em ordem” e “ordenar as posições de cada um” (DOUGLAS, 1976) – e também possibilidade de se exercer uma reciprocidade adequada entre vizinhos, é suspensa pela invasão do lixo dos outros, que não ameaça apenas a limpeza da casa e da rua, como também a ordenação moral e cognitiva da localidade, com suas hierarquias sociais e fronteiras simbólicas temporariamente suspensas e em risco, uma vez que as reivindicações de respeito por parte dos *primeiros moradores* são desconsideradas pelas pessoas vistas

como *sem vergonha*, em geral os moradores das *vielas do fundão que ocuparam desordenadamente a região*.

As brigas e confusões, assim como os assassinatos, também são marcações utilizadas pelos moradores para se diferenciarem uns dos outros. Ao se referir aos eventos de conflito, as pessoas expõem os critérios de avaliação e hierarquização dos moradores e das localidades. Como demonstrado por Comerford (2003) e Marques (2002), em situações etnográficas bem distintas daquela aqui analisada, os eventos de conflito geralmente são interpretados e avaliados pelos agentes a partir de qualificativos morais que se referem às pessoas e às localidades: *baderneiro, brigador, arruaceiro, gente brava*. Pode-se dizer que também está em jogo nesses eventos, portanto, uma disputa por reputação e pela imposição da interpretação que deve se fazer valer ao se associar pessoas/famílias, localidades e reputações. A interpretação e a avaliação produzida pelos agentes durante e após o ato violento, como bem lembra Comerford (2003), é tão importante quanto o ato em si, pois aqui a palavra e as narrativas continuam a política das reputações por outros meios, produzindo constantemente as divisões que separam os moradores.

Ao descrever algumas situações de violência, os *primeiros moradores* no Recanto buscam distanciar de si os encenqueiros e as encencas, quer no tempo quer no espaço:

Nicolau: Quando eu vim para o Recanto, eu ouvi dizer que o bairro é perigoso. É mesmo violento aqui?

Maria das Graças: Nesses tempos atrás encontraram um menino em uma lixeira, morto.

Paula: Faz um tempinho, mas eu não sei, porque quando eu vou saber já foi um tempo. Mas então, quando o bairro é muito perigoso, a gente ouve falar na televisão, e eu não vejo.

Dalvina: No começo era violento, mas agora não é mais como antigamente.

Paula: Se tiver um roubo ou outro, eu não sei. Eu sei que é cheio de droga, tem menina e menino mesmo.

Maria das Graças: Há violência por dívida de drogas, se eles não pagam, eles vão lá e cobram.

Paula: Mas eu não conheço nada disso aqui não.

Da perspectiva de quem é de fora, o *Recanto* como um todo passa a ser visto como local *perigoso, sujo e violento*. No começo da conversa com Paula, Dalvina e Maria das Graças citada acima, eu expressei um julgamento comum entre os moradores do *centro* de Perus e do bairro Vila Nova. Tal visão é a do *Recanto*, como um todo, sem distinções, identificado como um lugar perigoso. O SASF, Serviço de Assistência Social à Família, em seu folder explicativo, apresenta a localidade a partir da designação de *complexo do Recanto*, que abarcaria o Jardim da Conquista, o Recanto do Paraíso, o Recanto da Paz e o Recanto dos Humildes. O termo *complexo*, utilizado frequentemente pelas políticas públicas e

sobretudo pela polícia no Rio de Janeiro para designar um conjunto de favelas (ver ALVITO, 2001), é utilizado somente pelos funcionários da assistência social e de fora da localidade. Os moradores, e até mesmo os próprios professores e funcionários das escolas, diferenciam, quando consideram pertinente, todas essas áreas.

Na conversa transcrita acima, Paula é a única mãe de estudante que se identifica e é identificada como uma das *primeiras moradoras*, ainda que a diferença de tempo entre o “término”¹⁸ da construção da sua casa e o da casa de Maria das Graças seja de apenas dois anos (1995 e 1997, respectivamente). Ressalte-se, novamente, que a categoria de *primeira moradora* não se refere a uma mera dimensão de antecedência, mas às relações diferenciadas de pertencimento ao local. Para se distinguir das demais mães, Paula distancia-se dos eventos violentos narrados. Conhecer a fama do bairro pela televisão não deixa de ser certa modalidade de aproximação e distanciamento das rodas de fofoca e das pessoas diretamente envolvidas com as situações de violência. Afastar-se das situações de violência constitui-se aqui como um dos recursos utilizados pelos *primeiros moradores* na produção de uma forma singular de reputação de quem mora no *Recanto*.

A violência, da perspectiva dos *primeiros*, localiza-se, sobretudo, no passado, no *tempo quando tudo aqui era mato*, quando as fronteiras dos lotes ainda não estavam tão bem delimitadas e *brigava-se por tudo e matava-se por qualquer coisa*. Na conversa apresentada acima, Dalvina afirma que *no começo era violento, mas agora não é mais como antigamente*. Ainda hoje, as fronteiras e divisões dos lotes parecem ser motivo de disputas entre os moradores; contudo, o momento inaugural, quando as primeiras cercas e alicerces foram erguidos nos anos 1990, sobretudo nos locais de ocupação não organizada pelo mutirão e as associações, é visto como um período propício para a intensificação dos conflitos: *no começo, com a invasão, tinha muita discussão, morte, tiroteio, briga, porque um vinha e marcava o terreno, outro vinha e marcava por cima. Então teve muita briga pelos terrenos. O pessoal passava o facão, matava muito por causa de terra ali embaixo* (Carlos). O momento inaugural do bairro serve aqui como um recurso de distanciamento. Os moradores também se lembram que o tráfico de drogas era mais ostensivo no começo do Recanto, em meados dos anos 1990. *Os malandros passavam com metralhadora bem aqui em frente de casa*, disse-me Paula. Em uma das *biqueiras* do bairro, *havia fila para se comprar droga*. Hoje, ainda que o *tráfico* permaneça presente no bairro e frequente as conversas dos

¹⁸ Término aparece aqui entre aspas (não é um termo utilizado pelos meus interlocutores) porque, como veremos no capítulo 2, as casas geralmente são pensadas como nunca plenamente acabadas.

moradores, ele não é visto como um grande problema, a não ser quando o assunto é a criação dos filhos, como veremos no capítulo 3.¹⁹

Em outras situações, como já foi enunciado anteriormente, esse momento inaugural é lembrado com saudade, como uma época marcada pela solidariedade e reciprocidade entre vizinhos e moradores: *no começo, todo mundo era unido, a associação promovia festas* (Miguel). Essa segunda figuração da época inaugural realizada pelos moradores se aproxima do que Herzfeld denominou como a “nostalgia estrutural” expressa pelos camponeses da ilha de Creta, ou seja, uma referência a um “tempo antes do tempo”, quando havia uma reciprocidade adequada entre os moradores, que foi perdendo espaço para o “egoísmo e a vaidade crescente”.²⁰

As duas figurações do passado convivem, por vezes, na mesma conversa, sem que se consiga desembaraçar os fios. Ambas são formas de se pensar nas mudanças sociais irreversíveis que alteraram completamente a socialidade do local em uma chave explicativa que não recorre a uma filosofia da história linear. Aqui, como podemos ver, nem a nostalgia – a imagem de que o tempo de antes era melhor do que o tempo decaído de hoje –, nem a ideia de um progresso contínuo conseguem, exclusivamente, capturar as diversas imagens do bairro e de seus moradores em jogo nessa trama de acionamentos do passado. A avaliação promovida pelos moradores do passado é, portanto, marcada por uma forte ambivalência: em determinados momentos ele pode ser visto como um passado moralmente superior ao presente, em outros como um tempo decaído, marcado pela violência nas disputas entre os moradores. Em uma conversa que tive com Seu Miguel e Dona Anice, essas duas imagens do passado aparecem lado a lado:

¹⁹ Adalton Marques (2012) afirma que os moradores das periferias da Região Metropolitana de São Paulo, quando comparam o cotidiano de seus bairros na década de 1990 e o cotidiano na década de 2000, narram uma “mudança de comportamento”, sobretudo a partir da instituição de um “respeito” que enfatiza a aversão aos xingamentos e bate-bocas. Essa mudança é relacionada por alguns moradores da periferia com o ideal de “paz” produzido pelo Primeiro Comando da Capital (PCC). Nessas conversas que tive com os moradores do Recanto, há sim uma ênfase nessa mudança de comportamento, que enfatiza que nos anos 1990 o *tráfego era barra pesada*, como me disse Seu Miguel, e que atualmente a situação não é mais tão perigosa (ou ao menos não tão ostensiva) como nos anos iniciais do Recanto. Contudo, essa associação da mudança no comportamento dos moradores com uma transformação no PCC não foi enunciada e abordada pelos moradores do Recanto, talvez porque não tenha sido o foco dessa pesquisa tentar entender as relações que existem entre o próprio PCC e o bairro.

²⁰ Segundo a visão da “nostalgia estrutural”, o hoje seria um tempo decaído, marcado por certa corrupção moral. Um aspecto interessante da análise de Herzfeld (1985) sobre as concepções de passado entre os camponeses na ilha de Creta na Grécia é a afirmação de que toda forma de pensamento social carrega nas tintas de certa nostalgia estrutural. Nesse sentido, tanto a antropologia de Mauss sobre a dádiva, quanto a antropologia dos camponeses de Creta, na Grécia, e dos funcionários públicos do estado grego, compartilham uma mesma percepção moral do mundo, de que houve um primitivo estado das relações sociais quando predominava uma reciprocidade ideal. O pensamento antropológico ainda seria marcado pelo pensamento teológico ocidental, que estabelece um abismo entre o mundo sagrado da reciprocidade e da divindade e o mundo social decaído (sobre analogias entre o pensamento antropológico e as teologias ocidentais, ver MAYBLIN, 2012).

Miguel: Aqui quando nós começamos foi um sufoco, não foi?

Anice: Era tudo tumultuado.

Miguel: Teve morto lá encima. Tinha material de construção que o pessoal desviava. Você comprava um material e se você não usasse rápido desaparecia. Foi uma luta pra gente no começo.

Anice: O pedreiro falava assim, pega o que está mais perto.

Miguel: Mas era um bairro muito unido, viu?

Anice: Se chamasse “vamos fazer isso”, era uma união. Tanto que era assim que a igreja na parte debaixo foi feita tudo no mutirão. Era um salãozinho caindo, né?

Miguel: Mas era um bairro unido, viu?

Anice: Aqui era o seguinte, quando um falava estava todo mundo aqui para ajudar.

Miguel: Na hora de encher uma laje aqui, aí você ia ver o que é bonito, viu? Era uma festa. Eram quarenta nego mexendo massa e levando para cima. Aí depois fazia um belo churrasco.

Nessa conversa, ao retratar o começo do bairro como marcado pelo roubo dos materiais de construção, corre-se o risco de retratar o local como marcado pela violência, reforçando-se assim a imagem difamatória veiculada pelas pessoas de fora do local. Seu Miguel percebe então a necessidade de mudar o rumo da conversa e afirma que no começo era *um bairro muito unido*. Sempre que uma ajuda era solicitada, como ao encher uma laje, muitas pessoas se dispunham a realizar a tarefa. Nessa conversa, por não ser um dado objetivo, o passado não é transparente nas narrativas; por ter várias implicações para a política da reputação no presente, o passado sempre é abordado com um cuidado que, por sua vez, produz uma ambiguidade que nunca se dissipa.

Quando não se afasta a violência no tempo, ela é afastada no espaço. Os moradores das ruas principais e mais altas (Rua do Recanto dos Humildes, Rua Inca Cor de Rosa, Avenida Pavão) afirmam que sua vizinhança é tranquila, sem nenhum *problema de violência*, ainda que existam *pequenas brigas e bate boca* envolvendo os frequentadores assíduos de alguns bares das redondezas, eventos esses vistos como normais e tratados sem muito alarde, já que *existem em todo lugar*. O perigo, na perspectiva desses moradores, localiza-se nas *vielas* e no *fundão*. Segundo Carlos, um dos *primeiros moradores* do Recanto:

a gente tinha medo porque aqui não tinha ainda o portão e a gente já tinha as crianças. Então eu tinha medo. Foi aí que nós ganhamos esse portão. Nessa rua, nós não temos problema. Aqui ninguém mexe com ninguém. Há briga porque um está bêbado, e tal, mas coisa normal. Agora já para lá, aí não sei, lá nas vielas, no fundão há muita confusão.

A incerteza sobre a violência que poderia ocorrer nas *vielas* e no *fundão* do bairro é mencionada por Carlos para afastá-la da vizinhança de sua rua. Se há violência, ela ocorre entre os moradores que *ocuparam desordenadamente a área*, sobretudo na Rua da Mina.

As gambiarras para se conseguir obter energia elétrica e água também foram lembradas pelos moradores para se distinguir. Já vimos que Inês, na aula da pós-graduação, afirmou que os moradores do Recanto tiveram, *infelizmente*, que *puxar e roubar a energia* da Vila Nova, *o local de classe média em Perus*. Vários conflitos com os moradores daquele bairro ocorreram em função da falta de energia nos horários de pico do atendimento. Só depois de cinco anos residindo no local, os moradores do Recanto conseguiram uma parceria com a Eletropaulo para regularizar a situação da distribuição de energia. Os postes foram comprados pela associação de moradores e a Eletropaulo ficou responsável pela fiação e também a instalação de todo o equipamento. Contudo, assim que os postes foram instalados, os moradores das áreas ocupadas irregularmente passaram a puxar a energia dos *primeiros moradores*, e novamente a falta de energia ensejou novos conflitos. Em uma conversa com Gabriel, tocamos justamente nesse assunto. Ele ainda menciona o fato da água no começo do bairro não ter sido *oficializada* nas áreas de ocupação. Vejamos, portanto, como ele descreve esses acontecimentos sempre lembrados pelos moradores quando narram a história do local.

Do postinho (de saúde) para cima ainda não tinha água oficial, era tudo clandestino. Aqui do lado do posto tinha um buraco no chão. O pessoal cavava justamente para catar água, que não era oficial. E aí eles colocaram lá uma redução, e puxaram umas mangueiras. Ali debaixo do buraco era cheio de mangueira. Tinha mangueira para todo lado. A luz era tudo puxada por gambiarra. Parecia casa de aranha. Então nossa energia aqui enfraquecia, porque queimava o transformador, porque o pessoal usava a nossa energia daqui. Então nós, enquanto associação, tínhamos que conter o nosso pessoal para não brigar com o povo lá de cima, por conta de que puxava energia. E aí as pessoas, quando a gente se reunia aqui, justamente nessa casa modelo, dizia: 'o povo tá roubando nossa energia, a gente não consegue assistir novela, transformador estoura, a gente fica duas a três horas sem energia e tal.' Eu dizia: 'Gente, vamos acalmar. Do jeito que está, se fosse nós na situação deles, também teríamos que fazer gambiarra. Vamos nos juntar!' E aí a gente se juntou naquele momento, e a gente foi pra Sabesp. Aí conseguiu a Sabesp entrar e eles fizeram toda a canalização, água oficial para todo mundo, colocou relógio. Então oficializou.

A luta pela regularização da distribuição da energia elétrica e de água permite-nos visualizar a segmentação entre os moradores. Se no começo ela foi um gatilho para os conflitos com os moradores da Vila Nova, que não tinham energia no horário de pico por

causa das *gambiarras* feitas pelos moradores do Recanto, depois que estes conseguiram a *oficialização* da distribuição o conflito deslocou-se para o interior das relações entre os *primeiros moradores* e *aqueles que ocuparam desordenadamente a área*. Gabriel afirma que a unidade entre os moradores do Recanto teve que ser produzida com muito esforço pela associação; ele, como líder comunitário, teve que conter o *peçoal para não brigar com o povo lá de cima*. Ao produzir uma contra tendência à segmentação, foi possível *juntar os moradores* em prol de uma luta em comum: a regularização da distribuição de energia. A unidade não é algo dado *a priori*, mas sim criada a partir de um trabalho contínuo das lideranças e associações de moradores.

Ao descrever essa oposição entre os moradores do Recanto, poderíamos ser levados a interpretar essa relação entre os *primeiros* e *aqueles que ocuparam irregularmente* a área a partir da figuração estabelecidos e outsiders, tal como descrita por Nöbert Elias e John Scotson (2000) em relação ao bairro operário de Winston Parva. Os autores demonstraram que os recém-chegados a esse bairro, ainda que apresentassem as mesmas características socioeconômicas e étnicas que os antigos moradores, eram estigmatizados por estes através de fofocas depreciativas. Como parte dessa estigmatização, era-lhes atribuída, nos termos dos autores, uma “anomia”: eles eram vistos como arruaceiros, desorganizados e promotores do aumento da criminalidade no bairro. Os *primeiros moradores* do Recanto também atribuíram a desorganização da urbanização àqueles que *ocuparam desordenadamente* a área. Como vimos no relato de Inês que abre este capítulo, a organização dos integrantes do movimento era utilizada para contra-atacar a difamação promovida pelos moradores de outras localidades de Perus, e era contrastada com a desorganização daqueles que *ocuparam irregularmente os lotes* que eram reservados para as instituições públicas e para a preservação ambiental.

“Nós tínhamos até engenheiro, planta da casa, tudo para construir certinho, bonitinho.”
 “Era tudo organizado”
 “trabalhadores que lutaram para construir a casa”
 “nós somos como os fundadores daqui”

“uma invasão desordenada”
 “Essa ocupação foi em massa”
 “Fazer de qualquer jeito as casas”
 “Quando tiveram as ocupações desordenadas, o pessoal acabou invadindo essa área que era para ser toda de espaço comunitário”
 “veio pra cá gente corrida de todo lugar”
 “O pessoal que mora lá encima esqueceu que os filhos cresceriam e precisariam de escola”

A atribuição da desorganização, tal como encontrada no clássico livro de Scotson e Elias, não se refere, contudo, às pessoas no Recanto. Com exceção da frase que se refere às pessoas *que vieram corridas de todo lugar*, as demais não evocam diretamente uma avaliação do caráter dos moradores que ocuparam irregularmente a área. Elas referem-se muito mais à própria atividade de ocupação e suas consequências para o bairro do que a uma avaliação de um grupo sobre outro grupo de moradores. No caso do estudo sobre os estabelecidos e outsiders, não somente as fofocas depreciativas indicam qualificativos morais para se referir à índole das pessoas – “são pessoas (vistas como) de uma classe inferior” (ELIAS & SCOTSON, 2000: 114) –, como também as vítimas da estigmatização passaram a se avaliar, segundo os autores, pelo prisma dos estabelecidos, se vendo como pessoas de menor valor. No Recanto, essa não parece ser a relação entre os moradores: ainda que a oposição entre os *primeiros* e *aqueles que ocuparam desordenadamente o local* possa ordenar a narrativa sobre a história do local, nas interações cotidianas não há um estigma tão forte associado aos moradores que não pertenciam aos movimentos sociais. Tampouco poderíamos descrever essas duas categorias de moradores como grupos sociais discretos no presente.

Não encontrei no Recanto, ademais, uma assimetria tão evidente de poder entre as duas categorias tal como aquela descrita por Elias e Scotson. Segundo os autores, os antigos moradores de Winston Parva monopolizavam as posições de poder nas organizações comunitárias do bairro pois eles mantinham entre si uma forte coesão social pelo fato de terem “atravessado o processo de formação grupal juntos, compartilhando um estoque de lembranças, apegos e aversões comuns” (ELIAS & SCOTSON, 2000: 38). Os recém-chegados, por sua vez, eram desconhecidos não só dos estabelecidos, mas também entre si, o que lhes impedia de cerrar fileiras, se organizar e revidar a estigmatização. Na interpretação de Elias e Scotson, o poder derivaria de um fator sociológico, a saber: a coesão social do grupo estabelecido. Dessa forma, a questão sociológica formulada pelos autores pode se resumir à seguinte: “Que recursos de poder lhes permitiam afirmar sua superioridade e lançar um

estigma sobre os outros?” (*Id. Ibid.*: 21). A resposta dos autores estaria na antiguidade de associação do grupo estabelecido. No Recanto, ainda que os *primeiros moradores* se conhecessem desde os *tempos das reuniões*, não havia uma diferenciação de poder tão acentuada nem uma coesão social entre eles que justificasse designá-los como estabelecidos. O acesso às posições de poder – cargo de conselheiro no orçamento participativo, participação nos conselhos de escola, atuação como agente comunitário de saúde – não era monopolizado pelos *primeiros moradores*. Ademais, os moradores também não evitavam restringir seus contatos com a outra categoria de moradores apenas às situações inevitáveis de contato profissional. Aliás, duas famílias que visitei foram formadas durante o período de construção das casas e por pessoas que pertenciam às duas categorias de moradores. Dona Paula, por exemplo, conheceu seu marido quando foi comprar material para a construção de sua casa em um depósito. Ele trabalhava como pedreiro e estava construindo a própria casa em um terreno *ocupado irregularmente* na área que tinha sido reservada para *preservação ambiental* no projeto original do movimento, enquanto ela, uma das *primeiras moradoras* que participaram desde o começo do mutirão, estava construindo sua casa no terreno ao lado da escola. Eles se casaram depois de um ano de namoro. Ele acabou vendendo o alicerce e o terreno que havia comprado; com o dinheiro, eles ergueram o segundo piso da casa de Paula. Um comentário, sempre feito em tom bem-humorado, que ouvi com frequência era justamente sobre essa situação: quando as mulheres que participaram das muitas reuniões começaram a entrar nas casas e a construir nos terrenos sorteados, começou a *chover marido* que ninguém nunca tinha visto pelo Recanto. Nas palavras de Paula: *a maioria das pessoas que foram favorecidas, foram sorteadas para fazer o mutirão, eram mulheres. Os maridos estavam todos escondidos atrás delas. Uma porque não botava fé, e outra porque não tinha vontade. Elas que vinham no final de semana trabalhar. E depois, quando nós fizemos o sorteio, apareceu gente que a gente nem imaginava que existia, os maridos, sabe?* Muitos desses maridos foram encontrados ali mesmo no Recanto, dentre os homens que haviam *ocupado irregularmente* os terrenos que cercavam a área dos lotes dos mutirantes.

Como já salientei acima, a *ocupação* não é só objeto de uma fofoca depreciativa nas interações entre os moradores; ela também é lembrada por aquilo que ela trouxe de *progresso* para a localidade, sobretudo ao fortalecer o comércio local, motivo de orgulho de todos os moradores do Recanto. Sem a *massa de pessoas* que se deslocou para lá, não haveria a possibilidade de um florescimento tão rápido de tantos estabelecimentos comerciais que, como veremos no capítulo 2, se formaram como prolongamentos das casas. Ao falar do

comércio e do *desenvolvimento do local*, os moradores tentam lutar contra a difamação promovida por moradores de outros bairros de Perus.

Como vimos no relato de Inês, o pessoal da Vila Nova tinha muito preconceito em relação a quem estava chegando para morar no *Recanto*, sobretudo porque eles estariam supostamente *desvalorizando a área*. Como vimos acima, um ponto de discórdia entre os moradores das duas localidades foram as *gambiarrras* feitas pelas pessoas que moravam no Recanto para puxar energia da Vila Nova. Gabriel também concorda com Inês a respeito dessa imagem do Recanto entre as pessoas de classe média de Perus: *No começo foi muito difícil, porque as pessoas nos discriminavam muito. Dizia que tinha muito ladrão, que não sei o quê. O pessoal lá do outro lado, da Vila Nova, eles torciam o nariz quando descobria que a pessoa era do Recanto.*

Em uma conversa informal que tive com Inês, algumas semanas após sua apresentação na aula de pós-graduação, ela tenta, a todo momento, desconstruir essa imagem sem nuances a respeito dos moradores do *Recanto*. Chama a atenção, nessa defesa do *orgulho por morar no Recanto*, algumas categorias de reputação que também compõem o repertório utilizado para se pensar os tipos de moradores e a hierarquia no local: *tranqueiras, gente trabalhadora, gente corrida de todo lugar.*

Por ser um lugar pobre, havia muito preconceito. Quando a gente veio morar aqui vieram uns tranqueiras também. E veio gente corrida de todo lugar. Foi quando denegriu a imagem dos trabalhadores que vieram lutar pelo nosso espaço, pela nossa casa. E quando nós viemos morar aqui não existia posto de saúde, aí quando a gente ia lá para baixo, o pessoal quando perguntava nosso endereço já olhava torto. No começo aqui houve muito roubo, o pessoal roubava cimento, areia, botijão de gás, pedra. O trabalhador comprava durante a semana e eles entregavam e deixavam nas calçadas, aí só no final de semana o trabalhador ia ver seu lote, e já haviam roubado algumas coisas. Isso foi muito triste. Mas aí, hoje eu falo de boca cheia, que graças ao Recanto, os comerciantes do centro de Perus enriqueceram muito. Não tem um comércio lá embaixo que não foi reformado e aumentado, graças também um pouquinho ao pessoal daqui. Depois eles passaram a ter outra visão. É impressionante como se tinha um preconceito entre os funcionários. Foi um processo bem doído, bem constrangedor. Nós éramos discriminados, todo mundo aqui era bandido. Tanto é que quando uma mãe via seu filho brincando com uma criança do Recanto, ela gritava para ele se afastar, em plena luz do dia isso aconteceu com o meu filho. Se você for pesquisar, em Perus inteiro ainda há um pouco desse preconceito. Mas eu acho que o Jardim do Russo (localizado do outro lado de Perus, próximo à Rodovia Anhanguera) é muito pior, um bairro mais velho que não conseguiu tudo o que a gente conseguiu. Há inclusive um pouco de revolta, porque nós temos muito mais escolas e recursos do que eles e conseguimos em pouco tempo.

Não parece por acaso que Inês, assim como muitos moradores do *Recanto*, utilize aqui as escolas e a valorização do comércio no centro de Perus para contra-atacar a difamação do local promovida por pessoas de fora, sobretudo funcionários públicos que

prestam serviços aos moradores e que concebem o Recanto como uma unidade sem distinções internas. Da perspectiva dos *moradores do Recanto*, os comerciantes no centro de Perus são aqueles que ocupam as posições superiores na hierarquia social local. A tática de combate à difamação é relacionar, portanto, o que aparentemente não tem conexão: a respeitabilidade de quem mora *lá embaixo*, os comerciantes, com a respeitabilidade de quem mora no *Recanto*, relacionando o dentro e o fora da localidade. Da mesma forma, como vimos na apresentação de Inês na disciplina de pós-graduação, os equipamentos públicos (as escolas, o posto de saúde, os postes de iluminação etc.) são utilizados para conceder dignidade aos moradores do Recanto, também cidadãos que conquistaram seus direitos *na marra*. Último recurso adotado por Inês é deslocar a difamação para outra região, distante do Recanto, nesse caso o Jardim do Russo.

A ambivalência entre o orgulho e a vergonha por se morar no *Recanto* é constante, pois as linhas de marcação da diferença são bem tênues. Os moradores orgulham-se da história do local, repleta de lutas que travaram com o Estado para conquistar as escolas, a energia elétrica etc. Esse sentimento é ainda mais evidenciado quando ao narrar essas histórias, os moradores apresentam para o ouvinte atento as qualidades e os “matizes do caráter” dos habitantes do bairro. Mas simultaneamente se faz presente nessas narrativas um sentimento de frustração pelo fato do bairro não ter se convertido no local uma vez sonhado e imaginado pelos membros do movimento social. Inês, certa vez, disse-me que muitas amigas, ainda da *época das reuniões*, já venderam suas casas e se mudaram do Recanto porque o bairro não se tornou aquilo que elas sonharam. O lixo depositado sobre suas calçadas, o som alto dos carros tocando funk em frente de suas residências, o fim da união entre os moradores que marcou o começo do bairro, o envolvimento dos filhos com *certas amizades perigosas*, todos esses foram também argumentos utilizados para justificar a saída do local.

Não há nessas narrativas lugar para o meio-termo, a exaltação e o *pathos* tomam conta de quem, ao contar a história, não deixa de revivê-la novamente, lembrando-se tanto de todo o *sofrimento* e o *trabalho* necessários para conquistar o que conquistaram, como da *humilhação* que sofreram quando informavam aos funcionários públicos que eles moravam no Recanto. Abordar a história do local sem essas nuances seria trair o próprio modo como

os moradores do Recanto costuram e compõem as relações no bairro por meio de diversos acionamentos do passado.

A historicidade produzida pelas narrativas dos moradores do Recanto não é uma *história-em-si*, mas sim uma *história-para*, no sentido do termo empregado por Lévi-Strauss (1970: 296), ou seja, histórias que emergem das experiências particulares e das conversas entre os próprios moradores, cujo acesso não se dá apenas por meio do recurso a documentos e textos. Nessas narrativas, o que importa para os moradores não é a descrição cronológica dos eventos que marcaram a urbanização do bairro, com uma ordenação que poderia retirar de si mesma uma explicação para tudo o que aconteceu no local. O que sobressai no relato de todos esses eventos é o percurso da luta, com todos os seus percalços, que evidenciam as qualidades dos moradores do local.

Além disso, os moradores, quando narram suas histórias, embora assentem suas considerações nas relações sociais internas ao bairro, não abordam essas histórias como autossuficientes e circunscritas apenas ao local. Vimos ao longo deste capítulo que suas histórias se orientam para o exterior, quer porque elas visem combater a difamação promovida por pessoas de fora da localidade, quer porque elas sempre tratem das relações dos moradores com os funcionários do Estado, ou ainda porque suas próprias vidas não se passem apenas na localidade. Às quatro horas da manhã uma multidão de pessoas começa a se levantar no Recanto para pegar os primeiros trens em direção a São Paulo para ir trabalhar. Outros trabalham ou estudam em outros bairros de Perus. Eles estão, portanto, sempre em contato com alteridades em suas experiências da cidade. Há uma luta para estabelecer relações com o exterior, como vimos na generosa hospitalidade com a qual os primeiros professores que trabalharam na escola foram recepcionados. Contudo, será que essa oposição entre o dentro e o fora seria a melhor forma para abordar esse desejo de lidar em suas narrativas com as relações de alteridade que compõem parte fundamental da experiência urbana dos moradores? Ou seria aqui um pressuposto do antropólogo de que a segmentação do local já se daria a priori por conta da diferenciação nos processos de urbanização dos bairros mais antigos de Perus e aquele que ocorreu no Recanto dos Humildes? Pierre Mayol (1994: 42), ao tentar responder à pergunta “o que é um bairro?”, afirma que ele “constitui-se como o termo médio de uma dialética existencial entre o dentro e o fora”, entre a experiência da intimidade que reside na apreensão das pessoas sobre suas casas e o anonimato que seria típico da experiência urbana nas grandes cidades. O bairro estaria a meio caminho de ambas, pois ao produzir as relações de vizinhança, os moradores do bairro constituem relações que não são nem tão íntimas nem tão estranhas, estendendo assim o que

seria considerado como o “dentro”. Nas palavras do autor, “o bairro se resume à soma das trajetórias inauguradas a partir do seu local de habitação” (*id. ibid.*). Essa oposição elaborada por Mayol parte de um pressuposto problemático, uma oposição entre o público e o privado que subsiste na oposição entre a cidade e a casa. O bairro como um intermediário, uma zona de transição, tem suas características próprias derivadas do contraste com esses dois polos que orientam a descrição das experiências urbanas. No Recanto, o dentro e o fora não parecem ser suficientes para descrever tudo o que se passa ali, uma vez que a identificação dos moradores com um local opera sempre a partir de certa segmentação, que, por sua vez, refrata a forma como os moradores narram a história do local ou percebem as divisões territoriais da localidade. Em algumas situações, o bairro de Perus como um todo pode ser visto como um bairro da classe trabalhadora, como quando Seu Miguel e Seu Gabriel se identificam com as qualidades dos *queixadas*, os grevistas da fábrica de cimento e cal, que eram conhecidos por seu caráter *brigador, perseverante e firme*. Onde poderíamos alocar o dentro e o fora do bairro nessa situação? Em outros momentos, Perus é descrito como um bairro dividido em outros bairros, como por exemplo o bairro de classe média, a Vila Nova, e o bairro popular, dos *pobres*, o Recanto dos Humildes. O próprio Recanto tem sua segmentação, entre aqueles que são os *primeiros moradores* e *aqueles que ocuparam desordenadamente o local*. Em todas essas situações, o que mais interessa aos moradores não é pensar a divisão entre o dentro e o fora do local, mas sim as relações que se estabelecem nas mais variadas circunstâncias entre eles e outras categorias de moradores, ou ainda com os funcionários públicos que lhes prestam serviços. Trata-se, portanto, de pensar a diferença, a alteridade, mas também as forças que podem compor uma unidade, mesmo que instável e fadada a se dissipar assim que um objetivo é alcançado, como na luta pela regularização da distribuição de água e de energia elétrica, quando os *primeiros* tiveram que se unir aos *moradores da ocupação*.

No próximo capítulo, esse problema do dentro e do fora será novamente colocado e deslocado. Ao descrever como foi o processo de construção das casas, veremos que ao mesmo tempo em que elas produzem as relações familiares, elas criam uma residência que afasta as pessoas, inclusive vizinhos e parentes, criando assim uma distância que é vista como necessária para que uma intimidade possa florescer. Nada aqui é dado *a priori*, mas fruto de um processo longo, paciente, que requer dos moradores o emprego de recursos variados (o tempo, o trabalho, o dinheiro, as relações familiares, as relações com os amigos etc.). Na construção das casas, da mesma forma que na produção do bairro descrita neste capítulo, os “matizes do caráter” dos moradores também são evidenciados. Construir uma

boa residência para se morar tanto presume como produz a qualidade de *gente trabalhadora* tão valorizada pelos moradores do Recanto.

Capítulo 2

A casa é como um filho: as conexões entre casa e parentesco

Após ser convocada diversas vezes para comparecer à escola por causa de problemas disciplinares e educacionais envolvendo seu filho, Felipe, de 13 anos, Camila passou a cogitar a possibilidade de se mudar do Recanto dos Humildes. Ela reside na casa que foi construída por seus pais, que eram integrantes do movimento de moradia que organizou os mutirões que ergueram as primeiras casas na vizinhança. O diretor da escola sugeriu que Camila transferisse o menino de escola, pois assim ela poderia separá-lo das *más companhias* e evitar que ele fosse reprovado ou abandonasse a escola. Ela procurou vaga em três escolas localizadas próximas de seu trabalho, na região central de São Paulo. Contudo, as escolas não aceitaram o pedido de transferência, pois ela não poderia apresentar um comprovante de endereço para atestar sua residência nas proximidades das instituições. Com o receio de que o menino *entrasse para o mundo do crime e se perdesse*, Camila pensa seriamente em vender ou alugar a casa construída por seus pais, mudando-se para Francisco Morato, uma cidade da região metropolitana de São Paulo, próxima de Perus, onde residem alguns parentes que poderiam ajudá-la a criar as crianças e oferecer suporte em momentos de precisão. Porém, essa escolha não é fácil, pois a casa, como veremos ao longo deste capítulo, não é apenas uma materialidade, mas envolve também afetos, uma segurança econômica e a garantia de privacidade para cada membro que lá reside. Vejamos como Camila descreve esse impasse que vivencia:

O diretor até me pediu para colocar ele em outra escola e tudo. Mas tudo isso é difícil também, porque eu já fui em umas três escolas perto do meu serviço. E eu só perguntei, mas eles falam que tem que por o nome na fila e esperar. Então não é uma coisa de imediato. Claro que eu sei que a demanda é muito grande. Com

essa crise, com tudo que está nessa situação, como eu vou sair daqui para morar de aluguel? Eu vou botar uma pessoa aqui dentro, mas eu não sei qual é a índole da pessoa. E isso é tudo o que os meus pais me deixaram. Eu estava conversando com eles hoje. Nós temos que interagir mais, conversar mais dentro de casa, porque esse é o nosso conforto. Se a gente sair daqui, vai para uma casa menor, como é que vai ficar, um dormindo por cima do outro? Eu estou procurando conversar com o Felipe sempre, de como é aí fora. Se eu vier a mudar, provavelmente ele não fica na escola. Foi o que o diretor falou: “tenta mudar ele de escola”. Só que para eu mudar para aqui em Perus não adianta. O Felipe, se ele se candidatasse aqui para político, eu acho que ele ganharia, de tanta gente que ele conhece. Às vezes, quando a gente está andando, eu falo para ele, ‘você tem que andar com o braço levantado, dando joia para todo mundo’. São 13 anos morando aqui, e tem gente que eu não conheço, e ele conhece, porque ele anda por todo canto. Tem algumas pessoas aqui, como a Paula, alguns vizinhos... Quando eu coloquei a placa de vende-se aqui, eles quase tiveram um treco. Eu já coloquei a placa. Mas eles falaram: ‘não faça isso, essa é uma conquista dos seus pais. É uma coisa para vocês, a gente olha o menino.’ Tudo o que acontece com o Felipe eu sei. A Paula principalmente sempre conversa com ele. Eu não tenho o que reclamar. O bairro, infelizmente, está cada vez mais complicado. Essa coisa de som incomoda, no fim de semana, muito baile, muita coisa por aqui. Isso incomoda um pouco.

Esse trecho de uma conversa com Camila contém alguns impasses vivenciados pelos moradores do Recanto que pretendo descrever neste capítulo. A dúvida sobre a mudança reside na ponderação feita pela moradora sobre a viabilidade de se mudar de residência e deixar para trás uma *conquista* de seus pais, a casa, buscando, dessa forma, resguardar o filho dos riscos que o cercam na vizinhança. Quais os sentidos atribuídos à casa nessa reflexão feita pela moradora? Por que seus vizinhos tentam dissuadi-la de vendê-la? Quais as relações entre a casa e o parentesco expressa nessa preocupação? Em que medida a construção e a posse da casa são fundamentais para a criação e a educação dos filhos? Nesse capítulo, irei explorar algumas respostas para essas questões. Mas antes, convém tecer uma breve discussão sobre como a casa têm sido abordada pela antropologia, apresentando ao leitor quais são as afinidades e os deslocamentos entre a minha análise e esses trabalhos.

Lévi-Strauss (1991) sugeriu que a noção de casa poderia ser um caminho analítico para descrever as sociedades nas quais o parentesco não é regido nem pelos princípios da aliança nem pelos da filiação. Inspirado nos estudos sobre a Europa Medieval e notadamente na descrição da casa dos Kwakiutl realizada por Boas, Lévi-Strauss destacou a centralidade dos nomes, dos títulos e dos direitos que são transmitidos e que fazem com que uma casa perdure no tempo. A casa como uma instituição social combinaria princípios antagônicos e, por vezes, excludentes das teorias do parentesco: matri/patrilinearidade, hipo/hipergamia, aliança/filiação, proximidade/distância matrimonial, etc. Ela seria uma categoria que permite transcender essas oposições.

Nas conversas com os moradores do Recanto e na análise que desenvolverei neste capítulo, a casa não aparece como uma categoria com uma potência para transcender os princípios contraditórios das teorias do parentesco. Essa vontade de transcendência talvez seja apenas do antropólogo. Os moradores do Recanto pensam as relações sociais empregando lado a lado a categoria de casa, as ideias de família, de vizinhança e de amizade. Não há uma categoria que poderia hierarquicamente explicar as demais. Ao aparecer lado a lado, muitas vezes como extensões analógicas, as ideias relacionadas iluminam-se mutuamente e acabam implicadas por essa associação. É o que veremos ao descrever duas analogias promovidas pelos moradores em nossas conversas: *a casa é como um filho* e *o alicerce da casa é como um embrião*. Essa associação enfatiza justamente a duração do processo de construção de uma casa, lento e contínuo, cheio de percalços e dificuldades, tal como o crescimento e a criação dos filhos. Carsten e Hugh-Jones (1995: 23) afirmam que em diversas sociedades na Indonésia a casa é vista como um organismo, que deve ser plantada e é feita da mesma essência vital que os seres vivos. As casas, nesse contexto, não são como as pessoas, mas têm as mesmas qualidades e são o produto dos mesmos processos sociais que elas. No Recanto, não há uma cosmologia como essa, que desenvolve até as últimas consequências uma analogia entre as pessoas e suas casas; contudo, ao associar o alicerce com o embrião, os moradores não deixam de enfatizar essa transformação contínua que afeta tanto a casa como seus corpos. As casas não são, portanto, entidades estáticas, mas dinâmicas, cuja construção é sempre vista como instável, incompleta e contínua. Veremos que muitas reformas arquitetônicas das casas no Recanto têm sido feitas para coincidir, de diversas formas, com eventos e processos importantes da vida de seus ocupantes. Seguirei neste capítulo a sugestão de Carsten e Hugh-Jones (1995: 2) de descrever a casa não a partir de uma prioridade do parentesco ou da economia, mas como intimamente ligada à produção de corpos, de pessoas e de relações.

Além disso, nessa associação entre casa e filho, há toda uma reflexão dos moradores sobre o tempo: memórias sobre a luta do movimento social para a conquista dos terrenos, bem como sobre o próprio processo de construção das casas, reflexões sobre o presente e ainda ponderações sobre o futuro da residência, que é sempre orientada para ser um legado aos filhos e uma condição para que eles tenham uma vida melhor que a dos pais, apareceram insistentemente em minhas conversas com os moradores. Uma casa é, como veremos, um disparador para se pensar nessas diversas temporalidades que cercam suas vidas.

A casa não é pensada como necessariamente uma unidade pelos moradores do Recanto. Ao descrever o processo de construção delas poderemos constatar que tão importante quanto a criação de um edifício que agregue os familiares, os parentes mais próximos, é a produção de divisões e de uma boa distância para que um familiar não se intrometa na vida do outro. Se internamente as divisões são extremamente importantes para que ela não se constitua como uma residência onde *um dorme por cima do outro*, a construção de uma casa também deve evitar que uma “intimidade opressiva” (HERZFELD, 1991: 42) se instaure entre as casas de parentes e de vizinhos. Como veremos, é a casa que permite uma privacidade em relação aos olhares e opiniões dos outros sobre os assuntos familiares, sobretudo em relação à melhor forma de se criar um filho. Realizarei neste capítulo um deslocamento analítico em relação à literatura antropológica que tende a destacar a união e a solidariedade difusa entre diferentes casas (ver, p. ex., MARCELIN, 1996). Tão importante quanto a troca entre diferentes residências é a distância que existe entre elas. Assim, será possível entender um princípio arquitetônico encontrado na periferia de São Paulo, a saber, o fato de um mesmo edifício e terreno se dividir em diversas casas. Veremos aqui que um bom parente, para os moradores do Recanto, é alguém que não está nem tão próximo nem tão distante: um afastamento, como veremos, é fundamental para que uma afeição e um sentimento de amor possa se efetivar entre eles. Se as casas são utilizadas para pensar sobre o tempo, elas também articulam categorias espaciais: os moradores insistentemente comentavam sobre a necessidade de se conciliar uma boa distância e uma boa proximidade em relação às outras casas e aos parentes.

Neste capítulo ainda descreverei a estrutura física das casas e seu processo de construção; contudo, a materialidade da casa não é pensada por seus moradores como destacável e independente das relações sociais. Há uma interação constante entre a construção da casa, sua arquitetura e a produção da pessoa e das relações familiares. Como destacado por Carsten e Hugh-Jones (1995: 3), “se as pessoas constroem casas e as fazem à sua imagem, então também elas usam essas casas e imagens de casa para se construir como pessoas e como grupos”.

Por fim, no último item do capítulo, *Quem é parente?*, descreverei como as relações entre os irmãos tornam-se fundamentais para os moradores do Recanto quando pensam sobre as consequências de se dividir uma mesma casa bem como sobre as trocas que existem entre os familiares. Ao abordar o parentesco do ponto de vista da amizade (ver VAN DER GEEST, 2013), pretendo lançar luz neste item para essas relações entre irmãos que geralmente são

ofuscadas pelas teorias da afiliação e da aliança, mas consideradas como essenciais no Recanto.

Construção das casas

Tal como a construção da casa não é uma operação individual, mas um processo que envolve muitas pessoas e negociações coletivas com outros membros da família, a decisão de vendê-la ou alugá-la também é um processo que solicita negociação. Camila menciona que conversou bastante com todo mundo que mora na casa sobre essa possibilidade. Até mesmo os vizinhos entram na conversa para tentar convencê-la a ficar no local, lembrando que a casa não é um bem qualquer, mas uma *conquista* de seus pais que participaram do mutirão e, após muito sacrifício e diversos percalços, conseguiram terminar a construção. Para compreender melhor o que é uma casa para seus moradores, convém descrever o seu próprio processo de construção que, em muitos casos, ainda não se encerrou e dura mais de vinte anos.

Ao conversarmos sobre suas casas, os moradores não comentavam apenas sobre sua situação atual, mas remetiam cada cômodo ou pequeno detalhe do edifício ao processo de sua construção. A preocupação dos moradores orbitou ao redor da discussão das condições de emergência das casas e das práticas sociais que a construíram e que a própria casa constrói. Por isso, seguindo a sugestão de Marcelin (1996, p. 96), não é possível abordar a casa sem considerar sua arquitetura e também seu processo de construção. Como veremos neste capítulo, a casa, sobretudo em seu processo de construção, tanto presume como produz os vínculos familiares.

Muitas casas no Recanto foram erguidas no processo de autoconstrução, muito comum na expansão periférica da cidade de São Paulo descrita pela literatura (ver BONDUKI, 1997; HOLSTON, 2013; KOWARICK, 2009). Esses moradores que pegaram em blocos de construção, que se *esfolaram*, também por vezes contratavam mão de obra especializada para partes da construção que eles não sabiam como fazer. Porém, para baratear o custo, muitos moradores se tornaram ajudantes de pedreiro, garantindo assim o acompanhamento da obra. Nesse processo lado a lado com um pedreiro profissional, os moradores vão aprendendo como construir e também vão tendo ideias do que poderiam fazer em seguida. Como me disse Seu Paulo, *quando você começa a mexer na casa, a reformar alguma coisa, logo surge a ideia de melhorar outra coisa. Com a mão na massa a gente vai pensando no que fazer.*

Contudo, como o *dinheiro é curto*, esses *projetos de melhora* são postergados para um momento mais propício e a reforma da casa nunca acaba. Como me contou Dona Celestina, *só rico constrói tudo de uma vez, se muda com a casa já pronta*. A casa ideal não está e provavelmente nunca estará concluída, pois o ideal reside justamente nesse processo de contínua reforma e invenção. Como demonstra Alfred Gell, há aqui uma disparidade entre a intenção e a atualidade na construção de qualquer artefato. Em suas palavras:

Nós somos inclinados a ver os artefatos, especialmente artefatos esplendidos como esses (*Maori meeting houses*), como se eles incorporassem as intenções finais de seus construtores. Mas qualquer pessoa que já tenha construído algo (até mesmo uma edícula em uma casa de subúrbio) reconhecerá instantaneamente que as coisas dificilmente se passam assim. O que é construído será sempre o que parece ser o melhor compromisso à luz de todas as dificuldades e limitações da situação. (GELL, 1998: 257, tradução minha)

Na gestação das casas promovida pelas mulheres do Recanto, a construção é gradual, por etapas e, sobretudo, marcada por constantes idas e vindas. Aqui, um contínuo vai e vem marca a temporalidade das casas, ainda que se tenha no final das contas certa intencionalidade de progressão contínua na frase expressa por muitos moradores de que *a vida foi melhorando*. Como podemos ver, *a conquista da casa própria* não significa que o projeto de construção terminou. Como me disse Dona Paula, *tem que evoluir mais um pouquinho, sonhar mais à frente, não pode parar onde está*.

Esse processo é marcado por constantes adaptações aos imprevistos da vida. Dona Celestina lembra-se, por exemplo, de como teve que construir um quarto novo no fundo do quintal quando o filho se separou da mulher e retornou para a casa da mãe com seus próprios filhos em 2005. Seu Francisco recorda o momento quando teve que construir uma entrada independente para o filho e a nora que acabavam de se casar. Algumas casas são abandonadas quando a família precisa se mudar repentinamente do bairro em função do *envolvimento dos filhos com as drogas*. A construção não é, portanto, completamente linear, há um constante ajeitar-se às circunstâncias inesperadas da vida.

Essa característica processual foi explicitada para mim em uma analogia realizada por Inês entre a casa e os filhos, ou, mais precisamente, entre o alicerce e um embrião:

Eu dei o meu sangue aqui, isso aqui tem o meu sangue. Para pegar os blocos, quantas vezes você não se esfolava, se machucava. Há meu sangue aqui nessa casa. Ela é como se fosse um filho. Só para você ter uma ideia, nós chamávamos os alicerces de embrião. Eu não vendo isso aqui por nada desse mundo.

Há partes das mulheres no próprio alicerce das casas. O sangue é aqui utilizado para reforçar esse vínculo moral e corporal que liga as pessoas e suas residências. O sangue misturado ao concreto nos alicerces é a materialização dos sacrifícios e sofrimentos das mulheres depositados na construção da solidez de uma casa.

A analogia promovida pelos moradores entre o alicerce e o embrião produz diferentes interpretações a respeito da conexão entre casa e família. Pode-se afirmar que tal analogia é uma forma de se pensar as casas em constante desenvolvimento, tal como os filhos, ou melhor, que acompanha o desenvolvimento dos filhos, e que o momento inaugural da localidade, marcado pelo mutirão, período de intenso trabalho e sacrifício das mulheres, que durante anos frequentaram reuniões, participaram do planejamento do local e ergueram suas casas, tem analogia com a gestação materna. Tanto o filho como a casa são vistos como frágeis e inseguros no começo, mas vão adquirindo gradualmente consistência e força.²¹ Se nos primeiros anos, sobretudo no período de construção do alicerce e da primeira laje, um esforço coletivo tremendo é necessário, quando a estrutura da casa está erguida as reformas tendem a ser menos exaustivas, solicitando menos recursos materiais e pessoais. Com os filhos, como veremos no capítulo seguinte, tudo se passa de maneira análoga: no começo, a mãe ou uma outra cuidadora precisa estar presente, alimentando e cuidando da criança que é dependente dela; quando chega a adolescência, as mães precisam redobrar sua atenção em relação às amizades dos filhos, bem como conversar muito e lhes *mostrar o mundo* para que eles não se *desencaminhem*; depois, já com a *cabeça feita*, o filho adquire autonomia e passa a circular pelo mundo sem a necessidade de uma vigilância tão rigorosa por parte de sua mãe.

Ao promover essa associação entre a casa e o embrião, as moradoras do Recanto promovem ainda uma inversão da perspectiva que usualmente associa a casa como o continente e seus habitantes como o conteúdo. Nesse caso, é a mulher, a mãe, quem engloba a casa, tal como também ela engloba o filho durante a gestação.

O paralelo entre o crescimento das casas e o desenvolvimento dos filhos também fica evidente na associação entre o longo tempo de espera e paciência para a *conquista da casa própria*, cheio de obstáculos, e a idade dos filhos que muitas moradoras realizaram nas narrativas (ver AQUINO, 2015: 88). Inês, por exemplo, lembra-se que quando frequentava as reuniões do movimento de moradia, ainda em Pirituba, sua filha tinha 3 anos. Quando conseguiu o lote de sua casa e começou a construção, ela me disse que a filha já estava com

²¹ Veremos no próximo capítulo uma descrição mais detalhada do que constitui a criação dos filhos no Recanto; por ora, basta assinalar essa conexão entre a casa e os filhos que foi promovida pelas moradoras.

7 anos e o caçula já havia nascido, então com 2 anos. Quando eles finalmente se mudaram para a casa, então com apenas 4 cômodos, a mais velha tinha 9 anos e o caçula 4 anos. Foram, portanto, 6 anos entre a entrada no movimento social e o dia em que ela entrou em sua *casa própria*. Essa associação entre a idade dos filhos e todo o tempo de espera e de luta que envolveu a construção de sua residência reforça, portanto, a analogia nativa de que a *casa é como se fosse um filho*. O desenvolvimento de ambos é paralelo e a conexão aqui é extremamente forte. A analogia, portanto, é a maneira pela qual os moradores do Recanto efetuam uma fusão instantânea de dois processos da vida (a construção da casa e a criação dos filhos) que possuem implicações mútuas. A capacidade de obter o apoio de parentes e amigos, os sacrifícios realizados por uma mãe, a superação das crises familiares e das doenças, a capacidade de fazer bons vizinhos e amigos, todas essas qualidades das pessoas e das relações foram acionadas pelos moradores como essenciais tanto na criação de um filho como na construção de uma casa. Sem elas, uma casa não pode se desenvolver e se tornar um *bom lar* para se morar, tampouco um filho pode ser *encaminhado na vida*.

O termo *casa-embrião* não foi inventado pelos moradores do Recanto. Lúcio Kowarick, ao apresentar uma pesquisa realizada no final da década de 1970 sobre o processo de autoconstrução de casas na periferia de São Paulo, utiliza-se do termo “embrião” para se referir à construção inicial da casa que serve para abrigar os moradores, enquanto a obra ainda está no começo: “a família para mudar-se constrói um embrião que, na maioria das vezes, tem entre 16 e 30 m²: apenas 20% realizam a mudança quando a residência já está terminada. A esta pequena área construída vão sendo agregados outros cômodos, conforme a disponibilidade financeira e as necessidades da família” (KOWARICK, 2009: 167). Não sabemos, contudo, se o termo embrião é uma analogia promovida pelo sociólogo para descrever esse processo de construção das casas, ou se a palavra foi mencionada pelos próprios moradores da periferia de São Paulo por ele entrevistados. No governo de Erundina (1989-1992), o termo deixa de ser apenas empregado para a descrição do processo de autoconstrução e passa a se constituir como uma categoria da política pública de habitação. O *alicerce embrião* era um termo empregado pelos arquitetos da prefeitura de São Paulo (ver SÃO PAULO, 1992). Contudo, uma consequência não prevista pelos arquitetos ao se utilizar dessa categoria para definir o processo do mutirão foi justamente uma extensão dessa expressão para uma concepção da casa que se conecta com a família: *a casa é como um filho*. O termo da política pública é, portanto, apropriado pelos moradores e continua vivo nas narrativas sobre o passado das casas, sobretudo porque ele tem uma forte ressonância com as ideias nativas sobre o que caracteriza uma boa vida: ter um bom emprego, conseguir

encaminhar os filhos na vida e ter uma casa própria que se valorize e se desenvolva com o passar do tempo.

A analogia cria relações entre objetos e pessoas de maneira inusitada, ligando o que aparentemente não possui relação, uma vez que ela não necessariamente opera por meio da similitude. Segundo Wagner (2009), a extensão analógica, utilizada tanto pelos antropólogos como pelos nativos, que tem sua própria antropologia, deve obedecer basicamente a três princípios fundamentais. Primeiro, ela só pode operar em um campo de diferenças, ou seja, quando encontramos situações irreduzíveis umas às outras e por meio de uma extensão do que nos é mais familiar (ver GOLDMAN, 2011: 206). Em segundo lugar, os termos colocados em relação não podem ser situados em uma relação hierárquica de explicação, como se um termo fosse axiomático, premissa considerada necessariamente evidente e verdadeira, fundamento de uma demonstração capaz de revelar a verdade oculta do segundo termo. Por fim, como demonstra Goldman (2011, p. 206), os termos devem ser afetados pelo processo de relação que os liga. No Recanto, essa analogia entre a casa e o embrião, ou ainda entre a casa e o filho, promove a extensão daquilo que é familiar – os termos *filho* e *embrião* – para se compreender um processo – a construção das casas – que tem como característica uma longa duração. Como veremos no próximo capítulo, uma família e, sobretudo, uma mãe com *respeito* e *dignidade* é aquela que consegue *educar* seus filhos, mantê-los afastados da má influência do mundo, e, ao mesmo tempo, construir uma boa residência para se morar. A casa é vista como essencial para a criação dos filhos, pois ela permite que seus moradores possam se desenvolver, ter certa privacidade e segurança nos momentos de incerteza econômica.

Os termos não poderiam deixar de ser afetados por essa relação, que explicita um impasse que a analogia entre casa e filho traz consigo. Se a casa pode ser vista como um *embrião* e como um *filho*, no sentido de que foi concebida e produzida de maneira processual e durante muito tempo por um casal (da mesma forma que um filho o foi), ou apenas pela mulher, com a ajuda de vários parentes e amigos, a inversão dos termos apresenta um limite da analogia: os filhos não podem ser vistos como uma casa. Esse é o problema que a analogia entre a casa e o filho traz consigo, também apontado por Strathern (2005: 55) em relação à analogia entre propriedade intelectual e a concepção de um filho nas disputas em tribunais sobre a guarda de uma criança que foi concebida com o auxílio das novas tecnologias reprodutivas. Se em diversas outras características dos dois termos (casa e filho) há uma afinidade que a extensão analógica apenas evidencia, quando essa associação é permeada por aquilo que uma casa nunca deixa de ser para os moradores do Recanto, uma forma de

entesouramento e uma propriedade, a analogia entre o filho e a casa produz um ruído, um desconforto. Há algo de escandaloso nessa analogia: um filho não pode ter preço, ser alugado, tal como uma casa. Strathern (2005: 57) argumenta que essa analogia opera contra o senso comum, ainda que não esteja contra o senso cultural, uma vez que, no mundo euro-americano, em uma mesma conversa é possível associar as práticas de produção de conhecimento, a propriedade e as práticas de produção de parentesco.²² No confronto entre a possibilidade de *perder um filho para o mundo* e a decisão de deixar para trás uma *conquista* como a casa, as mães no Recanto não pestanejam: venderiam ou abandonariam suas casas para se mudar do local em busca de um ambiente mais *saudável* para criar o filho, retornando, muitas vezes, para a casa de seus pais no Nordeste. Não há aqui comparação possível: entre perder a casa e perder o filho para o mundo, a venda da primeira converte-se em um imperativo. Além disso, um filho não pode ser considerado como uma propriedade, ele não *é uma pessoa da mãe*; um filho *encaminhado na vida* é alguém para o mundo (ver o próximo capítulo).²³

A casa, portanto, não deixa nunca de ter uma dimensão econômica, que pode vir a ser ativada em um momento de *precisão*. O limite da analogia *a casa é como um filho* explicita a dificuldade (tanto analítica como dos próprios moradores do Recanto) para desenlaçar o que seria do âmbito econômico e o que seria próprio das relações sociais e familiares quando conversamos sobre suas casas. No decorrer desse capítulo, voltaremos a essa discussão sobre a dupla característica de uma residência, enquanto propriedade privada e suporte para as relações sociais, especialmente para a criação dos filhos. Mas antes, é importante voltarmos à descrição do processo material de construção para entendermos melhor quais são os impasses e dilemas vivenciados por Camila.

Para se construir uma boa casa é ainda necessário que o *dono* ou a *dona esteja de olho na obra*. Alguns moradores, com *mais recursos* ou sem disponibilidade de tempo, contrataram mão de obra especializada e não acompanharam tão de perto a obra. Essa foi a situação de Seu Francisco que teve oportunidade de trabalhar em um buffet em Bauru, no interior paulista, quando tinha acabado de conseguir um lote no Recanto. Ele não se desfez

²² Vale a pena ressaltar que a noção de cultura empregada por Strathern relaciona-se sempre com as analogias promovidas por seus interlocutores entre diferentes domínios da vida social.

²³ Em sua etnografia sobre a resistência e a pirraça dos moradores de Caetité em relação à implantação de torres eólicas, Suzane Vieira descreve um evento que poderia também ter ocorrido em relação aos moradores do Recanto. Nesse episódio, um advogado compara as torres eólicas com um “filho da gente”. Os moradores retrucaram: “Deus me livre de comparar uma torre a um filho! Numa comparação, a torre você faz e vende. E o filho, você vende? Não vende, nem passa para os outros” (VIEIRA, 2015: 140). Uma zombaria esconjurou aquela absurda e alarmante comparação. A despeito dos diversos momentos em que eles conectam a construção de suas casas e a criação dos filhos, os moradores do Recanto também apontariam para esse contrassenso.

da conquista do terreno, e assim que conseguiu *juntar um dinheirinho* começou a construção, acompanhada à distância e por visitas mensais que realizava à capital paulista. Francisco lamenta-se dessa distância porque não conseguiu construir uma casa do seu *jeito*. Quando eu o visitei, em duas oportunidades ele comentou sobre um erro específico dos pedreiros com o qual ele não se conformava: ao construir a primeira laje da casa, os pedreiros a esticaram para além do que ele gostaria, cobrindo o corredor lateral que dá acesso por fora da casa à cozinha e à casa de cima de seu filho. Segundo Francisco, certa vez, quando ele voltou para São Paulo para inspecionar a obra e viu aquilo, ele ficou muito chateado, pois aquela cobertura impedia a entrada de luz e ventilação pela janela da cozinha. Como veremos, uma boa casa, para os moradores, deve ser arejada, iluminada, com espaço suficiente para cada membro. Não era mais possível quebrar a laje erguida sem afetar toda a estrutura da residência. Por isso, Seu Francisco lamenta-se pelo fato de não ter *ficado de olho na obra*.

O processo de construção das casas respeita ainda os acidentes e relevos do terreno. Essa característica da feitura das casas foi explicitada em uma conversa que tive com Maria sobre a construção do posto de saúde, realizada em esquema de mutirão, com a contratação de alguns pedreiros profissionais. Os *primeiros moradores* ensinaram para a arquiteta contratada para a elaboração do projeto que é possível aproveitar ao máximo as características do terreno. A arquiteta tinha projetado só um piso, mas como Seu Roberto (marido de Dona Maria) era um pedreiro experiente, que tinha construído sua própria casa *na unha* e foi um voluntário na construção do posto de Saúde, ao ver as características do terreno, com um acentuado declive na parte do fundo, ele logo visualizou ali um potencial para a construção de dois pisos. Em um lote que apresenta um declive acentuado em direção ao fundo do terreno, no lugar de aplainar ou construir muros de arrimo ou ainda um boldrame, gastando muito dinheiro com caminhões de terra e concreto, os moradores geralmente constroem um primeiro piso que fica abaixo do nível da rua, muitas vezes somente na parte dos cômodos do fundo, outras rebaixando também a parte da frente. *É mais fácil e barato tirar a terra do local do que botar mais terra*, explicou-me Maria. Na construção do posto de saúde pelos moradores não foi diferente. No Recanto, o declive dos terrenos é muito acentuado.²⁴ Não é difícil encontrar casas cujas lajes – que ainda aguardam a expansão da construção – estejam no mesmo nível da rua.

²⁴ Um estudo realizado pela Secretaria de Habitação sob a coordenação de Nabil Bonduki durante o governo de Erundina aponta que o declive de certas áreas chegava a 30% (SÃO PAULO. Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano, 1992, p. 12/6).

As dificuldades econômicas constituem o principal obstáculo na realização da obra. Como o dinheiro é, para a maioria dos moradores, sempre *curto*, como me disse Paula, táticas são elaboradas para manusear com destreza os recursos escassos. As lojas de material de construção, que abundam pelo bairro, auxiliaram os moradores no processo de construção ao financiar a compra dos materiais. Segundo Paula:

Eu trabalhava quando comecei a construir aqui, e tinha uma loja de material de construção aqui do lado. Eu conhecia a mulher. Ela vendia para a gente pagar a prestação, entendeu? A gente fazia assim: eu comprava tudo e depois guardava todo o material, e depois ainda pagava o pedreiro. Eu juntei material de construção por dois anos, até ter o suficiente para fazer o segundo piso. Tinha o pedreiro, mas eu também ajudava na obra para adiantar e economizar dinheiro.²⁵

Alguns moradores enfatizaram que o dinheiro gasto na construção da casa foi fruto de um acerto de contas com as empresas onde trabalharam. Seu Roberto e Dona Maria, mencionados acima, “terminaram” a casa quando o marido ficou desempregado e recebeu uma boa quantia do FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço). O dinheiro foi suficiente para construir o primeiro andar da casa e para abrir uma pequena mercearia na garagem. Ao se *livrar do patrão* e conseguir simultaneamente se livrar da dependência do aluguel, esse casal valoriza o investimento feito na casa, que serve agora tanto de lar quanto de pequeno negócio para a família, que consegue se manter com a mercearia que funciona na garagem da casa.

Da mesma forma que Dona Maria e Seu Roberto, muitos moradores me contaram que é quando se fica desempregado que muitas vezes a obra da casa avança. A princípio, não tinha entendido essa afirmação, que para mim era um paradoxo: como pode uma obra avançar em um momento de insegurança como o desemprego? Seu Roberto me explicou que ela avança porque muitas vezes quando você fica desempregado há um acerto de contas, tanto por meio do programa de demissão voluntária de certas empresas, como por meio do FGTS. Além disso, o desemprego estimulava a vontade dos moradores de ter seu próprio *negocinho* na garagem de suas casas, incentivando o empreendimento de uma mercearia, um bar, uma oficina de motos, um brechó. Veremos no capítulo a seguir que esse desejo de se ter um *negocinho* é ainda mais forte entre algumas mães com filhos pequenos, que querem ter um trabalho e ao mesmo tempo *ficar de olho nos pequenos*. É nesse momento de recém-

²⁵ As dívidas no processo de autoconstrução das casas não era assunto público e expresso nas conversas que tive com os moradores. Em uma única oportunidade, uma moradora, casada com o funcionário de um depósito de construção, comentou que a casa onde mora foi cedida pelo patrão a seu marido, que a obteve como o pagamento de uma dívida contraída pela antiga moradora na compra de material de construção em seu depósito.

desemprego, quando o dinheiro ainda não é escasso e quando se tem tempo para trabalhar na obra, que reformas mais estruturais podem ocorrer. Seu Roberto, certa vez me disse, *quando não se tem trabalho fora, se trabalha em casa*. Comentando sobre como foi o processo de construção de sua própria casa, Roberto articula ainda suas experiências no mercado de trabalho, um acerto de contas e a própria construção:

Aqui a gente comprou o terreno. A parede começava daqui. Tinha só dois cômodos e um banheirinho. Aí a gente começou a mexer, fizemos essa parte aqui da frente. Para bater a laje, a gente não tinha dinheiro para comprar tudo, aí o pessoal estava invadindo o lado de lá. Aí estava eu mexendo aqui, meu primo ali atrás. Aí nós saíamos do serviço, eu estava trabalhando de temporário, na editora abril, aí eu vinha, e peava o facão, e o pessoal invadindo para lá. E a gente cortando eucalipto ali naquele sítio, onde antes tinha muito eucalipto, para fazer o escoramento para bater a laje. Aí fizemos, ajeitamos, batemos a laje, fizemos um contrapiso de qualquer jeito, colocou as janelas de ferro, para poder sair do aluguel. Aí quando eu consegui entrar nela, já não estava mais pagando aluguel, aí todo mês a gente fazia alguma coisinha. A gente ajeitou mais embaixo. No dia que eu bati a minha laje aqui, eu saí lá de Osasco, cheguei aqui cinco horas da manhã, já tinha uns dez peões ajeitando tudo aí. Nós batemos essa laje e a do meu primo aí do outro lado no mesmo dia. Aí a gente começou encima. Eu já estava com piso, azulejo, tudo comprado, e já estava rebocando. Aí a firma onde eu trabalhava, eu fiquei sete anos na empresa, entrou em concordata. O negócio ficou feio lá, eu falei: 'eu não posso perder, eu não posso perder'. Aí um dia o homem fez uma reunião, quem quiser sair, sai agora, quem quiser ficar, ninguém sabe. Aí eu falei: 'eu não posso tomar uma decisão sozinho'. Aí eu trabalhei o resto do dia, quando foi de tarde eu cheguei em casa, eu conversei com a Maria, com os dois meninos, eu tenho sete anos e meio de casa, não é pouco dinheiro não. Eu falei: 'se eu ficar lá, a gente vai perder esse dinheiro, e vai perder o carro, porque...'. Ela falou, 'você quem sabe'. Eu falei, 'acho que eu vou chegar lá e vou pedir para eles me incluírem no meio do corte lá'. Aí na época eu peguei R\$ 23.000. Aí a primeira coisa que eu fiz foi quitar a dívida que eu tinha do carro, eu paguei R\$ 7000. Aí eu paguei pedreiro e dei um acabamento total na parte de cima. Aí com mais seis meses eu entrei em outro emprego.

Nessa longa citação de uma conversa com Seu Roberto, podemos ver que a construção da casa envolve a mobilização de variados recursos. É necessária a mobilização de dinheiro para a compra do material de construção, bem como para pagar o *dia* dos pedreiros contratados. No seu caso específico, um acerto de contas proporcionado pela demissão voluntária foi o que lhe garantiu o dinheiro suficiente para concluir a construção da parte de cima da casa. Além do dinheiro, foi necessária a mobilização de pessoas, amigos, vizinhos e parentes, sobretudo na fase da obra que mais necessita de braços: *bater a laje*. Com orgulho, ele conta que quando chegou em casa para essa tarefa lá já estavam dez *peões*. Como podemos ver, uma casa bem construída é a materialização, aos olhos e opiniões dos

moradores do Recanto, da capacidade de uma família de mobilizar os recursos e as relações. A casa, nesse sentido, também é um compósito de relações: no passado, a ajuda dos familiares, que não é obrigatória e depende da qualidade das relações, foi fundamental para a construção; no presente, a casa sustenta certas relações, e, no futuro, ela é projetada como uma garantia de que os filhos já terão uma segurança na vida.

As casas se distanciaram do projeto original elaborado pelos engenheiros da prefeitura que assessoraram o mutirão. Esse projeto não permitia a construção de mais de dois pisos, inviabilizando a expansão vertical da residência. Na *casa modelo*, a única que seguiu as orientações estabelecidas pelos engenheiros, as colunas são embutidas nos próprios blocos que foram utilizados para erguer as paredes. Em uma visita a essa casa, Gabriel me explicou como ela foi planejada: *As colunas são embutidas, é o próprio vazado. Cada três ou quatro blocos tem uma vigazinha, uma ferragem dentro do bloco, concretada. Era para ser feita dessa forma, só que esse modelo não permitia duas lajes.* Era para ser, portanto, somente uma laje e uma cobertura simples de telha, sem a laje final, em um modelo de sobrado geminado simples. Hoje em dia, as casas têm mais duas, três e até quatro lajes. Ainda na conversa com Gabriel, ele me explicou como realizou a modificação em sua própria casa: *Eu mesmo modifiquei, de que forma? Quando ela estava na fundação, quando os engenheiros deixaram de vir aqui, porque a gente tinha que pagar eles, né? Aí a gente fez a própria coluna, modificou, cavou, quebrou, e foi embutindo as vigas, e aí fez para comportar duas, três lajes.*

Se, como vimos no capítulo anterior, em relação ao projeto do bairro o sentimento é de uma perda causada pela descaracterização do que poderia ter sido o Recanto e muitos moradores se lamentam que ele não tenha se tornado um *condomínio fechado*, em relação ao projeto das casas o sentimento é distinto. Todos os moradores, segundo Gabriel, mudaram a arquitetura de suas casas, nem que seja apenas pequenos detalhes, deixando de seguir o projeto original, que só foi concretizado na construção da *casa modelo*, ainda que posteriormente ela também tenha sido modificada.

Os moradores temiam no começo que por causa das alterações no projeto original da casa, que deveria seguir a *casa modelo*, os funcionários da prefeitura viriam fiscalizar como estavam as construções e não iriam *documentar*, ou seja, regularizar e conceder a escritura definitiva de propriedade. Nas palavras de Gabriel:

a gente falava, putz grilo, agora a prefeitura vai vir fazer a fiscalização e não vai documentar justamente porque mudou o nosso projeto. Mas aí a gente batendo, batendo, batendo, e a secretaria pensou de uma outra forma, então

vamos documentar do jeito que tá. Ela só veio com os engenheiros, fez a vistoria do imóvel, e a gente já pegou os nossos documentos. Só falta agora registrar em cartório. Esse não tem muita validade, mas já é um primeiro passo.

A garagem da casa é um bom exemplo das transformações pelas quais as casas passaram ao longo dos últimos 20 anos, distanciando-se do que tinha sido estabelecido no *projeto original* realizado pelos arquitetos. Na concepção original, a casa deveria ser um espaço reservado para a habitação e que propiciaria uma maior sociabilidade nas ruas. Com esse intuito, os arquitetos planejaram no *projeto original* um bolsão de estacionamento para os carros dos moradores, ao passo que as ruas seriam apenas para o pedestre, que circularia pelas rampas e também pelas escadarias na vizinhança. A intenção dos arquitetos era “retirar a circulação de carros pelas ruas para transformá-las em um pátio estirado aberto” (BONDUKI, 1993). As casas teriam apenas um jardim que, na concepção dos arquitetos, funcionaria como um espaço de transição do público para o privado. No entanto, esses bolsões públicos de estacionamento, como vários outros detalhes do projeto do bairro, não chegaram a ser construídos, pois foram ocupados pelas pessoas que chegaram no Recanto após a construção das primeiras casas. Adaptações, portanto, foram feitas pelos moradores para que o *sonho de se ter um carrinho*, nas palavras de Seu Zé, se concretizasse:

Essa área deveria ser apenas para as casas. Cada pessoa adaptou sua casa para ter um negocinho. Você pode imaginar uma casa onde não teria espaço para a garagem? E nós vemos que hoje todo mundo se virou para colocar um carro na garagem de suas casas.

Paulo também argumentou que a garagem foi essencial na transformação do projeto original. Ele também menciona o receio de que os engenheiros pudessem vir a *encrencrar* com a modificação do projeto. Contudo, na visão de Seu Paulo, como eles construíram suas casas com o próprio dinheiro, sem um *grão de areia que tenha sido dado pelo Estado*, os moradores tinham o pleno direito de fazer o que bem quisessem com sua residência:

E um engenheiro veio aqui, as fundações era dessa largura, gastava tanto cimento. Tenho certeza que as casas que foram feitas no mutirão não é tão boa e segura que nem essa daqui. Essa casa aqui é a da minha tia aqui do lado, nós fizemos tudo. E aí não era para ser feito garagem não, nem cobrir. Era para ser só a casa, descoberta na frente. Mas o pessoal parece que não pensa. Porque se hoje não se tem o carro, um dia de amanhã pode ter. E por que não se pode fazer garagem? Eu falei: “nós vamos fazer, quero ver se eles vêm depois desmanchar”. Aqui, essa aqui, aquela ali que você estava conversando, a Isabel, fomos nós que fizemos. Não foi a prefeitura, foi nós que fizemos. Aqui não tem um grão de areia que alguém deu não.

Hoje, em sua garagem existe um bar, por ele administrado. Seu bar foi o primeiro a ser inaugurado no Recanto, ainda no período de construção das casas, feito de lona preta e bambu e com um pequeno estoque de bebidas que ele comprou com um empréstimo de seu tio. Hoje, o bar é todo de alvenaria e há um estoque grande de bebidas e petiscos para seus fregueses.

A casa que pertence a Seu Celso e Dona Isabel também é um bom exemplo dessa transformação da residência. O espaço que não deveria ser modificado de acordo com o projeto original converte-se assim em um dos motivos de orgulho dos moradores. A garagem da casa de Dona Isabel, repleta de samambaias e outras plantas, teimosamente insistindo em sua função como um jardim e uma área verde, tal como planejado pelos arquitetos, é também utilizada por ela como um pequeno negócio: no fundo, há um freezer, ao lado da porta de entrada, onde ela guarda o sorvete e os geladinhos que ela vende aos estudantes quando eles retornam da escola; no canto esquerdo, há a máquina de costura utilizada por sua dona para realizar pequenos reparos nas roupas de seus vizinhos e fregueses.²⁶

Nabil Bonduki explicitou os conceitos arquitetônicos que orientaram os projetos dos mutirões em várias regiões da periferia de São Paulo em um folheto distribuído na II Bienal Internacional de Arquitetura de São Paulo, cuja principal exposição era justamente dos projetos de habitação popular desenvolvidos pela prefeitura de São Paulo no período de 1989 e 1992. Nesse folheto, há uma oposição clara entre a casa enquanto espaço privado e a rua como espaço público:

a casa é o *locus* privilegiado de atividades cotidianas de caráter privado, que se constituem em contraposição à vida pública que se desenvolve no âmbito específico das ruas, praças, parques e demais lugares públicos do espaço urbano. E para que essa separação, entre o ambiente íntimo da casa e a exposição e publicidade que marcam os ambientes abertos da cidade, não se faça bruscamente, são edificadas espaços que realizam a transição entre o público e o privado, como varandas, pequenos jardins, soluções originais de janelas, etc. (BONDUKI, 1993, p. 15)

Os espaços de transição entre o público e o privado mencionados por Bonduki são sobretudo elementos arquitetônicos: as varandas, os pequenos jardins, as janelas. A transição desejada pelos arquitetos realizou-se, contudo, por meio de um elemento arquitetônico não

²⁶ Entre as atividades econômicas desenvolvidas nas garagens do Recanto, destaque para os diversos bares, restaurantes, brechós, lojas de material de construção, oficinas de conserto de motos.

previsto no projeto original, a garagem, um puxadinho na frente das casas que para muitos moradores se converteu em um pequeno negócio.

A maioria das casas no Recanto são geminadas. Não há, portanto, um corredor lateral e um muro que separa as casas vizinhas e permite a circulação de ar pelas janelas. Uma preocupação dos moradores na construção das suas casas refere-se justamente à necessidade de entradas de ar e luz (portas, janelas, corredores) na parte da frente e de trás, para que uma casa não *sufoque* seus moradores ou ainda outras casas. Por isso, é preciso sempre negociar com os vizinhos quando se pensa em uma nova expansão vertical, pois caso sua casa *sufoque* a do outro, não permitindo que a luz nem o ar penetrem, um conflito pode se instaurar. Paulo afirma que sua casa é a melhor do bairro justamente porque ela está no terreno mais alto da rua, acima do nível das demais casas, e tem entradas e saídas de ar por todo canto. Essa situação faz com que ele tenha que negociar a todo momento com os vizinhos, pois sua casa ameaça, em certo sentido, o desenvolvimento das demais²⁷. Dona Maria, por exemplo, assim que comprou o terreno de sua casa, logo descobriu que havia algo que incomodava a vizinha de fundo: *quando a gente chegou, a laje que o cara tinha feito tinha porta para o lado da vizinha. Aí a vizinha reclamava que a casa dela estava exposta. Aí nós tivemos que quebrar a laje e refazer*. Como já podemos antever nesses exemplos, uma boa casa é aquela que não sufoca seus moradores no sentido de não anular a privacidade e a intimidade deles. Antes de explorar essa característica das casas, convém descrever quais outras características tornam uma casa uma boa residência.

A papelada arrumada e uma casa com alicerce sólido

Os moradores sempre discutem o que para eles constitui uma *boa casa*. Dentre os elementos mencionados por Dona Maria e Seu Roberto, uma boa casa é aquela que possui um *alicerce sólido*, a *papelada arrumada*, uma *boa localização*, e que foi construída com *material de construção de qualidade*. Essas são as características que permitem que uma casa se expanda, que um novo andar possa vir a ser construído. Esses critérios condizem com aqueles utilizados pelos funcionários das pequenas imobiliárias que existem no bairro. Um anúncio de uma casa à venda divulgado na esquina do principal mercado local enfatizava que a casa já tinha a ferragem para a construção de um segundo piso e que o alicerce era sólido. No cartaz ao lado, o anúncio destacava o fato dos *papéis da casa* estarem todos em

²⁷ Sobre as concepções de que as casas podem sufocar os moradores, ver a bela descrição de Herzfeld, 1991, p. 42ss.

ordem: havia a escritura registrada em um cartório e o reconhecimento pela prefeitura da doação do terreno. Esses dois fatores, associados à localização do terreno e ao número de cômodos construídos, são fundamentais na definição do preço de um imóvel.

Ao conversar com os moradores sobre a construção de suas casas, muitos corriam para buscar os *papéis* que atestam que suas casas estão em uma situação regularizada. Ao andar pelas ruas do Recanto na companhia de Inês, eu era constantemente apresentado aos vizinhos como um pesquisador que queria escrever sobre a história do bairro. Em uma dessas oportunidades, fui apresentado a Teresa, uma das *primeiras moradoras* do Recanto e antiga amiga de Inês, ainda dos tempos das reuniões do movimento de moradia na Freguesia do Ó. Naquele dia, não conversamos muito, pois Teresa estava cansada por ter ido naquela manhã ao Hospital das Clínicas fazer um exame e, além disso, ela queria, em suas palavras, *fazer o serviço completo* quando eu a entrevistasse. Por essa expressão, ela me contou que queria preparar seus arquivos de fotos, da planta da casa e do bairro, bem como um café para me receber em sua casa. Nesse encontro fortuito, percebi que, para os moradores, aqueles papéis eram extremamente importantes.

Depois de obter seus lotes e começar a construção de suas casas, os moradores do Recanto passaram a lutar pela regularização da propriedade. Como demonstrado pela literatura que se voltou para o processo de urbanização na periferia de São Paulo (ver BONDUKI, 1997; HOLSTON, 2013), esse percurso na luta por direitos e a regularização da propriedade da casa é muito comum desde os anos 1940, quando a cidade se expandiu por meio de loteamentos irregulares realizados por grileiros e empreendedores individuais. No Recanto, contudo, o processo foi segmentado e diferenciado para dois grupos de moradores. Enquanto aqueles que fizeram parte dos movimentos sociais de moradia e que, no governo de Erundina no começo dos anos 1990, participaram do mutirão e receberam da prefeitura o lote para a construção (com água, esgoto e asfalto) já têm a situação de suas casas praticamente regularizada, o grupo de moradores que ocupou os lotes nos arredores do projeto original não têm nenhuma garantia sobre o título de propriedade. Os *primeiros moradores* ainda não têm o registro e a escritura da propriedade do imóvel registrada em um cartório, o último passo para a regularização fundiária. A prefeitura de São Paulo, contudo, no governo de Marta Suplicy, outorgou uma concessão de uso por tempo indeterminado dos terrenos que ainda são de propriedade oficial do Estado.

Maria lembra-se que passou a pagar o IPTU de sua casa em 1999. A partir desse momento ela tinha uma certeza: sua família não corria mais o risco de perder a casa em um processo de desapropriação. De toda forma, por via das dúvidas, ela, como muitos

moradores, guarda em uma gaveta na cômoda de seu quarto os documentos e os comprovantes de pagamento de todas as contas relativas à casa: *não falta um comprovante de água, luz, IPTU de nenhum ano*. Além desses comprovantes, uma cópia da compra do terreno, bem como a planta da casa ficam guardadas nessa gaveta, tudo o que é necessário para atestar a posse da residência. Os papéis não poderiam estar em lugar mais seguro. O quarto principal, geralmente ocupado pelo casal mais velho na casa, é sagrado, onde se guardam os documentos familiares e pessoais. Esse é o cômodo que mesmo os amigos mais íntimos raramente frequentam; até as crianças hesitam em lá brincar²⁸.

A casa aparece aqui como “coletiva” em um duplo sentido sugerido por Alfred Gell (1998: 251): nela seus residentes se reúnem, mas é também a casa que permite coletar coisas do mundo. Quando moravam de aluguel, muitos moradores me afirmaram que *não podiam acumular coisas*, pois quanto mais coisa alguém possui, mais difícil e cara uma mudança se torna. Com *uma casa que é sua*, você já pode acumular aquilo que quiser, sem medo de ter que se desfazer dos móveis, dos eletrodomésticos e das *tranqueiras* que toda casa guarda. Inclusive esses documentos que se constituem como um recurso da memória e das narrativas de suas próprias histórias encontram na casa própria um lugar seguro onde repousar. Além disso, é só com a casa própria que esse ímpeto para guardar documentos se torna compreensível; não faria sentido guardar durante mais de 20 anos os comprovantes das contas, o projeto de arquitetura, as fotos de uma casa que não é sua, onde se *mora de favor* ou *no aluguel*.

Dessa atitude de preservar os comprovantes de pagamento e os documentos da casa, é possível depreender ainda uma implicação da relação dos moradores com o Estado: eles têm uma desconfiança generalizada das ações dos diferentes governos. Como vimos no capítulo anterior, eles sabem muito bem que a mudança de governo na prefeitura afeta por completo as políticas públicas em relação à habitação. Quando Maluf sucedeu o governo Erundina, o medo de perder o direito de posse de suas casas e de uma reintegração era generalizado, reforçando a necessidade de se resguardar e acumular ainda mais os *papéis*. Dona Olga, que veio para São Paulo do interior da Bahia nos anos 1980, empregou uma expressão nordestina para se referir a essa precaução e desconfiança em relação ao governo: *tem que estar cabreiro*. *Cabreiro*, na definição estabelecida pelo dicionário Houaiss, designa

²⁸ Marcelin descreve em sua etnografia da casa dos moradores negros de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, como o quarto principal também era visto como sagrado: “entrar no quarto de Tia Elma é violar não propriamente um espaço privado, mas sim um lugar depositário dos segredos (documentos familiares, objetos rituais) e dos bens (dinheiro) da casa.” (1996, p. 105, tradução minha).

aquela pessoa que é esperta, ativa, astuta, esquiva, desconfiada e arisca. É o antônimo de *tolo*. Na relação com o Estado, os moradores do Recanto empregaram essa expressão justamente no sentido de sempre estar desconfiado e ser arisco quando preciso para obter e resguardar os direitos conquistados. Ao acumular *papéis*, os moradores taticamente operavam dentro da mesma lógica da burocracia estatal, rigorosa quando se trata da concessão de direitos. As narrativas e a memória da luta, enquanto permanecem no registro oral, não são suficientes para assegurar e atestar uma versão da história do bairro e de suas casas; por isso, eles recorrem aos documentos, preparando-se para uma possível disputa judicial. Quando perguntei para Maria por que ela mantinha tantos *papéis* acumulados na gaveta, ela me explicou essa atitude por meio de um ditado popular: *o seguro morreu de velho*. No Recanto, *estar cabreiro* é, portanto, uma arte para evitar as artimanhas do Estado que tenta destituir um direito conquistado depois de muita luta.

As contas também atestam que ali *ninguém quer morar de graça*. O fato de terem contribuído com impostos e o pagamento das contas, bem como com a compra dos postes de energia e do material de construção para realizar certas obras de urbanização no bairro, obrigação da prefeitura, atesta, na visão dos moradores, que eles já têm um direito adquirido e integral a suas casas. Holston descreveu uma situação similar encontrada no Jardim das Camélias, na Zona Leste de São Paulo. Segundo o autor:

Exatamente pelo fato de seus títulos estarem sob suspeita, os moradores querem pagar as taxas de moradia como prova de sua propriedade. Durante muitos anos, contudo, eles não conseguiram fazer isso, dispondo apenas de notas promissórias sobre as quais fundamentar seus direitos de posse e sua distinção dos posseiros. De todas as taxas que os moradores pagam, a principal se refere à taxa de propriedade, o IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano). Esse imposto depende do registro de cada lote nos arquivos municipais, com suas medidas exatas, nome do proprietário, número de identificação e valor de avaliação. (HOLSTON, 2013, p. 337-8).

Holston interpreta essa vontade dos moradores do Jardim das Camélias de pagar suas contas como uma forma de “legalizar o ilegal, a forma pela qual eles se tornam cidadãos urbanos por meio da apropriação do solo mesmo da cidade” (HOLSTON, 2013: 266). Ainda segundo o autor, os moradores aprendem, nas interações com os agentes do Estado, a usar a lei de maneira pragmática para legitimar suas reivindicações de terra, instaurando assim um tipo novo de participação e de cidadania. Seu Zaqueu, um dos entrevistados de Lúcio Kowarick em pesquisa sobre a autoconstrução de casas na periferia de São Paulo, afirmou que o fato dele pagar IPTU por uma casa que era sua, e não mais para uma casa alugada, atestava, inclusive para o presidente da República, que ele era um cidadão. Em suas palavras:

A vantagem é que eu não pago IPTU pra imobiliária. Eu já pago tudo pra mim mesmo, com meu nome. O presidente da república passa lá no computador, todo engomadinho e vê: ‘esse aqui é um cidadão brasileiro’. Quero fazer em cima da laje um puxadinho bom, a minha casa pra mim e outra pro meu filho, minha filha, pro futuro. Se der tudo certo, já tem espaço. Eu quero construir um mínimo de seis cômodos. Eu vou tentando fazer, fazendo e lutando pra ver se vence. (KOWARICK, 2009: 210-1).

Para os moradores do Recanto, suas residências não podem ser consideradas como ilegais, pois eles já pagam as contas, o IPTU e, sobretudo, porque eles mesmos as construíram com seu próprio trabalho e dinheiro. Seguindo a ideia nativa de *estar cabreiro* em relação ao Estado, podemos dizer que a vontade de pagar as contas não se refere apenas a uma busca pela legitimação da propriedade, de uma cidadania que se realizaria por meio do pagamento de contas. Mais do que isso, trata-se de uma tática de resistência frente às ameaças de desapropriação realizadas no passado, com o intuito de garantir que a casa será um legado transmitido aos filhos.

Em uma ocasião, Seu Gabriel recordou-se do momento quando eles sofreram uma ameaça de reintegração de posse por parte da prefeitura, no governo de Maluf. Quando os policiais militares chegaram para realizar o pedido, Gabriel respondeu de forma veemente que eles não *estavam ilegal*, que os lotes haviam sido entregues pela prefeitura, e que os serviços urbanos do bairro já atestavam que eles tinham o direito de lá morar.

No governo do Maluf ele veio aqui, ele veio para nos tirar, mas como nós estávamos muito mobilizado, a gente não saiu. Mas veio agente social, policial, aí a gente estava do lado da minha casa fazendo o alicerce, o concreto e eu mexendo na massa. Aí pararam duas viaturas: ‘quem é o responsável?’ Eu olhei para um, olhei para outro, naquela época eu era da diretoria, e falei, ‘todos nós somos responsável. Nós estamos construindo em regime de mutirão’. E eles: ‘é, mas vocês estão construindo ilegal’. ‘Como ilegal? Aqui foi urbanizado, você está vendo os postes aí, isso é ilegal? Tá vendo o asfalto, isso é ilegal? Nós já tava com água, então nós não tá ilegal.’ Aí um olhou pra um, olhou pra outro, e disse: ‘É, mas vocês pegam todo material e a gente vai recolher o material, bloco, terra, areia, cimento’. Eles queriam recolher. Eu falei: ‘chega de bestagem, pode largar o pau aí, ninguém vai parar, pode continuar, não tem nada que dá satisfação pra quem não tem o que fazer aqui não. Aqui tem projeto, aqui é projetado’. Eles falaram: ‘mas aqui o pessoal não vai construir de madeira não?’ Eu falei: ‘mas você não está vendo o bloco aí? Não tá vendo o cimento? Tá vendo madeira? Vai ser de alvenaria’. Aí deixou quieto e o pessoal foi embora.

Seu Gabriel e muitos outros moradores acionaram a conquista da infraestrutura urbana (luz, água, asfalto) para reafirmar e assegurar o direito à moradia. Como podemos ver, uma boa casa não pode ser construída em qualquer lugar. Seu valor, associado à

legalidade e ao direito de propriedade, advém de toda a infraestrutura urbana que também foi conquistada após muita luta, como vimos no capítulo anterior. Ao ter que lidar cotidianamente com os agentes do Estado, os moradores descobriram que os papéis – os recibos e os comprovantes das contas dos serviços urbanos – têm uma razão de ser na reivindicação e no resguardo de um direito.

A *papelada arrumada* remete-nos ainda a outra característica da casa que é extremamente importante para os moradores do Recanto: o fato dela se constituir como uma propriedade. Quando os antropólogos se voltam para a análise da noção de pessoa e dos sistemas de parentesco, sobretudo nas etnografias *at home*, geralmente somos conduzidos à discussão sobre os direitos e as concepções ocidentais de propriedade (ver STRATHERN, 2005). No Recanto, ao pensar a casa em associação com a produção dos vínculos familiares, não foi diferente. Todos os moradores afirmaram que *conquistar* a casa própria, além de se livrar do aluguel e ter seu próprio espaço de privacidade, seria essencial para legar algo aos filhos. Além disso, por ser fruto de um *sacrifício*, atestado pelas *cartelinhas de presença* que comprovam o tempo de espera e de luta para a *conquista* da *casa própria* bem como pelas fotos que atestam para quem não é do Recanto que foram eles que as ergueram, com as próprias mãos e o próprio dinheiro, as casas são vistas pelos moradores como um direito conquistado, uma propriedade. Contudo, trata-se de uma propriedade específica, que não se resume a uma mercadoria. A casa não é apenas um bem imóvel que se compra e se vende sem considerações de ordem moral. Por ser uma propriedade bem específica, cuja legitimidade está assentada no trabalho dispendido em sua construção, a casa passa a ser essencial na própria produção de uma pessoa. Na construção de suas casas, essa conexão entre a casa e a pessoa através da propriedade fica bem clara quando os moradores afirmam constantemente que foram eles que construíram suas residências, *com suas próprias mãos, sem um grão de areia dado pelo estado*. A casa é uma propriedade orientada para o futuro: não se trata de um bem que esteja disponível facilmente para compra e venda. Como vimos na introdução deste capítulo, quando Camila cogita a possibilidade de vender uma casa uma plethora de relações deve ser acionada antes da tomada de decisão. A casa não é apenas uma propriedade de um indivíduo, por mais que ela esteja registrada no nome de apenas uma pessoa (geralmente a moradora). Ela é propriedade de uma família e é prospectiva na medida em que visa legar algo aos filhos, constituindo-se, assim, como uma forma de entesouramento.²⁹

²⁹ A situação é diferente das casas construídas em vilarejos nas fazendas cujos proprietários cedem um terreno para que seus empregados as construam. Em Cachoeira, no Recôncavo Baiano, por exemplo, Marcelin (1996:

Uma boa casa, para os moradores, é, portanto, aquela casa que é sua, que se constitui como uma propriedade, onde não se *mora de favor*, nem se paga aluguel. Ao descrever como resolveram entrar no movimento de moradia, muitos moradores afirmaram que o fato de morar na casa de outras pessoas era um incômodo, ou ao menos uma situação não desejada, sobretudo quando nascem os filhos e ocorre um casamento. Segundo Paula:

Eu morava com a minha mãe. Aí eu me casei e fui morar em outro lugar de aluguel, mas aí não deu muito certo. Separei, e voltei para a minha mãe. Só que aí eu tive que conseguir alguma coisa para mim. Aí eu tive que lutar, maior dificuldade. Participei das reuniões, ia para o centro da cidade em passeatas. Muito sacrifício, ó! Eu já morava com a minha mãe, eu já tinha minhas meninas, porque eu fui separada. Fiquei muito tempo separada, sozinha. Aí eu tive que me virar, e falei: 'eu tenho que ter alguma coisa, algum canto, eu tenho que me virar'. Não vou esperar coisa de mãe, de pai.

A casa é uma propriedade, mas não uma propriedade obtida como herança ou adquirida pela compra. Trata-se de uma propriedade que foi obtida por meio do *suor*, do *trabalho*, da *espera* e da *participação em reuniões*. Começamos aqui a compreender o conselho oferecido pela vizinha de Camila, quando ela cogitou a possibilidade de se mudar do Recanto para afastar Felipe da rua e dos problemas na escola: *não vende essa casa, ela é uma conquista dos seus pais*.

Quando os moradores do Recanto comparam as casas construídas por eles mesmos para morar com aquelas que foram erguidas com o intuito de se ter uma segunda casa, uma *casa para alugar*, podemos visualizar a moralidade que existe nesse conceito de propriedade empregado por eles. Uma acusação que os *primeiros moradores* dirigem a outros moradores, designados como *de passagem pelo Recanto*, refere-se justamente à especulação imobiliária promovida por eles: pessoas que adquiriram e construíram as casas com o intuito de alugá-las, valorizá-las, acumularem, não residindo na residência e não se envolvendo adequadamente nas atividades do local, sobretudo nas reuniões da associação e nas atividades do comércio. Os moradores se sentem literalmente usados, uma vez que é o tempo e o trabalho deles na luta pela moradia e toda a infraestrutura urbana que foram empregados na construção coletiva de uma residência que não se transformará em uma *casa própria*, em um *lar*. Nas palavras de Isabel:

Pouca gente que mora aqui era da época do mutirão. Antes dele, todo mundo era amigo. Todo mundo se falava, todo mundo se encontrava. Depois que as

127) descreve que a casa não é vista como uma propriedade por seus moradores. Eles afirmam que na terra alheia “constrói-se um lar, mas a gente não tem casa.”

casas foram construídas e todo mundo entrou para suas casas, acabou. São poucos agora. Porque muitas pessoas construíram aqui só para vender mesmo. Tem muita gente que usa isso para ganhar dinheiro. E tem pessoa que no próprio bairro tem duas ou três casas. Tem gente que tem dez ou quinze terrenos.

Ter a *casa própria* significa sobretudo ter a primeira casa, uma casa que é sua, que se torna um *lar*, não mais alugada ou onde se *mora de favor*. Como destacado por Aquino (2015, p. 42) em relação às razões que levaram as mulheres a ingressar no movimento de luta por moradia na Zona Leste, a casa é vista pelos moradores do Recanto como um espaço de privacidade, um “lugar para chamar de seu”, e um legado para oferecer aos filhos melhores condições de vida que aquela que seus próprios pais lhe ofereceram. Lúcio Kowarick, em pesquisa sobre a autoconstrução de casas na Vila Guiomar, localizada na divisa dos municípios de São Paulo e de Itapequerica da Serra, deparou-se com uma justificativa similar. Dona Elza, uma das moradoras entrevistadas pelo autor, atribui o seguinte sentido à noção de *casa própria*: “ter seu espaço, seu terreno, ter o que deixar para os filhos” (KOWARICK, 2009, p. 199). A noção de propriedade é aqui fundamental, uma vez que ela é a garantia e o reconhecimento de que a casa de fato lhes pertence e pode ser legada ao filho. Além disso, o fato da *casa ser sua* lhes permite investir em algo que lhes pertence: assim, ao reformar constantemente e *melhorar* a casa, eles estão investindo em algo que é deles e não na propriedade de outra pessoa. Paulo, certa vez, disse-me que não se *enterra dinheiro em casa alugada*, para reformá-la e deixá-la conforme seu gosto. O aluguel trata-se de *um dinheiro que vai e não volta*. Na casa dos outros, *só se faz o básico*, não se transforma a casa estruturalmente. Nessa forma de habitação (aluguel, *morar de favor*), os moradores precisam se adaptar a cada residência que conseguem obter, tendo algumas vezes que se desfazer de eletrodomésticos e móveis quando mudam para uma casa menor. Não é a casa que é adaptada às necessidades e anseios da família. Talvez por isso mesmo o desconforto aumente em relação ao fato de *morar de aluguel*, pois seus moradores nunca estarão confortáveis em uma casa que não pode ser alterada estruturalmente e, portanto, ter em sua própria materialidade a realização do trabalho deles.³⁰ A casa autoconstruída permite

³⁰ Miller, em um contexto etnográfico bem distinto, demonstrou como os moradores das casas (*council estates*) que pertenciam ao Estado no Reino Unido nos anos 1980 não se sentiam à vontade nessas residências até que a redecoravam por completo: “pessoas que moravam nos apartamentos pertencentes ao Estado se sentiam assombradas e deprimidas porque suas casas pertenciam ao Estado e não a si mesmas. Por meio da troca entre o trabalho masculino – por meio da tecnologia do faça-você-mesmo (*do-it-yourself*) – e da estética feminina, os moradores transformavam seu meio ambiente em ordem para exorcizar essa presença alienígena do Estado e de fato tomar posse da casa em que viviam.” (MILLER, 2002: 113-4, tradução minha). Também no Recanto é por meio do próprio trabalho que uma casa vai se convertendo em uma casa própria, se constituindo conforme o gosto e as intenções de seus moradores. Edwards descreve que em Bacup um lar (*home*) distingue-se de uma

que os moradores transformem a residência de acordo com as dinâmicas do cotidiano familiar. É essa independência e autonomia valorizada para se fazer com a casa aquilo que se quer que será capaz de torná-la um *lar*, um lugar acolhedor para seus moradores e hospitaleira para seus visitantes.

Um valor moral positivo é associado justamente às famílias que perseveraram e se estabeleceram no local, não vendendo seu terreno ou sua casa para pessoas de fora. É moralmente legítimo alugar partes da casa: a garagem que se transforma em um estabelecimento comercial, um quarto ou ainda um puxadinho ou uma parte do edifício que se torna outra casa que acomoda temporariamente algum parente ou conhecido. Porém, construir a casa, por meio do *mutirão* e do movimento social de moradia, já pensando em alugá-la ou vendê-la é negativamente valorizado pelos *primeiros moradores*.

A *papelada arrumada*, o fato da casa ter sido construída pelos próprios moradores, contudo, não garantem por si só uma *boa* casa. Dona Maria e Seu Roberto valorizam sua casa por causa de seu *alicerce sólido*. Antes de começar a construção, eles moraram durante uma década em Osasco, em uma casa de aluguel, quando souberam por uma prima de Dona Maria que havia lotes à venda e a ocupação no Recanto. Naquela época, somente Maria estava trabalhando. Seu Roberto ficou desempregado durante quase três anos. Eles compraram o terreno, já com o alicerce pronto, de uma *mutirante* que construiu a casa como sua segunda residência e que tinha como objetivo especular com o preço do terreno ou ainda alugá-la posteriormente. A venda do terreno e do alicerce não foi simples: a antiga proprietária foi pressionada a vendê-lo pelos membros da associação de moradores. Quando abandonou o alicerce inacabado, os vizinhos, que já haviam se mudado para suas casas em 1994, ficaram preocupados com o uso inapropriado do terreno por jovens que lá iam *fumar, beber e fazer bagunça*. Ricardo, uma das lideranças do local, *intimou a mutirante* a vender o imóvel a um *preço justo*, pois sabia que a família da proprietária não iria morar ali, transformando, dessa forma, o edifício em um *lar*. Maria e Roberto trocaram um carro popular (uma Belina, avaliada em R\$ 3.000) pelo terreno com o alicerce, abaixo do valor solicitado pela ex-proprietária (R\$ 7.000). Contudo, assim que começaram a construir as primeiras paredes da casa, eles perceberam que o alicerce não era firme o suficiente para sustentar o crescimento vertical da residência e para suportar a família que crescia com o

casa (*house*) justamente porque ela implica uma autonomia: você não precisará prestar contas sobre o que faz a um proprietário que a aluga para você, nem ao Estado, no caso daqueles que vivem nas *council houses*. Nas palavras de Donald Leary, um interlocutor da autora: “uma casa sugere algo que é seu, ela te dá a chance de fazer os reparos. Você é independente. A prefeitura não pode chegar e dizer: ‘faça isso, faça aquilo’. Dizer para você que não pode criar uma galinha aqui” (EDWARDS, 2001: 127, tradução minha).

nascimento dos filhos. Nesse momento de nossa conversa, eles promoveram uma avaliação moral da proprietária anterior, uma *pessoa de mau caráter* que, pensando somente em especular com o valor da casa, utilizou material de péssima qualidade para a produção do concreto. Nas palavras de Dona Maria:

A mulher construiu de qualquer jeito, sabe? Construiu sem reforçar, para alugar, entendeu? Isso aqui, olha, essa parede aqui era tudo quarto, morava eu, meu marido e dois filhos, meu irmão, esse que estava aqui, tudo aqui. A gente mudou para cá tudo no aperto. Aí depois foi reformando embaixo, e depois foi reformando em cima.

A mulher, por deixar sua casa abandonada, e por não participar da construção de um bairro *decente*, de *gente trabalhadora*, acaba por ser obrigada a vender sua casa pela liderança local. Esse episódio revela que, além da preocupação com a qualidade dos materiais de construção, para a produção de uma boa casa e de um bairro *decente* é necessário que a vizinhança também seja de qualidade (ver EDWARDS, 2001: 114).³¹

Para se mudar, Dona Maria e Seu Roberto tiveram então que reconstruir o alicerce, preparando a construção para o crescimento vertical da casa e da família: hoje ela tem o térreo e dois andares, abrigando no piso inferior a pequena mercearia do casal e a cozinha, e, nos dois pisos superiores, os quartos, a sala, e a laje, o espaço para as festas. A casa hoje é retratada como tendo um *alicerce sólido* para abrigar o casal e os dois filhos. Ao invés de pensar o alicerce como uma forma de enraizamento, de fixação e de imobilização, os moradores o utilizam para pensar a força e a solidez necessária para a expansão e o crescimento da residência. O preço dos imóveis no Recanto, por exemplo, não segue à risca o valor atribuído à metragem do que já foi construído. Uma casa de três pisos, que não pode mais ser expandida, pois seu alicerce não suporta mais a expansão vertical da residência, pode custar menos do que uma casa menor, de apenas dois pisos, porém com um alicerce extremamente forte que possibilita uma expansão para além dos três pisos. É o devir da casa, ou, nos termos de Carsten e Hugh-Jones (1995), o *ongoing project* da casa, nesse caso, e não o que já foi efetivado, que estabelece sua valorização, tanto moral quanto econômica.

³¹ Uma casa abandonada é sempre fonte de muita ansiedade, pois ela decai rapidamente e deixa de ser vista como um lar, a materialização das relações sociais que a produziram e que ela produz na vizinhança. Veremos no capítulo 5, quando descrevo as narrativas dos meninos do Recanto sobre as fitas e tretas que eles vivenciaram ou ouviram falar, que há uma casa mal-assombrada na antiga vila operária da fábrica de cimento e cal. As crianças temem – e por isso se excitam com a perspectiva da aventura – a entrada no terreno da fábrica justamente por causa dessa casa que não é habitada há muito tempo.

Alguns moradores afirmaram que *a casa é a cara do dono*, enfatizando justamente esse vínculo entre a produção das casas e a produção de reputações no local. A necessidade de reconstruir o alicerce, uma vez que ele foi produzido por alguém que não *prezou* pela qualidade dos materiais e ainda não havia se vinculado aos vizinhos, demonstra que a casa adquire um *alicerce sólido* quando associada a pessoas com reputação na comunidade, que demonstram seu valor ao construir uma *boa residência para se morar*.

Como podemos verificar na situação da casa de Dona Maria e Seu Roberto, uma casa não é valorizada apenas por seus elementos materiais, não obstante eles sejam essenciais para que a residência possa se expandir e se adequar aos anseios familiares. A vizinhança também é importante. Ter bons vizinhos, como também parece ser o caso de Camila, é um fator importante na ponderação sobre a possibilidade de se mudar do local. A vizinhança, inclusive, tem sido produzida por meio das lutas em comum travadas pelos moradores para se regularizar a propriedade, evitar uma desapropriação e conquistar os serviços urbanos básicos. A *papelada* acumulada pelos moradores não se restringe apenas aos documentos e aos comprovantes do pagamento das contas de cada casa; há também um material recolhido sobre o bairro, tais como os recortes de jornal, as fotografias e o projeto arquitetônico do Recanto. Quando conversávamos sobre tais documentos, os moradores me diziam que *no começo era todo mundo amigo* e um certo sentimento de vizinhança era ainda mais forte, produzido pelos percalços e lutas que eles enfrentaram em conjunto e pelo medo compartilhado de que suas casas fossem desapropriadas.

Além da vizinhança, outro elemento importante na definição de uma boa casa é a *índole* de seus habitantes. Como vimos no trecho da conversa com Camila que abre este capítulo, ela hesita em alugar a casa justamente porque não poderia saber com precisão quem lá iria morar: *Com essa crise, com tudo que está nessa situação, como eu vou sair daqui para morar de aluguel? Eu vou botar uma pessoa aqui dentro, mas eu não sei qual é a índole da pessoa*.

Inês, outra moradora que construiu sua casa por meio do mutirão, descreve uma hesitação similar. Dentre tantos assuntos comentados ao conversarmos sobre as fotos da construção do bairro, Inês mencionou o episódio em que ela e o marido pensaram em colocar a casa que construíram e onde moram à venda. Quando o agente da imobiliária foi avaliar o preço do imóvel e levar a placa “vende-se”, Inês me disse que entrou em um estado de nervosismo e desespero sem igual. Ela perguntava ao marido onde eles poderiam morar depois daquela casa e argumentava que *não poderia morar em nenhum outro lugar*, pois não iria *ter conhecimento de quem ali já viveu e se a residência tinha um alicerce sólido*, se eram

peessoas honestas, dignas, trabalhadoras que ali residiam, ou se era uma *casa de mau agouro, carregada*, que já tivesse sido habitada por pessoas que não tinham nenhum vínculo com a própria casa e o bairro.

Nessa conversa com Inês, é possível perceber que as pessoas deixam rastros pelas casas por onde passaram. Por isso, sua casa seria uma enorme dívida para quem a comprasse. O comprador, nas palavras de Inês, *poderia entrar nela sem nenhuma preocupação e seria um felizardo*, porque ali só viveu a família dela, que ergueu a casa com *alicerce sólido*.

Como podemos constatar nos exemplos acima, por meio da produção das casas, as pessoas produzem reputação no Recanto. A casa fornece uma objetificação das qualidades das pessoas: alguém *trabalhador, com conhecimento, competência e dignidade* é uma pessoa que construiu uma *casa com alicerce sólido*. Holston, em sua pesquisa na cidade satélite de Sobradinho, descreve a situação de Teresinha e Seu Zé, que morriam de vergonha por morar em um barraco. Teresinha disse ao antropólogo que, diferentemente do que ocorre em sua cidade natal no interior de Minas, onde as pessoas conhecem as outras pelo nome de família e suas reputações, em Sobradinho, “a casa é tudo que se tem para mostrar para os outros que você tem condições” (HOLSTON, 1991). Tal como em Sobradinho, no Recanto o sobrenome não é um operador nos julgamentos sobre a reputação de uma família. A casa também é aqui um poderoso veículo para tais julgamentos, associando-se as qualidades da casa às qualidades de seus moradores.

Além da *papelada*, da materialidade e da moralidade envolvidas nos julgamentos sobre as casas, os moradores também cultivam certo gosto para a decoração. Essas quatro dimensões não aparecem separadas nas conversas. Geralmente uma *boa casa* é aquela que foi construída com materiais de qualidade, em um terreno cuja propriedade está regularizada, por *peessoas de respeito e bom gosto*. Na exposição que apresento, a materialidade, a moralidade e a decoração são separadas apenas para facilitar a própria exposição do texto. Os julgamentos sobre a decoração das casas dos moradores não podem ser confundidos com a mera contemplação: eles estão assentados em práticas cotidianas que envolvem a limpeza, a hospitalidade para receber visitas, a respeitabilidade na relação com os vizinhos e as escolhas no processo de construção da casa. Não há aqui uma categoria nativa de estética que a separe de outros domínios da vida social; aliás, talvez não seja nem pertinente dizer que tais domínios existam e estejam separados, uma vez que os efeitos das relações e da criação, como veremos no próximo capítulo, espraíam-se pelo mundo, afetando pessoas, objetos e relações as mais diversas (a amizade, a família, as relações profissionais, a vizinhança, as casas, as motos etc.). É o antropólogo que, muitas vezes, cria na descrição e

na tentativa de traduzir a socialidade nativa tais domínios separados da vida social. Uma bela casa, portanto, sempre será, do ponto de vista dos moradores, uma casa que produza os efeitos desejados na produção de pessoas: garanta, assim, a privacidade, a intimidade e um espaço para cada um em seu interior.

Uma casa sem reboco e pintura, com a aparência exterior de incompletude, pode ser vista como uma casa bonita. Paulo, certa feita, disse que eu deveria conhecer a casa de Dona Jacira, considerada por ele como uma das melhores casas do Recanto. Ao chegar na casa, sua fachada não apresentava nada muito diferente das demais: a casa ainda não estava rebocada. Três andares sólidos já haviam sido construídos. Ao entrar na casa, fiquei impressionado com os detalhes da decoração e com o capricho com que foi feito o acabamento. A laje do primeiro andar foi forrada com gesso, com um fino acabamento nas bordas. A pintura das paredes era nova, promovendo um contraste entre o azul turquesa e o branco. Na sala de estar, onde se materializa a imagem pública da casa, além da televisão 29 polegadas, havia um piano de parede para a filha, que demonstrou interesse no instrumento depois que entrou para o coral da igreja presbiteriana. Quando conversei com Paulo ainda sobre a beleza da casa de Dona Teresinha, ele me disse que *quem passa pela rua não diria que aquela casa seria tão bonita por dentro. Teresinha construiu uma casa com personalidade*. Não ser uma casa *muito chamativa*, não ter muita *ostentação* por fora é justamente algo valorizado. Trata-se, aqui, de uma forma de respeito aos vizinhos, não chamando muito a atenção para si mesma ao ter uma fachada luxuosa (ver CLARKE, 2002: 38).³² Outros moradores já haviam me alertado sobre a beleza interna que não se anunciava nas fachadas das casas. Inês, certa vez, utilizou uma expressão popular para designar esse processo que engana os olhos destreinados de quem passa com pressa pelas vielas do Recanto e julga apenas a fachada, não percebendo a beleza que uma casa pode comportar em seu interior: *quem vê cara não vê coração*.

Até aqui, verificamos que a concepção nativa de uma boa casa envolve critérios relativos à qualidade dos materiais de construção, à moralidade dos moradores, à papelada e à decoração. Mas isso não é tudo. A casa só adquire vitalidade quando é habitada e atende aos projetos e anseios de uma família. Dessa forma, nessa segunda parte do capítulo irei abordar os princípios de organização da casa, sobretudo a manutenção de espaços de

³² Como veremos no próximo capítulo, essa etiqueta do respeito, materializada na própria arquitetura das casas, também se faz presente nas conversas entre os moradores, que sempre são cercadas dos cumprimentos formais que mantêm certa distância na relação, e também no imperativo de *não ser alguém que fica caçando confusão na vizinhança*.

privacidade para cada membro. Em seguida, descreverei quem os moradores do Recanto consideram como parente.

Uma casa que não sufoque seus moradores

A própria *conquista* da casa é associada ao valor da autonomia da pessoa. Além de ser um espaço de proteção econômica em momentos de crise, a casa é ainda valorizada e um motivo de orgulho justamente por ser vista como um local de autonomia em relação ao poder do Estado e a outras pessoas, inclusive parentes que não estarão mais tão por perto para sugerir como eles devem educar os filhos. Segundo Maria, a casa garante sua autonomia na educação de seus filhos: *Quem sabe como educar o meu filho sou eu. Não quero que minha mãe ou minha sogra fiquem dando palpites em como educar meu filho*. A casa é vista, portanto, como um espaço de intimidade que, ao se fechar relativamente em relação ao exterior, se torna um local a salvo do olhar bisbilhoteiro de outras pessoas e, em alguma medida, do Estado, pois só com a autorização dos moradores alguém pode nela entrar.

Essa valorização da privacidade das residências e das pessoas se torna ainda mais evidente quando observamos as casas habitadas pelo casal que a construiu e os filhos(as) casados(as). Quando duas casas se constituem em um mesmo terreno, ou em um mesmo edifício, os moradores enfatizam a independência delas, expressa na própria arquitetura, marcada pelas divisões que impedem ou dificultam que *uma família se intrometa na vida da outra* (Seu Francisco). Essas divisões são particularmente importantes, segundo alguns moradores, para evitar conflitos entre afins – especialmente entre a(o) sogra(o) e a nora ou entre cunhadas –, sobretudo no que se refere à educação dos filhos (sobre os conflitos entre afins, ver FONSECA, 2004 e PAULI, 2008).

A casa construída por Francisco, por exemplo, expandiu-se verticalmente quando o filho mais novo *se arranjou com uma mulher*. Os cômodos dos dois lares são separados e há entradas independentes. A antiga *saída dos fundos* (uma escadaria que sai do quarto do primeiro andar para o quintal dos fundos) se converte na entrada independente da parte da casa ocupada pelo filho. Em alguns casos, o único cômodo compartilhado por todos os lares é a cozinha, servindo como espaço de trânsito e ligação entre eles. Em outros, como no caso da casa de Francisco, a autonomia dos lares é reforçada pela existência de duas cozinhas. De toda forma, o que é importante ressaltar aqui é a privacidade ideal e desejável de cada lar nessa casa: a avó não poderá se intrometer na definição da melhor forma de educar o neto sem a devida permissão dos pais.

O casal formado pelo filho e a nora de Francisco valorizam a liberdade para tomar suas próprias decisões frente a interferência dos parentes. Contudo, essa autonomia valorizada pelo jovem casal é instável, uma vez que eles precisam da ajuda do casal mais velho. Após a licença maternidade, quando a nora de Francisco precisou sair de casa para trabalhar durante a semana, e a *avó estava disponível* para cuidar do neto pequeno, Dona Ana precisou assumir essa incumbência com todos os direitos e ônus de uma mãe. Não foram poucas as situações em que presenciei as avós do Recanto, na faixa dos 50 aos 70 anos, reclamando da constante obrigação de cuidar dos netos que lhes era atribuída. Dona Ana expressou por meio de um ditado popular seu descontentamento em relação a essa situação: *filho criado, trabalho dobrado*. De toda forma, o fato de cuidar durante todo o dia do neto pequeno lhe concedeu o direito de opinar na educação da criança, causando certo desconforto e descontentamento na relação com a nora, que deseja muito ter sua casa própria, podendo assim ter autonomia em relação aos parentes consanguíneos do marido.

A literatura antropológica tem enfatizado a dimensão da produção e fortalecimento das relações de parentesco por meio dos vínculos entre casas, quer seja por meio das residências construídas em um mesmo terreno ou “quintal”, para utilizarmos um termo empregado pelos moradores de um bairro popular em Niterói pesquisado por Guedes (1998), quer por meio das relações entre moradas distantes no espaço que produzem o que Marcelin (1999) denominou como uma “configuração de casas”. No Recanto, contudo, a construção de uma casa também é associada à produção do distanciamento entre os parentes, que não estarão mais tão por perto – mas também não tão distantes – para ficar se intrometendo nos assuntos de uma outra família. Tudo se passa como se fosse necessária certa distância para que o afeto e a amizade entre parentes, sobretudo entre irmãos, como veremos à frente, possa se efetivar. Assim, a casa deve assegurar um distanciamento mínimo em relação a outros parentes, um local onde seja possível manter os *dramas* e as *brigas* familiares no interior das quatro paredes de um quarto. Uma boa casa, nesse sentido, é aquela que é capaz de assegurar que os segredos familiares sejam preservados, não invadam outros cômodos, outras casas ou se espalhem para a rua (ver CLARKE, 2002: 30). Uma casa em que os *moradores dormem um encima do outro* é uma casa que não preserva essas distâncias requeridas entre seus membros. Para empregarmos o oxímoro cunhado por Herzfeld (1991: 42) para se referir a um fenômeno similar em Rethnos, cria-se nessa situação uma “intimidade que pode ser opressiva”.³³

³³ Tudo se passa diferentemente entre os Xikrin da terra indígena Trincadeira-Bacajá. Thaís Mantovanelli (no prelo) descreve a recepção entre os Xikrin de uma ação de mitigação e de compensação realizada pelas

Em seu clássico estudo sobre a feitiçaria entre os Azande, Evans-Pritchard (1978) pontuou que para evitar a acusação de lançar um feitiço contra parentes era necessário manter uma boa distância entre as casas, para que o sentimento de inveja e a animosidade não tomasse conta das relações familiares. Van der Geest (2013: 61, tradução minha) descreve uma atitude similar encontrada entre os moradores de uma vila rural de Gana:

numerosos provérbios, que geralmente aludem à feitiçaria, enfatizam que a proximidade é inerentemente ambígua e suscetível de se tornar animosidade e inveja. Um deles diz: ‘é o inseto na sua própria roupa que te pica’. É precisamente por causa dessa proximidade arriscada que a maioria das pessoas com quem conversei pensam que uma distância maior entre irmãos e irmãs é o que permite um espaço para que o amor e uma afeição que perdura por toda a vida prosperem.

Nesses exemplos, para que a intimidade se constitua é paradoxalmente necessário que uma boa distância se estabeleça, que uma privacidade seja instituída, para que a inveja e a animosidade não prosperem nos assuntos familiares. A arquitetura das casas no Recanto, bem como o anseio das noras e dos irmãos que *moram de favor* na casa de outros parentes terem *seu próprio canto, um lugar para chamar de seu*, evidenciam uma situação similar àquela descrita por Van der Geest e Evans-Pritchard: bom parente é aquele que não está tão próximo, que não se mete no seu negócio, que não é bisbilhoteiro e anula a sua privacidade, e, ao mesmo tempo, não esteja tão distante para que possa ser facilmente acionado em um *momento de precisão*.

Em um caso em que a divisão entre duas casas no mesmo terreno não ocorreu e essa boa distância entre parentes não se instaurou, o conflito entre pai e filho se evidencia. Paulo, que morava sozinho em uma ampla casa, recebeu seu filho, Pedro, de volta quando este perdeu o emprego de caminhoneiro e não podia mais arcar com o aluguel da casa onde morava com a esposa e o filho pequeno. Por isso, resolveu pedir ajuda para o pai, que

empresas responsáveis pela construção do complexo hidrelétrico de Belo Monte: a construção de casas de alvenaria. As mulheres Xikrin criticaram o projeto porque as casas eram muito pequenas e cheias de divisórias internas. O erro das casas de alvenaria associa-se, do ponto de vista dos Xikrin, ao modo como os brancos fazem parentes. A presença de paredes internas evidenciava o caráter egoísta dos brancos, que não têm famílias com muitos filhos, se distanciam de seus parentes e não sabem como viver junto e compartilhar. Para a produção de pessoas, os Xikrin consideram essencial uma casa – que também inclui a roça, como sua extensão – que seja espaçosa (sem divisões) e esteja organizada no espaço circular da aldeia. Os Xikrin desenvolvem assim uma teoria da família do branco, que seriam incapazes de compreender a casa como um espaço de produção de pessoas. O contraste com as práticas dos moradores do Recanto não poderia ser mais forte. No lugar de pensar as divisões internas às casas e a distância de umas em relação às outras como a impossibilidade da produção de parentes, tal como pensam os Xikrin sobre a família e a casa dos brancos, os moradores do Recanto pensam as divisões e as distâncias como a condição de possibilidade de tais relações. Aproveito aqui para agradecer novamente a Thaís Mantovanelli que, ao comentar uma versão anterior deste capítulo que apresentei no Seminário do Hybris em junho de 2016, apontou justamente para esse paralelo contrastivo entre a concepção de casa dos Xikrin e a concepção dos moradores do Recanto.

prontamente se dispôs a receber em sua casa de três quartos o filho (35 anos), a nora (31 anos) e o neto (10 anos). Aparentemente, a casa tinha toda estrutura para acomodá-los. O quarto principal permaneceu com Paulo, enquanto os dois menores abrigaram o casal e o neto. Todavia, ainda que a divisão arquitetônica dos espaços da casa seja uma condição necessária para manter a privacidade de seus habitantes, ela não é uma condição suficiente. Além de manter espaços para cada um na casa, Paulo não fez aquilo que outras pessoas geralmente fazem quando mudanças desse tipo ocorrem: rearranjar suas rotinas cotidianas para criar espaços de privacidade para os moradores. Ele continuou a receber os amigos e fregueses em seu bar, que funciona na garagem da casa, participando dos jogos de baralho organizados todos os finais de tarde. Contudo, o mais significativo foi o fato de Paulo não abrir mão de sua autoridade no espaço doméstico. Ele passou a criticar a forma como seu filho criava seu neto, visto por ele como muito *atrevido e desrespeitoso em relação aos mais velhos*. Pai e filho brigaram muito enquanto permaneceram na mesma casa. Paulo gostaria que o neto fosse *criado à moda antiga*, com castigos físicos e *a rédea curta*, enquanto a nora discordava, preferindo educar o filho a seu próprio modo. Peixoto e Luz também identificaram a educação das crianças como um dos pontos de discórdia quando há a coabitação entre diferentes gerações em uma mesma casa. Patrícia (mãe-nora) e Dona Lourdes (avó-sogra), interlocutoras das autoras, brigaram justamente por causa da educação da pequena Eduarda. Segundo Patrícia:

ela (a sogra) tem um jeito completamente diferente do meu de educar. Eduarda está cheia de hábitos que eu não gosto. Tenho que ficar o tempo todo chamando atenção da Eduarda, porque eu falo uma coisa e minha sogra diz outra. Ela deseduca minha filha e isso é muito desgastante. Tenho que ficar calada porque aqui não é minha casa. A gente está aqui de favor e esse é o preço que eu pago. Se estivesse na minha casa não tinha que passar por isso. (PEIXOTO E LUZ, 2007, p. 185)

Os conflitos entre os afins, como no caso do conflito entre a sogra e a nora descrito por Peixoto e Luz, têm sido apontados pela literatura que se volta para a análise das famílias das camadas populares no Brasil (ver FONSECA, 2004). Contudo, como vimos no caso de Paulo e Pedro, os conflitos entre quem coabita também podem envolver parentes consanguíneos e bem próximos. No caso de Pedro, filho de Paulo, assim que conseguiu um emprego que lhe permitiu certa estabilidade, ele resolveu alugar uma casa em outro local em Perus, distanciando-se do pai.

Como vimos em relação à casa de Seu Francisco, fala-se sobre as casas construídas no mesmo edifício como pertencentes a diferentes parentes. A casa de Seu Zé, por exemplo, possui três pisos. Antes dos filhos se casarem e constituírem suas próprias famílias, todos

moravam em uma casa com dois pisos e três quartos. Conforme os filhos cresceram e a casa ficou *apertada*, Seu Zé sentiu a necessidade de expandir a residência. Com a constituição das famílias dos filhos, o edifício de sua residência foi parcelado. Ele assim descreveu quem hoje mora em seu terreno e no edifício de três pisos:

Aqui embaixo é eu e a velhinha e uma netinha. A casa do meio é da minha filha mais velha, mas como a firma levou ela pra Campinas, aí ficou com a minha netinha. Na casa de cima mora um filho, com sua mulher. Ele já tem uma família. Ah, e tem também outro filho que morou comigo nessa casa por 10 anos, até ele conseguir comprar. Aí ele comprou uma casa naquela rua, ele comprou e restaurou a casa.

As três casas, a de baixo, a do meio e a de cima têm entradas independentes, concedendo privacidade para cada um dos lares. Contudo, há apenas duas cozinhas, na casa de baixo, que é a mais antiga, e na casa de cima, que foi reivindicada pela nora de Seu Zé. A neta, que mora na casa do meio, come a comida da avó na casa de baixo. Há uma escada da sala da casa de baixo para a casa do meio que permite à neta descer sem ter que sair do edifício.

As casas construídas no edifício de Seu Zé têm a capacidade apontada por Alfred Gell (1998: 252) em relação à “casa de encontros Maori” de *disassembling* e de *reassembling*, de se decompor e se recompor conforme a história de idas e vindas de seus moradores. Assim, quando a filha de Seu Zé, que atualmente trabalha em Campinas, retorna para a *casa do meio*, essa parte da casa tende a ser ainda mais independente da casa de baixo. Mas enquanto ela está trabalhando, a neta de seu Zé passa muitas horas do dia e faz suas refeições na casa de baixo. Nessa situação, a casa de baixo e a casa do meio podem ser vistas como recompostas em uma só. À noite, contudo, a menina de 14 anos volta para sua casa para dormir, e novamente uma divisão se instaura entre as duas casas. No futuro, conforme a necessidade da família, novas divisões podem surgir ou serem desfeitas no edifício.

Essas situações de casas sobrepostas não são vistas como um problema enquanto o casal mais velho ainda está vivo. Para fins de propriedade, nenhuma delas tem registro em cartório; há, como todas as casas dos *primeiros moradores* do Recanto que fizeram parte do mutirão, uma concessão de uso e um reconhecimento da posse realizados pela prefeitura. Tanto a neta, que habita a casa do meio, como o filho e a nora de Seu Zé, que habitam a casa de cima, moram de *favor* e, no futuro, pretendem ter suas próprias casas. Dona Maria lembrou-se do caso de uma vizinha que não manteve as diferentes casas erguidas no mesmo terreno e sobrepostas entre os parentes mais próximos. Essa situação, do ponto de vista de Dona Maria, é problemática, porque a parte de baixo ainda era da família, que construiu e

vendeu a parte de cima para um *conhecido*. Quando for vender ou tentar registrar no cartório, essa pessoa terá que vender apenas uma parte da casa, podendo gerar conflitos com o *conhecido* que comprou a casa de cima.

No terreno de Olga há também duas casas sobrepostas. Na parte de baixo (no piso térreo), ela reside com o marido, as duas filhas e o filho caçula. O filho mais velho já se mudou da casa dos pais quando tinha 21 anos, se casou e teve sua primeira filha. Nessa parte da casa ainda funciona um pequeno bar na garagem, que a família abre aos finais de semana. Durante a semana, Olga trabalha como diarista e seu marido como pedreiro. Na parte de cima da casa, no segundo andar, reside o irmão caçula de Olga, Carlos. Ele mudou-se para a casa da irmã depois que se separou da esposa. Nos primeiros anos, Carlos residiu na parte de baixo do edifício, junto com a irmã, o cunhado e os sobrinhos. Contudo, assim que se mudou, Carlos começou a construir o seu próprio espaço na laje do edifício da irmã, esticando verticalmente a casa. Atualmente, Carlos prepara a construção de um terceiro piso. As duas casas são vistas como independentes (a *casa de baixo* e a *casa de cima*), e Carlos não considera que esteja *morando de favor* na casa da irmã, uma vez que ele construiu sua residência com seu próprio dinheiro e trabalho.

Encontrei no Recanto diversos terrenos que eram compartilhados entre irmãos, seja porque eles permaneceram na casa que era de seus pais (como no caso de Camila, como veremos abaixo), ou porque juntaram recursos para construir em um mesmo lote suas casas. Olga, por exemplo, desde que chegou a São Paulo, quando tinha 11 anos, sempre morou com um de seus irmãos. Como vimos acima, hoje ela divide o edifício com a casa de seu irmão mais novo, Carlos. Mas assim que chegou, vinda da Bahia, ela foi *morar de favor* na casa de uma irmã mais velha, que já residia em São Paulo. *Morar de favor* não quer dizer, contudo, morar de graça na casa de um parente. Olga se lembra que teve que trabalhar muito para cuidar dos sobrinhos enquanto morava na casa da irmã. Ela foi para São Paulo e deixou o pequeno sítio da família no interior da Bahia em busca de uma *vida melhor* e de um trabalho, bem como para ajudar a irmã mais velha na criação de seus filhos.³⁴ Ao comentar como chegou em São Paulo, Dona Olga afirmou que:

³⁴ Em outras situações, uma pessoa pode ainda cobrar um aluguel de seus inquilinos que também são seus parentes. Como demonstrado por Edwards (2001: 109) em outro contexto etnográfico, há no Recanto uma expectativa de que os parentes devem prestar mútua assistência (*olhando o filho* de uma irmã, ajudando na construção da casa, etc.) sem cobrar retorno financeiro. Contudo, quando se trata da moradia, pagar um aluguel (ou ao menos ajudar nas contas) não é moralmente condenado, mesmo quando essa cobrança ocorre entre parentes.

Primeiro veio minha irmã, depois veio minha mãe, que pegou eu e o meu irmão caçula. Meu pai ficou, depois ele veio. Até ele veio, mas eles eram separados, amigo, né? Quando eu vim para cá para ficar na casa da minha irmã, eu vim para cuidar dos meus sobrinhos, né? Eu vim para estudar e para cuidar deles. Na época eles eram quatro. Então, quando chegaram os meus eu já estava meio saturada, sem muita paciência.

Carlos Aquino (2015: 44) descreveu como muitas famílias que integram o movimento de moradia da periferia da Zona Leste de São Paulo, vindas do Nordeste, assim que chegam são recebidas por um irmão ou uma irmã que já residia na cidade. O autor argumenta que os deslocamentos dos integrantes do movimento de moradia para São Paulo ocorreram por meio da rede de parentesco. Segundo Aquino: “Via de regra, um parente (irmão ou irmã, tio ou tia, primo ou prima) primeiro se estabeleceu em São Paulo; assim, nenhum dos entrevistados foi pioneiro na vinda para a cidade, apoiando-se em parentes que já residiam aqui para se estabelecer” (2015, p. 33). Ainda segundo Aquino, os parentes, sobretudo os irmãos, auxiliam a chegada dos recém-chegados, disponibilizando um cômodo ou uma parte da casa para acomodá-los até que a pessoa possa “cuidar da sua vida” (*idem*, p. 38). Essa coabitação, contudo, é temporária, até que a família recém-chegada consiga comprar ou alugar uma casa. Com o crescimento da família, o nascimento dos filhos e o casamento, o irmão ou a irmã que são recebidos na casa de um parente sente a necessidade de buscar seu próprio espaço de privacidade, de *liberdade*, deixando de “morar de favor” na casa de outras pessoas. Como vimos, essa foi a situação vivenciada por Olga. Na visão de Olga, ficar na casa de outra pessoa, ainda que seja sua irmã, não era algo desejado, pois, em suas palavras, *não se tem muita liberdade na casa dos outros*, sobretudo quando começam a nascer os filhos e ela decide se casar. Além disso, a expressão *morar de favor* enfatiza a perspectiva de transitoriedade da habitação numa casa que não é sua, algo diferente de uma casa herdada dos pais por um conjunto de filhos que permanece mais tempo morando juntos, como é o caso de Camila e seus irmãos. Até o momento em que ela tinha apenas um filho, cujo pai não assumiu a criança, Olga permaneceu na casa da irmã, onde também residia seu cunhado, seus sobrinhos e sua mãe. Com o falecimento da mãe e a perspectiva de se casar, a situação da coabitação ficou insustentável. Passados cinco anos de coabitação com a irmã, quando Olga já tinha um emprego fixo como empregada doméstica e conhecido o pai de seus outros três filhos, ela decidiu comprar uma casa no Recanto em parceria com seu irmão Carlos. O falecimento da mãe acelerou o processo de desgaste na relação dela com a irmã mais velha. Olga disse-me que se sentia sufocada naquela casa, que não tinha espaço para todos os seus moradores:

Eu mudei aqui para o Recanto tem treze anos, depois que minha mãe faleceu. A gente morava na Brasilândia, depois que minha mãe faleceu a gente veio para cá, a gente não queria mais ficar lá. Não tinha espaço para todo mundo, eu me sentia sufocada e queria ter a minha casa pra ninguém ficar me dizendo como criar meus filhos.

Nas casas dos moradores do Recanto, encontrei também pessoas que lá estavam *de visita*. Esse era o caso de Dona Jandira, mãe de Dona Jacira (moradora de uma das primeiras casas construídas no mutirão), que veio do interior da Bahia para visitar a filha e fazer alguns exames médicos assim que seu marido faleceu. Ao encontrá-la no pátio da escola, seis meses após ter sido apresentado a ela na casa de Dona Jacira por Inês, perguntei se ela havia voltado para o interior da Bahia durante esse período que não nos vimos. Dona Jandira disse que desde que saiu da Bahia não havia regressado e que ainda *estava de visita* na casa da filha, pois precisavam dela em São Paulo. Ser *visita* na casa da filha é uma maneira bem distinta de coabitar do que o estatuto de quem *mora de favor*. Ambas situações são temporárias – por mais longas que sejam – aos olhos dos moradores, mas uma implica um *sufocamento*, como me disse Olga a respeito do período em que *morou de favor* na casa de sua irmã, e a outra não. Essa diferença refere-se, sobretudo, à perspectiva de se ter uma nova casa ou não. Dona Jandira, cujos *filhos já estavam criados*, como ela me disse, não sentia a necessidade de uma nova casa em São Paulo só para ela; ademais, ela não pretendia se desfazer de sua casa no interior da Bahia, sonhando com o dia em que retornaria para sua *casinha* onde poderia *cuidar de suas plantas e seus animais*; essa outra casa, no interior da Bahia, preserva viva a perspectiva do retorno. A relação mãe e filha também tem outras implicações no que se refere ao termo *visita*: a filha tem participação na casa da mãe, que será legada a ela e a suas irmãs; da mesma forma, pelo fato de ter criado a filha, a mãe não sente que *mora de favor* na casa da filha, ainda que o termo *visita* explicita que a condição é temporária. O termo *visita* tende justamente a ser mais empregado para os pais que passam temporadas na casa dos filhos do que para outros parentes.

Peixoto e Luz (2007) enfatizaram que o estatuto da visita nas situações de coabitação expressa uma reordenação das relações de autoridade no interior da família: uma situação na qual a mãe vai morar na casa de um filho, mas não pode mais participar das decisões domésticas. Não posso afirmar que Dona Jandira, que se vê como uma *visita* na casa da filha, realmente esteja apartada da esfera das tomadas de decisão familiar. Naquela tarde em que a encontrei no pátio da escola, Dona Jandira lá estava como responsável pelo neto, participando de uma reunião de pais para discutir o desempenho dos estudantes no

primeiro bimestre escolar. De toda forma, a *visita* de Dona Jandira, que vai se estendendo no tempo, expressa que os deslocamentos não são lineares e em definitivo, como pressupõe a noção de migração empregada frequentemente pelas ciências sociais. As perspectivas de Jandira, e também de sua filha, não anulam a possibilidade de um dia voltarem para o interior da Bahia.

A casa de Camila é um outro exemplo de co-residência entre irmãos. Quando seus pais se mudaram para a casa, em 1995, havia apenas 4 cômodos construídos no térreo: um quarto, o banheiro, a sala e a cozinha. O casal dormia no quarto principal, enquanto os três filhos homens solteiros dormiam na sala e Camila na cozinha. Após sete anos, eles conseguiram terminar a construção do primeiro andar, adicionando três quartos. Nesse período, contudo, a família já havia crescido: o irmão mais velho de Camila, Roberto, já tinha se casado com Martinha, com quem teve o primeiro filho em 2003; o primeiro filho de Camila, Felipe, também tinha acabado de nascer. Dessa forma, a configuração dos espaços de dormir passou por uma modificação. Os três quartos do piso superior eram divididos da seguinte forma: no quarto principal dormiam o pai e a mãe de Camila; em outro os recém-casados (Roberto e Martinha) com seu filho, e em um terceiro Camila e seu filho, ainda bebê. Seus dois irmãos solteiros dormiam no quarto que fica no térreo e ninguém mais precisava dormir na sala. Os filhos, enquanto são pequenos, até por volta dos sete anos, dormiram nos quartos de seus respectivos pais.

Em 2009, os pais de Camila faleceram e Martinha e Roberto passaram a ocupar o quarto principal da casa. Nesse ínterim, duas crianças nasceram: o segundo filho de Martinha e a segunda filha de Camila. Com a *família e os filhos crescendo*, Martinha e Roberto decidem comprar um terreno e construir sua *casa própria* em Francisco Morato, pois, como me explicou Roberto, a *casa já estava nos sufocando, o menino mais velho já tinha 9 anos e não podia mais ficar dormindo com os pais*. Dessa forma, um novo ordenamento dos quartos foi feito. Agora, nos três quartos do primeiro andar, Camila dorme no maior, sua filha de 8 anos em um quarto próprio, seu filho Felipe em outro. Os dois irmãos solteiros de Camila que permaneceram na casa dos pais dormem no quarto localizado no térreo.

Nessa contínua transformação dos ordenamentos dos locais de dormir na casa, revela-se um princípio de organização da residência que é muito caro aos moradores do Recanto: conceder para cada residente certa privacidade. É a falta dessa privacidade que *sufocou* Seu Roberto, que, assim que os filhos atingiram certa idade, sentiu a necessidade de construir sua própria casa em Francisco Morato.

Mas não é só à noite que tal princípio se manifesta; durante o dia, ao receber visitas e também parentes, esse princípio também se efetiva na divisão entre os espaços considerados como íntimos e aqueles públicos de uma casa. Raramente uma visita com quem não se tem muita intimidade é convidada para entrar nos cômodos internos. Um conhecido e visitas de maior cerimônia, como o antropólogo no início de seu trabalho de campo, tendem a ser recebidos apenas na calçada e na garagem em frente à casa, a área mais pública da residência que permite a transição entre o mundo exterior e o lar, ou ainda na sala de estar, a face pública de uma residência. Os familiares mais próximos e os amigos, por sua vez, são recepcionados sem muita cerimônia na cozinha da casa, onde as comadres geralmente passam as tardes conversando sobre a vida. Os quartos, sobretudo o quarto principal, continuam a ser espaços que somente os familiares mais íntimos têm acesso. Como destacado por Marques (2015: 54-5), ao descrever a casa dos “sulistas” e dos “nordestinos” no médio-norte do Mato Grosso, nas casas do Recanto também critérios de exclusividade e de comunalidade operam na configuração do íntimo e do público. Contudo, quando a casa ainda não tem cômodos suficientes para abrigar todos seus residentes e separar de maneira mais estrita suas áreas pública e privada, como é o caso da casa de Camila nos primeiros anos de sua construção, quando tinha somente quatro cômodos e os moradores dormiam *um encima do outro*, esse “gradiente de privacidade” (*Idem*: 55) não se espelha de maneira clara na divisão física dos espaços.

A coabitação entre irmãos adultos que se mantiveram solteiros, ou ainda de irmãos que herdaram uma casa dos pais, assim como a coabitação de diferentes gerações (avós, pais, filhos), produz ordenamentos constantes no espaço doméstico, bem como tensões e conflitos na tentativa de estabelecer o espaço e a liberdade de cada um no interior da residência. Nessa situação, nenhum irmão *mora de favor* na casa de outro irmão, pois todos tinham o direito de lá morar porque a casa foi uma herança comum, *a única conquista que meus pais nos deixaram*, nas palavras de Camila. Talvez por causa dessa situação de não se ter um único proprietário, ninguém na casa tinha uma autoridade para se *intrometer na vida dos outros* e os irmãos puderam residir no mesmo espaço por tanto tempo, até que os filhos cresceram e passaram a requerer mais espaço de privacidade.

Claudia Fonseca (2004), ao explorar a precariedade do laço conjugal e a relação conflituosa entre afins em uma mesma casa ou na vizinhança, sobretudo as brigas constantes entre a sogra e a nora, ou entre cunhadas, também demonstrou como os irmãos têm um vínculo extremamente forte na Vila do Cachorro Sentado, em Porto Alegre. As mulheres geralmente recorrem aos irmãos mais próximos para se proteger da violência doméstica

praticada pelos maridos (*Idem*, p. 79). No Recanto, observei que várias mulheres recorriam aos irmãos e às irmãs quando necessitavam de ajuda para a construção da casa e a criação dos filhos.

No Recanto, a força da irmandade (*siblings*) evidenciou-se como central na constituição das relações familiares. No próximo item, exploro em mais detalhes quem é considerado como parente. Veremos que a co-residência, já descrita neste capítulo, proporciona uma característica fundamental da experiência familiar, porém não a encerra.

Quem é parente? A força das relações entre irmãos e irmãs

Com o intuito de compreender as relações e práticas que envolvem o parentesco entre os moradores dos Recanto, trabalhei com a elaboração de “listas espontâneas” das pessoas que os moradores consideram como membros da família. Como indicado por Marcelin, com a utilização das “listas espontâneas” para a reconstituição do universo de parentesco no qual as pessoas estão envolvidas, “os agentes explicitam suas próprias formulações a respeito daqueles que podem ser considerados como família ou parente. O agente, através da lista, entra em um processo de reconstrução dos princípios inconscientes que condicionam as suas escolhas, suas omissões, sua ênfase em colocar determinado parente em uma linha específica em lugar de outra etc.” (MARCELIN, 1999, 38-9) Acrescentaria que ao tentar responder à pergunta “quem você considera como parente ou família?”, os moradores do Recanto passaram a contar histórias envolvendo os familiares, não apenas elencando quem é parente de quem, mas produzindo, por intermédio de narrativas, os critérios e os contextos para incluir ou excluir alguém na lista. Mais do que princípios inconscientes, os moradores rememoram episódios da história familiar quando eles precisaram da ajuda de parentes, definindo com quem eles de fato podem contar em um *momento de precisão*. Além disso, veremos que as casas e a coabitação são elementos fundamentais utilizados pelos moradores para *puxar pela memória*, como me disse Inês, quem seria da família. As casas, contudo, não são somente aquelas que existem no presente e nas cercanias do bairro. Nesse esforço para definir quem poderia ser considerado parente, os moradores transportam-se para outras casas, no passado e em outras localidades.

Quando perguntei para Camila quem era de sua família, ela mencionou de imediato as pessoas que moram ou que já dividiram a mesma casa com ela.

B₁; B₁W; B₁S; B₂; B₃; B₄; Z
*M; F;*³⁵

Termos utilizados por Camila para se referir aos parentes:

Filho; Filha;

Irmão mais velho; Cunhada; Sobrinho; Irmão do meio; Irmão caçula; Irmão; Irmã

Mãe; Pai;

Não há referência, nesse momento, a outras pessoas da geração dos pais, muito menos aos ascendentes de duas gerações anteriores. Na menção feita por Camila de quem era da família, a maioria das pessoas incluídas moraram na casa assim que ela foi construída, no final dos anos 1990, como vimos anteriormente. A única que ainda não havia nascido era sua filha caçula.

Em outras conversas que tivemos após a produção da primeira lista espontânea, Camila fez menção a outros parentes, em uma configuração que engloba o núcleo acima mencionado, mas se estende para outras residências.

S; D;
 B₁; B₂; B₃; B₄; B₁W; Z; 1/2B₅; 1/2Z₆
 B₁S; B₁S; B₁D; B₂S; B₂S; B₂S
F; M;
 MZ; MZ; MZ; MZ
FF; FM; MF; MM

Termos utilizados por Camila para se referir aos parentes:

Filha; Filho

Irmão mais velho; Irmãos do meio; Irmão caçula; Cunhada; Irmão e irmã por parte do pai

Sobrinhos

Pai; Mãe;

Tias por parte de mãe

³⁵ A lista não segue o princípio genealógico que comumente ordena os diagramas do parentesco elaborados por antropólogos após várias conversas com um interlocutor. Segui a ordem na qual os parentes são mencionados por meus interlocutores. Assim, a lista começa com a menção dos filhos, e não dos ascendentes mais antigos, tal como ocorreria na elaboração de uma árvore genealógica, hierarquicamente organizada da ascendência para a descendência. Tal como na elaboração de listas espontâneas de parentesco realizadas pelos interlocutores de Marcelin, os moradores do Recanto incluíram na lista de parentes pessoas que não têm vínculo biológico com eles, ou que têm vínculos distintos daqueles expressos pela terminologia empregada pelo antropólogo, como é o caso da única irmã de Camila, que foi adotada por seus pais. Ela era filha de uma tia materna de Camila, mas que passou a ser considerada como uma irmã após a adoção. Não a inclui na lista como a filha da irmã da mãe (MZD), mas sim como uma irmã (Z), tal como é considerada por Camila. Empreguei aqui o sistema de notação utilizado por Marcelin (1996). Seguem as designações: M – mãe; F – pai; S – filho; D – filha; B – irmão; Z – irmã; W – esposa; H – esposo. O número designa a ordem de nascimento. Desse modo, deve-se ler B₁W como a esposa do irmão mais velho, ou simplesmente como a cunhada, como Camila a designa. Optei por manter os termos utilizados por meus interlocutores para designar os parentes abaixo da notação. Os símbolos sublinhados designam os parentes por consideração; os símbolos em itálicos aqueles que já faleceram. Uma dificuldade para a notação é a situação dos meio-irmãos, ou, como designado por Camila, os “irmãos por parte de pai”. Adotei a notação 1/2B para justamente apresentar os limites e as dificuldades de traduzir os termos nativos na notação utilizada pelos antropólogos para designá-los.

Avó e avô por parte de pai (ambos falecidos); Avó e avô por parte de mãe

Quatro gerações (entre -2 e +1) foram mencionadas por Camila como seus parentes. A ordem com que os parentes são mencionados também é importante. Começa-se pelas pessoas que habitam ou habitaram a mesma casa. Depois, para se lembrar dos parentes transporta-se no pensamento para casas localizadas em outros lugares ou que já se desfizeram, mas que ainda se mantém vivas na memória de Camila. Assim, após mencionar as pessoas com quem ela mora (seus dois irmãos, seu filho, sua filha), Camila recorda-se de quem já morou com ela em outras casas e que já faleceram (seus pais). Em seguida, ela cita os familiares da casa de seu irmão mais velho: sua cunhada Martinha, seus sobrinhos, sua tia Antônia (B₁W, B₁S, B₁D, MZ), lembrando-se ainda de uma tia que vive sozinha (MZ) e que também reside em Francisco Morato, para, por fim, mencionar outro irmão, que vive em Osasco e que não é tão próximo dela, e os meio-irmãos e a irmã adotada que ela não costuma encontrar. Em referência aos sobrinhos (B₂S; B₂S; B₂S), filhos do irmão mais distante, Camila afirma que eles estão *todos espalhados* e que não tem o mesmo sentimento de proximidade que cultivava em relação aos filhos do irmão Roberto e da cunhada Martinha (B₁S; B₁S; B₁D). Marcelin (1999, p. 39) afirma que o primeiro princípio que orientou a elaboração das listas espontâneas entre os membros de famílias afro-brasileiras do Recôncavo Baiano foi o “grau de proximidade de Ego com os outros agentes na dinâmica da cooperação familiar cotidiana, na casa e em suas redes.” No Recanto não foi diferente, as mulheres mencionam primeiramente quem está por perto, *junto*, nas trocas cotidianas. A proximidade em relação ao Ego não é, portanto, apenas genealógica.

Até aqui abordamos as presenças nas referências feitas por Camila a quem pode ser considerado como parente ou como família. Contudo, tão importante quanto as presenças são as ausências na descrição nativa de quem pode ser considerado como parente. O que sobressai em um primeiro momento é a quase completa ausência de afins nessa lista espontânea feita por Camila. Essa ausência é em parte compreensível em razão do fato de Camila e dois de seus irmãos não terem se casado. O pai de seus filhos não é incluído na lista de seus parentes. A única afim incluída na lista é justamente Martinha, a esposa de seu irmão mais velho. Martinha não poderia ter sido esquecida, uma vez que é considerada por Camila como uma *segunda mãe*. Na lembrança e na menção de quem é parente, as mulheres do Recanto recorrem às histórias de situações extraordinárias nas quais precisaram contar com a ajuda de alguém da família. Em minhas conversas com Camila não foi diferente: ela

descreveu com quem pôde contar no momento em que mais precisou, logo após o falecimento de seus pais, no final dos anos 1990:

Eu tenho o meu irmão, o Roberto, e a minha cunhada Martinha que sempre... Eu falo que eles são meus segundo pais. Quando meus pais morreram, eles me ajudaram muito com as crianças e com a casa. Eles moram em Francisco Morato. Eles moravam aqui e acabaram comprando um terreno lá e estão morando lá. Mas eles, assim, são para mim tudo. Eles e os meus sobrinhos. Quando eu não estou aqui, eu estou lá. Se eu tenho algum problema aqui, eles saem de lá e vem para cá. É um pessoal que eu posso ligar a qualquer hora que for. Esses dias mesmo, minha cunhada não estava bem de saúde, aí eu saí e fui lá para levar um remédio para ela. Ela ficou brava. Eu falei não, isso que é família, o companheirismo de um para ajudar os outros.

Na recordação que faz de quem seria de sua família, Camila destaca, portanto, o irmão mais velho e a cunhada que cuidaram dela e de seus filhos no momento de maior precisão. Como temos visto ao longo deste capítulo, o cuidado das crianças por outros parentes é fundamental na definição da família do ponto de vista dos moradores do Recanto. Muitas mães relataram como precisaram se distanciar dos filhos para ter que trabalhar e deixá-los sob os cuidados de alguém. Essas cuidadoras tornam-se, portanto, parentes mais próximos, aqueles que estão *juntos*, definidos pelo termo nativo de *família*. Foi por intermédio do cuidado de seus filhos que, no caso de Camila, as relações familiares com seu irmão e sua cunhada se estreitaram. Nessa situação, as interações entre os irmãos e de Camila com sua cunhada não são importantes tão somente para se entender as relações horizontais, na mesma geração; elas também são importantes para compreender as relações intergeracionais (ver ALBER *et al.*, 2013).

A relação de Camila com o irmão e a cunhada, que são como seus segundos pais, é marcada pela diferença e pela hierarquia, que, contudo, não impede a produção de um sentimento de proximidade. A ajuda, se hoje é reciprocada, antes não poderia ter sido: Camila não tinha condições e tempo para ajudar o irmão mais velho e sua cunhada na criação dos filhos deles, tampouco na construção da nova casa deles em Francisco Morato. Essa criação de um sentimento de maior proximidade entre irmãos mais velhos e irmãos mais novos (ver ALBER *et al.*, 2013: 12), por meio do cuidado e de relações de dependência, foi mencionada por várias moradoras do Recanto, sobretudo aquelas que pertencem a famílias com muitos irmãos, como no caso de Camila, que tem quatro irmãos e uma *irmã só por parte de pai*.

A inclusão da cunhada no rol de pessoas que Camila considera como de sua família pode também ser compreendida pelo fato de terem coabitado por tanto tempo a mesma casa,

sem os conflitos que são recorrentes nessas situações. Esse vínculo forte entre elas também se apresenta no nível da relação entre as duas casas. Assim, quando pensa em se mudar do Recanto para possibilitar uma escolarização melhor para Felipe, o afastando das *más companhias* e também do conhecimento perigoso que ronda as ruas do Recanto, é para Francisco Morato que Camila pretende se mudar, próximo da casa de sua cunhada.

O termo *família* não coincide perfeitamente com as pessoas que co-residem em uma mesma casa ou que constituem aquilo que a literatura antropológica designa como grupo doméstico, ainda que as casas sejam um referente importante ao *puxar pela memória* quem pode ser considerado como família e quem não. Como demonstrado por Aquino (2015: 38), ainda que o termo família e parente sejam muitas vezes intercambiáveis, ao se falar sobre quem é família as moradoras do Recanto geralmente se lembravam daquelas pessoas mais próximas, que estão *juntas*, com quem se *pode contar em um momento de precisão*, reservando o termo *parente* para aquelas pessoas mais *distantes e espalhadas*.

Essa diferenciação entre parentes que são considerados *juntos* ou *espalhados* evidenciou-se ainda em uma conversa que tive com Paula. Ela me disse que quando os pais faleceram, as relações e atividades que mantinham *juntos* todos os irmãos *esfriaram*. Eles não mais frequentavam a casa dos pais localizada na Vila Nova, em Perus, onde todos os irmãos nasceram e foram criados. Essa casa atualmente é ocupada pelo irmão de Paula, com quem ela afirma não ter uma relação de proximidade. Eles não mais compartilham a *comida de mãe*, as *conversas domingueiras* sobre a família. Ela contou-me que com o falecimento dos pais, *cada um foi para seu canto*. Após esse evento, afinidades prévias e a amizade entre algumas irmãs são o que define quem está *junto* e quem está *disperso*. Não obstante o fato dos irmãos não deixarem de ser referidos como irmãos quando conversávamos sobre sua família, essas relações *esfriaram* na vida cotidiana. Além disso, conforme se casam e têm seus próprios filhos, os irmãos começam a se separar, a não ser no caso daqueles que, por amizade, ainda permanecem bem *juntos*, como parece ser o caso de Paula e Marilda.

Por lembrarem das casas onde já moraram e da ajuda que tiveram (ou ofereceram) para a criação dos filhos, bem como das brigas que travaram, as(os) irmã(o)s são constantemente mencionadas quando perguntei para os moradores quem eles consideravam como da família.³⁶ Nem todos irmãos, contudo, foram mencionados com a mesma atenção.

³⁶ Essa centralidade das relações entre os irmãos não se limita à definição das pessoas que compartilham o fato de serem provenientes do mesmo pai e mãe biológica. Como veremos no capítulo 5, os termos irmão e irmã também foram empregados como um reconhecimento da solidariedade entre amigos no caso dos estudantes do Recanto. Aqui, a irmandade opera como um ideal para outras relações sociais. Da mesma forma, poderíamos dizer que a força da relação entre irmãos, sobretudo daqueles que estão *juntos* para tudo, na periferia de São

É nesse momento que a consideração e as trocas cotidianas agem como um princípio de seleção e de exclusão de certos parentes.

Como vimos anteriormente, mesmo que a convivência com a irmã durante o período em que habitou sua casa tenha sido carregada de tensões, e ela ainda lamente o tanto que teve que trabalhar para cuidar dos sobrinhos enquanto estava *morando de favor*, Olga afirma que são seus irmãos, todos morando em São Paulo, com quem ela pode contar em um momento de precisão:

Se a gente precisar de alguma coisa, eu posso contar com os meus irmãos. Nós somos em seis, nós não somos todos bem unidos não. Eu me dou melhor com meu irmão mais velho, e também com esse mais novo que mora aqui em casa. Mas como toda família, sempre que preciso estamos juntos. Qualquer um deles se precisar eles não medem esforços, principalmente meu irmão mais velho, que ficou como pai de todos. Está lá para ajudar, para dar conselho. Ele vai lá, em qualquer casa, e sempre ajuda.

Há intensidades distintas nesse sentimento de ligação com os irmãos; uns são mais *próximos, juntos, e unidos* do que outros. Não é por acaso que Olga, ao expressar esse vínculo forte entre os irmãos, lembre-se do fato de seu irmão mais velho, que é *como um pai de todos, dar conselhos* para todos os irmãos. A troca de conselhos, como veremos de maneira mais sistemática na análise da relação mãe e filho no próximo capítulo, é fundamental para ativar as relações de parentesco entre os moradores do Recanto. Os conselhos criam, dessa forma, uma afetividade maior entre certos irmãos. Na definição de Olga, há, contudo, uma diferença entre os irmãos que também aparece na relação mãe-filho: o fluxo dos conselhos parece fluir apenas por uma via de mão única, do mais velho para os demais irmãos. Como destacado por Alber, Coe e Thelen (2013: 3), as relações de irmandade carregam consigo uma ambiguidade inerente, pois os irmãos tendem a ser vistos ao mesmo tempo tanto como iguais e similares – por compartilharem memórias de uma infância juntos e por terem sido criados pelos mesmos pais – quanto como diferentes, por causa da diferença na ordem de nascimento, idade e gênero. Contudo, essa diferença não impede que a relação com o irmão mais velho seja vista por Olga como a mais ativa e forte entre seus irmãos.

Cecilia Busby, em sua crítica aos novos estudos do parentesco, que enfatizam a construção e produção das relações familiares por meio de atividades cotidianas, tais como o cuidado, a alimentação, o compartilhamento da comida, afirma que é importante distinguir

Paulo, ajuda-nos a compreender a utilização desse termo na autodesignação como “irmãos” dos integrantes do PCC (ver BIONDI, 2010), muitos oriundos das *quebradas* em São Paulo, e do termo “cunhada” para se referir às companheiras amorosas dos presos nas penitenciárias de São Paulo (ver FERRAZ DE LIMA, 2013).

o parentesco tratado como uma terminologia e as afinidades e preferência cultivadas por certas pessoas e relações. Nas palavras da autora:

Por mais que alguém ame o irmão da mãe, por exemplo, e por mais que ele aja *como* um pai, ele permanece categoricamente diferente. O sistema de parentesco é categorial, enquanto os afetos e emoções são individuais e fortuitos, e um não pode ser explicado nos termos do outro. Nem todos os irmãos amam seus irmãos (ou ainda são *como* os pais), ainda que todos os irmãos *são* relacionados a todos os irmãos de um modo particular (BUSBY, 1997: 29, tradução minha).

No Recanto, uma expressão empregada por Paula demonstra essa característica terminológica que não se apaga e se anula, mesmo com o distanciamento: *família é família, meu irmão nunca deixará de ser meu irmão*. Contudo, como vimos nessa distinção entre parentes *juntos* e parentes *espalhados*, ainda que um irmão não possa ser desfamiliarizado, relações podem esfriar e adormecer, permanecendo latentes e reavivadas em um evento extraordinário (uma grande dificuldade financeira, um casamento, um falecimento etc.). Tudo se passa como se as relações fossem desatualizadas, *esfriadas*, para empregarmos um termo nativo, mas nem por isso desaparecem por completo, podendo ser reativadas a qualquer momento. Mais do que preferências e escolhas individuais, que Busby (*idem, ibid.*) associa aos afetos e emoções, o que produz essa modulação nas relações familiares é a rede de troca entre irmãos de cuidados, atenção, alimentos, conselhos e trabalho ao longo da vida (ver ALBER *et al.*, 2013: 12). Paula, por exemplo, lembra-se da construção de sua casa. Foi sua irmã mais velha, que mora na mesma rua e que também era uma integrante do movimento de moradia, quem lhe ajudou a erguer sua residência. As duas trabalharam com a ajuda de pedreiros contratados na construção das duas casas e, até hoje, *são muito juntas para tudo*. Nesse caso, uma memória compartilhada dos sofrimentos e das conquistas similares que envolvem a construção da casa se converte em práticas de mutualidade no presente: a ajuda da irmã na criação do filho, as conversas descontraídas em suas cozinhas, a troca de refeições e assim por diante. Nas palavras de Paula, quando perguntei porque a relação com a irmã Marilda era tão forte, ela me respondeu: *Nós crescemos e sofremos juntas, uma pode contar com a outra sempre*. O fato de terem crescido juntas e compartilhado também os sofrimentos da vida – como a conquista da casa própria – torna as irmãs muito mais próximas do que outros parentes (ver PAULI, 2013). Elas compartilham uma memória comum de infância que não se esfriou com o tempo e que é reativada pela ajuda mútua que ocorre no presente. Não se trata aqui somente de terem experimentado juntas

eventos marcantes, mas de lembrá-los, interpretá-los e narrá-los a partir de sentimentos e perspectivas compartilhadas.

A oposição entre parentesco e amizade desfaz-se ou, ao menos, problematiza-se na ponderação de Paula de que *sua irmã é sua melhor amiga*. A associação não opera aqui por meio de uma extensão analógica. Paula não afirma que sua irmã é como sua melhor amiga, tal como Olga se refere a seu irmão mais velho, que é *como um* pai para ela e os demais irmãos. Se levarmos a sério essa associação não podemos considerar a amizade como uma metáfora da relação familiar de irmandade: como se um (o dado) fosse um substrato para a emergência de outra relação. Nessa enunciação de Olga, as relações familiares são pensadas do ponto de vista da amizade, que coloca lado a lado o dado e o feito das relações sociais: um irmão será sempre considerado um irmão, mas para que essa relação seja quente, a atenção, o cuidado, e a ajuda mútua terão que se fazer presentes.

No senso comum, e também em certas análises antropológicas do parentesco, parte-se muitas vezes do postulado de que os amigos são escolhidos enquanto que os parentes são fruto do destino. Afeições e sentimentos individuais tornariam a amizade um domínio das relações voluntárias, ao passo que as relações consanguíneas seriam atribuídas desde o nascimento. Essa oposição, que replica a polaridade entre o dado e o feito das análises antropológicas do parentesco descrita por Schneider (1980), não condiz com aquilo que os moradores do Recanto pensam sobre as relações sociais. Não obstante o fato de que um irmão dificilmente deixará de ser considerado como um irmão, as preferências e a amizade também operam nas relações entre irmãos, diferenciando aqueles que são vistos como *juntos* e aqueles que serão considerados como *espalhados*.

As relações entre irmãos (siblings) sempre foram abordadas pelos estudos do parentesco, tanto na teoria de Radcliffe-Brown sobre as relações jocosas entre o irmão da mãe e o sobrinho, como na teoria levi-straussiana da aliança, que estabelece como o átomo do parentesco a troca realizada entre o irmão da mãe e o cunhado. Um dos axiomas básicos dessas duas teorias do parentesco é, contudo, a de que as irmãs se transformam em mães ou esposas, respectivamente. Não obstante o fato delas ainda permanecerem irmãs, tais teorias jogam suas luzes sobre as relações de afiliação e de aliança, ofuscando a descrição de como nas diferentes sociedades as relações entre irmãs e irmãos se constituem e se perpetuam. Só recentemente descrições mais detidas sobre as dinâmicas cotidianas das relações entre irmãos têm ganhado espaço nos chamados “novos estudos do parentesco”. Alber, Coe e Thelen (2013: 2), por exemplo, argumentam que as relações entre irmãos são tão importantes para a produção e manutenção das famílias e das casas como a paternidade e o casamento.

Pauli (2013: 29) argumenta, por sua vez, que a relação entre irmãos (*sibling relationship*) ficou ofuscada nos estudos do parentesco porque são relações geralmente vistas como casuais, sem o estardalhaço e o alvoroço que outras relações suscitam, como as relações de maternidade com seus rituais que envolvem o parto, o batismo e a iniciação dos filhos, bem como as relações de conjugalidade com seus rituais de casamento e de troca de presentes. No Recanto dos Humildes, a insistência das moradoras em falar sobre as relações entre as irmãs e os irmãos, tanto no que envolve o cuidado dos filhos como a construção da casa, fez com que tais relações ganhem destaque neste capítulo. Isso não implica uma menor atenção para as outras relações de parentesco. Como veremos no próximo capítulo, a relação entre mãe e filho também é central na socialidade dos moradores do Recanto. E se outras relações não ganharam destaques nessa etnografia, talvez isso se deva aos assuntos que predominaram em nossas conversas: a história do bairro, a construção das casas e a criação dos filhos.³⁷

Como sugerido por Carsten, a irmandade encerra simultaneamente os princípios contraditórios da distância e da proximidade, da similaridade e da distinção, da igualdade e da hierarquia, e talvez por isso seja uma relação que é singularmente flexível e com um potencial enorme para a elaboração e a extensão tanto prática como simbólica (CARSTEN, 2013: 147). Mais do que ser uma elaboração social sobre um fato natural, as relações entre irmãos – e, como veremos no próximo capítulo, a relação entre mãe e filho – constituem-se pelos efeitos recíprocos entre o biológico e o social. Se um *irmão nunca deixa de ser um irmão* – uma vez que nasceram da mesma mãe e do mesmo pai, ou de apenas um deles ou ainda seja adotado – essa relação contudo pode se tornar *fria* e até esquecida no dia a dia se não for ativada pelas práticas sociais de cuidado e de ajuda mútua. Não parece por acaso que, quando pretendem enfatizar a força das relações que cultivam com suas irmãs, as mulheres no Recanto afirmem muito mais que o que as liga é o fato *de terem crescido e sofrido juntas* do que o fato de serem filhas dos mesmos pais.

Na elaboração das listas espontâneas, bem como nas narrativas que eram enunciadas durante nossas conversas sobre quem eles consideram como parente, a consanguinidade e a consideração não são dois princípios distintos operando e modulando

³⁷ O meu argumento não busca encontrar quais relações de parentesco (filiação, conjugalidade, afinidade, irmandade) têm primazia no Recanto dos Humildes. Considero que essa seja uma questão mal colocada, pois todas as relações (incluindo as relações de amizade e as de vizinhança) são fundamentais no dia a dia dos moradores e geralmente tendem a ser tratadas por eles como um compósito com outro conjunto de relações. O destaque de um conjunto de relações sobre o outro depende, portanto, dos assuntos das conversas e das situações práticas de suas vidas, o que não anula a pertinência de outros conjuntos em outras ocasiões.

em diferentes momentos o parentesco (ver MARCELIN, 1996). Elas operam simultaneamente, inclusive na menção dos parentes que são considerados pela teoria antropológica como consanguíneos. Tal como descrito por Edwards (2001: 28) em relação aos moradores de Bacup, “a relação de parentesco (*relatedness*) entre as pessoas é traçada por caminhos que podem ser descritos como pertencentes ao domínio do biológico e ao domínio do social, mas um (o biológico) não se constitui como o substrato sobre o qual o outro (o social) é construído.”³⁸ Há uma mistura entre aquilo que seria produzido pelo nascimento e o que é produzido pela criação. Uma reivindicação de pertencimento a um grupo de irmãos pode ser feita tanto pelo fato de terem sido criados juntos (*a gente cresceu juntas*) como pelo fato do nascimento (*a gente é filho do mesmo pai e da mesma mãe*). Conforme maior o afeto e as relações de cuidado recíproco que há entre as irmãs no presente, mais recorrentemente serão mencionadas as memórias de uma infância compartilhada, o fato das duas terem *crescido e sofrido juntas* para se referir à relação; conforme mais fria a relação, o fato de terem os mesmos progenitores será mencionado.

Dentre as razões para se mudar atribuídas pelos moradores àqueles que já deixaram o local, o som alto dos carros que estacionam próximos às residências nos *fluxos*, emitindo o ritmo do funk que anima os jovens na rua, era um dos principais motivos mencionados. Os *primeiros moradores* sentiam-se desrespeitados por essa atitude da geração mais jovem de moradores. O som alto anula a privacidade ao invadir as casas e, de certa forma, influencia a produção da pessoa e a criação dos filhos que, como veremos, tende a ocorrer sobretudo por meio da palavra e daquilo que se ouve. Contudo, como irei explorar em detalhes no próximo capítulo, o principal motivo para se mudar do Recanto, deixando para trás a *conquista* da casa própria, depois de muita luta e suor, é o envolvimento dos filhos com as *más companhias*. Como vimos na introdução deste capítulo, Camila vivencia esse dilema:

³⁸ Edwards utilizou uma expressão nativa entre os moradores de Bacup para designar essa característica do parentesco que caminha tanto por uma trilha biológica quanto por uma social: “ser nascido e criado” (*Born and Bred*). Nas palavras da autora: “Uma variedade de caminhos trilhados pelo nascimento e/ou criação são mobilizados em um processo constante de inclusão e exclusão de pessoas das categorias sociais que são, por sua vez, reproduzidas no processo. Ser nascido e ser criado, dois fios interligados e inseparáveis da versão particular do parentesco inglês, cada uma contendo tanto elementos simbólicos como normativos. Por um lado, os laços afetivos entre parentes se desenvolvem, como é dito, através das experiências de crescer, e crescer em um lugar particular, em um tempo particular, e com pessoas específicas que moldam um caráter específico. Por outro lado, o fato da concepção é integral na formação de um indivíduo. Ser nascido e criado é ser constituído pelas relações que são tanto laços afetivos como conexões abstratas entre as pessoas” (Edwards, 2001: 28-9, tradução minha).

ela passou a cogitar seriamente a possibilidade de se mudar para perto de seus parentes, em Francisco Morato, para assim afastar Felipe da influência da rua e das *más-companhias*, para quem sabe assim mudar o *jeito* do menino e seu comportamento na escola.

Neste capítulo, foi ainda possível se aproximar de uma concepção de pessoa no Recanto. Ao mesmo tempo em que uma casa deve assegurar a privacidade de cada morador, para que seus segredos e sua intimidade não sejam ameaçadas por parentes bisbilhoteiros que sempre querem *palpitar* sobre a melhor forma de se viver e criar os filhos, uma boa casa é aquela que conecta as pessoas na vizinhança, que lhes permite um trânsito sem riscos dos espaços públicos para os íntimos. Há aqui uma interação entre a entidade (a pessoa como um indivíduo, com sua privacidade e autonomia) e a relação (a pessoa produzida pelas relações que ela estabelece com outras). Essa tensão entre privacidade e socialidade também aparecerá no próximo capítulo. Contudo, tal tensão será deslocada ao adotarmos o ponto de vista das mães sobre a criação dos filhos.

Capítulo 3

Filho é para o mundo: a criação do ponto de vista das mães

O terceiro filho nasceu: é homem
Não, ainda é menino
Miguel bebeu por três dias de alegria
Eu disse que ele viria, nasceu!
E eu nem sabia como seria
Alguém prevenia: filho é pro mundo
Não, o meu é meu
Sentia a necessidade de ter algo na vida
Buscava o amor das coisas desejadas
Então pensei que amaria muito mais
Alguém que saiu de dentro de mim e mais nada
Me sentia como a terra: sagrada
E que barulho, que lambança
Saltou do meu ventre, contente, e parecia dizer: É
sábado, gente!
A freira que o amparou tentava reter
Seus dois pezinhos sem conseguir
E ela dizia: Mas que menino danado!
Como vai chamar ele, mãe?
Leandro
(Música Mãe, Emicida)

*De pequeno a gente ensina, depois a gente solta para
eles viverem, não é? O filho não é nosso, a gente cria
eles, mas não é da gente, é do mundo. A gente tem
que pôr na cabeça que os filhos não são nossos. A
gente é mãe e pai, mas só que eles têm que viver. Mãe
e pai um dia vai.*
(Dona Paula)

Neste capítulo, o leitor irá se deparar com várias conversas com as mães dos estudantes da Escola Vitória elaboradas em diversas situações de enunciação. Há conversas que foram gravadas durante as entrevistas que realizei, outras que tivemos em situações mais informais nas garagens, nas salas de estar e nas cozinhas de suas casas ou ainda na porta de entrada da escola. Em todas elas, quando os filhos estavam presentes, as conversas convertiam-se em momentos performáticos de educação, nos quais as mães repisavam temas que consideram importantes na criação dos filhos. A palavra era direcionada tanto ao antropólogo quanto à criança. Aqui, o que era dito, a palavra, não visava apenas comunicar, transmitir um significado, mas também produzir a pessoa de seus filhos. Veremos que as mães portam uma teoria da aprendizagem que concede centralidade justamente à palavra: aprende-se quando se quer e se sabe ouvir e conversar. Por isso, elas sentem a necessidade de *mostrar o mundo* aos filhos por meio de narrativas as mais diversas de meninos que se *desencaminharam* ou que se *encaminharam* na vida, com a intenção de ir ensinando à criança a *distinguir o certo do errado*. Como veremos, trata-se de uma educação de modos (saber como conversar, saber cumprimentar os outros, saber andar pelo mundo) e também de uma educação moral, mas que não parte de postulados e princípios universais do que seja o certo. Cada caso é um caso e por isso solicita que seja avaliado em sua particularidade. Veremos aqui, portanto, que nos cuidados cotidianos e nas conversas que cercam a criação dos filhos, que devem ser preparados para *andar com as próprias pernas* e, ao mesmo tempo, evitar uma *circulação pelo mundo que os leve a caminhos tortos*, há toda uma educação de uma “ética ordinária”, para empregar um termo utilizado por Lambek (2010). Claudia Fonseca, ao abordar como a fofoca é mobilizada pelos moradores da Vila do Cachorro Sentado em Porto Alegre, afirma que ela tem uma função educativa: “em vez dos adultos explicarem as normas morais a seus filhos, estes, ao ouvir as histórias de comadres, aprenderiam as nuances práticas dos princípios morais do grupo” (2004: 42). Também no Recanto, mais do que regras morais e valores codificados, é na prática cotidiana, nas conversas descompromissadas nas cozinhas, nas fofocas e nos comentários que essa educação dos filhos é realizada e que se aprende a julgar certas ações e relações como certas e erradas, aceitáveis e inaceitáveis, respeitosas ou desrespeitosas.

Para que a palavra seja eficaz na produção da pessoa, é necessária a repetição: uma história de *menino desencaminhado* nunca é contada apenas uma vez. Os meninos do Recanto, ao ouvir essas histórias, constantemente reclamam que suas mães já haviam repetido aquela narrativa diversas vezes. O meu entusiasmo e interesse ao ouvi-las pela

primeira vez contrastava com o enfado demonstrado pelas crianças, que muitas vezes acompanhavam nossas conversas envolvidas em outras atividades: assistindo televisão, brincando no chão da casa ou jogando games no celular. As mães não solicitavam uma atenção total da criança para aquela conversa, pois sabiam que elas estavam ouvindo, e ouvir é o que importa, pois, na teoria nativa da aprendizagem, a palavra passa a influenciar o modo da criança. No primeiro item deste capítulo, descreverei justamente o que as mães fazem quando *mostram o mundo* para as crianças por meio de certas narrativas, broncas e conselhos.

Essas conversas sobre o *mundo tal como ele é* e sobre os *meninos desencaminhados* resistem ao dispositivo etnográfico, na medida em que impedem uma análise totalizante e uma composição da escrita que deixe de lado a própria repetição ou ainda as conexões feitas pelas mães entre histórias distintas. Como em uma conversa, nessas narrativas um assunto puxa o outro e dá ensejo para digressões, comentários e avaliações sobre os atos e as circunstâncias. É assim que as mães conversam e, por meio da palavra, criam seus filhos. A escrita não poderia aqui deixar de ser afetada por essa teoria nativa da aprendizagem, que atribui à palavra, ao ouvir e à repetição uma potência na produção das pessoas. Por isso, o texto busca preservar os traços da oralidade e seguir algumas das conexões típicas de uma conversa, correndo o risco de soar como repetitivo aos olhos do leitor e como um texto que repisa certos temas. De toda forma, para conceder plausibilidade àquilo que as moradoras falam e fazem em relação à criação dos filhos, é preciso, por vezes, cortar o fluxo de uma conversa, recorrendo ao agenciamento característico da escrita etnográfica, a saber, uma digressão analítica que conecte aquilo que acabamos de ler com outras conversas, inclusive aquelas com a literatura antropológica, para que o leitor possa perceber todas as implicações do que é dito. Não se trata de ir além e dizer mais do que aquilo que as mulheres conversaram, hierarquizando assim o saber acadêmico e o saber nativo, mas de afrontar dois modos de criatividade, para empregarmos a definição de etnografia elaborada por Wagner (2009), o modo de criatividade das mães no Recanto na criação dos filhos e o da própria etnografia.

Essa centralidade das conversas e da palavra na criação dos filhos – muito mais do que os castigos físicos – tem implicações para a socialidade e as relações familiares no Recanto, que já explorei no capítulo anterior. Os novos estudos do parentesco têm destacado como as práticas de cuidado, sobretudo a alimentação, são capazes de produzir relações familiares em diversos grupos. Carsten, por exemplo, demonstra que em Pulau Langkawi, morar junto e compartilhar a comida é fundamental para a definição nativa do parentesco.

Nas palavras da autora: “A comida cria tanto as pessoas no sentido físico como a substância – o sangue – por meio da qual as pessoas se relacionam umas com as outras. Pessoa, *relatedness* e alimentação estão intimamente conectadas” (CARSTEN, 1995: 224, tradução minha). Viveiros de Castro (2009) demonstrou como há na chamada abordagem construtivista dos estudos do parentesco uma obsessão com a discussão sobre a troca de substâncias e com as relações entre pais e filhos, deixando de lado as práticas de contrainvenção das relações entre afins. Por vias sinuosas, a primazia da discussão sobre as substâncias nos chamados novos estudos do parentesco reintroduz uma perseguição do pensamento ocidental por um substrato para o parentesco. No Recanto, não há uma proeminente teoria nativa sobre as substâncias. As moradoras elaboraram seus conceitos nativos de parentes e familiares por outras vias. Ainda que o alimento também ali produza certos efeitos nas relações, como veremos à frente, é sobretudo pela casa e pela palavra (conselhos, broncas, narrativas, memórias) que uma pessoa é produzida.

Se há, portanto, algo que se troca nas ruas e nas casas do Recanto e que ainda não foi completamente capturado pelo circuito da mercadoria, essa coisa é a palavra. Há dois principais circuitos da palavra na criação e produção de um filho, aquilo que se ouve em casa e o que se ouve na rua, a palavra da mãe (e mais raramente do pai, dos irmãos e outros familiares) e a palavra dos amigos. Aquilo que se ouve na rua compõe o *mundo*. Cabe aqui uma ressalva: a rua é tudo aquilo que escapa do olhar da mãe. Um *filho criado na rua* pode ser assim considerado porque vivia na casa de amigos, ou que *batia perna para todo lado*, ou ainda que ficava em sua própria casa sem o olhar vigilante e as palavras da mãe por perto. Nesse capítulo, pretendo demonstrar como, do ponto de vista das mães, a criação dos filhos envolve a disputa entre a influência desses circuitos característicos da amizade e da própria educação que elas lhes oferecem em casa. A palavra possui a característica de ser algo destacável das pessoas, mas seu valor depende da referência a quem a emitiu. Assim, sua influência será sempre associada à qualidade da relação entre duas pessoas. É a partir dessa influência exercida pela palavra do amigo sobre os filhos que as mães se preocupam tanto com suas amizades. Por isso, dedicaremos aqui um item específico à amizade e à influência das *más companhias*. Não abordarei a amizade como acessória ou metafórica em conexão com outras relações, como o parentesco, tal como geralmente ela é abordada pela antropologia. Do ponto de vista das mães, a amizade é uma força potente na produção da pessoa de seus filhos. Ainda nesse item, irei me deter nas implicações que a amizade efetua na teoria nativa da aprendizagem; veremos que é por meio da imitação que as crianças acabam por se deixar influenciar em suas interações com os pares.

Veremos que um filho, enquanto criança e adolescente, será produzido por um compósito de relações de influência; contudo, conforme vai adquirindo maturidade, o filho vai se tornando um ser autônomo, com vontade própria e capaz de escolher seu próprio destino. Na terminologia nativa, ele passa a ter *a cabeça feita*. Essa oscilação entre uma concepção mais relacional da pessoa e outra que enfatiza sua individualidade, mais próxima da concepção ocidental, é, como veremos, característica do processo de desenvolvimento dos filhos do ponto de vista das mães. Como Strathern (2005: 26) afirma, o parentesco é o terreno onde os ocidentais pensam sobre as conexões entre os corpos. O corpo é usado para pensar a unicidade do indivíduo e também como as pessoas são conectadas umas com as outras. No Recanto não é diferente: o corpo do filho e sua pessoa permitem às mães uma reflexão sobre o que faz com que seus filhos tenham autonomia, sejam capazes de discernir e tomar suas próprias decisões, enquanto indivíduos, e, ao mesmo tempo, lhes permite pensar as influências exercidas por outras pessoas na conformação dos corpos dos filhos. Na análise da concepção nativa sobre o que constitui um filho e uma pessoa, seguirei aqui a sugestão de Manuela Carneiro da Cunha (2009: 52) de que a concepção de pessoa deve ser procurada e não postulada pelo antropólogo.

Enquanto na etnologia há uma vasta discussão sobre as categorias de idade (ver, por ex., COHN, 2000; NUNES, 1999; FARIAS, 2015), na antropologia *at home* geralmente parte-se das definições psicológicas hegemônicas em nossa sociedade sobre o que diferencia a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso, geralmente tratadas como categorias estanques de idade.³⁹ Pouca atenção é dada, portanto, às próprias teorias nativas sobre o processo de maturação e crescimento das pessoas. Neste capítulo, descreverei ainda como a teoria nativa da maturação conecta-se com a produção e circulação de conhecimento, afastando assim ideias *a priori* sobre o que constitui a infância, a adolescência e a juventude. Veremos que mais do que uma classificação rígida sobre as etapas da vida de uma pessoa, ao pensar sobre a idade de seus filhos as mães desenvolvem uma teoria que lida com intensidades e a segmentação da maturidade.

Por fim, se a palavra adquire tanta centralidade na criação das pessoas no Recanto, uma atenção especial em relação à forma das narrativas deve ser concedida no último item deste capítulo. Como veremos, certa arte poética se faz presente nas conversas entre as mães. Descreverei nesse item a narrativa de uma mãe que relata como descobriu o envolvimento de seu filho *no mundo das drogas*. Nessa história, que solicita a participação dos ouvintes

³⁹ Podemos mencionar como exceções o trabalho de Alexandre Pereira (2010) sobre a categoria de juventude e o de Guita Debert (1999) sobre o envelhecimento.

com comentários e avaliações sobre as ações dos envolvidos, uma bronca é toda estruturada a partir do que Jakobson (2007) chama de paralelismos, característicos do que o autor definiu como a função poética da linguagem.

Mostrar o mundo para os filhos

No meio de uma tarde de quinta-feira, passei na casa de Paula para conversarmos e tomarmos um café. Ela me disse que esse é o melhor horário, pois as tarefas domésticas já haviam sido realizadas e o preparo da janta só começaria dali duas horas. Em sua cozinha, sentamos eu, ela e seu filho, Diego, de 13 anos e conversamos sobre os perigos de se viver no Recanto. Paula aproveitou aquela prosa para falar sobre o que mais teme em relação à criação do filho: que ele *entre no mundo das drogas*. Como seu filho também estava presente, ela direcionou nossa conversa para a narração de casos de *meninos que se desencaminharam*. Enquanto me dirigia a palavra, ela constantemente olhava para Diego como quem diz: *está vendo o que acontece?* Como pude perceber na conversa com outras mães, aquele tipo de narrativa era muito comum nas cozinhas. Com uma *visita* em casa, a mãe podia tocar em assuntos que lhe afligem, na presença do filho, *mostrando para ele o mundo tal como ele é aí fora*. Depois de servir o café e bolinhos de chuva, Paula contou dois casos de *meninos desencaminhados*. O primeiro episódio envolveu um colega de classe de seu filho, Tiago, que ela *viu crescer no bairro*. Essas crianças que *cresceram no bairro, que eu vi nascer e crescer, que eu peguei no colo, que brincavam com o meu filho, que costumavam vir em casa* são sempre lembradas nas narrativas contadas pelas mães. Ao estabelecer um forte e duradouro vínculo afetivo com a criança, cuja expressão mais potente ouvi certa vez de Inês – *Tiago era como se fosse um filho* -, as mães conquistam a atenção dos ouvintes, inclusive de seus filhos que, embora demonstrem não prestar tanta atenção ao que é dito, ouvem à história contada.

Tiago abandonou a escola no oitavo ano do ensino fundamental e hoje *vive pelas ruas do Recanto*. Paula conta que o encontrou ontem na praça, *vendendo droga, todo sujo, e falando no celular em um tom bem violento: “E aí parça! E aquela fita das moto?”*, Paula imitou a voz do menino e a gíria da *quebrada*, suscitando risos no filho que dificilmente escuta a mãe falando daquela forma. Ao vê-la subindo a rua principal, Tiago maneirou o tom agressivo em que falava ao celular e, um pouco envergonhado e de maneira respeitosa, cumprimentou Dona Paula: *“Boa tarde, Dona Paula. Como tá o Diego?” “Muito bem,*

estudando para o vestibulinho da ETEC.” Paula encenou esse diálogo na mesa de sua cozinha.

Logo em seguida, Paula passou a comentar a situação. Tiago era um *menino bonito, conversador*, que *vivia em sua casa para jogar videogame com o filho*. Seus pais moram em uma travessa bem próxima. O menino, contudo, *vivia na rua*, pois os pais trabalhavam durante todo o dia e não tinham com quem deixar os filhos. Segundo Paula, os vizinhos *faziam tudo que era possível para olhar o menino*, mas *não era a mesma coisa que ter a mãe de olho*.

Tiago fez amizade com uns *meninos mais velhos que já estavam do outro lado*. Pela *influência das más companhias, ele se perdeu*. Por sorte, prosseguiu Paula, seu filho acabou se afastando de Tiago, *esfriando a amizade*. Ao ver o amigo seguir por *caminhos tortos*, o filho de Paula deixou de convidá-lo para jogar videogame e visitar sua casa. Não obstante esse distanciamento, ainda hoje eles se cumprimentam e trocam algumas palavras rápidas quando se encontram na rua. Paula aproveitou essa oportunidade para passar mais um ensinamento para o filho: *o mais importante na vida é saber viver e conviver. É preciso saber conviver, não adianta ignorar essas pessoas, é preciso ter o conhecimento de falar um oi, um bom dia, uma boa tarde, um boa noite, conversar, para não ter perigo para você, para eles não mexerem com você*.

Como destacado por Claudia Fonseca (2004, p. 119-20), na narrativa desse encontro fortuito com Tiago, um *menino que eu vi crescer*, Paula não é apenas uma narradora, mas uma atriz que encena o diálogo, imita a voz e a gíria do menino, interpreta (no sentido dramatúrgico e não hermenêutico) os personagens. Não é somente a boca que fala, mas também o corpo da narradora. Como descrito por Fonseca, deparamo-nos aqui com uma “oralidade incorporada fruto da encenação teatral que tira as palavras de sua casca racionalista, a linguagem do corpo impondo-se a qualquer voz intelectual” (*Idem*, p. 120). Como veremos em várias narrativas ao longo deste capítulo, os diálogos não são reconstruídos na forma do discurso indireto. No lugar de expressar o diálogo com Tiago da seguinte forma: “ele me disse boa tarde e perguntou como estava o Diego”, Paula expressou sua interação por meio de uma citação direta, na voz de Tiago: “Boa tarde, Dona Paula! Como tá o Diego?”

Quando as mães empregam as expressões *uma criança que eu vi crescer*, que *eu peguei no colo*, há toda uma reflexão sobre as relações de intimidade entre os moradores do Recanto. Penglase (2014), em seu trabalho sobre a relação dos moradores de uma favela no Rio de Janeiro com os traficantes, discute a expressão “cria do morro” utilizada pelas

lideranças comunitárias que expressa como os moradores pensam a diferença entre eles mesmos, não vista apenas a partir da diferença de cor ou classe, mas também pelos laços que as pessoas têm com o local, valorizando mais aqueles com as pessoas “nascidas e criadas” no morro. A “cria do morro” é a criança que foi criada por todos no local, que todos “viram crescer”. Esse termo liga de maneira poderosa a identidade à residência, à vizinhança, às relações de parentesco e à materialidade do local (ver PENGLASE, 2014: 87). Contudo, tal estratégia de associar os traficantes à localidade, identificando-os com as famílias do local e o morro como uma “família extensa”, não consegue “domesticar” a imprevisibilidade de suas ações violentas. Eles são vistos de forma ambivalente quer como parentes, quer como radicalmente outros, que “passaram para o outro lado” (*idem*: 89), e que representam o perigo e a imprevisibilidade. Os amigos de outrora que “passaram para o outro lado” se convertem em colegas, pessoas com quem se mantem um contato à distância, marcado, por exemplo, pelos cumprimentos e não mais por uma intimidade. No Recanto, ainda que a expressão “cria do bairro” não tenha sido utilizada, o sentido das constantes narrativas sobre esses *jovens que eu vi crescer que passaram para o outro lado* aproxima-se da ideia descrita por Penglase. Trata-se aqui também de lidar com graus distintos de intimidade implicados nas relações cultivadas na vizinhança. *Um menino que eu vi crescer* é um íntimo perigoso pois pode através da amizade com o filho influenciar sua criação e seu *jeito*.

Ainda comentando sobre o encontro com Tiago, Paula distinguiu dois tipos de *malandros* que circulam pelas ruas do Recanto. Há aqueles que *respeitam a gente*, que *não fede nem cheira*, que são *quietos e na deles*. Tiago é um desses, um *malandro* que sempre cumprimenta os moradores e *não caça confusão*. Outros *malandros*, contudo, são *nojentos, desafortados, fazem uns cambalachos em frente das crianças na entrada da escola, não respeitam e ameaçam os moradores*, e até mesmo *brigam e batem boca com a mãe*. Esses *malandros que caçam confusão* são minoria no bairro, e em relação a eles os moradores mantêm uma distância ainda maior: não mexem e nem conversam com eles, apenas dizem um *bom dia* e outros cumprimentos formais para mantê-los afastados. Um *malandro* da vizinhança não é condenado e criticado por fazer seus *cambalachos*. Afinal, como certa vez me disse Paula, *cada um que cuide da sua vida, se ele não caça confusão, não vou me meter no negócio dele*. O problema, para as moradoras do Recanto, é quando essa atividade passa a afetar a criação dos filhos. Um caso recorrentemente narrado refere-se a um *malandro* que já não está mais no Recanto, que acabou preso e desapareceu do cotidiano do bairro, mas que sempre *fumava droga na frente da escola e ficava caçando confusão* com os vizinhos. Paula descreve esse *malandro que vivia nas ruas do bairro*:

Ele é desaforado, leva gente para lá na rua para fazer os cambalachos dele. Hoje está preso, tomara que não saia tão cedo. Eu tenho dó pela mãe, como ela sofre com esse menino. Mas a gente precisa de paz, né? Ele fala muito, se a gente deixar, ele quer mandar na rua. Ele quer mostrar que ele pode. Mas também nunca mexeu comigo, graças a Deus. Mas eu não vou ficar provocando, mexendo com eles. Apesar que lá na rua ninguém mexe com ninguém, porque as pessoas se afastaram, né? Só observar de longe, a gente fala oi, aí ele fala oi pra gente, mas nada assim de muita intimidade.

O *malandro desaforado* é aquele que *fala muito*, que não respeita a privacidade reivindicada pelos moradores para a criação de seus filhos. Sua palavra passa a ser perigosa, pois insistentemente se insinua pelas ruas do Recanto, exercendo seu efeito sedutor sobre as crianças, que ainda não têm *a cabeça feita*.

Os cumprimentos formais, *saber dizer um bom dia, um oi*, são utilizados frequentemente para criar uma distância em uma relação de proximidade, para evitar os perigos de uma intimidade e para cortar o fluxo da palavra que possa influenciar a pessoa. Como certa vez me sugeriu Gabriel, uma liderança comunitária no bairro, cumprimentar os *malandros* faz parte da tática de reconhecê-los, *não os ignorar*, mas, ao mesmo tempo, *não se deixar confundir com eles, não se misturar*. Ele contou-me que por vezes, enquanto líder comunitário, precisa conversar com o *pessoal do movimento*, mas que essa *conversa não abre intimidade*, nela *não tem negócio de ficar apertando a mão*. Por isso é importante um *bom dia, uma boa tarde, e pronto*, nada além disso, pois, em suas palavras, *alguém pode passar na rua e já ir dizendo que eu estou envolvido*. Como ele conhece e viu crescer todos os *meninos que passaram para o outro lado*, Gabriel afirma que não poderia nem gostaria de deixar de cumprimentá-los, mas que não quer ser visto como alguém *junto e misturado com esse pessoal*.

Ao manter a experiência do encontro com os *meninos que eu vi crescer* no terreno formal dos cumprimentos, os moradores não rompem por completo aquela relação, mas a *esfriam*. Se outrora Tiago era um amigo do filho de Paula, frequentando sua casa para jogar videogame, quando ele *passou para o outro lado*, Diego não passou a ignorá-lo por completo, mas utilizou-se da formalidade de dizer um *bom dia, um oi* para *esfriar* a relação de amizade e produzir um distanciamento. Esfriar a relação com um amigo de outrora é importante para as mães porque permite um controle da potência transformadora que uma relação de amizade carrega consigo. O filho, assim, não se *deixaria levar pela cabeça dos outros*. Essa criança que *passou para o outro lado* não mais frequentará a casa que antes

estava aberta para ela. As relações mantêm-se, portanto, no registro público e formal, como o encontro fortuito na rua.

As crianças que eu vi crescer e que passaram para o outro lado constituem, do ponto de vista das mães, alteridades radicais que precisam ser evitadas, mas que continuam ali na vizinhança, e sua presença atesta que outras possibilidades de vida, que amedrontam as mães, rondam a existência de seus filhos. Pela força que uma amizade carrega de transformar uma pessoa, o amigo de outrora, agora mantido à distância, carrega consigo uma dinâmica que traz para perto de casa os poderes do mundo, que as mães tentam conjurar e controlar, mas que inevitavelmente sempre estará por ali, uma vez que não é possível ter o filho só para si, recluso em casa, distante do mundo, sem amigos e sem se abrir para influências outras que não aquela da família.⁴⁰ Como na fala de Paula que serve de epígrafe para este capítulo: *O filho não é nosso, a gente cria eles, mas não é da gente, é do mundo. A gente tem que pôr na cabeça que os filhos não são nossos*. O filho de Paula, ao já evitar por si mesmo essas amizades, demonstra que tem *maturidade*, e já tem uma vontade própria que não lhe torna mais tão suscetível às influências dos amigos de outrora que *passaram para o outro lado*.

Ainda que a evitação predomine, a própria forma carinhosa como esses amigos de outrora são designados expressa uma afeição que não se perde: *a criança que eu vi crescer, que eu peguei no colo, que vinha em casa brincar* etc. Quando algo de ruim lhes acontece – como certa vez aconteceu com um rapaz de 17 anos, que foi espancado por policiais –, as moradoras se lamentam e ficam profundamente tristes.

Nas ruas do Recanto, há quase sempre encontros fortuitos com as pessoas amigas e próximas, aquelas que você não apenas cumprimenta, como também troca algumas palavras para saber como a pessoa ou seus familiares estão. Como *quase todos se conhecem* após anos de convivência no bairro, os moradores sabem quem é aquela pessoa, de quem ela é filho ou filha. Conhece-se ainda porque foram colegas na escola, já jogaram futebol juntos na rua, e por variadas outras situações que propiciaram a criação da relação. Segundo a etiqueta adequada, não se pode cruzar o caminho com um conhecido sem alguma espécie de

⁴⁰ Ainda que não exista no Recanto um sistema ritual tão sistemático, ao descrever esse personagem das narrativas – *a criança que eu vi crescer* – não pude deixar de lembrar e de me inspirar na instituição da amizade formal, a alteridade por excelência entre os Krahó, descrita por Manuela Carneiro da Cunha. Ela afirma que “se o amigo formal é o outro, a antítese, então sua presença atesta a dissolução da personalidade, a volta ao caos indiferenciado que caracteriza os estados chamados liminares. Mas, ao mesmo tempo, o confronto tese-antítese conduz à síntese almejada no ritual, ou seja, ao novo status. Princípio de restauração, sim, mas também, portanto, princípio de instauração, portador de dinâmica, fermento na massa que encerra possibilidades recalçadas” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 54).

reconhecimento e demonstração de atenção, mesmo que seja a singela troca de olhares e um sorriso, ou ainda uma conversa. Diferentemente do amigo, esse encontro com os *conhecidos* é mais frio, limitando-se, na maioria das vezes, ao ordinário cumprimento.

Claudia Fonseca (2004, p. 39) deparou-se com uma etiqueta similar na Vila do Cachorro Sentado, onde os cumprimentos, as conversas e as interações dos moradores com os “maconheiros” era vista como uma forma de se “prestar homenagem”, um “reconhecimento público” que, segundo a interpretação da autora, seria uma forma de troca que compõe o “código de honra” do local. Os “maconheiros” garantiriam a proteção de certos moradores, enquanto esses mesmos moradores lhes prestariam homenagem por meio dos cumprimentos e do reconhecimento público deles no bairro (*idem, ibidem*). No Recanto, os cumprimentos não se inserem em um sistema de trocas como o descrito por Fonseca. O cumprimento, que não deixa de ser uma troca, é visto como uma forma de evitar outras trocas, sobretudo o envolvimento em conversas mais íntimas e nas atividades do outro que podem afetar a criação dos filhos.

Essa etiqueta dos cumprimentos faz-se necessária ainda porque, como certa vez me disse Paula, *aqui todo mundo fica observando o que o outro faz*. O fato das pessoas se conhecerem, nem que seja apenas *de vista*, torna todos os moradores visíveis à vigilância constante dos vizinhos, amigos e conhecidos. Os cumprimentos formais funcionam aqui como uma tática que os moradores do Recanto lançam mão para criar e defender minimamente sua privacidade⁴¹ e evitar o contato com pessoas com quem eles não querem se envolver, seja porque cultivaram algum desafeto, seja porque essas pessoas estão *envolvidas com coisa errada*, como parece ser para Paula o caso de Tiago, ou simplesmente porque alguém está com pressa para ir ao mercado e fazer a janta, não podendo passar e conversar com todos os conhecidos que encontra em seu caminho. As pessoas mais conhecidas no bairro, como Inês e Paula, temem determinadas *saidinhas* para comprar algo, pois sabem que elas podem durar uma eternidade. Inês, por exemplo, disse que seu marido briga constantemente com ela por causa de suas *saídas para comprar um pãozinho* ou algo que a casa precisa e só retornar depois de mais de uma hora. O problema aqui, similar àquele descrito por Bailey (1971: 1-2), é que todos se conhecem e não podem deixar o outro passar despercebido, com o risco de colocar sua própria imagem pública em risco. Táticas de evitação, como os cumprimentos e um andar mais apressado, são empregadas nessas

⁴¹ Leitão (2013) descreveu uma etiqueta similar acionada pelos moradores da ilha de Paquetá no Rio de Janeiro.

caminhadas ordinárias pelo bairro para impedir o atraso causado por um envolvimento mais efetivo nas conversas.

Ademais, os cumprimentos são indícios de que a pessoa não perdeu a *humildade* e reconhece o outro como um igual, afinal, ali todos se conhecem, as *crianças cresceram juntas*, ninguém pode se *achar demais, ter o rei na barriga e pensar que é melhor do que ninguém*. Quando um conhecido deixa de cumprimentar os moradores, fofocas maledicentes atacam a soberba e a arrogância daqueles que tentam se destacar e se distanciar dos amigos de outrora que, inclusive, participaram do mesmo movimento de moradia. A fala de Seu Angenor, um antigo líder comunitário que já faleceu, em uma reunião antes do sorteio das casas, foi lembrada por vários *primeiros moradores*. Segundo Paula, ele disse: *olhem para todas essas pessoas que estão reunidas e te ajudam no mutirão. Quando as casas terminarem e elas entrarem, essas pessoas mal irão te cumprimentar*. Novamente, o cumprimento aparece como um indício de solidariedade e da igualdade entre os mutirantes no momento inaugural de construção das casas. Na criação dos filhos, como vimos na narrativa de Paula do encontro com Tiago, é reiteradamente ensinada aos filhos essa lição de *humildade* que envolve a etiqueta dos cumprimentos. Em outras palavras, trata-se de ensinar às crianças como navegar nas relações sociais no bairro, uma arte de criar e esfriar relações de amizade que podem vir a se tornar perigosas.

A conversa com Paula enveredou-se, em seguida, por assuntos familiares. Ela contou a triste história de um sobrinho que *entrou no mundo das drogas*, mais um exemplo de *menino desencaminhado*:

você olha para ele, outro dia eu fui lá ver ele, na casa da mãe dele, eu senti uma tristeza, porque eu peguei ele no colo. Ele é como se fosse um filho. Eu vi ele lá parecendo um indigente. E ele tem 37 anos e não quer sair dessa vida. Não sai, vivendo que nem bicho. Aí você vê o cabelo dele todo estragado de tanta droga, sujo, aquele pé imundo. Eu falei: oh meu Deus! Era um menino tão lindo o meu sobrinho. Se acabou. Vendeu tudo, a mãe dele tem só as paredes de casa. Vendeu as janelas de alumínio, as portas, o fogão, vendeu tudo que você possa imaginar. Leva comida para ele e ele vende também. Minha irmã trabalha como empregada doméstica e mora no emprego durante a semana. Ela cuida de uma senhora idosa no Remédios. No final de semana, ela leva comida para ele e vem dormir aqui em casa, porque aquele lugar é inabitável. Minha irmã sofre muito, você não consegue imaginar ter um filho nessa situação. Por isso eu faço os meu ver, eu mostro para os meninos daqui: 'olha a situação!' Tem que fazer enxergar, né? Não adianta tampar o sol com a peneira. Você tem que fazer eles enxergar a realidade, ver o que acontece, o que é um homem afundado na droga. Ele fede, ele não toma banho, é excluído, ninguém suporta. Ele está parecido com aqueles noia do centro, os crackeiros, só que ainda tem as quatro paredes da casa da minha irmã para dormir. É duro, a gente que é tia, a gente sente. E é tipo assim, a gente não

julga porque a gente também tem teto de vidro. A gente não quer isso nem para os da gente nem para os de fora. Para ele estar assim é porque a minha irmã trabalhava fora e eles viviam na rua. Para você ver o futuro que eles tiveram. Eles viviam muito na rua, tanto ele quanto o irmão. Não tinha ninguém para olhar. E aí o que é que deu? Ela precisava trabalhar. Só que eles também precisavam de uma mãe por perto para ficar de olho.

Não foi a primeira vez que escutei Paula falar sobre esse sobrinho que seguiu *caminhos tortos*. Mas foi a primeira vez que ouvi esse assunto ser dito na presença do filho dela. A descrição da situação do sobrinho *vivendo que nem bicho* em uma conversa informal com uma visita, na presença do filho, não deixa de ser, como me destacou Paula, uma forma de *mostrar o mundo para o filho*, para que ele aprenda a *distinguir o certo do errado* e quais são as *consequências de certos atos*.

Em sua análise estrutural das histórias narradas, Barthes afirma que a estrutura das narrativas é grosso modo essencialmente preditiva:

esquemmatizando ao extremo, e sem considerar os numerosos desvios, atrasos, mudanças bruscas, saltos e decepções que a narrativa impõe institucionalmente a este esquema, se pode dizer que a cada articulação do sintagma narrativo, alguém diz ao herói: ‘se você faz de certo modo, se você escolhe tal alternativa, isto é o que vai obter’ (o caráter narrativo dessas predições não altera sua natureza prática). (BARTHES, 1970, p. 96).

Essa característica preditiva da narrativa que dá vasão a uma reflexão ética sobre os mundos possíveis está presente em algumas histórias contadas pelos moradores do Recanto, como podemos ver nesse relato de Paula sobre o sobrinho que entrou no *mundo das drogas*. Há, na visão de Paula, dois caminhos, o *certo* e o *errado*, e é preciso *mostrar o mundo* para os filhos para que eles *enxerguem, escolham e tomem um rumo*. Ela foi enfática em nossa conversa ao comentar quais são os dois caminhos de quem se envolve no *mundo do crime*: *se depender da pessoa, entra e não consegue mais sair. Só tem dois caminhos, o cemitério e a cadeia. E é muito triste uma mãe com o filho na cadeia, tendo que visitar*.

Não é possível tampar o sol com a peneira, uma mãe responsável, na visão de Paula, é aquela que é capaz justamente de *mostrar o mundo* a seus filhos *tal como ele é*. As crianças estão expostas ao mundo e, portanto, não adianta esconder delas *a realidade* com a qual elas se deparam frequentemente. Nesse contato cotidiano com as forças do mundo, as mães precisam, nas palavras de Paula, *conversar muito com os filhos, explicar tudo que eles veem na rua. Eu mostro para o meu filho os noia fumando na escola e digo que eles não ganham nada com isso*. Àquilo que os filhos *veem e ouvem na rua*, a mãe contrapõe a palavra, explicando e comentando as práticas que ela considera inadequadas. Não se *mostra o mundo*

por meio do olhar, mas sim por meio dessas narrativas, pela palavra da mãe, que se esforça para fazer uma mediação entre as forças do mundo e a criação dos filhos.

O olhar de Paula constantemente voltado para Diego, enquanto comigo também conversava, explicitou para mim que aquela narrativa em sua cozinha não visava especialmente informar o antropólogo, mas era uma performance, um ato de discurso que tinha a intenção de produzir efeitos na criação de Diego. Era ali mais uma oportunidade de *mostrar o mundo tal como ele é* ao filho. Seu olhar para o menino não era o efeito da timidez, mas uma tática usada por muitas mães para incluir os filhos, que geralmente acompanham calados o que se conversa no bate-papo dos adultos. Nessa situação, a própria situação de enunciação é, para as mães, uma atividade educativa.⁴²

Aquilo que é dito nessas histórias de conhecidos e parentes que se *desencaminharam* remete-nos a uma discussão sobre o que caracteriza a humanidade de um filho do ponto de vista das mães. O *menino que se desencaminhou* geralmente é descrito como um *menino bonito, esperto, ligeiro*, antes de *entrar para o mundo das drogas*. Quando ele entra, uma transformação ocorre em seu corpo, ele passa a *viver que nem bicho*, todo o seu ser passa por uma transformação, marcada pela sujeira e pela poluição. O *jeito do menino* também muda. Antes, ele era um *bom filho, escutava e respeitava a mãe*, mas depois passou a ficar *agressivo e perturbado*. Paula contou-nos que certa noite seu sobrinho xingou a própria mãe, falou os *palavrões mais feios* e, enquanto a mãe chorava e pedia para ele se desculpar, *ele ria e zombava da cara dela*. *Brigar e ofender a mãe* é uma das atitudes que caracteriza um *bicho*, alguém que pode ter perdido sua humanidade em função do envolvimento com *más companhias* e com o *mundo das drogas*. Ser *respondão* quase toda criança o é durante a *fase difícil da adolescência*, mas *ir para cima da mãe, xingá-la* e ainda rir e se divertir com a situação são sinais de uma criança que *o mundo está tomando*, que está *perturbada*, que não aprendeu a *distinguir o certo do errado*.

Do ponto de vista de Paula, um bom filho é aquele que escuta a palavra de mãe. Não se trata aqui de ser apenas obediente, fazer aquilo que a mãe pede, mas um filho que é

⁴² Essas mesmas situações de parentes envolvidos no *mundo do crime* são narradas pelos jovens em um enquadramento distinto quando eles estão entre os pares. A história perde seu caráter moralizante e pedagógico e passa a destacar as aventuras e façanhas vivenciadas pelos parentes. A intenção de entreter sobrepõe-se à intenção de passar uma lição de moral, ainda que por meio das narrativas de *fitas e perreios* os meninos do Recanto também estejam transmitindo certos modos de ser e de agir por eles valorizados: o rapaz mais fraco que é esperto e consegue se desvencilhar dos perigos do encontro com as forças policiais (ver capítulo 5). Nas narrativas das mães a intenção de entreter os ouvintes também se faz presente. Como destacado por Jakobson (2007), uma narrativa não tem uma única função (referencial, poética, denotativa, fática etc.), mas é uma composição que hierarquiza tais funções, ora elegendo uma como predominante e relegando as demais como complementares, ora invertendo repentinamente tal ordenamento. Voltaremos a esse ponto no último item deste capítulo.

capaz de se deixar influenciar pelas palavras da mãe, que mesmo não prestando muita atenção ao que é dito, aprende a ter autonomia e a *distinguir o certo do errado* conforme se abre para ouvir o que sua mãe diz. Um filho que começa a se *perder* é aquele que deixa de escutar aquilo que se diz em casa e passa a só escutar aquilo que os amigos falam na rua. *Você fala uma coisa que entra por aqui e sai por ali*, contou-me Paula sobre o caso desse sobrinho que já não mais escutava os parentes. A palavra não entra no ouvido e exerce seu poder de transformação. Pior ainda quando a pessoa, como parece ser o caso do sobrinho de Paula, lança xingamentos e ofensas contra a mãe, anulando por completo a possibilidade do fluxo da palavra. Para que a palavra crie seus efeitos, é necessário que aquele a quem é direcionada saiba como recebê-la. No caso do filho que xinga e zomba da mãe, essa via de influência parece interrompida.

Para falar de uma *vida que se desencaminhou*, Paula lança ainda mão de uma associação forte: a casa dilapidada e o corpo estragado do rapaz. Como vimos no capítulo anterior, as mães pensam a casa no Recanto em estreita associação com os filhos, a construção da primeira associada diretamente ao crescimento e desenvolvimento dos filhos. Ao narrar como o sobrinho foi vendendo pedaços da casa da mãe (as janelas de alumínio, as portas, o fogão), construída com muito *suor, sacrifício e dor*, tornando-a *inabitável*, Paula reflete sobre os efeitos da *entrada no mundo das drogas* que destrói não só a pessoa, mas uma família e tudo aquilo que foi conquistado pela mãe, como a casa. O menino era *bonito, gordinho, saudável*. Depois que ele se *desencaminhou*, ele está vendendo a comida que a mãe leva no fim de semana. A alimentação desordenada, comendo como um *bicho*, estraga o corpo do rapaz.

O sofrimento da mãe (irmã de Paula) é intensificado por essa imagem do corpo do filho, que não deixa de ser o indício para todos que ouvem àquela história no Recanto de que aquela relação mãe-filho não foi tão efetiva quanto poderia, afinal, um filho bem alimentado é para aquelas mulheres um indício da efetivação daquilo que se espera de uma mãe que conseguiu criar bem a criança. Não foram poucas as oportunidades em que ouvi comentários nas casas sobre como os filhos das comadres eram bem *alimentados, fortes, saudáveis, gordinhos* como uma forma de elogio para a mãe. Como Strathern observou entre os Hagen, o ato de comer, mencionado por Paula, é aqui um ato transpessoal, que não se relaciona tão somente com a perpetuação da própria existência, mas expressa e constitui as relações entre as pessoas. Nas palavras de Strathern,

comer não é um ato intrinsecamente beneficiário, como ele é considerado na visão ocidental da mercadoria que vê o self como perpetuando sua própria existência. Mais do que isso, ao ser um receptáculo apropriado da alimentação, a pessoa alimentada é a testemunha da efetividade de uma relação com a mãe, o pai, o marido da irmã ou com quem lhe esteja alimentando. O consumo não é uma questão de auto reposição, mas o reconhecimento e o monitoramento das relações (STRATHERN, 1989: 294, tradução minha).

Por meio da comida, perpetuam-se as relações no Recanto, sobretudo aquela entre a mãe e os filhos. O que os filhos comem, como eles estão alimentados, é um assunto constante nas conversas entre as comadres na vizinhança e acaba por expressar a reputação local delas.⁴³ O corpo do filho e a casa são, portanto, dois fortes indícios para as moradoras sobre as relações familiares, atestando a efetividade (ou não) dessas relações.

Nessa reflexão de Paula, *casa e mundo* opõem-se. Contudo, como temos visto, essa oposição não é absoluta. O *mundo* – muitas vezes descrito simplesmente como a *rua* pelas mães no Recanto – não é marcado pelo completo desconhecido, pela impessoalidade. Na verdade, é a influência da pessoalidade no mundo que o torna perigoso. Em outras palavras, é o fato de se conhecer muita gente e de ser conhecido por muitas pessoas que abre a pessoa e a casa para a influência do exterior. Há aqui intensidades e graus de pessoalidade e impessoalidade que compõe um compósito entre casa e mundo, não uma oposição absoluta entre o que é de dentro da casa e o que é do mundo. As mães e também as crianças tentam, em suas interações cotidianas, administrar essas intensidades e os poderes das relações. Como abordaremos à frente, a relação de amizade entre as crianças é o que permite a entrada do estranho em casa, que pode tanto se familiarizar como se desfamiliarizar, ser *alguém de casa* ou alguém que você só passa a cumprimentar, mantendo uma distância.

O sobrinho de Paula – diferentemente de Tiago, um menino que é conhecido, que ela *viu crescer*, mas que *passou para o outro lado* – frequentará sua casa, pois, afinal de contas, trata-se de um parente. Contudo, mesmo nessa situação, de um parente que *passou para o outro lado*, há ainda uma evitação. Paula contou-me que tem receio de deixar seu filho sozinho com esse rapaz, pois teme que a imprevisibilidade do sobrinho possa afetar o

⁴³ Miller (1997) demonstrou como a alimentação dos filhos também era um veículo para os julgamentos sobre a reputação das mães de classe média no norte de Londres. O autor descreve como na missão de criar os filhos a partir do conhecimento delas sobre o mundo, essas mães olham para suas práticas de cuidado como uma sequência de derrotas: o primeiro vilão é o açúcar, os doces que as crianças comem, depois a televisão, os jogos eletrônicos e os celulares, e assim sucessivamente. Tudo aquilo que é visto como não saudável e que as mães tentam evitar, mais cedo ou mais tarde, estará na vida dos filhos. Quando nasce o segundo filho, as mães aceitam a derrota, e por isso lhe concedem mais autonomia. No Recanto, ainda que essa obsessão com a alimentação saudável encontrada por Miller entre as mães londrinas de classe média não seja tão pronunciada, a tentativa de controle na produção do corpo de seus filhos também se faz presente. Também aqui o corpo e a alimentação são vistos como índices da reputação das mães na criação de seus filhos.

jeito de seu filho. Esse parente também será tratado com formalidade, mesmo dentro da casa de sua tia e de seu primo.

O mundo, contudo, não é povoado somente por pessoas que se *desencaminharam*. Se há vários exemplos de *meninos desencaminhados*⁴⁴, exemplos não faltam nas narrativas das mães de familiares *encaminhados* na vida. Diferentemente do relato de primos, sobrinhos, vizinhos e conhecidos *que foram para o outro lado*, os exemplos de *pessoas encaminhadas* são mais próximos, são irmãs, irmãos, filhos e filhas que servem de modelo para os mais novos. Essas histórias, narradas durante minhas visitas às casas dos moradores, também eram muitas vezes contadas na presença das crianças pequenas, para elas irem se *inspirando no exemplo de irmãos que estão no caminho certo*, como certa vez me disse Paula.

Ao discutir como ela espera que seu filho caçula cresça, Paula lembra-se do exemplo das filhas mais velhas: *Eu quero que ele siga o caminho das minhas meninas, vai em frente e siga o caminho das minhas mais velhas, tenha uma profissão, porque aí tudo fica mais fácil. Eu vejo pela minha filha, ela sai de um emprego e já vai para outro, sabe conversar, tudo isso*. O que caracteriza a situação do *filho encaminhado* é tanto o fato deles não estarem envolvidos no *mundo das drogas* como também a *responsabilidade* que eles demonstram ter, sobretudo ao ter um emprego com carteira assinada. Um *filho encaminhado* é ainda aquele que *não fica parado*, que *não espera tudo de mão beijada* e que sempre *corre atrás, com as próprias pernas*, para conseguir conquistar suas próprias coisas. Esse movimento constante dos filhos, contudo, não é desorientado e sem rumo, mas guiado quer pelo trabalho quer pelo estudo; melhor ainda quando eles conseguem conciliar ambos. Esse parece ser o caso das filhas de Paula:

Eu não criei minhas meninas na rua. Elas começaram a trabalhar com quinze anos, trabalhar e estudar. Nunca ficaram paradas. Precisa trabalhar para sobreviver, porque a gente é pobre e não tem pai e mãe que pode pagar os estudos. Elas sempre trabalharam, apesar de que a PUC foi de graça porque ela conseguiu uma bolsa. Essa mais nova não, ela teve que pagar metade da faculdade. E ainda assim, para fazer a segunda faculdade a outra teve que pagar. Agora, se você quer melhorar você tem que se virar, não pode ficar esperando tudo de mão beijada. Tudo que as minhas conseguiram foi em função de muito trabalho que elas tiveram. E trabalho não mata ninguém. Pode conciliar com estudo, é difícil, mas é possível. Essa minha última passava noites em claro fazendo trabalho para se formar na faculdade, e hoje graças a Deus está mais tranquila, porque ela está tentando se encaixar no que ela estudou.

⁴⁴ Os relatos das mães privilegiavam os casos de *meninos desencaminhados*. Não ouvi histórias envolvendo as *meninas desencaminhadas*.

Ao introduzir também aqueles que estão *encaminhados*, as mães vão delimitando as possibilidades e as escolhas que são oferecidas para as crianças. Não só a sombra do envolvimento com o tráfico se faz presente nas conversas descontraídas nas cozinhas das casas no Recanto, como também a possibilidade de entrar em uma faculdade, de estudar, de trabalhar e de *conquistar suas coisas com seu próprio dinheirinho e suor*. Nessa situação, as mães não são tão eloquentes como na narração das histórias de meninos que eu vi crescer que *foram para o outro lado*. Tudo se passa como se o exemplo de alguém que seguiu um *caminho certo* falasse por si mesmo, sem suscitar a necessidade de comentários e avaliações adicionais. Sua menção já é suficiente para inspirar os filhos. O que cabe destacar é que para se tornar encaminhado, a pessoa precisa se *mexer*, se *movimentar*, *não ficar parado*, *esperando de mão beijada*, o que implica inevitavelmente andar pelo mundo. Como veremos à frente, é assim também que se aprende, por isso o estudo e o trabalho são as vias privilegiadas de abertura para o mundo. Uma *pessoa com a cabeça feita e encaminhada* é ainda aquela que *corre atrás do que quer*. Saber o que quer é uma evidência, aos olhos das mães, de que os filhos já estão encaminhados e buscam se envolver em algo, que eles já têm maturidade.

Vimos nesse item que a eloquência das mães se concentra nas histórias de *meninos desencaminhados*, que suscitam o interesse em se conversar sobre as implicações de certos envolvimento. Antes de apresentar o que, para as mães, caracteriza a maturidade de seus filhos e a amizade, cabe descrever o dilema característico da criação: educa-se um filho, *mas o filho é para o mundo*. Esse será o foco de nossa atenção no próximo item deste capítulo.

Filho é para o mundo

Como vimos nas situações acima, as mães do Recanto enfrentam um enorme desafio em relação à criação de seus filhos. Ao mesmo tempo em que gostariam que seus filhos *aprendam a se virar, a andar pelo mundo com as próprias pernas, correr atrás do que querem* tal como os exemplos de familiares que estão *encaminhados*, as mães temem que ao conceder liberdade de movimento para as crianças, elas possam *se perder no mundo, se desencaminhar*, tal como ocorreu com os *meninos que eu vi crescer que passaram para o outro lado*. Cida, certa vez, disse-me que essa situação é como a de um cabo de guerra: *Parece um cabo de guerra: você puxa do lado de cá, e as pessoas puxam do lado de lá. Só que essa força que existe aí fora é muito mais poderosa.*

Esse impasse explicitou-se para mim quando eu estava assistindo televisão na casa de Paula, acompanhado por ela e por seu filho Diego. No programa de notícias sensacionalistas do começo da noite, assistimos a uma reportagem sobre as mães que prendem seus filhos, viciados em crack, em casa. Paula comentou que *entende muito bem a atitude dessas mães*, que com medo da *má influência da rua*, acabam acorrentando seus filhos junto ao pé da cama quando não estão em casa. Ao ver que eu estava espantado com a reportagem, ela afirmou: *é uma atitude extrema, mas do jeito que o mundo está qualquer mãe poderia pensar nisso quando tem que trabalhar e não tem ninguém para olhar o filho*. Ela prosseguiu comentando sobre todas as atitudes que são necessárias para evitar que os filhos *fiquem por aí, largados na rua*. Ela mesma foi obrigada a comprar um videogame para o filho quando ele começou a frequentar uma *lan house* conhecida por ser um local onde muitos *malandros* costumam ir no bairro. *Se ele quer tanto jogar, que ele jogue aqui em casa e não fique andando pela rua sem rumo*. As estratégias para afastar os filhos da rua são as mais variadas. Olga, por exemplo, ao ver seu filho envolvido no *mundo das drogas*, resolveu que no próximo ano irá se matricular novamente na escola, na EJA (Educação de Jovens e Adultos), para estudar junto com o filho. Algumas mães que trabalham fora pagam parentes ou vizinhos – geralmente meninas na faixa dos 15 anos – para cuidar das crianças menores enquanto estão no serviço.⁴⁵ Nessas situações acima, as mães tentam criar um ambiente protegido para que as crianças pouco a pouco sejam introduzidas ao mundo. As táticas para evitar que os filhos, sobretudo os menores, *fiquem à toa na rua* é ainda mais forte quando a criança ainda não *criou responsabilidade* e não tem a *cabeça feita*.

Esse receio em relação aos perigos do mundo e à influência das *más companhias* também se manifestou nas interações das mães com as escolas de seus filhos. Paula certa vez me disse que em sua *época de escola* não havia problema em deixar as crianças na instituição, pois sabia-se que *lá elas estariam a salvo*, fora de perigo. Hoje em dia, contudo, os riscos do mundo também se fazem presentes no interior da escola, quer porque, ainda de acordo com Paula, *há muitos malandros nas salas de aula, ou porque nos arredores da escola o tráfico corre solto*. Nas reuniões do Conselho de Escola, que geralmente contava com a presença de cinco mães, dentre elas Paula e Olga, que se tornaram as principais

⁴⁵ Ana Flávia Bádue e Florbela Ribeiro (no prelo), em pesquisa que realizaram sobre os efeitos do Bolsa Família na gestão do orçamento realizada por mulheres na periferia de São Paulo, depararam-se com o caso de muitas mulheres que, mesmo endividadas, não deixavam de pagar TV a cabo, cuja contratação era essencial para as mães para ter canais de programação infantil para manter as crianças seguras dentro de casa e evitar que elas fiquem à toa na rua. Em muitas casas que visitei no Recanto, a primeira coisa que me chamou a atenção era o volume alto da televisão, geralmente sintonizada em um canal de desenhos da TV a cabo assistido pelos filhos.

interlocutoras dessa pesquisa, um tema era periodicamente levantado por elas: a questão da segurança na escola. No ano em que realizei o trabalho de campo na instituição, elas organizaram uma passeata que saiu da escola até a sede da GCM (Guarda Civil Metropolitana), levando a reivindicação de uma presença mais efetiva e frequente de guardas no interior da escola, para evitar que a *droga* e os *malandros* que não são estudantes entrem na instituição. Além disso, o grupo de mães presentes sugeriu que a escola adotasse um sistema de câmeras de segurança para melhor vigiar os alunos e quem por ventura entrasse no prédio. A princípio, fiquei sem entender aquela reivindicação, pois tinha o pressuposto de que a escola deveria ser um local democrático, aberto e que as câmeras e a guarda civil só aumentariam a revolta dos estudantes. Contudo, ao conviver com as mães, fui pouco a pouco percebendo que aquela reivindicação se conectava com o receio de *perder os filhos para o mundo* e com a política de vigilância e atenção que cerca as atividades cotidianas de cuidado.

Outra situação que incomoda muito as mães é quando não há aula e os alunos são dispensados mais cedo, quer porque algum professor faltou, ou porque houve uma atividade especial (gincana, campeonato escolar, sarau etc.), ou ainda simplesmente porque faltou energia no prédio escolar. Um grupo grande de estudantes, quando são dispensados, não retornam imediatamente para casa, mas ficam em frente à escola conversando, andando de bicicleta, jogando futebol na quadra, soltando pipa, ou então na praça e na *lanhouse*, enquanto os pais pensam que eles ainda estão na escola.⁴⁶ Quando perguntei para Olga qual era a melhor escola do bairro, ela não pestanejou e disse que era o Júlio (uma EMEF). A razão para a excelência dessa escola era justamente o fato dos funcionários e da direção da escola se preocuparem em não deixar os alunos para fora. Em suas palavras:

das escolas da prefeitura, acho que o Júlio é a melhor, é um ensino bem diferente. Lá é fechado, as crianças não ficam para fora. Só para você ver, eu pagava R\$ 120 para ela ir de perua, a tia deixa ela na escola, e quando é à tarde, às 17:30, as funcionárias da escola me disseram que a Natália tinha ido para a escola e tinha ficado para fora. Então elas pegaram ela e colocaram para dentro. Eu achei bonita a atitude delas. Viram ela fora da escola, e a escola não tem obrigação de colocar para dentro. E aí elas colocaram ela para dentro e ainda ligaram para mim.

⁴⁶ Em uma oportunidade, escutei uma bronca que Camila deu em seu filho pelo fato dele não ter ido direto da escola para casa quando ele teve aula vaga: *vai para a escola é escola. Se não tem aula, então vem para casa. Não tem nada de ficar batendo perna por aí.*

A melhor escola, do ponto de vista de muitas mães, é aquela que oferece segurança e protege as crianças dos perigos que existem no mundo. Só quando percebi essa política da atenção e do cuidado mobilizada pelas mães na criação dos filhos pude compreender o porquê da reivindicação delas, que saíram em passeata pelas ruas do Recanto por uma presença mais efetiva da Guarda Civil Metropolitana e por câmeras de segurança. Até hoje as mães se lembram de um diretor de escola que era *excelente* justamente porque controlava o em torno da escola. Carlão, nas palavras de Anice, era *um bom diretor* porque ele *era rígido e na mesma hora era amigo das crianças*. Ele *sabia conversar com todo mundo, não gostava de palhaçada*, por isso as *crianças o respeitavam*. Ao comentar sobre o problema da escola dispensar os alunos antes do final do período letivo, quando algum professor faltava, Anice me disse: *o Carlão sabia da situação e dos problemas no em torno da escola. Então ele jamais deixava as crianças sair sem aula. Se não tivesse aula teria algum substituto ou alguém que tomava conta*. Segundo Anice, esse diretor sabia como *chegar sem arrastar*, em outras palavras, ele sabia como conversar sem *bater de frente* com as crianças e os *malandros* do bairro. Há cinco anos, havia um *malandro desafortado* que ficava na porta da escola *fumando e vendendo drogas*. Contudo, quando ele via o diretor, que diversas vezes chamou sua atenção, ele logo saía do local, pois o respeitava. Esse é o tipo de *controle* que as mães valorizam: ele conhecia os *malandros*, pois andava por todos os cantos do Recanto, cumprimentando os moradores. Ele não precisava, portanto, *bater de frente* com eles, apenas conversava e os fazia respeitar o espaço da escola. O critério de excelência empregado pelas mães para avaliar uma escola, como podemos ver nas situações acima, não é o acadêmico, ainda que algumas mães também o levem em consideração, mas esse cuidado que envolve a proteção dos filhos dos *perigos do mundo*.

O impasse entre conceder *liberdade de movimento* e proteger as crianças é ainda mais intensificado porque *hoje em dia ninguém mais olha a criança do vizinho*, explicou-me Camila ao comentar como tem sido difícil criar Felipe após o falecimento dos avós do menino. Ela ainda se lembrou de que ela e os irmãos foram *criados sozinhos*, pois seus pais, como ela, também precisavam *sair cedinho de casa para trabalhar e só voltavam à noite*. Mas *o mundo era diferente*. Quando seus pais saíam para trabalhar, ela e os irmãos ficavam na rua brincando, mas sempre havia um vizinho ou outro que olhava tudo e tão logo os pais chegassem do trabalho iria informá-los sobre o quê as crianças haviam feito. Ao analisar a configuração de casas dos moradores negros em Cachoeira, no Recôncavo Baiano, Marcelin (1996, p. 138) afirma que o cuidado das crianças é um domínio privilegiado e central nas trocas que ocorrem entre as casas, sobretudo na forma dos serviços prestados pelas mulheres.

No Recanto, a situação não é diferente. *Ficar de olho na criança* cujas mães estão ausentes, inclusive ao levá-las e buscá-las na escola, é uma ajuda muito bem-vinda entre vizinhas que impede que as crianças fiquem à toa na rua e cresçam como *rueiras*. Marcelin cita uma de suas interlocutoras que justamente atribui o fato de não ter ninguém para *ficar de olho na criança* como a razão para que elas se *desencaminhem* na vida: “Se não há ninguém para ‘vigiar’ as crianças e intervir quando necessário, nossas crianças podem se tornar delinquentes” (MARCELIN, 1996: 138, tradução minha). Contudo, as responsabilidades aqui são distintas. Se uma mãe é sempre responsabilizada pelo mau comportamento dos filhos, pelo fato deles serem *rueiros*, uma vizinha, sobretudo se não tem nenhum vínculo de parentesco com a criança, não tem a obrigação de cuidar do filho dos outros. Se as vizinhas *ficam de olho* na criança de alguém, esse serviço é visto como uma *ajuda*, e não um *dever*. Uma boa vizinha fará esse favor à amiga se o quiser. As mães no Recanto só podem reclamar dessa ausência de troca de serviços entre vizinhas na criação dos filhos, mais um indício de que a solidariedade de outros tempos, que marcou sua própria infância, não existe mais.

As mães que trabalham sentem mais dificuldades para *criar um filho para o mundo*. Ao ter que *sair cedinho para trabalhar* e só *retornar à noite*, Camila lamenta-se que não tenha sido capaz de *imprimir seu jeito de educar em Felipe*. Desde os 13 anos, após uma doença de sua mãe, Camila teve que a substituir como empregada doméstica em uma *casa de família* e passou a auferir a renda principal de toda a casa. Ela não pôde fazer como outras mulheres no Recanto que deixaram de trabalhar para cuidar e criar os próprios filhos.

Camila lembra-se desse período com certo pesar, pois não pôde *curtir o divertimento* da experiência de ser mãe, *ver o filho crescer e brincar*. A razão para Felipe não lhe ser muito apegado, segundo Camila, seria o fato dela não estar por perto durante a infância do menino. Após uma semana da realização do parto, Camila já estava de volta ao trabalho, sem poder criar o vínculo que ela gostaria com o filho. Ela afirmou que é por isso que ele não lhe respeita e obedece, tal como ela gostaria. Um filho *criado* sem a mãe por perto torna-se uma criança que não escuta a palavra da mãe e, por isso, não tem o *jeito* que ela gostaria de lhe imprimir. Não estar por perto, portanto, é um problema porque não há a troca de palavras (conselhos, broncas, narrativas) que é fundamental, na visão das mães, para se criar uma relação com o filho.

Para Camila, o tempo é essencial na produção de vínculos. A relação mãe e filho, aquela que é vista como a mais forte entre os moradores do Recanto, também precisa ser produzida. Camila é muito clara ao enfatizar que os filhos precisam *aprender a ser filhos*, a

respeitar os pais, e vice-versa, uma mãe só se torna mãe quando aprende a ser, um processo que exige dedicação e tempo.⁴⁷

Nessa conversa que tive com Camila, fiquei intrigado com um comentário que ela fez sobre a percepção da passagem do tempo da infância do menino: *foi tudo muito rápido, eu acabei engravidando com 19 anos e ele já estava com sete*. Eu não havia entendido o que ela queria dizer com essa afirmação e por isso lhe perguntei porque o tempo tinha passado tão depressa. Camila questionou-me se eu tinha filhos, pois para ela só um pai e, sobretudo, uma mãe poderia saber como é a passagem do tempo *ao ver seu filho crescer*. Ela não desistiu de tentar me explicar essa experiência do tempo, mas fez uma pequena ressalva: *Olha, Nicolau, tem coisas que você só vai saber quando tiver seus próprios filhos*. Com a paciência e a generosidade para me explicar algo que é difícil de aprender sem experimentar, Camila comparou a experiência da maternidade que teve com o nascimento de Felipe com a experiência completamente distinta que lhe propiciou o nascimento de sua segunda filha quando ela estava com 29 anos. Em ambas oportunidades, Camila teve que ser *mãe e pai* ao mesmo tempo, uma vez que *o pai desapareceu no mundo*. Camila enfatizou, contudo, que não estava sozinha: seus pais, seu irmão mais velho e Martinha, esposa desse irmão, a ajudaram muito na criação de seus filhos. Quando todos moravam na mesma casa, ela pôde deixar seus filhos com os familiares e ir trabalhar.

Mesmo distante, Camila ligava várias vezes durante o dia para saber como os filhos estavam e para sugerir atividades a seus cuidadores e deveres que as crianças deveriam cumprir antes de ir para a rua brincar. Em uma oportunidade, quando Felipe estava na escola, percebi que ele se retirou da sala de aula para atender uma chamada de sua mãe em seu celular. Quando ele retornou, perguntei para ele se era algo urgente que sua mãe queria. Não era nada urgente; Camila havia lhe pedido para ir buscar a irmã caçula na escolinha e para ele esquentar a janta assim que chegasse em casa, pois ela iria se atrasar naquele dia. Mesmo à distância, Camila não deixava de tentar controlar e cuidar dos filhos. Porém, para Camila ser *mãe à distância* não é a mesma experiência que ser uma *mãe presente* no dia a dia. Somente quando nasceu sua segunda filha, Priscila, ela disse que *aprendeu* o que é ser *mãe*

⁴⁷ Na etnografia realizada sobre o parentesco entre os Pamona, Schrauwerts argumenta que o tempo e o esforço são fundamentais na definição nativa da paternidade e da maternidade, muito mais do que o próprio evento do nascimento: “The ease with which children move from house to house reflects a notion of parentage rooted in nurturance and shared consumption rather than narrowly defined biological filiation. (...) It cannot be assumed that the recognition of ‘natural’ parentage flows automatically from the event of birth. (...) Pamona parents and children see the recognition of parentage as emergent through time and effort.” (SCHRAUWERTS 1999, 311). As mães do Recanto concordariam com essa afirmação, uma vez que a criação e os cuidados cotidianos são fundamentais na produção da pessoa.

de verdade. Diferentemente do que ocorreu quando Felipe nasceu, Camila foi capaz de tirar licença maternidade e férias com a chegada de Priscila, ficando os seis primeiros meses em companhia da filha recém-nascida. Depois desse período, Camila passou a levar a criança para o trabalho até que a menina completasse 2 anos.⁴⁸

Nesse momento de nossa conversa, Camila começa a esboçar uma resposta para a questão que havia me intrigado a respeito da rapidez da passagem do tempo da infância de Felipe. Por estar sempre com Priscila até que ela completasse dois anos, Camila lembra-se do *divertimento* – e também do *sofrimento* – que foi criá-la em sua casa e depois no trabalho. Os acontecimentos marcantes da infância da filha cristalizaram-se como memória, algo que ela me disse que não tem em relação à infância de Felipe. *As primeiras palavras de Priscila, os tropeços, e uma doença (pneumonia) que quase levou a pequena* são rememorados por Camila com orgulho, pois atestam o vínculo criado entre mãe e filha a partir dos cuidados cotidianos. Por estar por perto da mãe na primeira infância, Priscila se deixou influenciar pelos cuidados e as palavras da mãe: hoje ela lhe é muito mais apegada. Mesmo que a criança não entenda e não consiga registrar o que é dito nesse período, só o fato de estar suscetível à fala da mãe já conforma um jeito específico. Uma temporalidade extensa é, portanto, uma condição para a relação mãe-filho, que só passa a existir quando há um processo cumulativo de cuidado parental e troca de palavras, quando memórias são criadas e compartilhadas. Camila, ao comentar sobre a doença de sua filha caçula, disse para a menina: *you não se lembra, porque era muito pequeninha, mas a doença foi muito forte e a mãe precisou cuidar muito de você*. As lembranças e a memória são aqui fundamentais na própria produção das relações de parentesco. Ao comentar a etnografia de Peter Gow entre os Piro, Taylor afirma que, entre diversos povos ameríndios, a memória é parentesco. No relato de Camila sobre a diferença na criação dos filhos, essa memória criada a partir dos eventos mais rotineiros do cuidado parental não está muito distante da descrição feita sobre o parentesco e a memória entre alguns povos ameríndios:

Nessa visão, relações sociais consistem na condensação e na memória dos estados afetivos construídos pelas interações diárias nos atos de alimentar, partilhar e trabalhar. A imagem mental pessoal que se tem dos outros como

⁴⁸ Camila não foi a única mãe que relatou que precisava levar a filha ao trabalho quando a licença maternidade terminou. Dalva, mãe de dois estudantes na Escola Vitória, relata que diariamente levava o filho para a casa da patroa: *Quando eu passei a morar com o meu marido, eu trabalhei dez anos como empregada. Mas aí com o meu menino mais velho eu o levava todo dia para o trabalho lá na Barra Funda, aí minha patroa mudou de casa e eu tive que deixar ele em casa. Eu pagava escolinha para ele. Foi chegando um tempo e eu parei de trabalhar nessa casa, engravidei do do meio. Minha irmã ficava com ele dois dias por semana só, quando eu trabalhava como faxineira. Aí às vezes meu marido ficava com ele, ou minha mãe. Então não chegou a ser preciso pôr eles em creche nem de eu largar por completo o trabalho.*

parentes é moldada por esta teia de sentimentos, assim, a imagem do Eu, na medida em que se baseia na atribuição de imagens que outros têm dele, é necessariamente permeada pela memória que os outros possuem de você. (TAYLOR, 2012: 218).

Essa criação diferente impactou, nas palavras de Camila, o próprio *jeito* da menina, muito diferente do *jeito* de Felipe. Segundo Camila:

A criação deles foi diferente nesse sentido, o tempo. Eu acabei deixando ele mais cedo, e ela ficou mais tempo comigo. Eu espero que ela cresça assim. Ela é muito mais apegada. Ela não gosta de coisa errada. Tudo que ela vê ela vem e me diz. Por ela ter seis aninhos, eu acho ela muito esperta. Ela vai crescer, mas o negócio dela é estudar, ir para a faculdade, a única coisinha que ela fala.

Camila não foi a única mãe a pensar a afinidade entre o *jeito* distinto das crianças e o tempo compartilhado por elas junto aos filhos na primeira infância. Olga, por exemplo, lembra-se do malabarismo que realizou para conseguir manter o emprego e criar os filhos, sempre contando com a ajuda de parentes. Com Natália, a caçula, Olga passou mais tempo durante a primeira infância, só se distanciando quando conseguiu uma vaga na creche quando a menina tinha um ano e meio. Os outros três filhos foram criados por parentes, por sua cunhada e sua mãe, enquanto ela trabalhava como empregada doméstica. Por causa dessa convivência, Natália é mais apegada à mãe, mas nem por isso a menina é do mesmo *jeito* que a mãe, pois outros fatores entram em jogo na produção do *jeito* das pessoas. Olga disse certa vez que *criou todos os filhos igualzinho*, mas *eles acabaram um diferente do outro, a educação deles é diferente*. Cada um tem um *gênio* distinto, que acaba por influir na conformação do *jeito* das crianças. Comparando os *gênios* distintos das filhas, Olga afirmou que *Natália é aquele tipo de criança que não leva desaforo para casa, não é de ter amizade, pois é briguenta, encenqueira. Não sei de quem ela puxou esse gênio*. Já a filha mais velha, Vanessa, *se dá bem com todo mundo, sabe conversar e fazer amigos*. Ainda de acordo com Olga, *os filhos são como os dedos da mão, todos vêm do mesmo lugar, mas nenhum é igual*. O *jeito* de um filho é, portanto, tanto uma maneira/modo como a própria pessoa; há aqui uma interação entre uma entidade (o *gênio*) do filho, que puxou para alguém da família, e suas relações, que acabam por influenciá-lo. Como veremos, as principais relações que conformam esse *jeito* do filho, ao lado de seu *gênio*, são aquelas entre a mãe e o filho e aquelas entre os amigos.

A decisão de deixar o trabalho para cuidar dos filhos é ainda muito marcante na trajetória das moradoras do Recanto, sobretudo daquelas que são casadas e que não coabitam

com outras mulheres (sogra, irmã, tia).⁴⁹ Esse é o caso de Antônia, que com medo de *perder os filhos para o mundo* ponderou os riscos de não estar por perto durante o crescimento deles. Quando conversávamos sobre como ela criou os quatro filhos, todos meninos, ela disse que nunca deixou os filhos saírem para a rua quando pequenos, e sempre esteve por perto para *ficar de olho* neles. Em suas palavras:

Antônia: A gente fica em cima, fica atento, não deixa sair muito quando é menor. Eles ficavam na rua da frente, jogando bola, mas para outros lugares, para a rua de baixo, eu nunca deixei. Eu nunca trabalhei fora. Eu até queria, mas aí meu sobrinho falou: “vai trabalhar fora aí eles vão ficar jogado”. Realmente é mesmo. Se com você dentro de casa a coisa já não fica boa, imagina com você fora, não é? Aí eu ia chegar só para ir ao banheiro, comer alguma coisa e voltar, e sabe lá o que ele poderia aprontar, porque a droga está aí na esquina. Lá, a turma oferece essa educação. Tem um lá que saiu agora da cadeia. Traz um coleguinha pra fumar e senta ali perto de casa e fica fumando, com as más companhias. E é assim, quando vê é um recadinho, levar alguma coisa, e quando vê a criança já está envolvida. Agora, se a mãe está encima dele, então não tem muita chance. Pode acontecer, que infelizmente quando tem que acontecer, neguinho, acontece. Mas se você trabalha encima tem mais uma chance, não é? Se eu trabalhasse fora, a gente viveria melhor, porque só com o salário dele não é tão ruim, mas para o monte de gente que tem, nós somos em sete, acaba se tornando pouco e as coisas estão caras, não é? Mas aí eles falam: “mas a senhora vai trabalhar, aí a gente fica em casa.” E quem garante? Se comigo dentro de casa, ninguém fica, imagina eu fora de casa.

Nicolau: Talvez esperar eles ficarem um pouco mais grandinhos, não é?

Antônia: Verdade. Estudar também, porque eu queria terminar os meus estudos. Mas deixa crescer mais. Agora que graças a Deus está entrando nos eixos, quem sabe o ano que vem.

Muitas mães fizeram a mesma difícil escolha de Antônia de deixar o trabalho para cuidar dos filhos, sobretudo porque no Recanto não há creches e escolas de educação infantil suficientes para atender à demanda.⁵⁰ Muitas mulheres buscam realizar o sonho de se tornar

⁴⁹ Em pesquisa realizada junto às mutirantes que pertencem ao movimento de moradia na Zona Leste de São Paulo, Carlos Aquino (2015: 57) deparou-se com vários casos de mães que também precisaram deixar o trabalho para cuidar dos filhos. O autor afirma que essa possibilidade de parar de trabalhar para se dedicar à criação dos filhos só se oferece para as mulheres casadas. As mães solteiras e separadas tendem a buscar a ajuda de parentes para cuidar dos filhos enquanto elas trabalham. Na ausência desses parentes, recorre-se a vizinhos, amigos ou à creche, quando disponível. De toda forma, o receio de *perder os filhos para o mundo* também se faz presente entre essas mulheres que moram na Zona Leste de São Paulo.

⁵⁰ Ao conversar com algumas lideranças comunitárias do bairro, constatee que a ampliação do número de creches e de escolas infantis é a principal demanda reivindicada atualmente pelas mães, as mais engajadas nas discussões políticas cotidianas no Recanto. Segundo Gabriel, uma liderança que, em suas próprias palavras, *atua na área da habitação, da saúde e da educação*, no Recanto nascem por volta de 300 crianças por ano (dados que ele compilou junto ao posto de saúde que tem o programa de Saúde da Família que acompanha o pré-natal das mães no Recanto. Ele enfatizou que esse número é subestimado, pois o programa não tem acesso a todas as residências do bairro). Há apenas três creches próximas, que atendem por volta de 300 crianças (de 4 meses a 3 anos) não apenas do Recanto, como também da Vila Nova, e uma escola infantil que atende 400

uma pequena comerciante, abrindo um bar, uma mercearia, uma sorveteria em suas garagens, pois assim, ao trabalhar em casa, elas poderiam controlar seu próprio tempo e *estar de olho nos filhos*. Como vimos no capítulo anterior, muitas garagens foram transformadas em um *negocinho* da família, geralmente administrados pelas mulheres. Mercarias, bares, sorveterias, floricultura, brechós abundam no bairro e concedem autonomia aos moradores, permitindo às mães ganhar um *dinheirinho* e ainda cuidar das crianças.

Na reflexão realizada por Camila sobre a diferença no *jeito* de seus filhos, o tempo, os cuidados cotidianos e as palavras da mãe são decisivos na conformação do modo de se comportar e de se relacionar das crianças com outras pessoas. Por isso, as mães que têm que trabalhar e deixam as crianças em casa, sob os cuidados de outros parentes ou nas poucas creches do bairro, são responsabilizadas pelo *jeito indisciplinado* dos filhos. Novamente, a responsabilidade por criar o filho recai sob os ombros das mães. A saída dos pais para o trabalho não é problematizada e vista como um motivo para explicar os problemas que venham a ser causados pelos filhos na escola ou na vizinhança. É a palavra e os cuidados de mãe que têm o poder de produzir o filho.

Vimos que Paula explicou o fato do sobrinho *que vive como um bicho* ter se *desencaminhado* pelo fato dele ter sido *criado na rua*, pois sua mãe tinha que trabalhar e deixava os filhos sozinhos em casa. Ela ainda refletiu em uma conversa que tivemos na porta da escola sobre os efeitos no comportamento das crianças que são criadas distantes das mães:

Muita criança está assim porque as mães precisam trabalhar. Vai para a creche, porque você acha que o pessoal da creche vai olhar para a criança da mesma forma que uma mãe olha? Então é muito assim, a mulherada está tendo que ir trabalhar e não tem tempo para cuidar das crianças. As mães precisam trabalhar, e vão preocupadas. Eu não saio para trabalhar porque eu tenho medo de deixar ele. Eu sei que se eu sair ele vai ficar em casa, não vai sair, ele vai ficar o dia inteiro sozinho. Quando der o horário dele ele vai para a escola, mas só que ele vai ficar sozinho. Meu pensamento é esse, eu não deixo ele sozinho, eu me preocupo muito. Meu mal é esse, eu me preocupo muito.

Há na criação dos filhos uma política da atenção e um controle pela vigilância que as mães consideram que devem exercer para que o filho não se perca. A creche e a escola, instâncias do Estado mais presentes na *quebrada* de São Paulo e reivindicadas nas lutas cotidianas das mães assim que se mudaram para o Recanto, quando *tudo ainda era mato*, não são capazes de *educar criança* da mesma forma que as mães. Do ponto de vista de Paula,

crianças de 3 a 6 anos. A oferta de vagas é bem menor do que a demanda, o que faz com que as mães tenham que gastar com escolinhas particulares que são improvisadas nas residências de alguns moradores, ou ainda com perua escolar para levá-las às escolas infantis públicas instaladas em outras localidades do bairro de Perus.

é o *olhar e a palavra da mãe* que corporificam a atenção e a vigilância necessárias para que uma criança não se perca no mundo, não se *desencaminhe*.

Não levar desaforo para casa

Orgulhosa do filho que se afastou de uma *má companhia* e que demonstrou ter o conhecimento para navegar nas relações sociais do bairro, Paula teceu alguns comentários sobre como espera que o filho reaja diante de uma provocação. Embora, como vimos até aqui, ela deseje que o filho se afaste dos problemas da rua, esforçando-se para criá-lo da melhor maneira possível, longe dos perigos do mundo, Paula não realiza uma avaliação moral absoluta sobre como o filho deve agir em todas as situações. Nessa “ética ordinária”, as tomadas de posição são sempre avaliadas circunstancialmente. Em certas situações, ele deve se envolver em uma briga. Antes de tecer esses comentários, contudo, Paula fala sobre o jeito *calmo* do menino.

Diego nunca *foi de se misturar, ele é na dele*. Segundo Paula, há *menino calmo e menino espoleta*. Seu filho é um *menino calmo*, não *mexe com ninguém*, não *bate boca*, não *responde*. Em suas palavras, esse *jeito calmo do menino* decorre do modo como ele foi criado: *nunca precisei bater nele, nem gritar, aqui em casa a gente conversa muito, eu mostro o mundo para ele, para ele ir aprendendo a distinguir o certo do errado*. Além disso, a *índole do menino* favoreceu seu *jeito calmo*, pois quando o *menino é para ser espoleta*, não tem jeito, a mãe pode educar da melhor forma, mas não vai dar certo.

Um *menino espoleta* é aquele que *não para quieto*, que sempre *está caçando confusão*. Para exemplificar esse *jeito de menino*, Paula descreveu a situação de uma vizinha, que sempre era chamada na escola por causa de problemas envolvendo o filho. O menino, que tem a mesma idade de Diego, sempre aprontava na escola. Quando eles entraram na escolinha, com seis anos, o menino *não parava quieto*, ficava *dando cambalhota, batendo nos coleguinhas*. Como veremos à frente, o movimento é visto como algo saudável, e espera-se que o menino seja um pouco *espoleta*, mas temperado com um pouco de *calmaria* para não ficar *caçando confusão* e envergonhando os pais.

Ao começar a falar sobre o filho, Paula narra as situações que colocaram à prova esse *jeito calmo* do menino. Ela descreveu a única briga na escola em que Diego esteve envolvido. Diego *estava na dele, quieto, só olhando*, quando um menino – *que vinha aqui em casa tomar toddy com meu filho e fazer trabalho* – veio *mexer com ele, batendo nele com um lápis*. Paula olha para o filho e com certo orgulho diz: *aí você não vai ficar só*

olhando e deixar o outro ficar batendo, né? Filho meu não leva desaforo pra casa. A versão da história foi corroborada pelas meninas da sala de Diego que vieram na casa de Paula para lhe contar o que havia se passado. Paula afirma que primeiro ela precisa saber quem está *pelo certo* na briga: *se o meu filho estiver errado, ele vai levar. Eu sou desse tipo, a gente não pode ficar botando a mão encima do erro do filho.* Mas *se o filho estiver certo, se ele foi provocado, se os outros vieram bater, não pode ficar apanhando nem deixar os outros te fazer de besta.* A mãe sabe que há várias versões de uma briga, *vários lados*, por isso ela preza pelo esclarecimento de quem provocou e iniciou a contenda, pois uma *briga* pode vir a se tornar necessária para que o filho não *leve desaforo pra casa*. Não se pode estabelecer uma verdade definitiva sobre quem é o culpado da contenda. O que as mães realizam em suas narrativas é uma aproximação do que julgam ter ocorrido, produzindo um efeito de verdade, que depende da habilidade em produzir o próprio relato. Ao trazer à tona que as colegas de seu filho vieram transmitir a notícia da briga, afirmando que elas sabem que *Diego não é de brigar* e que ele havia sido provocado primeiro, Paula introduz outras vozes na própria narrativa por meio da citação direta, algo muito frequente nas conversas informais que presenciei nas casas dos moradores do Recanto. Saber quem provocou primeiro, quem iniciou a contenda, é, portanto, algo fundamental para Paula, pois assim ela pode julgar se a ação violenta do filho foi ou não um revide legítimo. Ela me disse:

Eu ia lá saber e eles falavam, 'o Diego não está errado. Ele foi provocado. O menino só ficava batendo nele, deu um murro nas costas dele, e levantou e começou'. E o outro também, quando eles estavam na fila, na sétima série. Aí o outro chutava ele. Ele pegou o outro, ficou enfezado, jogou ele no chão, sabe assim? Eu perguntei para todo mundo e o pessoal falou que foi o outro que começou. Aí a mãe dele chegou: 'é, o seu filho bateu no meu, veio bater.' Eu disse para ela: 'Você acha que o meu ia bater no seu se o seu não viesse bater no meu? O seu ia ficar quieto e o meu ia bater no seu?' 'É para bater mesmo', ela falou assim nas minhas costas. 'Bate mesmo, pode bater'. Já pensou? Até hoje eu não converso com ela. Não adianta ficar batendo boca na porta de escola. Eu disse para o meu filho: 'Filho, não quero que brigue, mas se os outros vierem bater, não pode ficar apanhando'. Porque se você tiver medo em uma escola, nego te judia, te faz de besta.

Paula lembrou-se de um menino que teve até que mudar de escola porque os colegas *mais malandros* ficavam *fazendo ele de besta*. É importante que um menino, mesmo *calmo, na dele*, saiba *se fazer respeitar*, mesmo que para isso precise usar a força física para não *se deixar fazer de besta* frente uma ameaça ou provocação. A ideia nativa de respeito quase sempre aparecia acompanhada de um verbo – *fazer-se respeitar*. Respeito não é algo que se tem, mas uma atitude que depende de ações cotidianas, de um modo de ser e de agir, em

suma, de uma arte. *Não levar desaforo para casa* conecta-se com a atitude valorizada pelas mães do *fazer-se respeitar*. Diferentemente dos professores, que condenam a princípio uma briga e o uso da violência física na escola, vimos que Paula julga a atitude de seu filho sem *a priori*; é preciso primeiramente saber quem provocou quem, para depois decidir se o ato do filho é ou não condenável, se ele *está pelo certo ou pelo errado*. Um revide torna-se moralmente justificável para preservar a face daquele que foi agredido, que não será visto como um *besta* ou um *trouxa* pelos colegas. *Não levar desaforo para casa* quando provocado foi outra lição que Paula habilmente ia tecendo para o filho enquanto conversávamos em sua cozinha.

A expressão *não levar desaforo pra casa* ainda apareceu em outras situações. Ao comentar com uma vizinha o *jeito esquentado* de sua filha Natália, Olga sugere que a menina é o *tipo de criança que não leva desaforo pra casa*; mas diferentemente de Diego, um menino cuja mãe reconhece a necessidade do filho revidar uma ofensa, nessa situação a mãe reprova a conduta da filha, dizendo para ela constantemente: *Natália, você precisa respirar, contar até dez, não levar tudo na ignorância. Não adianta você xingar e você retribuir e querer brigar*. A condenação moral da conduta da filha não é absoluta; tal como na briga de Diego na escola descrita por Paula, Olga não avalia a atitude de sua filha de uma vez por todas, mas sempre conectada a situações específicas. No caso de a filha ser constantemente ofendida por uma colega em sala, *não levar desaforo para casa* e *revidar* pode ser algo não apenas moralmente legítimo, como também a única atitude esperada para que a menina *não se faça de trouxa*.

As mães ainda afirmam que tanto suas filhas como seus filhos não podem ser injustamente acusados de terem cometido algo que eles não fizeram. Como me disse Olga: *você tem como provar, então tudo bem, senão ela não leva desaforo para casa*.⁵¹ Ela tirou a filha da escola porque passou muita vergonha sendo convocada quase diariamente pelo diretor por causa das confusões que ele atribuía à Natália. Contudo, ele não podia provar que foi ela quem começou a maioria das confusões. A menina ficou quatro meses sem ir para a escola, sendo posteriormente transferida para a Escola Vitória.

Há aqui, contudo, uma diferença na criação de menino e menina: enquanto a atitude mais *esquentada* dos meninos de revidar uma ofensa é algo geralmente esperado, a mesma postura não é tão bem vista em relação às meninas. Como vimos, Olga sugere que sua filha conte até dez para que seu temperamento esquentado esfrie e ela não revide na mesma

⁵¹ Como veremos no capítulo 6, o que mais ofende os estudantes é justamente serem injustamente acusados pelos professores de realizar alguma coisa que eles não fizeram.

moeda. De toda forma, ao contar essas histórias sobre o *jeito* de seus filhos e as situações em que eles não *levaram desaforo para casa*, as mães ensinam a seus filhos as “nuances práticas dos princípios morais do grupo” (FONSECA, 2004: 42).

Crianças, adolescentes e homenzinhos

A exposição do mundo às crianças, como vimos acima, é controlada. As narrativas contadas pelas mães antecipam as consequências mais nefastas que o envolvimento com o *mundo das drogas* pode acarretar para os meninos: *eles viverem que nem bicho*. Quando a criança atinge a *adolescência*, com a idade de 13 a 14 anos, os pais já não conseguem mais controlar completamente seus movimentos e é esperado que a criança já *saiba como andar com as próprias pernas* e tenha a *cabeça feita*.

Um dos critérios utilizados pelas mães para diferenciar a criança do adolescente é justamente a possibilidade de controlar os movimentos do filho pelo bairro. Nas palavras de Camila: *Quando chega uma certa idade, eles vão para a escola e tem um monte de má companhia lá, não dá para ficar de olho em tudo, por isso é importante que eles já saibam o que é o certo e o errado*. Até os 12 anos, antes da adolescência, o filho ainda está *debaixo da saia da mãe*. Quando ainda menores, antes dos 9 anos, as mães às vezes ainda chamam seu (sua) filho(a) de *pequeno* ou *pequena*. Depois, eles passam a ser mais do *mundo* do que das mães, *eles andam por aí* e a mãe já não é mais capaz de *ficar de olho* em tudo que eles fazem.

Paula explicou-me ainda que não adianta *mostrar o mundo* quando os filhos ainda são muito pequenos e não conseguem *entender o que se conversa*, tampouco pode-se deixar para muito tarde, pois a *força do mundo é perigosa* e na *fase problemática dos 12 aos 15 anos tudo pode acontecer*, pois eles ainda têm a *cabeça fraca*, *vão muito pela cabeça dos amigos* e são muito *maria-vai-com-as-outras*. Nessa fase, a chamada *adolescência*, o *menino fica respondão, não obedece*. Esse é o período da *teimosia* dos filhos, quando eles passam a *escutar mais lá fora do que dentro de casa*. Outro fator que distingue as crianças pequenas das maiores é a capacidade delas entenderem o que se conversa e gravarem o que é dito, produzindo uma memória.

A adolescência distingue-se da idade adulta, para as mães, pelo fato dos filhos ainda não estarem totalmente *encaminhados*, ou seja, quando eles ainda não têm um emprego, uma profissão, não terminaram a escola, não se casaram, não tem sua própria casa e, ao mesmo tempo, não são mais tão dependentes dos pais.

Ao se referir ao seu filho quando completou 15 anos, Maria das Graças me disse que ele já era um *homenzinho*, não era mais, portanto, um *adolescente*, alguém que não sabe *distinguir o certo do errado* e que *não tem responsabilidade*. O menino já estava, parcialmente, *encaminhado*: ele já *trabalhava como operador de telemarketing*, *tinha seu dinheirinho* e estava se preparando para uma profissão técnica de eletricista em uma escola do Senai. Nessa idade dos 15 anos, quando o filho passa a ir sozinho para a escola, alguns moradores me disseram que nessa idade ele já é um pouco *dono de si*. O diminutivo atesta, contudo, o fato de que ele tampouco era um *homem*, pois ainda residia na casa da mãe, não tinha se casado e não tinha a *vida completamente encaminhada*. De toda forma, o perigo da rua não mais amedrontava tanto a mãe como em relação ao filho caçula, que ainda estava com 13 anos e não tinha a *cabeça completamente feita*. O filho mais velho, portanto, podia andar pelas ruas do Recanto, geralmente no trajeto do trabalho ou da escola para casa, sem uma vigilância constante da mãe, que sabia que o garoto já *tinha responsabilidade* e não se deixaria facilmente influenciar pelas *más companhias* que frequentam as ruas do bairro. Uma iniciação que diferencia os *adolescentes* dos *homenzinhos* é, portanto, o trabalho. Como veremos à frente, quando chegam à idade de 14 anos, as mães já começam a pensar na possibilidade do filho ou da filha iniciar-se em alguma profissão, ter um *servicinho*.

Camila também considera que seu filho, Felipe, com 13 anos, já não é mais uma *criança*, mas um *homenzinho*, pois, em suas palavras, *ele já sabe o que é certo e errado*. Ela também *mostra como é o mundo aí fora*, *passa para ele o caminho certo*, mas cabe ao filho *escolher qual caminho trilhar*. A criança, nessa idade, já passa a ser responsável por seus próprios atos. Diversas mães me disseram que chega um momento em que a *criação já não está totalmente mais na alçada* delas, pois o filho ou a filha já tem *autonomia para decidir o que fazer*. Camila, ainda comentando sobre o que diferencia a adolescência da condição de *homenzinho*, disse-me:

Na adolescência, um pouco já sai do nosso controle. Ele tem autonomia. O Felipe é um adolescente, mas quando tiver 16 ou 17 anos, que é um homenzinho, eu já vou perder um pouco o poder. Ele já vai para a escola sozinho, já vai trabalhar, já vai ter o dinheirinho dele, já vai querer namorar. Aí você tem que orientar o camarada, mostrar como é o mundo aí fora.

Quando chegam à idade dos 13 a 15 anos, os meninos e as meninas passam a ter mais responsabilidade: cuidar dos irmãos menores, levá-los e buscá-los na escola, fazer mais tarefas domésticas (sobretudo no caso das meninas), arranjar um *servicinho*, desde que não

atrapalhe os estudos, ter mais liberdade para andar no bairro, aprender a *como lidar com o dinheiro*.

Até os 12 anos, a maioria das crianças vai à escola de perua ou levadas pelos pais ou algum parente mais velho, geralmente um irmão ou uma irmã, ou ainda uma vizinha na faixa dos 15 aos 18 anos. A partir dos 13 anos, quando as crianças estão no oitavo ano do ensino fundamental, elas passam a reivindicar de maneira mais veemente o desejo de irem sozinhas ou com os amigos. Nessa faixa etária, a vergonha por serem acompanhadas pelos pais até a porta da escola tende a ser maior. Em uma conversa que tive com Maria no portão da escola, depois que ela deixou seu filho Pedro, de 11 anos, tocamos justamente nesse ponto. O menino queria que a mãe não mais o acompanhasse no trajeto para a escola. Maria comentou essa situação e falou: *nessa idade não tem querer, quando ele tiver 15 anos, for um homenzinho, ele poderá ir para a escola sozinho, mas até lá, enquanto ele estiver embaixo da minha saia, ele terá de fazer do jeito que eu quero*.

A liberdade para se movimentar no bairro é justamente um marcador claro de que a criança vai adquirindo maturidade. Contudo, longe de exprimir a passagem de um estado a outro, como uma ruptura, a autorização para andar pelo bairro ocorre de maneira paulatina: a criança, quando tem entre 8 e 10 anos, passa a fazer pequenas compras ou levar recados para os vizinhos, ou ainda visitar certos parentes que moram por perto. A partir dos 10 anos, elas podem frequentar a casa de certos amigos, sem demorar muito, pois, como veremos, a criança que vive na casa dos outros acaba por pegar o *jeito* do amigo e pode ser vista como *rueira*. A partir dos 14 é que a liberdade de movimento é mais intensificada, sobretudo se o filho começar a trabalhar. Os filhos que conseguem se matricular nas ETECs e em outras escolas de ensino médio em Perus ou em outros bairros de São Paulo também se deslocam no transporte público sozinhas nos trajetos casa-escola. Assim, a liberdade de movimento pelo bairro, o *andar pelo mundo*, é um indício do caráter progressivo da formação da pessoa, que tanto consagra uma etapa do desenvolvimento quanto contribui para instaurá-la.

A possibilidade de namorar e se iniciar na vida sexual era outra característica da maturação das crianças no Recanto. Ao chegar aos 15 anos, um namoro do filho e da filha é visto como natural pelas mães. Antes desse período, os filhos podem namorar, mas há certa preocupação das mães em relação aos namoros muito precoces de seus filhos e filhas: alguns adolescentes escondem seus casos e namoros dos pais, com medo de serem repreendidos. Aos 14 e 15 anos, contudo, namorar passa a não suscitar mais tanta inquietação nos pais. Quem os filhos namoram é também uma preocupação, da mesma ordem que a preocupação em relação a quem são os amigos dos filhos. Uma menina que namora um *menino*

desencaminhado é geralmente muito repreendida pelas mães. De toda forma, *criar o filho para o mundo* implica também o fato de que o filho ou a filha não é da mãe, mas do *mundo*, alguém que irá seguir sua própria vida e estabelecer relações, inclusive as amorosas, que fogem do controle absoluto por parte dos pais.

As meninas quando deixam a adolescência são chamadas de *moças* por muitas mães.⁵² Diferentemente da perspectiva de ter um *servicinho* de meio período como seus irmãos, muito mais rara em relação a elas, as garotas no Recanto passam a ser designadas como *moças* quando assumem maiores responsabilidades no interior de casa, sobretudo ao ter que cuidar dos irmãos mais novos. O cuidado dos irmãos é algo que também diferencia uma criança de um adolescente. A filha de Inês, por exemplo, quando tinha 13 anos de idade, já era responsável por *ficar de olho* no irmão caçula de 6 anos, enquanto sua mãe comparecia às atividades do movimento social de moradia. Inês, contudo, ainda é a principal cuidadora: ela é quem estabelece as regras e normas de conduta para sua filha. Ela não deixaria seus filhos em casa sozinhos sem antes dizer para a filha o que ela deveria fazer, uma comida já pronta – *ela só tinha que esquentar* –, o número de telefone de algum parente disponível em caso de emergência e alguns jogos para as crianças jogarem durante sua ausência. Como me disse Inês, a filha tinha que *aprender a se virar desde cedo* e a *tomar conta* dos outros.⁵³

Ao andar pelo Recanto, eu estranhei o fato das mães enfatizarem a todo momento que as crianças deveriam *aprender a se virar*. Observei, certa vez, uma mãe que andava com duas sacolas. Atrás dela, uma criança de uns cinco anos tentava acompanhá-la. A criança ficou para trás e começou a chorar, pedindo para que a mãe a carregasse no colo. A mãe, com pressa, não dava ouvidos aos lamentos da criança. Depois de muita insistência, a criança conseguiu chamar a atenção da mãe, que respondeu: *larga de frescura, onde já se viu um menino dessa idade só ficar resmungando. Sobe logo isso daí*.

⁵² As categorias de jovem e de juventude raramente foram empregadas pelas mães para se referir tanto aos garotos como às garotas na faixa dos 13 a 15 anos. Elas preferiram os termos *homenzinho* e *moça*.

⁵³ Nas reuniões de pais na escola Vitória, era possível constatar a presença dos irmãos mais velhos que tinham entre 15 e 20 anos como os responsáveis pelas crianças menores. No primeiro dia do meu trabalho de campo na escola, uma menina de 7 anos estava com gripe e febre. Quando alguém tem algum problema de saúde na escola, um funcionário precisa chamar uma pessoa responsável (geralmente um parente) para pegar a criança e, caso necessário, levá-la ao hospital. Como não havia ninguém em casa (seus pais estavam trabalhando), uma vizinha foi chamada. Ela tinha apenas 14 anos. Depois de comentários jocosos sobre a situação de uma *criança de 14 anos ser responsável por uma de 7 anos*, o diretor autorizou a saída da estudante. Pauli (2013: 37) destaca justamente o papel das irmãs mais velhas como principais cuidadoras dos irmãos mais novos. Segundo a autora: “yet the idea that the children are ‘left alone’ was wrong. Repeatedly, we were told that children are never alone – because there are always sister and brothers around them, taking care. This, of course, matches research on the relevance of children and siblings as care takers” (Pauli, 2013: 37).

Na praça do Recanto, presenciei uma cena relacionada. Eu estava na porta da igreja, localizada em frente à praça, conversando com algumas mulheres que lá estavam. As crianças brincavam nos equipamentos de ginástica instalados recentemente na praça pela prefeitura. Duas meninas começaram a bater boca e a brigar. Eu fiquei apreensivo, e perguntei para as mulheres se não devíamos fazer alguma coisa para acabar com a briga, pois para mim aquela cena já era uma ação violenta entre as crianças que solicitava a intervenção de um adulto. Camila, que estava presente, virou para mim e me disse: *deixe elas aprenderem a se virar, na maioria das vezes é só uma brincadeira*.⁵⁴ Somente quando a briga ficou realmente séria, e uma menina caiu no chão e era chutada pela adversária, surgiu do nada um rapaz mais velho, na faixa dos 20 anos, para apartar a contenda. Sem muito estardalhaço, o rapaz segurou a menina que dava os pontapés e a retirou da praça. Há sempre um adulto por perto que *fica de olho* nas crianças, mas raramente interfere. Nesse episódio, não houve bronca ou repreensão, as brincadeiras logo em seguida foram retomadas.

Nessas duas situações, as mães já ensinavam às crianças *como se virar*, como ter *autonomia* para *andar no mundo com as próprias pernas*. A criação produz aqui uma pessoa que é capaz de lidar por si mesma, sem a ajuda de terceiros, com seus próprios problemas e dificuldades. A lição transmitida pelas mães enfatiza, portanto, uma concepção de pessoa próxima daquela que é geralmente ligada pela literatura antropológica ao ocidente. Ao se tornar madura, uma pessoa deixa de ser criança e passa a ter sua vontade própria, seus interesses, uma personalidade, sem se deixar influenciar pelos outros, já com a *cabeça feita* e capaz de *se virar*. Cabe sublinhar que esse processo de maturação depende muito do que se passa na cabeça dos filhos: suas intenções, suas responsabilidades também passam a definir em qual categoria de idade ela será alocada. Assim, uma moça que quer se casar (o que não implica o ritual do casamento, mas pode ser tão somente se *juntar* com um parceiro) muito cedo, com 17 ou 18 anos, será vista como alguém que já é madura nas relações amorosas. Da mesma forma, um *homenzinho* que tem a pretensão de se tornar um mecânico e trabalha arduamente, também será visto como uma pessoa já *madura*, que *corre atrás do que quer*. Strathern (2005: 82-3), ao comentar sobre o trabalho de Bamford, descreve como os Kamea consideram que as meninas crescem mais rápido que os meninos, e afirma que a intenção delas de se casar é o que as amadurece mais cedo. A intenção, aquilo que se passa

⁵⁴ Como veremos no capítulo 5 sobre a socialidade entre os estudantes, distinguir uma briga de uma brincadeira violenta é uma arte.

na cabeça, os pensamentos, são também fundamentais no Recanto para se definir o que é uma pessoa madura, um *filho encaminhado*.

Ainda em nossas conversas sobre o que diferencia uma *criança* de um *adolescente* e de um *homenzinho*, muitas mães se recordaram de suas próprias infâncias, vistas como mais *saudáveis*, pois *não havia tanta malícia como hoje*. Paula, por exemplo, disse que ela e a irmã poderiam brincar com os meninos, passar o dia na rua, sem tantos riscos. *Hoje em dia as crianças são muito espertas, é um perigo você deixar o seu filho de 7 anos brincando com uma criança de 12*. Em seu tempo de criança, isso não era um problema, pois *as crianças eram mais bestas*, não tinham o *conhecimento* que as crianças hoje já portam em tenra idade. O deslocamento provocado por essas lembranças é tanto temporal como espacial. Muitas mães recordaram-se de suas infâncias em cidades pequenas ou na zona rural de outros estados, sobretudo no Nordeste e em Minas Gerais.

O *conhecimento* – oposto à inocência e a uma infância sem malícia – é mais proeminente na infância dos filhos. Antônia enfatiza que a rua, antes local de brincadeiras sem *malícia*, se tornou um local *perigoso*, que só ensina o que *não presta* para os filhos, sobretudo ao expô-los à *má influência* e a um conhecimento perigoso que foge do controle das mães. Camila, mãe de Felipe, disse-me que ela era *rueira* quando criança, e brincava de *brincadeiras de moleque*: empinar pipa, jogar bolinha de gude, jogar taco. Em suas palavras: *as brincadeiras eram mais inocentes, sem malícia, mais saudáveis, menino com menina*. Camila cresceu na Brasilândia, na Zona Norte de São Paulo, no final dos anos 1980 e começo dos 1990. O local, segundo ela, era *perigoso*, havia o *tráfico de drogas*, mas era possível brincar na rua sem muita preocupação, pois, em suas palavras, *as pessoas cuidavam muito mais umas das outras*. *Às vezes eu ficava na rua e tinha um vizinho que olhava tudo, sempre que meu pai e minha mãe chegava, o vizinho ia lá e dizia: ‘olha, aconteceu isso, isso e isso, sua filha fez isso e isso’*. Hoje em dia, como já vimos, essa vigilância mútua não é mais tão forte. Por conta dessa ausência de vigilância, a rua tornou-se mais perigosa, além dos *carros e das motos*, que sempre ameaçam a segurança das crianças.

Os perigos do mundo intensificaram-se e as mães precisaram inventar um novo jeito de criar os filhos distinto da criação que tiveram em sua própria infância. *A educação de antigamente é diferente*, disse-me Olga, ao comparar o jeito como ela cria seus filhos e o jeito como seus pais a criaram. Seu pai, uma pessoa *rígida e brava*, deu duas *surras de corda* na filha. Na criação dos filhos, Olga não bate da mesma forma que seus pais, mas quando é necessário, ela os castiga, sobretudo os dois mais novos que têm lhe dado muito trabalho. Como o mundo ficou mais perigoso, as mães repetidamente me disseram que precisam

redobrar a atenção em relação às andanças das crianças, controlando os locais para onde elas vão brincar, e também conversar muito mais do que seus pais fizeram durante suas infâncias. Camila disse-me que seu pai quase não lhe dirigia a palavra: era só pelo olhar que ele se expressava sobre algo que ele considerava errado. Hoje, essa autoridade do *pai de antigamente* que também era assentada nos castigos físicos não é mais suficiente para educar os filhos. É necessária a palavra, o tempo para a conversa.

A passagem da *inocência* para o *conhecimento* é inevitável e até mesmo desejável. As mães não desejam que seus filhos e suas filhas fiquem *chocando em casa* e não saibam como fazer amigos. É importante andar pelo mundo, conhecer novos lugares e pessoas, adquirir *conhecimento* para se tornar um adulto. O perigo não reside, portanto, na passagem em si da infância para a adolescência, da *inocência* para o *conhecimento*, mas nos graus e nas intensidades perigosas que a aquisição do *conhecimento* pode acarretar para as crianças.

As mães que moram no Recanto dos Humildes, quando conversam informalmente sobre os temores que cercam a educação dos filhos, parecem demonstrar uma ansiedade maior em relação a uma concepção de conhecimento, adquirido justamente no período de maturação que caracteriza a adolescência, que envolve o *conhecimento de gente*. Maya Mayblin descreveu as concepções nativas dos moradores de Santa Lúcia, no sertão de Pernambuco, sobre o conhecimento. Segundo a autora, o conhecimento possui diferentes formas no sertão pernambucano:

O conhecimento da bíblia, dos modos e costumes, da melhor forma de se tratar uma pessoa é considerado como um conhecimento moral que todos devem ter. A palavra mais frequentemente utilizada para denotar esse tipo de conhecimento é *educação*. O conhecimento prático, denotado pelos termos de *habilidade* ou *jeito*, da melhor forma de plantar, domesticar um animal, tocar um instrumento musical é também um conhecimento bom no sentido de ser necessário e benéfico à vida. Outra categoria de conhecimento que é útil na vida é *erudição*, o conhecimento acadêmico e abstrato, que é adquirido por meio da escolarização e dos livros. Esses tipos de conhecimento não são em si moralmente bons ou ruins; no entanto, eles podem ser perigosos se se abusa deles ou se eles tornam uma pessoa *orgulhosa*. O tipo de conhecimento que é percebido como mais perigoso moralmente é o conhecimento de *gente*. Uma pessoa com um conhecimento altamente desenvolvido de gente é geralmente descrita como *sabida* (MAYBLIN, 2010: 151)

A maturação ocorre também no Recanto quando a criança adquire *conhecimento de gente*, por meio da extensão do circuito de influência sobre a pessoa através das relações de amizade e amorosas. Contudo, para que um filho se *encaminhe* na vida, ele precisa saber lidar com os poderes que essas relações carregam, sabendo quando *esfriar* e quando se

envolver nelas. Quando isso ocorre, os filhos já têm a *cabeça feita*, já demonstram que tem capacidade para escolher quais relações cultivar. O conhecimento carrega consigo, portanto, a responsabilidade, ou, nos termos nativos, *saber distinguir o certo do errado*.

Como vimos acima, as mães oscilam ao falar sobre seus filhos de 13 e 14 anos, ora os tratando como *crianças*, ora como *adolescentes*, ora ainda como *homenzinhos* e *moças*. Essa oscilação é um efeito, segundo as mães, de uma *mudança no tempo*. Se em sua própria história de vida, a passagem da adolescência para a idade adulta ocorria por intermédio do casamento e/ou do nascimento dos filhos (muitas mães são, como vimos, *mãe e pai*), e o trabalho não aparecia como um definidor da entrada no mundo adulto, uma vez que se trabalhava desde pequeno, com os filhos tudo se passa de maneira distinta. *Não há mais a inocência de antes*, e aos 13 e 14 muitos ainda não estão trabalhando, ainda que, como veremos à frente, o trabalho já esteja em um horizonte próximo. Esse período *complicado da adolescência* carrega uma ambivalência que não se confunde com a liminaridade, uma vez que a superação do estado da infância não acarreta a suspensão completa desse estado e uma fase limiar e ritual de preparação para a entrada no mundo adulto. Os filhos e as filhas continuam, aos 13 e 14 anos, a ser tratados em alguns assuntos como crianças; em outros, contudo, os pais gostariam que os filhos já tivessem mais responsabilidade e agissem como *homenzinhos*. Assim, pode-se dizer que a maturidade é uma questão bem relativa: uma pessoa pode ter *criado responsabilidade* e ser vista como *esperta* em certos domínios da vida, mas em outros pode ser considerada como *imatura*. A questão para as mães é a seguinte: *o filho ou a filha tem maturidade para o quê?* Pode ser que um menino tenha *cabeça para o estudo*, outro seja responsável no trabalho, um terceiro já é maduro nas relações amorosas.

Mais do que uma classificação rígida sobre as etapas da vida de uma pessoa, ao pensar sobre as categorias de idade de seus filhos as mães desenvolvem uma teoria que lida com intensidades e a segmentação da maturidade. Ao se chegar à idade de 15 anos a criança não passa, portanto, em função do desenvolvimento físico de seu corpo, automaticamente para a adolescência. Ela pode ser vista como *imatura* e ainda uma *criança* em várias searas de sua vida. O ideal é que a criança adquira paulatinamente *conhecimento*, obtenha progressivamente responsabilidade e discernimento e possa circular pelo mundo, *com as suas próprias pernas*, sem se perder em todos os domínios da vida. Nessa arte da socialidade, saber como lidar com os amigos, aqueles que abrem a pessoa para a influência do mundo, é essencial. Esse será o assunto discutido no próximo item deste capítulo.

As más-companhias e a arte de fazer e desfazer amigo

Os filhos passam inevitavelmente a circular pelo mundo, expondo-se aos riscos inerentes dessa aventura, por intermédio, do ponto de vista das mães, das relações de amizade que eles vão criando na escola, na rua e na vizinhança. Camila descreveu certa vez que Felipe, *quando ele se junta com os amigos, se transforma, ele quer chamar a atenção, quer aparecer, é muita influência*. A amizade, um tema geralmente marginal e dependente de outras relações na antropologia, torna-se uma preocupação central das mães em relação à criação dos filhos quando eles deixam de ser crianças e se tornam adolescentes, com mais *conhecimento* sobre o mundo e *de gente*. É nesse momento que a *educação* dos filhos passa a fugir do controle que as mães tentam ter sobre o destino deles.

Segundo Beer e Gardner (2011), historicamente a amizade tem permanecido em uma região ofuscada na antropologia principalmente por causa da luz potente lançada pelos pesquisadores sobre as relações familiares e o parentesco, a “estrutura estruturante” clássica da vida social. As autoras argumentam que o termo *friendship*, em inglês, possui uma ambiguidade que tem sido produtiva sobretudo nos novos estudos do parentesco e sobre a pessoa. Tal ambiguidade reside no fato de que o termo pode se referir tanto às relações sociais, como às inclinações, disposições e ações de uma pessoa. Enquanto a amizade como relação necessariamente envolve mutualidade, os sentimentos e as inclinações de amizade podem fluir apenas de um lado. Neste item, exploro a teoria nativa das mães sobre a amizade de seus filhos e os efeitos dessas relações na criação deles. Veremos que nessa teoria a ambiguidade apresentada por Beer e Gardner também se faz presente. Além disso, veremos que ao conversarmos sobre a amizade, as mães acabam também discutindo o que produz a pessoa e desenvolvendo uma teoria nativa da aprendizagem.

A movimentação constante pelas ruas é um perigo justamente por expor as crianças à *má influência das más companhias*. Felipe, como muitos outros adolescentes no Recanto, é obcecado por motos. Ele e seus amigos passam boa parte do tempo conversando sobre os diferentes modelos, sobre as manobras feitas pelos meninos mais velhos e sobre os *rolêzinhos* que eles pretendem realizar quando conseguirem uma moto emprestada. Quando um escapamento emite um estalo na rua atrás da escola, os meninos correm para a janela e se apinham para ver quem era o *piloto*. As mães são muito preocupadas com essa obsessão dos filhos de 13 e 14 anos em ter acesso às motos. Poucos pais têm condições ou autorizam os filhos a *pilotá-las*, contudo, os adolescentes têm acesso a elas por via dos amigos mais

velhos ou ainda ao trabalhar nas diversas oficinas que há no bairro. O temor das mães refere-se tanto aos acidentes fatais, como também em relação a uma possível *batida policial*, que pode ser bem violenta. Camila disse-me certa feita que em São Paulo *transporte* (moto e carro) *chama encrenca: acidentes, assalto, sequestro, dívida, violência*.⁵⁵ Mas o que ela sobretudo teme é a *má influência* que pode ser exercida sobre seus filhos pelos amigos que são os proprietários das motos.

Camila afirmou que sua maior preocupação seria com a circulação e os movimentos que uma moto propiciaria ao filho: *só andando, de pé-dois, Felipe já anda mais que notícia ruim, imagina com uma moto?* Com um misto de orgulho e de preocupação, Camila disse que caso Felipe *se candidatasse para político, ele ganharia, pois são 13 anos morando aqui, e tem gente que eu não conheço e ele conhece, porque ele anda por todo canto*. A moto alargaria o mundo e sua influência sobre o menino, que passaria a ter acesso a um conhecimento perigoso, o *conhecimento de gente* e de lugares não conhecidos e controlados pelos pais. A chance de se enveredar por *caminhos tortos* aumentaria exponencialmente. A moto só potencializaria essa circulação do menino pelas ruas, agora não mais apenas do Recanto, propiciando novas oportunidade para o menino *aprender o que não se deve na rua* e adquirir um *conhecimento* perigoso que caracteriza, do ponto de vista das mães, a *adolescência*.

Uma amizade que não é boa é aquela da *criança que passa muito tempo na casa dos outros ou na rua sem fazer nada*. Paula, novamente, disse que ela prefere que os amigos de seus filhos venham a sua casa, pois *ela sempre está de olho no que eles estão fazendo. É melhor eles aqui do que por aí, e aqui eles ficam assim, como se fosse a casa deles*. Ela não deixa os filhos irem para as casas em que as crianças ficam sozinhas, enquanto seus pais estão trabalhando. As mães temem que os filhos façam amizade com outras crianças cujos pais não estão por perto para *ficar de olho no que eles estão fazendo*. Paula proibiu seu filho de frequentar a casa de um colega pois sabia que a mãe e o pai do menino saíam bem cedo para trabalhar, só retornando à noite: *Eu já falei para ele: “amizade de você estar na casa dos outros todo dia não presta”. Ele tinha uma amizade assim que eu já cortei*. Sem um adulto por perto para *vigiar* as crianças, sobretudo nessa *fase complicada da adolescência*,

⁵⁵ Antônia, que além dos gêmeos com 14 anos, também tem um menino com 18, disse que ficou aliviada quando o filho passou a cogitar comprar um carro ao invés da moto. *Ele está doido, está tirando carta e quer uma moto. Já conversamos, eu e o pai dele. Pessoas que gostam dele que são mais próximas falam pra ele não comprar uma moto. Mas essa semana ele estava vendo um carrinho, um Gol, ele ficou interessado em comprar, graças a Deus. É mais seguro. Não é que não possa acontecer, mas as motos são mais visadas. Aí é a polícia que para para ver, no trânsito, os ladrão que rouba e dá tiro nas costas*.

nas palavras de Paula, *é meio caminho andado para elas se desencaminharem*. Além disso, a casa onde o pai e a mãe trabalham fora e deixam as crianças sozinhas é perigosa porque é uma *casa sem horário*, disse-me Paula, as *crianças entram e saem a hora que quer*. Até mesmo a casa de parentes as mães impedem que os filhos frequentem constantemente. Dalvina disse-me que todos seus parentes moram na mesma rua no Recanto: há duas irmãs e um irmão, além de um cunhado, que moram no mesmo *terreno* e, mesmo nesse espaço, onde todos se conhecem, *ficar indo uns nas casas dos outros* não é bem visto. Seus filhos só podem brincar com os primos quando ela está presente, principalmente na casa da avó aos finais de semana.

Não ir para a casa dos amigos, sobretudo se os pais trabalham fora e deixam as crianças sozinhas, é uma lição que escutei em quase todas as casas que visitei. As mães temem que os filhos, ao passar muito tempo na casa dos amigos, acabem por pegar o *jeito* daquela família. O filho de Olga, por exemplo, ao passar muito tempo na casa de um amigo que morava na viela de cima, acabou *pegando*, nas palavras da mãe, um *jeito respondão*, passando sempre a retrucar os argumentos da mãe e deixando de respeitar os horários. A criança que passa muito tempo na casa dos outros é vista como *rueira*, uma criança *criada na rua*, alguém que cresce sem os pais por perto. Ao pretender que seu filho não se envolva com *más companhias*, nem seja *criado na rua*, as mães tentam evitar que o filho faça amizades com esse tipo de criança.

Além de não passar muito tempo na casa de outras pessoas, outra situação severamente repreendida pelas mães é quando os filhos aparecem em casa com objetos de outras crianças. Respeitar o que é de outra pessoa é aqui um imperativo. Em uma situação, na casa de Camila, presenciei sua ira pelo fato do filho ter levado para casa um objeto que não lhe pertencia: ele tinha emprestado de um colega de sala um fone de ouvido e havia prometido que iria devolvê-lo no dia seguinte. A mãe disse que *aquilo não estava certo* e obrigou o menino a ir devolver imediatamente o objeto emprestado. O receio de que o filho tenha pego aquele objeto sem a autorização de seu dono, que ele possa vir a se tornar um *ladrão*, não parece ser aqui o motivo principal da revolta da mãe. Camila argumenta que o filho precisa *se contentar com aquilo que tem*, sem desejar aquilo que é de outra pessoa, pois teme que o fascínio por objetos alheios possa facilitar ainda mais a *influência* exercida pelos amigos em seu filho. Como vimos acima, o fascínio pelas *motos* preocupa as mães justamente porque seus filhos se tornam mais suscetíveis à influência de seus proprietários.

Os amigos mais velhos dos filhos também são suspeitos. As mães evitam que os filhos cultivem essas amizades, pois as *crianças mais grandinhas* são mais *sabidas* e

malandras, têm mais *conhecimento*. Ao ter muitos amigos mais velhos, a criança pode *pegar o jeito delas* rapidamente.

A *influência das más-companhias*, do ponto de vista das mães, ocorreria como que por contágio mútuo, uma vez que o simples fato de *andar com crianças mais velhas e sabidas* pode ser perigoso para as crianças mais novas. Paula explicou-me que se um *adolescente* anda com *pessoa errada*, talvez eles *não sejam iguais*, *não tenham o mesmo jeito*, mas o menino, sobretudo se ele ainda não tem a *cabeça feita*, *não sabe distinguir o certo do errado*, vai *querer ir aonde o amigo vai*, *vai querer fazer o que ele está fazendo*.

Paula disse que há muitas crianças que são *maria-vai-com-as-outras e embalistas*, que *vão no embalo das outras*, que *acabam bagunçando por ver os amigos bagunçando*. Não é o *jeito do menino* ser *espoleta*, mas pela *má influência* dos colegas ele pode vir a se tornar um. Por isso, é importante ensinar logo cedo os meninos uma etiqueta para manter certa distância em relação aos colegas que foram para *o outro lado*, *saber falar um bom dia*, *desviar* quando necessário, *não se misturar*. As mães valorizam o fato do filho ser capaz de *se manter na dele*, *de ser na dele*, não se envolvendo com os problemas e os *cambalachos* dos outros. *Ser na dele*, uma característica que define o jeito do menino, é valorizado justamente porque demonstra que o filho já tem a *cabeça feita*, não se deixa influenciar facilmente pelos outros, já tem o corpo fechado para a influência das relações que permeiam a rua no Recanto.

Ser maria-vai-com-as-outras ou *embalista* designa aqui o papel desempenhado pela imitação na produção da pessoa. O receio das mães em relação à influência dos amigos, sobretudo das *más companhias*, capaz de transformar por completo seus filhos, refere-se ao fato de que eles queiram imitar o que os outros fazem. O filho pode vir a ser uma “imagem especular da ação” do amigo, para empregarmos (e deslocarmos) a bela definição que Carneiro da Cunha (1979: 37) oferece para o “companheiro” entre os Krahó.

Copiar, aqui, não é um ato passivo, meramente reprodutor daquilo que os outros fazem. Esse ato depende da vontade da criança, uma vez que ela só aprende, na perspectiva das mães, aquilo que ela quer. Assim, a influência tende a se realizar por meio da participação do filho na atividade do outro. Como Ingold sugeriu, copiar é uma questão de “seguir o que as outras pessoas fazem” (2010: 15), é olhar, sentir, ouvir o movimento do conhecedor e tentar igualar seus movimentos aos dele. Não se trata de um aprendizado gerado pela transmissão de informações, mas de um “descobrimento dirigido” (*Idem*: 21) pelas atividades do outro. É, portanto, uma ação ativa que produz uma transformação

naquele que segue os passos do outro. Há, nessa discussão sobre os *embalistas*, toda uma teoria da aprendizagem empregada pelas mães em diversas situações.

Aprende-se, como temos visto, ainda por meio do que se ouve, da palavra que passa a influenciar o *jeito* de uma criança. Um filho que se torna *respondão* é aquele que passa a *escutar mais o que se fala na rua do que aquilo que é dito em casa*. Por não ter ainda a *cabeça feita*, o filho pode ser influenciado pela corrente de ideias e opiniões veiculadas nas conversas entre os amigos. Gabriel Tarde, um dos primeiros cientistas sociais a analisar o fenômeno da imitação, argumentou que se há uma ideia de sociedade, ela deveria equivaler à relação social por excelência, a única que seria digna desse nome, que é a troca de ideias, um grupo de pessoas habituadas a se reunir em algum lugar para conversar (ver Tarde, 2005: 108). Por meio de uma conversa, “os espíritos se visitam e se interpenetram” (*idem, ibid.*). A conversa é, segundo o sociólogo francês, o vínculo social que permite a propagação de ideias, de modos de ação, de sentimentos; é pela conversa que uma pessoa se deixa influenciar e passa a imitar as ações dos outros. Isso ocorre porque na conversa a atenção tende a ser total e, sobretudo, porque ao se conversar busca-se os pontos em comum, aqueles assuntos que suscitam as paixões dos interlocutores, produzindo, assim, a semelhança. Nela, um interlocutor sugere ao outro sentimentos e ideias consonantes, orquestrando, após muito falatório, uma mesma maneira de ser. Nas palavras de Tarde,

Jamais, exceto em duelo, observa-se alguém com toda a força de atenção de que é capaz como ao se conversar com ele. Eis aí o mais constante, o efeito mais importante, e menos notado, da conversação. Ela marca o apogeu da atenção espontânea que as pessoas se prestam reciprocamente e pela qual se interpenetram com profundidade infinitamente maior do que em qualquer outra relação social. Por conseguinte, ela é o agente mais poderoso da imitação, da propagação dos sentimentos, das ideias, dos modos de ação. Os interlocutores agem uns sobre os outros de muito perto, pelo timbre da voz, o olhar, a fisionomia, os passes magnéticos dos gestos, e não apenas pela linguagem. Diz-se, com razão, de um bom conversador, que ele é um *sedutor* no sentido mágico da palavra. (TARDE, 2005: 77)

Nas conversas entre os adolescentes no Recanto, como veremos em maiores detalhes no capítulo 5, há uma “simultaneidade de suas paixões” (TARDE, 2005: 8) pelas motos, pelas conversas, pelos *rolezinhos*, uma simultaneidade que abre a pessoa para as influências recíprocas exercidas entre amigos. É essa relação simpática e contagiosa propiciada nas conversas entre amigos que preocupa as mães e enseja os maiores cuidados em relação ao controle de quem são os *parças* de seus filhos.

Não estamos aqui muito distantes do mundo mágico, como sugerido por Tarde (ver também GELL, 1998: 101). O mundo, do ponto de vista das mães, é carregado de intenções e influências que se exercem nas relações. Tudo se passa como se em uma relação de amizade as pessoas ficassem atadas umas às outras, e os perigos e as aventuras vivenciadas por uma acabassem por influenciar e afetar a outra. Essa amarração, essa relação simpática entre duas pessoas é evidente nas expressões por vezes utilizadas pelos estudantes para se referir ao grupo de amigos diante de uma briga: *mexeu com um, mexeu com todos* (ver EDWARDS, 2001: 163 sobre uma forma de atamento similar que existe entre os encenqueiros de Bacup). Essa influência recíproca exercida pela amizade ocorre sobretudo pela palavra, pelas conversas trocadas entre os amigos. Não por acaso, as mães concebem a palavra falada como algo potente, perigoso. Ong (1995: 9; 32) argumenta que nas “sociedades de cultura oral” há diversos provérbios que enfatizam justamente o poder, a beleza e o perigo que a palavra falada carrega consigo, capaz de transformar e produzir as pessoas.

Quando seus filhos passaram a se envolver com *amizades suspeitas*, Antônia me disse que redobrou sua atenção e passou a vigiar mais constantemente os deslocamentos dos meninos pelo bairro. Ela contou-me que *nunca se pode pôr a mão no fogo pelos filhos*, e mesmo sabendo que seus meninos não eram de *caçar confusão*, ela tinha que redobrar a vigilância. Na idade entre os 12 e 15 anos, uma mãe responsável não confia cegamente nos filhos, ela precisa estar sempre vigilante, pois mesmo que saiba que o jeito de seus filhos é *calmo, na deles*, nessa idade a mera convivência com meninos mais velhos e mais *sabidos* pode ser uma *má influência*. Como ela me explicou, *eu até confio neles, mas os outros lá fora não tem como confiar*.

As mães se esforçam na criação dos filhos para ensiná-los a *saber conviver e a saber como conversar*. Já constatamos que essa expressão implica certa etiqueta na interação com os outros, sobretudo aqueles jovens *que eu vi crescer*, *que eu peguei no colo*, mas que *passaram para o outro lado*. Os cumprimentos formais, *saber dizer um bom dia*, *um oi*, como me sugeriu Paula, é uma das táticas para manter uma relação distanciada com esses jovens. Além disso, *saber conviver* também quer dizer *saber fazer amigo*. *É preciso saber conviver e fazer amigos*, evitando cultivar inimizades e *caçar confusão*. Por isso, as mães e os pais não prendem completamente seus filhos em casa, e gostariam que eles circulassem pelo Recanto e adquirissem o *conhecimento de gente*. Como vimos na fala de Camila sobre Felipe, seu filho primogênito, é com certo orgulho que ela fala que ele *poderia ser político*, porque *conhece todo mundo no bairro*. Ao mesmo tempo, nessa atitude do filho reside um

perigo, pois o *conhecimento* de muita gente abre a possibilidade do menino ser influenciado pelas *más companhias*.

Como vimos acima, Olga não compreende porque a filha caçula, Natália, é tão *espoleta*. Criada da mesma forma que os dois irmãos mais velhos, Natália, assim como Humberto, o *filho do meio*, *saíram da pá virada*. Olga é constantemente chamada para ir à escola em função dos problemas da filha. Além do *gênio difícil de Natália*, Olga atribui os problemas da filha à *má influência dos amigos*. Em suas palavras, *uma ovelha negra coloca um rebanho a se perder*. Na idade de Natália, 13 anos, *as crianças têm a cabeça muito fraca*, garantiu-me Olga, *elas se deixam levar pela cabeça dos amigos*. Olga disse-me que a menina se transforma por completo na escola, uma vez que em sua casa ela a respeita muito, pois *se ela não me respeitar, se ela me tira do sério, ela apanha. Comigo ela é obediente. Não é não e sim é sim*. Até a quarta série, Natália era uma boa aluna, tinha um ótimo comportamento na escola. Contudo, assim que conheceu duas amigas na quinta série, a menina mudou completamente. A mãe já transferiu Natália duas vezes de escola, sem conseguir afetar o jeito da menina, que sempre encontra novas amizades nas novas escolas. A única explicação encontrada pela mãe para o *gênio difícil* da menina é, portanto, a *influência* exercida pelos amigos.

A despeito do risco que as amizades envolvem, as mães preocupam-se com o fato dos filhos não terem muitos amigos. Esse parece ser justamente o caso de Natália que, ainda que tenha algumas amigas, não sabe, nas palavras de Olga, como fazer amigos:⁵⁶

eu sei que Natália não é de ter amizade, porque ela é muito briguenta. Lá em casa, às vezes vem alguma priminha, na primeira semana ela está de boa, depois de algumas semanas é briga. Essa semana está uma afilhada minha em casa, fez oito dias no sábado. Ela foi embora ontem porque não aguentava mais a Natália. Ela é encrenqueira. No começo eu falei, 'Natália, quando eu era jovem minha amiga era minha amiga, eu não ficava brigando. Eram poucas, mas eu tinha minhas amigas, não tinha esse negócio de ficar brigando. Você não tem amiga, hoje você tem amiga, mas amanhã, daqui a pouco já está brigando'. Ela conversa com as meninas lá da rua, mas daqui a pouco já está brigando.

No caso de Natália, a ambiguidade do termo amizade, demonstrada por Beer e Gardner (2011), que pode tanto se referir a uma inclinação pessoal – uma pessoa que é amiga de todo mundo, muito *amiguetra* –, como uma relação que implica uma mútua influência,

⁵⁶ Veremos no capítulo sobre a socialidade dos estudantes que, entre eles, a amizade não implica a ausência de brigas e brincadeiras violentas. Veremos que as mães e as crianças têm visões distintas do que é a amizade.

ganha destaque. Ao mesmo tempo em que ela quer que a filha saiba como fazer amigos, seja *amiguetra*, ela se preocupa com a influência que as amigas podem exercer sobre a filha.

Buscar o equilíbrio entre os riscos e os benefícios do *fazer amizade* é um dos desafios enfrentados pelas mães do Recanto na criação dos filhos. Para elas, tão importante como saber fazer amigo é quando os filhos aprendem a se distanciar das amizades da infância que *foram para o outro lado*. Já vimos que Paula se orgulha do fato do próprio filho, Diego, ter *esfriado* a relação de amizade que tinha com Tiago, um *menino que se desencaminhou* no Recanto. Dona Anice também se orgulha do fato dos filhos terem se mantido *no caminho certo* e se *distanciados dos amigos de infância que frequentavam sua casa*. Ela relata que no começo da construção de sua casa, quando seus filhos ainda eram crianças no final dos anos 1990, eles eram os únicos a possuir um *videogame* na vizinhança. E essa era uma época em que o tráfico de drogas e a violência de certos traficantes era ostensiva no bairro. Em suas palavras, *o tráfico de drogas era terrível, eles passavam com metralhadoras aqui mesmo, em frente de casa*. Por sorte, ela e o marido revezavam os turnos do trabalho para sempre ter alguém em casa *de olho nas crianças*. Enquanto ela trabalhava pela manhã, ele estava em casa, e quando ele ia para o trabalho, na parte da tarde, ela já havia retornado. Além disso, seus filhos sempre foram *muito cabeça*, nunca se *envolveram com coisa errada* e souberam a hora de *esfriar* certas amizades. Nas palavras de Dona Anice:

Bem poucos dos amigos deles se salvaram, muitos já morreram. Aí eu tive sorte, até os que morreram vinham dentro da minha casa, porque quando eu vim, os meus filhos tinham videogame, naquele tempo era um videogame bem fraquinho, não é esses bons que tem hoje. Mas eles eram os únicos que tinham, então vinha todo mundo para dentro da minha casa. Eu chegava do serviço e eles estavam tudo na minha casa. Aí foram crescendo, crescendo, e quando os meus filhos viram que eles partiram para outro lado, para o lado ruim, eles mesmos com a cabeça que tinham foram cortando. Como eu te falei, meu filho tinha cabeça boa, ele pôs as placas na rua, começou a trabalhar registrado com 14 anos. Ele trabalhava e estudava a noite. Eles tiveram cabeça, porque a maioria dos amigos morreu por droga.

Dos 12 amigos que moravam na vizinhança e que sempre vinham jogar bola na rua ou para a casa de Dona Anice jogar videogame, *cinco sobreviveram e estão encaminhados na vida, trabalhando, casados e com seus filhos*. Ela lembra-se de como foi difícil manter uma vigilância constante em relação aos filhos para que eles não se desencaminhassem durante a *adolescência*. Ela nunca se desesperou, nem pensou em vender a casa e sair do local como outras mães no Recanto, porque os filhos sempre *tiveram cabeça*. *Saber conviver* implica também saber manter certa distância desses vizinhos, que podem até

ter sido amigos de outrora, da infância, mas que agora não podem estar mais tão por perto, pois cada um *caminhou para um lado*, se distanciando. Como temos visto, uma relação de amizade quente é aquela que permite ao filho afetar e ser afetado pelos outros, ao passo que uma relação *fria* evita a exposição das pessoas à influência, benéfica ou maléfica, dessas mesmas relações. Por isso, a produção dessas distâncias, saber como *esfriar uma amizade*, é tão importante quanto a produção da proximidade e das relações de amizade na vizinhança. Ao fazer isso, os filhos de Anice, já com a *cabeça feita*, demonstraram ter as qualidades de uma pessoa já constituída: dotados de vontade e de determinação, seus filhos não mais se deixaram influenciar pelos amigos de outrora. Eles demonstraram ter a autonomia que é valorizada, como também vimos na discussão sobre as casas, na concepção de pessoa entre os moradores.

Essa preocupação das mães com as amizades dos filhos evidenciou-se para mim conversando com Maria das Graças sobre seu filho, que lhe deu muito trabalho quando ele tinha 13 anos. Ela comentou que o menino mudou muito graças à ajuda de um padre católico que o acolheu na igreja. O filho de Maria das Graças tinha naquele momento amizade com *más companhias* e tinha deixado de frequentar a escola. Ao entrar para a igreja, contudo, ele passou a *esfriar* as antigas relações e conseguiu fazer amizade com outros meninos, não mais envolvidos no *mundo das drogas*. Segundo Maria das Graças, um desses amigos deu vários conselhos para o filho e disse as mesmas coisas que a mãe não se cansou de lhe falar: *deixa de sair com esse pessoal encrunqueiro, para de andar com essas más companhias*. Maria das Graças disse-me que seu filho não lhe escutava e que só quando esse amigo, alguém de fora de sua casa, passou a falar as mesmas coisas que a mãe dizia, o garoto passou a dar atenção àquelas palavras. Ela encenou em nossa conversa o bate-papo que ela teve com o filho: *eu converso com o Rodrigo e digo: 'a única pessoa que nunca quer ver o seu mal é eu e seu pai. Tudo que a gente fala para você é para o seu bem'.* Mas isso entra aqui e sai aqui. Agora se os amigos falam alguma coisa, fica gravado. Maria das Graças disse-me isso para justamente enfatizar a potência das relações de amizade nessa faixa etária da adolescência, quando os meninos começam a andar por aí e não estão mais totalmente sob o controle dos pais. Ela enfatizou que nessa idade as crianças passam a escutar mais quem é de fora da família do que a própria mãe.

Não é por acaso que a influência dos amigos ocorre a partir da palavra, do que é dito e ouvido. Como vimos em relação às numerosas narrativas sobre *meninos desencaminhados*, é pelo ouvido que se aprende sobre o mundo. Ao ouvir mais os amigos –

o que eles dizem fica gravado – do que os pais, os meninos e as meninas do Recanto abrem-se para a influência dessas pessoas que trazem para dentro de casa as forças do mundo.

Do ponto de vista das mães, as amizades estão em potência ali no bairro. Virtualmente, uma criança pode ser conhecida de todo mundo; contudo, para que o *conhecimento de gente* se converta em *amizade*, é preciso um envolvimento da pessoa na vida da outra, o que implica a participação nas atividades do outro, uma atenção em relação àquilo que essa pessoa faz. É nessa participação que reside o perigo do ponto de vista das mães, pois a força de uma amizade extrapola a produção de uma relação entre *conhecidos*: a *amizade* implica reciprocidade, uma troca de *experiências* e *conhecimento* que é perigosa na *fase complicada da adolescência*, pois além de produzir relações, a amizade também produz a pessoa, quem seus filhos são. *Me diga com quem tu andas que eu te direi quem és*, ditado frequentemente empregado pelas mães para refletir justamente sobre as implicações das *más companhias* na criação dos filhos, designa justamente essa característica da amizade, que implica, para empregarmos (e deslocarmos) uma expressão sucinta cunhada por Sahlins (2013) para definir o parentesco, uma *mutualidade do ser*. Se a criança é *embalista* e *maria-vai-com-as-outras*, ela está ainda mais aberta a essa *influência* das *más companhias*. Como vimos acima, o perigo é que ao fazer amigos, a criança vai *querer*, nas palavras de Paula, *ir aonde o amigo vai, vai querer fazer o que ele está fazendo*, participando efetivamente de todos os atos do outro, copiando o que ele faz, se deixando *contaminar* (termo também empregado pelas mães) por essas relações. É a influência participatória nas atividades do outro que amedronta as mães. A pessoa, e sobretudo as crianças, do ponto de vista delas, não é destacável por completo das relações que habita e não pode ser vista como um indivíduo, ou, para empregarmos a terminologia nativa, como alguém com *a cabeça feita, na dele*, uma vez que partes do *self* são distribuídas para outros como que por contágio por meio da participação intersubjetiva nas atividades entre amigos. A pessoa do filho, sobretudo quando ainda criança e adolescente, é concebida pelas mães como um compósito de participações, que envolvem os familiares e os amigos, forças que frequentemente estão em oposição (a casa e o mundo).⁵⁷ A influência dos amigos na pessoa do filho, a capacidade

⁵⁷ Destaquei nessa descrição como a participação dos jovens no Recanto nas relações de amizade acaba por preocupar as mães. A amizade, como temos visto, implica participação mútua nas atividades e relações. Sahlins afirma que é importante distinguir entre ‘partibility’ e ‘dividuality’ quando se pensa a relação entre parentesco e os conceitos de pessoa, sugerindo que o primeiro é mais geral que o segundo, podendo, inclusive, ser muito importante nas sociedades onde as noções de indivíduo e propriedade são disseminadas, como nas sociedades ocidentais: “as a general condition of possibility, partible and relational identities may characterize persons who are not ‘dividual’ kin persons – but perhaps even bourgeois individuals like us. Even individuals like us may be ‘employees’, ‘clients’, ‘teammates’, ‘classmates’, ‘guests’, ‘customers’, ‘aliens’, and the like. These are relational terms. When aspects of the same person, alternately salient in different social contexts, they are

deles produzirem efeitos que transformam por completo seus rebentos, é o que preocupa as mães, sobretudo porque essa participação nas atividades do outro implica troca de experiência, conhecimento e emoções que afetam seus filhos. Em outras palavras, a preocupação das mães volta-se, portanto, para os efeitos das relações, qual afetação e quais transformações elas podem produzir em seus filhos.

Não poderíamos compreender como as mães atribuem uma responsabilidade pelo infortúnio do filho a um conjunto de relações se não considerarmos essa concepção nativa de pessoa, como um compósito de relações e forças do mundo que conformam seu *jeito*. A responsabilidade não é individualizada: a mãe sente culpa ou orgulho pelos atos do filho, ela se responsabiliza pelas ações dele, mas também atribui o *jeito da criança* ao *gênio dela*, às *más companhias*, à influência dos amigos e até mesmo das motos, como veremos à frente. O que é, portanto, um filho do ponto de vista das mães? Ele é um compósito de relações, que inclui a própria mãe, e um ser aberto às influências de outras relações, uma vez que não se pode evitar que a criança entre em contato com o *mundo*. O ser do filho não é dado e anterior à participação nas relações familiares e entre amigos; não se trata, do ponto de vista das mães, de que seus filhos, ao fazer certas amizades, se descaracterizem e percam parte de suas identidades. Como vimos, a criança e o adolescente ainda não *têm a cabeça feita*, ele é um ser em formação; assim, as relações e a participação são imanentes e fazem parte da constituição desse ser: os seres já são relação, co-implicados (ver STRATHERN, 2005: 40). Nesse ponto, as mães concordariam com a afirmação de Toren sobre como os outros são fundamentais no processo do devir (*becoming*) de uma criança:

Esse processo é um no qual o ser e o devir são aspectos de um e de outro; ele não pode ser corretamente caracterizado como ‘socialização’ ou como ‘construção social’ (não se trata de ‘indivíduos’ que se engajam na ‘interação social’ com outros ‘indivíduos’ em um mundo cujas características são ‘objetivamente dadas’). Eu estou argumentando aqui por um processo de *autopoeisis* humana na qual nós engajamos outros nos processos de nosso devir (TOREN, 2002: 189, tradução minha).

A questão, para as mães no Recanto, é saber quem são esses outros que estão engajados nos processos de devir dos seus filhos. Não se trata, aqui, tampouco de

instances of partibility. But they are not instances of ‘dividuality’. Since they do not entail the incorporation of others in the one person, making her or him a composito being in a participatory sense. Partibility thus describes a larger class of persons than ‘dividuality’, which is a differentiated subclass consisting of partibility plus co-presence. The two should not be confused, although as personhood and kinship they often are.” (SAHLINS, 2015, 27-8).

socialização, nem de construção social, mas da produção da pessoa por meio de suas relações, que já existem internamente nos seres de seus filhos.

Nesse período de maturação, quando as crianças ainda não têm *a cabeça feita*, não há uma concepção holística do que venha a ser a pessoa. Como Marilyn Strathern demonstrou, nem todas as sociedades consideram a pessoa como uma totalidade, já encerrada em si mesma ou ainda como um item individual capaz de evocar a totalidade social. Para comentar essa concepção totalizadora da pessoa, Strathern (2014: 493) sugestivamente menciona um projeto de uma escola de jardim de infância que funcionaria como um acampamento, idealizada por McMillan em Londres no começo do século XX. Sua idealizadora concebia a educação como um holismo, a criança precisaria ser tratada como um todo: saúde, higiene, educação, esporte, ambiente, tudo estaria conectado e a pessoa da criança, submetida a essa abordagem holística da educação, seria vista como um todo maior que a soma de suas partes. Um regime de correções, de reformas e de disciplina criaria essa nova pessoa. Ressonâncias desse projeto ainda se fazem presentes no sistema educacional, que ainda parte de uma visão holística de como produzir uma pessoa, embora seja atualmente realizada a partir da fragmentação do conhecimento e de uma reunião das partes. Contudo, como temos visto, no caso da concepção das mães sobre a criação de seus filhos no Recanto dos Humildes, a pessoa é produzida a partir de relações particulares, da influência exercida por certas pessoas em seus filhos. Não temos aqui uma ideia holística da pessoa.

Além disso, a maturidade da pessoa pode ser desenvolvida para certos assuntos, enquanto em outros ela ainda permanecerá sujeita à imaturidade: não há, portanto, um princípio totalizador de integração das ações e dos valores de uma pessoa. A concepção de pessoa entre as mães do Recanto resiste, portanto, ao dispositivo etnográfico de buscar uma totalização, oscilando entre uma concepção que enfatiza ora as relações ora sua individualidade e sua capacidade de tomar suas próprias decisões.

Como temos visto ao longo deste capítulo, as relações que são mais poderosas do ponto de vista dos moradores do Recanto são aquelas entre a mãe e o filho e aquelas entre os amigos. Quando essas relações entram em conexão, como na criação e na produção do *jeito* do menino ou da menina, forças poderosas se confrontam e passam a influenciar as crianças. Ao narrar os episódios sobre os *meninos desencaminhados*, bem como na preocupação delas com as relações de amizade de seus filhos, as mães estão pensando sobre a influência misteriosa da relacionalidade, sobre sua potência transformadora. Não por acaso, as mães geralmente explicam que o *jeito do filho mudou* em razão dessa influência

das relações, das amizades que os filhos fizeram na escola e na rua. Como demonstrou Strathern (2005: 6), a mãe vê o “filho não somente como uma extensão de si, mas também como uma extensão do mundo”. No Recanto, é pela amizade que o mundo exerce uma influência decisiva no *jeito* das crianças; as mães se veem como obrigadas a realizar essa mediação entre as forças do mundo e as forças da casa.

Trabalho e estudo: duas vias de abertura para o mundo

O problema para as mães não é, como vimos até aqui, a circulação pelo mundo em si, mas sim um *movimento sem rumo* ou por *caminhos desconhecidos*. Inês, por exemplo, tem orgulho do fato de sua filha de 15 anos ser capaz de *pegar ônibus e metrô* para ir ao curso de eletrônica que faz no Senai à noite. Para que essa circulação seja ainda mais controlada, ela *adotou* uma amiga da filha que dorme em sua casa de segunda à sexta e faz companhia à filha no retorno da escola, chegando apenas por volta da meia noite. Em uma reunião pedagógica na escola, a mãe de João, Teresa, disse que não sabia nada sobre os problemas de aprendizagem do menino. Para rebater a imagem apenas negativa do filho como um mal estudante, a mãe, com muito orgulho, disse *que o filho era muito trabalhador*, que gostava de consertar motos e bicicletas e que trabalhava nos finais de semana como *motoboy*.⁵⁸

Essa circulação pelo Recanto por meio do trabalho ou do estudo não era um problema. O perigo reside na circulação sem propósito, que não esteja orientada pelos estudos ou pelo trabalho. Como me disse certa vez Inês, *é preciso aprender a enfrentar o mundo sem perder o rumo*. Por isso, para Armando, o fato de seu filho ser *caseiro*, ainda que seja algo valorizado por precavê-lo das *doideiras do mundo*, *de se desencaminhar na*

⁵⁸ Ainda que Teresa tenha expressado uma preocupação em relação ao desempenho escolar de seu filho, ela contra-ataca uma imagem negativa do filho, como um *forte candidato à retenção*, como o retratou a professora, por meio dessa imagem do filho como um *trabalhador*. Aqui, confrontam-se ideias distintas sobre o que caracteriza uma pessoa bem-sucedida. Willis, em sua etnografia sobre os rapazes (*lads*) da classe trabalhadora inglesa que tinham um mal desempenho na escola, argumenta que esses critérios sobre o que se deve considerar como sucesso variam em uma sociedade estratificada. Em suas palavras: “We shall be looking at the way in which the working class cultural pattern of ‘failure’ is quite different and discontinuous from the other patterns. Though in a determined context it has its own processes, its own definitions, its own account of those other groups conventionally registered as more successfully. And this class culture (...) comprises experiences, relationships, and ensembles of systematic types of relationships which not only set particular ‘choices’ and ‘decisions’ at particular times, but also structure, really and experientially, how these ‘choices’ come about and are defined in the first place” (WILLIS, 1978: 1). Entre os rapazes pesquisados por Willis, uma resiliência dura (*tough resilience*) – saber como sobreviver e obter dinheiro em momentos difíceis – é essencial em sua definição de um “cara inteligente e bem sucedido”.

vida e se envolver com o crime, era algo que ele temia porque ele também quer que seu filho viaje, adquira experiência, sem se enveredar por *caminhos tortos*.

Tal como expresso nos casos da filha de Inês e do filho de Teresa, o trabalho e o estudo são as duas vias de abertura para o mundo mais valorizadas pelas mães na criação de seus filhos. Conversando sobre quando seria o tempo ideal para Felipe começar a trabalhar, Camila me disse que considera a *lei do governo de que só pode trabalhar a partir de 16 anos uma burrice*. *Trabalhar não mata ninguém*, ela me garantiu, e disse que gostaria que o filho começasse a trabalhar o quanto antes, talvez com 14 anos, e ter carteira assinada já aos 16. O trabalho pode, no ponto de vista de Camila, *criar a mente do menino*, fazer ele *ter responsabilidade* e, sobretudo, *afastá-lo da rua e das más companhias*. Muitas mães reclamaram da lei, que elas consideram como uma injusta *interferência do governo* em suas vidas. Olga, por exemplo, disse que se é para proibir o trabalho, que se tenha *escola integral*, pois com essa *escolinha de 4 horas*, *como é que uma mãe fica sossegada? Se ela trabalha 8 horas, e leva mais 3 horas no transporte, como ela vai criar o filho longe da rua? A gente não pode entregar o filho para a rua. Para ficar nessas escolinhas que é 4 horinha, a gente não sabe se foi para a escola ou se saiu e veio para casa. Aí não vão ajudar nada*.⁵⁹

Vimos nos exemplos de familiares encaminhados como o trabalho é central. Paula orgulha-se do fato de suas duas filhas já terem *trabalho registrado em carteira* com 15 anos e terem pago com o *próprio dinheirinho* a faculdade. Essa não foi a única vez que ouvi a menção ao trabalho como essencial na criação dos filhos. Antônio, certa vez, disse que *quando neguinho começa a querer as coisas diferentes, já é bom começar a trabalhar*. Quando o filho tiver 15 anos, ela disse que irá procurar emprego para o menino. Hoje, Pedro, filho de Antônio, com 14 anos, já se prepara para entrar no mercado de trabalho, fazendo um curso no Senac e outro no programa “Jovem Aprendiz”. Nas palavras de Antônio, *não dá para eles ficarem indo apenas na escola, quatro horas por dia. É preciso ocupar a cabeça do menino*, não o deixar *paradão pensando bobagem*. Mas o trabalho não pode prejudicar o estudo. É preciso *equilibrar*, um *trabalho de meio período*, *nada assim escravo*, ela me

⁵⁹ Yara Alves descreveu uma resistência similar em relação à intromissão do governo na educação dos filhos entre as mulheres de Pinheiro, no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Essa resistência voltou-se contra a chamada “Lei da Palmada” (Lei 13.010/2014). Os motivos não são muito distintos daqueles alegados pelas mães no Recanto para conjurar o estado da educação de seus filhos: “o anúncio da Lei da Palmada foi recebido com resistência. *O governo agora quer mandar na casa da gente, na criação dos meus meninos?* Essa indagação foi tecida por quase todas as casas que visitei, cujas mães entendem a ação do governo como uma *afronta*. Em algumas casas ouvi que *o governo tem que entender qual é a parte dele, porque a minha eu sei qual é*. (...) Quando o governo quer deslegitimar a ação de uma mãe, ele está sendo *intrometido*, pois *se um filho cresce bandido a culpa nunca é do governo, é da mãe*. E esse é o argumento contrário à intromissão do governo, *que sabe fazer lei, mas não sabe o que é criar menino*.” (ALVES, 2016, p. 90-1, grifos da autora).

garantiu, pois, afinal de contas, *trabalho não mata ninguém e é importante o menino ter o seu dinheirinho para comprar o que ele quer*. Não encontrei nenhum adolescente com menos de 16 anos com um trabalho regular de 8 horas durante todos os dias da semana. Contudo, os pais consideram a possibilidade de um *servicinho* de meio período quando seus filhos completam 14 anos.

Por meio do trabalho, além de *ocupar a mente do menino*, o filho aprende a *ter responsabilidade e horário*, não ficando à toa na rua. Antônia afirma ainda que o trabalho seria essencial justamente por afastar os meninos daquilo que as mães mais temem no Recanto, a *má influência das más companhias nas ruas do Recanto*:

Muitos aqui vivem só vindo para a escola, o resto do tempo fica na rua. Vai ser o que um ser desse? Ele vem para a escola para zoar, não para estudar. Apesar de que esses aqui não estão na época de trabalho, porque tem 12 anos, mas quando tem 15 já pode muito bem arrumar um trabalhinho para ter no horário que não estuda. Eu sei que é puxado, mas se você deixar um ser de quinze anos pra rua vai dar o que? Nada, sem futuro nenhum. Ele tem que se preocupar, para quando chegar em uma idade ter uma profissão. Porque como eu vejo aqui tem tantos que você não pode mais fazer nada. Isso tudo depende também do pai e da mãe. Porque se o pai e a mãe trabalham e largam tudo aí ao Deus dará, o que vai virar?

Ao comentarem sobre a necessidade do trabalho, as mães avaliam também a escola de seus filhos. Algumas mães, como vimos acima, disseram que se a escola fosse em tempo integral e *para estudar*, e *não para zoar*, elas poderiam ficar tranquilas, não precisando direcionar os filhos para o trabalho aos 14 ou 15 anos. Outras, contudo, afirmaram que há qualidades que só se aprende quando se tem um trabalho, e que a escola não consegue ensinar, como *ter responsabilidade*, *saber valorizar seu dinheirinho*, *manter a humildade*. Quando perguntei para Antônia qual era a importância do trabalho na criação dos filhos, ela me respondeu: *Responsabilidade, dar valor ao que ganha, saber administrar o dinheiro. É uma questão de dar um impacto com a realidade. Você vai estar contribuindo para o que você está consumindo. É tipo um filhote de passarinho. Você vai ter que parar de abrir o bico no ninho, terá que pular do ninho para pegar uma formiguinha por si mesmo*.

Quando Felipe, com 14 anos, *começou a dar trabalho na escola*, Camila pensou em duas saídas. Ela procurou em primeiro lugar uma psicóloga no CCA (Centro para a Criança e Adolescente), mas o *tratamento* não progrediu porque o menino se recusou a comparecer às sessões de análise junto com a mãe. A segunda saída encontrada por Camila foi o trabalho. Ela procurou uma amiga que mora em uma viela próxima à sua casa, que era dona de um buffet infantil. Camila me disse que pediu para a amiga: *por favor, me ajuda, eu*

preciso tirar o Felipe da rua. O menino começou a trabalhar meio período, mas depois de alguns meses ele desistiu, *bateu o pé e disse que não iria.* Camila disse que explicou para Felipe que não queria que ele trabalhasse para ela: *é uma coisinha para você comprar algo que você quer, não que a mãe vai deixar de comprar as coisas para você. Mas o intuito é aprender uma profissão, sair desse mundo da rua.*

O filho de Olga, Humberto, abandonou a escola no 9º ano do Ensino Fundamental. Como veremos à frente, a mãe descobriu que o menino cabulava aula para ficar na casa de um amigo, que mora na viela de cima e está *envolvido com o mundo das drogas.* Ao descobrir que o filho havia faltado mais de quatro meses na escola, Olga não teve dúvidas, tirou o menino da escola e falou: *vá trabalhar com seu pai. Vai dar valor ao seu suor.* O pai de Humberto, que é pedreiro, daquele dia em diante passou a levar o filho à obra para que ele aprenda um ofício.

Essa valorização do trabalho, sobretudo quando a criança deixa a escola, não implica uma desvalorização do estudo. Estudo e trabalho não são mutuamente excludentes; do ponto de vista das mães, eles são complementares na criação dos filhos. Por isso as mães falam em um *servicinho*, em um *bico de meio período*, em uma *ajuda* no trabalho de algum parente (na oficina de motos do tio, na obra de pedreiro do pai etc.).⁶⁰

Vimos acima que os *filhos encaminhados* são justamente aqueles que *correram atrás e batalharam* para conseguir conciliar o estudo e o trabalho.⁶¹ De toda forma, parece que só o trabalho é capaz de *criar a mente da criança.* Além de *ensinar a ter horário*, o trabalho alarga a percepção temporal dos jovens. Como disse-me Paula, com o trabalho a criança deixa de só pensar no *aqui agora.* Ela percebe que o *dinheirinho é suado* e deixa de *querer tudo para ontem.* Esse parece ser um dos sentidos atribuídos pelas mães ao fato do *trabalho criar a cabeça do menino*, pois por meio dele o jovem passa a *pensar no futuro*, a

⁶⁰ Em pesquisa realizada entre crianças de uma escola de Ensino Fundamental I na periferia de São Paulo, Carvalho *et al.* (2016, p. 88) constataram que o trabalho não se opõe à permanência na escola; ele era antes visto como um complemento na criação dos rapazes. Segundo os autores, “A maioria de seus pais e mães projetava ou já vivia a situação de que, em torno dos 16 e 17 anos, estes meninos trabalhassem fora para obter renda, perspectiva também presente entre pais e mães de meninos mais jovens: ‘com uns 16 anos, ele podia trabalhar de dia e estudar de noite. Não é fácil, mas dá, tem de ser’ (Regina, sobre seu filho Ernani, de 12 anos). A inserção dos rapazes em atividades produtivas não significava para essas mães a perspectiva de abandono da escola. Trabalhos de meio período, bicos que podiam ser feitos em casa, estudo noturno e cursos supletivos já eram praticados ou foram mencionados como possibilidade” (*Idem, ibidem*).

⁶¹ O estudo é muito valorizado pelos pais. Como forma de expressar essa valorização, certa vez Dona Isabel me disse como ela e o marido se sacrificaram quando seu filho mais velho ficou desempregado e não tinha dinheiro para pagar a mensalidade da universidade particular: *A gente fazia das tripas coração para eles conseguirem terminar a faculdade. E a prioridade é sempre eles, porque o futuro é eles. A gente já conseguiu o que conseguiu, como essa casa. E eles têm objetivo de conseguir coisa melhor. O meu filho, uma vez ele ficou desempregado, e aí nós falamos, a prioridade é a mensalidade da faculdade, nós ficamos sem pagar as contas, mas a faculdade é prioridade, a gente dá um jeito. A gente ajuda, mas eles também trabalham.*

querer ter suas próprias coisinhas com seu dinheirinho. Nas palavras de Olga, também questionando a lei que proíbe o trabalho antes dos 16 anos:

Eu acho que essa idade que governo fala que só pode trabalhar a partir de 16 anos, eu acho isso é burrice do governo. A criança não pode trabalhar com menos de 16 anos, mas pode roubar, pode fazer tudo. Eu estou doida para arrumar um serviço melhorzinho para o Humberto, mas ele não pode trabalhar, porque ele tem 15 anos. Eu não vejo a hora dele fazer 16 anos logo para eu encaixar ele em um serviço. Quem sabe ele não cria a mente dele, e ele para de querer tudo para ontem, de mão beijada, e valoriza o próprio dinheirinho ganho com o próprio suor.

O trabalho ainda é descrito como a fonte de experiência que é uma contraparte fundamental ao estudo. Segundo Olga, *é só com estudo e experiência que uma pessoa pode progredir*, pois se a pessoa só tem *estudo, diplomas*, mas *não tem experiência de vida*, ela não vai *saber conversar* com todo mundo, pode não ter a *vontade de correr atrás de suas próprias coisas* e, pior ainda, pode se tornar *arrogante,nojento, metido*. Vimos no capítulo anterior que os engenheiros que planejaram as casas-modelo no bairro foram acusados justamente de *não saber conversar e ouvir* o que os moradores gostariam para suas casas. Eles tinham o *estudo*, mas não a *experiência* como morador da periferia para saber que as casas iriam se transformar com o tempo.

Ao circular e andar pelo mundo, orientados pelo trabalho e o estudo, os filhos adquirem a experiência que lhes ensina a *saber como conversar* com todo mundo, do menino Tiago que fica pelas ruas do Recanto a um professor. *Saber chegar* ou, na gíria dos meninos da *quebrada*, *saber colar sem arrastar* são modos – a *educação* – aprendidos quando se tem experiência, quando já se passou por situações na vida que te ensinam. Segundo Paula e muitas outras mães, o meio mais adequado para adquirir tal experiência é o trabalho, visto em suas palavras como um *impacto com a realidade que forma o cidadão*.

O *saber conversar* é também essencial no trabalho. Armando enfatizou que para uma pessoa *progredir*, ela precisa *saber colar e conversar*, chegar nos lugares e ter um comportamento adequado, não se sentindo um *alienado nas rodas de conversa*. Armando afirmou que sem esse *modo, saber chegar e conversar*, seu filho *não se dará bem na vida*, pois para ter uma profissão é preciso saber *se infiltrar em qualquer lugar*. Ao comentar como ele imagina que o filho cresça no Recanto, ele enfatizou justamente essa dimensão do *jeito* do menino, e ainda comparou a minha formação acadêmica, como um antropólogo, e o meu *jeito*, com aquilo que ele espera para o filho:

Eu sempre falo para ele (seu filho): o cara que quer ter uma vida melhor, ele tem que estudar. Hoje, com os estudos já está difícil, entendeu? Imagina sem. Sem uma formação, uma postura, saber chegar nos lugares, saber conversar, ter um comportamento. Igual, creio eu que você veio de um berço de classe média, classe média alta, mas você é uma pessoa que se infiltra em qualquer lugar, tem uma postura, está aqui conversando com o pessoal da periferia. Para ser professor tem que ter essa habilidade, tem que relevar muita coisa. Você aprende isso trabalhando, não na escola, não é? Espero que o Adriano aprenda como conversar com todo mundo.

Estar alienado, na visão de Armando, é justamente o caso dos jovens que não conseguem *acompanhar uma conversa no trabalho*, que *não entendem sobre o que se conversa*, que são muito *paradão*, *não têm vontade para correr atrás de suas próprias coisas*. Eles não sabem *se infiltrar*. Em suas palavras, *se o jovem entra em uma empresa que tem três ou quatro pessoas com escolaridade conversando, ele está um alienado ali, porque ele não sabe nada, cara. Ele não vai conseguir acompanhar, então é melhor ele ficar calado, porque todo mundo vai olhar para ele*. Isso é o que ele não quer que aconteça com o filho. A escolaridade, complementada pela experiência no trabalho, oferecerá para o jovem a possibilidade de *se infiltrar em qualquer roda de conversa*, sem medo de não entender o que se passa.

O temor dos pais é que os filhos não *tenham aptidão, cabeça e gosto* nem para o trabalho nem para o estudo. Vimos que a mãe de João, quando em uma reunião de pais na escola depara-se com um boletim repleto de notas vermelhas e com várias reclamações dos professores sobre o desempenho escolar do filho, confronta essa imagem negativa feita do menino com o fato dele *ter aptidão e gosto pelo trabalho*. O que é inconcebível para as mães e os pais é a situação da criança que não quer saber nem de trabalho nem de estudo, que é *paradão*, que *fica largado e não está nem aí, esperando tudo de mão beijada. Ficar com a cabeça parada é perigoso*, pois, como me disse Anice, *cabeça vazia é oficina do diabo*, a criança fica *pensando bobagem* e não *cria vontade*.

Se os filhos não andam pelo mundo, não *correm atrás*, ficam *paradões*, os pais começam a se preocupar. Por isso, prender o filho em casa, como sugerido por Paula enquanto assistíamos ao programa de notícias sensacionalistas, não é uma solução destituída de seus próprios riscos. As *forças do mundo* não são completamente conjuradas. A internet, o celular, as redes sociais, os jogos ainda se fazem presentes. Mas o risco maior é outro: a falta de *interesse*. Na conversa que tivemos no portão da escola, Armando comparou a falta de *gana* do filho com o que ele já fazia quando tinha a mesma idade. Esse recurso ao *tempo*

de antigamente não é só uma nostalgia, mas uma tática de deslocamento no tempo para comparar mundos distintos e imaginar outros mundos possíveis:

Ele é um bom menino. Às vezes tem a birrinha de adolescente, principalmente pelo comodismo de ter hoje em dia tudo na mão. Na época que eu tinha a idade dele (13 anos) eu comecei a trabalhar. A minha opção era trabalhar. A minha mãe saía de casa para ir trabalhar e eu ficava com a minha avó em casa. Eu não tinha diversão na rua, não tinha brinquedos eletrônicos, internet. Para não ir para a rua, meu tio, que é como um pai para mim, me colocou na oficina de funilaria para trabalhar.

Nessa conversa, Armando se sente orgulhoso por ter comprado seu primeiro carro com 17 anos e *estar sempre correndo atrás de suas coisas*. Ele se vê como *agitado, falante*, alguém *inquieto*. Seu filho, contudo, *puxou a personalidade da mãe*. Ele é mais *retraído, na dele, tímido*. O temor de Armando, distinto do medo de Camila de que o Felipe se perca no mundo, é que seu filho se retraia do mundo, não saia tanto de casa, não consiga fazer amigos, namorar, trabalhar. A *falta de interesse* do filho é o que mais preocupa o pai. O menino é, segundo Armando, muito *paradão*. Em seguida, ele teceu mais uma comparação entre o seu jeito e o do menino:

Eu na idade do meu filho, na oficina, meu sonho era aprender a dirigir um carro, com 12 anos, eu já pensava no futuro. Eu sonhava em ter alguma coisa. Eu deitava na minha caminha lá e ficava sonhando que quando eu crescer eu vou correr atrás do que eu quero. Meu moleque não gosta de andar de carro, se você vai fazer uma viagem, ele não gosta, entendeu? Ele se sente mal. Já eu, você poderia ir comigo até a Patagônia.

Se para Camila o receio são os caminhos desconhecidos e a circulação constante de Felipe pelo bairro, que pode suscitar o perigoso *conhecimento de gente*, sobretudo na idade *complicada* dos 13, a preocupação de Armando é outra: a ausência de movimentos de um menino que ficou muito *paradão*.⁶² Esse é o risco identificado pelos moradores do Recanto de fechar uma criança em casa. As duas vias de abertura para o mundo, o estudo e o trabalho, parecem não despertar a vontade do filho. O indício de que o filho é retraído demais é a

⁶² Um dos times de várzea de Perus chama-se *Paradões*, uma forma jocosa de reverter a imagem negativa associada ao termo *paradão* que os pais utilizam para se referir aos filhos *que não querem nada com nada*. Em uma conversa com Seu Paulo e sua tia, Dona Francisca, ele enfatizou que ela era saudável justamente porque anda por todo canto, não fica parada em casa. Dona Francisca é chamada de *tia* e *avó* por muitos moradores do Recanto. Quando perguntei se ela tinha muitos amigos, ela sorriu e Paulo disse, brincando: *ela não conhece ninguém aqui não*. A terceira idade, como a infância, é saudável quando é ativa e implica movimento, que, portanto, não é algo apenas esperado dos jovens, mas de todas as pessoas *saudáveis*.

ausência de *querer ter e conquistar suas próprias coisas*, como um carro, e de sair do local, viajar, buscar conhecer outros lugares e caminhos.⁶³

O movimento que torna uma pessoa *saudável*, com o conhecimento necessário para viver não necessariamente implica um deslocamento físico. Uma menina ou um menino pode *correr atrás de suas próprias coisas* sem sair de casa. Esse parece ser o caso de Diego, filho de Paula, que, como vimos, é *na dele*, um menino *tranquilão* e *caseiro*, mas que sempre corre atrás do que quer. Ao se aproximar do final do ensino fundamental, ele passa muitas horas do dia em seu quarto, se preparando para as provas para ingresso nas ETECs (Escolas Técnicas Estaduais) da região. Paula conta orgulhosa como o filho dispende horas na frente do computador assistindo a vídeo-aulas para aprender um conteúdo que não lhe foi ensinado na escola. Desse ponto de vista, o *menino não para quieto*, não é visto como *paradão*, ainda que dificilmente saia de casa.⁶⁴

O trabalho é ainda fonte de responsabilidade e de como saber lidar com o dinheiro. Mais uma vez, Armando recorre à sua própria infância para compará-la com a do filho:

Quando eu trabalhei em uma farmácia ali na Santa Cecília, eu ia fazer depósito de dinheiro no banco, era um bolão de notas e cheque. Aí às vezes eu dou cinquenta reais para ele (o filho) comprar ração para o cachorro, e aí eu chego junto e falo para ele: “pô, você está na escola, já tem treze anos, faz as contas.” Ele fica com medo de pegar o troco errado. Eu falei: “não, que é isso? Olha o seu tamanho.” Ele quer fugir das responsabilidades. Eu espero isso dele. Pelo menos tente correr atrás, tenha força de vontade, animo para correr atrás. E sempre escolher o melhor caminho, as companhias, o aprendizado.

Para evitar que o filho continue *paradão*, Armando cogita seriamente arranjar um *servicinho* para o filho no próximo ano, quando ele completará 14 anos, seguindo assim o modo como o seu próprio tio o criou, ensinando uma profissão desde cedo para ver se *o menino pega gosto pelo trabalho*, uma vez que o filho, nas palavras de Armando, *não tem*

⁶³ Mônica, a mãe de um jovem que se enveredou pelo *caminho errado*, se envolvendo com drogas, mas se recuperou e saiu desse mundo, em uma conversa que tive com ela no bar de Seu Paulo, disse-me *que seu filho hoje está encaminhado, tem um carrinho zero, está trabalhando de carteira assinada, e já está casado*. O carro, mais uma vez, foi acionado como uma expressão de que as coisas voltaram aos eixos, de que o filho já está ganhando seu dinheirinho e correndo atrás de suas próprias coisas.

⁶⁴ A situação dos donos de bar e de mercearia no Recanto é boa para pensarmos nessa dinâmica do movimento que torna uma pessoa *saudável*. Paulo, dono de um bar, dificilmente sai de sua casa/bar; mesmo assim ele não é visto como alguém que está *chocando em casa*, alguém *paradão*, pois além de lá residir, ele também nela trabalha. Além disso, seu bar está sempre cheio; se ele não anda pelo mundo, é o mundo que se movimenta em direção a sua garagem/bar. O bar de Paulo sempre está repleto de conversas e de notícias do mundo. Certa vez, ele me disse que se eu preciso saber o que se passa no Recanto, eu poderia ficar parado ali no balcão de seu bar, conversando com os fregueses, pois as novidades logo são ali comentadas. Mais uma vez, podemos ver a conexão que existe entre palavra e mundo, entre conversa e movimento. O dono de um bar no Recanto, como Paulo, tem esse privilégio de se movimentar sem sair de casa.

muita cabeça para o estudo, não é aquele cara nerd. Na visão do pai, ou a pessoa tem *cabeça para os estudos* e se dedica muito para conseguir obter um diploma superior, e assim evita ter que *trabalhar braçal*, ou então ele tem que se dedicar a um trabalho, *correndo atrás com as próprias pernas do seu dinheirinho*. Em suas palavras:

Eu acho que para o estudo o cara tem que ter aptidão, gostar, não adianta empurrar. Eu sempre falo para o meu filho: o cara que não gosta de trabalhar tem que estudar. Entendeu? Tem duas opções: se você não gosta de trabalhar braçal, tem que estudar. Eu falo para os moleques lá: ou você estuda para pegar um trampo leve ou você se enfia no trabalho duro se você não gosta de estudar. Porque não dá para nem uma nem outra, porque aí o cara vira um delinquente. Eu falo para o meu filho: se você um dia não quiser trabalhar no mesmo que eu faço, sujar as mãos, andar com o uniforme da empresa, se dedica nos estudos para você arrumar um trampo melhor. Porque depois que você conseguir, eu não vou poder te ajudar mais, eu vou estar velho.

O mundo apresenta-se como um conjunto de opções para os filhos, ainda que limitadas: a possibilidade do estudo ou a de se tornar um trabalhador braçal. Nessa citação de uma conversa com Seu Antônio, é possível ainda constatar que o adolescente não é considerado como um mero receptáculo de processos sociais mais abrangentes; ele é um agente ativo nas definições dos caminhos que quer trilhar. Por mais que um pai e, sobretudo, uma mãe incentivem seus filhos a seguir o rumo dos irmãos mais velhos que estão *encaminhados*, que lhes aconselhem que é através do estudo e do trabalho que se pode andar com tranquilidade pelo mundo, cabe ao filho decidir qual trilha seguir, pois, na visão nativa sobre a pessoa, quando um filho deixa de ser um *adolescente* e já se torna um *homenzinho*, por volta dos 14 anos, ele já será um sujeito de desejos, interesses e inclinações próprias.

O que geralmente os pais fazem quando percebem que um filho demonstra interesse por algo é incentivá-lo dentro de suas condições materiais e de tempo. Assim, quando a filha de Seu José começa a tocar na igreja e demonstra vontade de aprender música, ele compra um piano de parede para ela. Da mesma forma, um menino que começou a consertar bicicletas e motos na vizinhança é incentivado por sua mãe, que quer ver o filho com um *servicinho*, pois ele não demonstra *ter aptidão* para os estudos. Não se trata, contudo, somente de demonstrar *aptidão* e uma habilidade em alguma atividade; é preciso demonstrar interesse e dedicação. O aprendizado, tanto no trabalho como no estudo, depende, portanto, da iniciativa das crianças e dos adolescentes. Já vimos que uma *pessoa encaminhada* não pode ficar esperando *de mão beijada*, que *tem que correr atrás do que quer, se mexer*. Nas palavras de Seu Armando, citadas acima, o *cara precisa ter aptidão*, mas ao mesmo tempo

gostar: o filho, nessa faixa da adolescência, passa a ter um querer que influi nas decisões familiares sobre o percurso escolar e o direcionamento para um *servicinho*.

Os pais valorizam os adolescentes que, tomando iniciativa, *criam responsabilidade* em um trabalho ou/e na escola, da mesma forma como se orgulham dos filhos que amadurecem e passam a ser responsáveis também pelas relações familiares, trazendo um *dinheirinho*, pensando em *ajudar na reforma da casa*, cuidando dos irmãos e dos parentes mais velhos. Diferentemente do que ocorre com alguns filhos de famílias pertencentes à classe média que, diante de uma possível reprovação escolar, recorrem a psicólogos e aulas particulares para tentar contornar uma dificuldade de aprendizagem, tentando manter o filho e a filha no percurso o mais linear possível dentro do sistema escolar, a fala de Antônio apresenta um contraste gritante: *não adianta empurrar!* Se o filho não demonstra *aptidão*, tampouco *gosta de estudar*, ele será cobrado para fazer alguma outra coisa, se responsabilizar por algo, o que geralmente o encaminha para um *servicinho*. Isso não quer dizer que os pais, dentro dos limites dos recursos materiais e culturais à sua disposição, não cobrem os filhos por boas notas e presença na escola.

Um filho desencaminhado

Até aqui, descrevi as implicações do que é dito nas conversas com as mães (e alguns pais) a respeito de temas que lhes são caros quando se trata da criação dos filhos. Neste último item, gostaria de abordar uma outra função da linguagem nessas conversas, sua função poética. Jakobson afirma que o destaque concedido por Sapir para a função cognitiva da linguagem, com ênfase no significado, está longe de ser a única possibilidade analítica. Ele sugere que há um “feixe de funções” (referencial, conotativa, emotiva, fática, metalinguagem, poética) em qualquer enunciação, que ora privilegia uma ou outra dessas funções. Segundo Jakobson (2008: 21),

Há somente uma diferença na hierarquia: tal função pode estar subordinada a outras funções ou, ao contrário, aparecer como a função central, organizadora da mensagem. A concepção da linguagem poética como uma forma de linguagem onde a função poética é predominante ajudar-nos-á a compreender melhor a linguagem prosaica de todos os dias, em que a hierarquia de funções é diferente, mas em que tal função poética (ou estética) tem necessariamente um lugar e desempenha um papel tangível tanto do ponto de vista sincrônico como sob o ponto de vista diacrônico.

A função poética é aquela que coloca ênfase na mensagem propriamente dita e que busca a produção de sequências. Tal como acontece com o tempo musical, a reiteração de

unidades equivalentes produz a experiência do fluxo verbal na arte poética. E é no paralelismo que Jakobson encontra um critério empírico para a definição da função poética da linguagem. Bauman (1984), inspirado nessa análise inovadora proposta por Jakobson, afirma que o paralelismo convida a audiência à participação, pois fixa sua atenção, ao criar uma expectativa em relação à forma. Paralelismo, segundo Bauman (1984: 18), “envolve a repetição, com variação sistemática das estruturas semânticas, gramaticais, fonológica ou prosódica, e a combinação de elementos variantes e invariantes na construção de uma sentença”.

Para abordar a função poética da linguagem nas narrativas, descrevo uma conversa que tive com Olga e Inês na porta de entrada da escola, na qual Olga nos contou como foi o dia em que encontrou o filho vendendo drogas em uma *biqueira* do Recanto:

Eu descobri que Humberto estava cabulando aula, e ficava a umas quatro casas da minha, dormindo na casa de um colega. Ele mudou muito. Ele era um menino muito bom, mas ele vai muito pela cabeça dos amigos. Teve uma época em que eu estava doente. Ai ele falou, “mãe, eu vou olhar carro”. Eu falei, “mas vai olhar carro que hora, Rogério?” “Olha das 9 às 9”. “Mas onde você vai olhar carro aqui das 9 às 9?” Fiquei encucada. Alguém já tinha dito no meu ouvido: “fica de olho no Rogério”. Ai eu subi, eu estava de cama nesse dia, e estava um sol quente. Eu subi por aqui, desci viela abaixo, só sei que cheguei na viela lá perto do mercado. Aquela cena que eu vi, eu desejava que Deus tivesse me matado naquela hora, mãe nenhuma merece ver o que eu vi: ele estava vendendo droga. Quando ele me viu eu falei para ele: “Rogério, é aqui que você vai olhar carro?” Ele me viu e correu. Ele falou depois: “você não quis me dar uma moto”. Ele me viu e correu, então eu liguei para o meu filho mais velho. Ele deu maior rolê nesse dia. Meu filho veio, aí quando os caras viram, eu falei para os caras que tava lá: “se vocês deixarem o Rogério aqui, vai ser pior para vocês, tá?” É uma cena horrível, o meu filho viu e correu, aí ele pegou o Rogério. Aí quando eu o peguei dei uns tapas, uns tapas não, dei uma surra nele boa mesmo. Vim batendo nele lá do mercado até em casa. Chegando em casa, com a raiva que eu tava, eu peguei um pau de sinuca, quebrei o pau de sinuca nas costas dele. Falei para ele: “toma vergonha, se eu te ver fazendo isso, eu vou quebrar sua canela, porque você não precisa disso, se você quer uma roupa, a mãe dá, se você quer um sapato, a mãe dá, e precisava tá fazendo isso? Até agora, se quer uma coisa, a mãe dá.” Lá em casa, graças a Deus, comida não falta. Comida, graças a Deus, não falta, mas tem o que é necessário.

Inês: Mas você acha que ele foi para esse caminho por que?

Foi a companhia e também por causa dessa maldita moto. Ele colocou na cabeça que quer moto, que quer moto, moto, moto. Eu falei: “Rogério, quando você estiver de maior, a mãe te ajuda a comprar uma moto pra você, pra você tirar carta, tudo certinho. Mas agora você é de menor, você não tem necessidade de ter uma moto”. Mas ele: “não, eu quero agora”. Ele é assim, é do gênio dele, ele quer tudo para ontem. Tem dia que eu fecho tudo em casa, e ele espera a gente dormir para pegar a chave e sair.

Depois dessa conversa, Inês tentou confortar a mãe, como se se tratasse da perda de um filho. Novamente, Inês recorreu ao argumento de que essas coisas dependem do *gênio* da pessoa, que Olga havia feito a parte dela ao ensiná-lo a *distinguir o certo do errado* e que, se o menino optou por esse caminho, *com certeza não tinha sido por falta de aviso*. Ela ainda disse que teria feito a mesma coisa que Olga, *teria dado uma bela surra no menino se ele fosse filho dela*. Todo o consolo e suporte de Inês, contudo, não foi suficiente para livrar a mãe da culpa pelo fato do filho ter se *desencaminhado na vida*. Em uma conversa que tivemos em sua casa, ela me disse: *não sei se os pais comentam com você, parece que eu estou fazendo alguma coisa errada. Mas o que eu estou fazendo de errado? Eu trabalho, procuro dar o melhor. Então onde está o erro? E hoje eu consigo ver isso, conversando com um, com outro. As pessoas dizem: “Coloca uma coisa na sua cabeça, você não está errada.” Mas eu me cobro muito, não estou tranquila. Eu sempre procurei passar o mundo como ele está aí fora, mas parece que não adianta.*⁶⁵ A mãe vê-se como partícipe no ser e nos atos de seu filho, se reconhecendo, portanto, como responsável pelos infortúnios dele. Sahlins argumenta que quando há um senso de mutualidade do ser, a responsabilidade não é individual, mas compartilhada pelos parentes da pessoa. Algo similar constatei no Recanto em relação às mães cujos filhos de desencaminharam. Nas palavras do autor: “o mesmo senso de uma existência mútua está envolvido na tomada de responsabilidades pelos infortúnios dos parentes, por sua sorte na caça ou na guerra, ou até mesmo pela forma e saúde de seus corpos. Em suma, onde o ser é mútuo, a experiência em si é transpessoal: ela não é simples ou exclusivamente uma função individual” (SAHLINS, 2015: 44, tradução minha). A dor e o sofrimento da mãe por ver seu filho desencaminhado, retratados em diversos raps de cantores da *quebrada* de São Paulo, explicita essa mutualidade do ser entre mãe e filho: o infortúnio do menino não é visto como responsabilidade apenas dele, que escolheu sozinho o caminho errado, mas implica também a mãe, que se culpa por esse acontecimento. *Onde foi que eu errei?* foi uma expressão que escutei de diversas mães cujos filhos se *envolveram com o mundo do crime*. Contudo, como podemos ver na narrativa de Olga, o envolvimento do filho com coisa errada tampouco é o efeito apenas da relação entre mãe e filho. A pessoa não é produzida apenas por essa relação; forças do mundo, a influência dos amigos e o desejo de se ter uma moto também entram na equação de produção de uma

⁶⁵ Algo semelhante ao sentimento de culpa foi encontrado por Alves entre as mães em Pinheiro, que fazem de tudo para evitar serem reconhecidas e culpadas pelas ações negativas dos filhos (ver Alves, 2016, p. 104).

pessoa e suas escolhas. O filho, *que era um menino muito bom*, acabou por se deixar *influenciar pela cabeça dos amigos*.⁶⁶

O tom dessa narrativa é claramente de desabafo, mas a história também tem outras intenções. Não menos que as histórias contadas pelas mães na presença dos filhos sobre os *meninos que eu vi crescer* e que *se perderam*, a história de Olga sobre o episódio em que pegou o filho *vendendo droga* também visa produzir uma reflexão ética sobre as ações envolvidas na trama. Por meio dessas histórias, as mães buscam suporte nos julgamentos e comentários éticos que os ouvintes realizam. No caso de Olga, os comentários de Inês assim que a narrativa termina consola a narradora e também fortalece sua versão do evento. A tática de Inês não foi reverberar o sofrimento da mãe, narrando, por exemplo, outros casos de meninos que *se desencaminharam* e de mães que sofreram. Inês não alimenta o tom de desabafo da narrativa, mas se coloca no lugar da mãe e valoriza as ações realizadas por Olga que corajosamente desceu as vielas do Recanto até chegar à *biqueira*, onde encontrou o filho e o trouxe de volta para casa, sob uma *bela surra*. A ação empreendida pela mãe, com o auxílio do filho mais velho, é o que ganha destaque na reverberação da história nos ouvintes.

A trama dramática é intensificada por alguns detalhes da história. O estado do corpo de Olga, quando decide descer as vielas do Recanto até a *biqueira*, não era normal. Ela estava doente e *de cama* naquele dia. A aventura da peregrinação rumo à *biqueira* intensifica-se porque estava um *sol quente* e, como bem sabe quem anda pelo Recanto, as ladeiras tornam uma mera caminhada para comprar pão ao meio dia uma atividade extenuante. Assim, uma mãe, nesse estado, que sai de sua casa para visitar uma *biqueira*, só poderia se justificar na situação limite narrada na história: tentar *trazer seu filho de volta*, protegendo-o das *más companhias*.

⁶⁶ É a partir dessa concepção de pessoa, que implica a mutualidade do ser, que podemos entender o sentimento de vergonha que muitas mães sentem ao serem chamadas constantemente na escola em função de problemas disciplinares e de aprendizagem de seus filhos. Antônia, mãe de dois meninos gêmeos do oitavo ano na Escola Vitória, certa vez me confidenciou: *no começo eu fui chamada. No primeiro dia de EMEI eu quase morri de vergonha. A professora estava estressada, quase enfartou, porque eles ficavam brigando na sala, não paravam quietos. Eles tinham cinco anos. Eles entraram com cinco. Mas aí eu falei para eles: “você para”. Ela separou (de sala), porque os dois juntos não dava certo. Aí eu ia para a reunião e os professores já diziam: ‘olha a mãe dos gêmeos. Quem é a mãe dos gêmeos, espera que eu preciso falar com você’. No dia em que eles não falavam para esperar, eu estranhava. Eu falava para eles: ‘você está se expondo, e me fazendo passar vergonha também’. E ele fala que ia mudar, mas ele dizia que não havia feito tudo aquilo, mas a gente sabia que fez, né? Eles vai no embalo dos amigos, é embalista, maria-vai-com –as-outras. E aí sobra pra gente, porque o pai nunca veio na reunião, mesmo estando em casa não vinha. Quem tem que dar a cara a tapa é a mãe, né? Antônia disse que seus filhos começaram a melhorar na escola de tanto que ela ia lá convocada pelos professores, justamente porque aos 13 anos eles passaram a ter vergonha de ver a mãe na escola, em razão da zoeira dos colegas de sala.*

O embate da mãe com forças tão poderosas não poderia se dar sem ajuda. Seu filho mais velho aparece de repente na história para auxiliar Olga a trazer seu filho mais novo para casa. Seu papel, contudo, é secundário. Na narrativa não vemos menção a nenhuma ação do filho, exceto sua presença como companhia da mãe na *biqueira*. O protagonismo da mãe e sua corajosa ação é o que ganha destaque. Não sabemos quais medidas aquela mãe corajosa seria capaz de tomar para tirar o filho do local. De toda forma, ao dizer aos traficantes “*se vocês deixarem o Rogério aqui, vai ser pior para vocês, tá?*”, sabemos que aquela mãe estava disposta a tudo para trazer o filho de volta para casa.

Olga, quando perguntada por Inês o porquê de seu filho ter entrado no *mundo das drogas*, afirma que foi em razão das *más companhias* e também dessa *maldita moto*. A mãe não distingue um mundo de objetos físicos e um mundo de estados mentais: a influência que transforma seu filho em um ser completamente diferente dela mesma, que não conseguiu imprimir seu *jeito* no menino, é realizada pelo *mundo aí fora*, por meio da circulação do filho, seu movimento desorientado, que encontra na moto e nos amigos uma força capaz de afastá-lo da família. A moto, tal como os amigos, é um ser que influencia, um sujeito que exerce seu poder sobre a pessoa. Para empregarmos um termo utilizado por Wagner (2009), tanto a moto, como os amigos, compõem um campo analógico singular de influência que transforma objetos em relações, corpos em estados de espírito, e vice-versa.

Dentre as várias influências exercidas pela moto, como objeto de desejo, a dimensão temporal ganha destaque na narrativa de Olga. A percepção do seu filho sobre o tempo, que *quer tudo para ontem*, que *quer as coisas de mão beijada*, é o oposto da relação com o tempo que as mães consideram como derivada da experiência no mundo do trabalho, que faz com que a criança saiba *valorizar seu dinheirinho, ganho com seu próprio suor*. Uma *criança encaminhada* é aquela que também passa a pensar no futuro, a *conquistar suas próprias coisas* (*carro, tênis, casa*). No caso de Rogério, seu *gênio*, produzido pela influência dos amigos e da *maldita moto*, faz com que ele deseje *tudo para ontem*. Por isso, como veremos, uma das saídas que a mãe pensou para o problema do filho foi lhe arranjar um *servicinho*.

No relato de Olga, podemos destacar um outro aspecto das narrativas das mães no Recanto. Na bronca enunciada por Olga em relação ao filho, assim que entraram em casa, há uma arte poética que merece destaque. Como demonstrado por Jakobson (2007), nas narrativas orais, quer sejam elas formalizadas como na contação de histórias folclóricas e na poesia, ou ainda nas narrativas triviais incluídas em uma conversação cotidiana, há constantes paralelismos. A rima, um caso particular de paralelismo, se faz presente em várias

conversas entre as mães em suas cozinhas, na porta da escola e nas calçadas enquanto param por alguns instantes para pôr o papo em dia no Recanto. Na fala de Paula, que serve de epígrafe para este capítulo, há uma rima que é comum nos ditados populares – também sempre presentes nas conversas cotidianas –, que ajuda a fluência da enunciação e funciona como um verso mnemônico para lembrar a própria narrativa: *A gente é mãe e pai, mas só que eles têm que viver. Mãe e pai um dia vai*. Paula inverte a ordem comum da enunciação quando são mencionados os pais; geralmente ouvimos *pai e mãe*; contudo, como a rima adquire destaque nessa breve enunciação, Paula inverte a expressão, produzindo um efeito potente no ouvinte que memoriza a frase imediatamente e capta no ar a função não apenas denotativa da linguagem⁶⁷, como também poética: *mãe e pai um dia vai*. Além dessa intenção poética, a inversão dessa enunciação tem outra intenção, que poderíamos chamar de política. Ao falar que *a gente é mãe e pai*, Paula destaca uma situação recorrente no Recanto, quando as mulheres assumem os compromissos de ser mãe e pai na criação dos filhos, uma vez que muitas se separaram e não têm mais o pai-marido por perto para ajudar.

Voltemos à bronca de Olga em Rogério, reproduzida abaixo, agora versificada de acordo com as pausas rítmicas realizadas pela mãe. Como destacado por Bauman (1984), ao versificar uma conversa que geralmente é transcrita somente em prosa pelos pesquisadores, salta aos olhos os paralelismos presentes na arte poética das narrativas:

- 1 Toma vergonha!
- 2 Se eu te ver fazendo isso,
- 3 eu vou quebrar sua canela,
- 4 porque você não precisa disso.
- 5 Se você quer uma roupa,
- 6 a mãe dá.
- 7 Se você quer um sapato,
- 8 a mãe dá.
- 9 E precisava tá fazendo isso?
- 10 E até agora se quer uma coisa,
- 11 A mãe dá.

A rima faz-se aqui presente, como o paralelismo no final dos versos 2, 4 e 9 (isso, disso, isso). Ao usar esses pronomes demonstrativos, que se mantêm indefinidos, Olga alude àquilo que somente aqueles que acompanham toda a conversa sabem do que se trata: *fazendo*

⁶⁷ Jakobson (2007) foi um dos primeiros a destacar que a linguagem não necessariamente tem como função privilegiada a referência, ou seja, a significação. Nos estudos posteriores de Austin (1975), assim como de Bauman (1984), as funções poética e performativa da linguagem ganharão destaque. Herzfeld, baseado nessa literatura, em seu estudo sobre os ladrões de gado na Grécia, extrapola sua aplicação apenas à linguagem, ao investigar como a poética e a performance produzem efeitos nas relações sociais.

isso, precisa disso é uma referência indireta ao que já foi enunciado anteriormente, o *menino vendendo droga*. Uma pessoa desavisada que estivesse passando por nós nesse exato momento na calçada, em frente à escola, e ouvisse fortuitamente nossa conversa, não saberia sobre o que estávamos falando, pois não acompanhou toda a narrativa.

O paralelismo, contudo, não se restringe à rima, ele também ocorre no nível sintático. Quatro frases começam com uma enunciação condicional: *se eu te ver, se você quer* (versos 2, 5, 7 e 10). A repetição do enunciado *a mãe dá* nos versos 6, 8 e 11 é outro recurso dessa arte poética, que concede toda uma cadência à fala de Olga. Em uma bronca, enunciada como uma citação direta de si mesma quando na presença do filho em sua própria casa, há mais elementos do que aqueles meramente denotativos, não obstante eles ainda se façam presentes; aquilo que se diz é importante, pois nessa bronca está explícito o argumento da mãe: o menino não entrou para o *mundo das drogas* por precisão econômica. De todo modo, a potência de reverberação da enunciação no ouvido da plateia advém justamente do casamento entre aquilo que se diz e a forma como é dito (ver BAUMAN, 1984).

As palavras enunciadas por Olga, assim como pelas outras mães com quem conversei, não visam apenas a mera contemplação estética,⁶⁸ mas são produzidas para serem eficazes. Essa eficácia, contudo, não dispensa uma arte na escolha de quais sequências de palavras são as mais potentes. A função poética da palavra como um artefato só se realiza quando produz efeitos no mundo, quando é potente, ou seja, quando suscita um debate sobre as implicações dos atos narrados ou quando é eficaz na criação de um filho.

Tal como vimos nas narrativas de Paula sobre os *meninos que se desencaminham*, Olga também lança mão da citação na forma do discurso direto do que outros personagens disseram, encenando o próprio diálogo que se torna uma performance diante dos ouvintes. Como vimos nesse relato, a plateia não é contemplativa; ela intervém e é esperado que intervenha, pois as histórias são suscitadas para que certos dilemas morais sejam discutidos e comentados. Assim, os comentários de Inês ao final da narrativa não apenas visam confortar a narradora, como também discutir as responsabilidades e as ações envolvidas na trama narrada. Não surpreende que certas narrativas incorporem comentários proferidos pelas mulheres que escutaram essas histórias anteriormente. Diversas vozes são mencionadas pela narradora que, assim, vai delineando as possíveis interpretações de seus ouvintes. Olga, por exemplo, cita os comentários de suas comadres quando ela passa a se culpar por aquilo que seu filho tem passado: as pessoas dizem “coloca uma coisa na sua

⁶⁸ Discutirei em maiores detalhes a pertinência da adoção do conceito ocidental de estética para se referir a esses jogos de palavra que também são utilizados pelos meninos e pelas meninas no interior da escola.

cabeça, você não está errada’. Em versões posteriores da história, Olga poderá incluir ainda os comentários realizados por Inês naquela conversa fortuita no portão da escola.

Os comentários e as fofocas no Recanto foram implacáveis com Olga. Ouvi certas vizinhas dizerem que essa era uma *tragédia anunciada*, que a mãe havia deixado o *menino solto grande parte do tempo no mundo*. A culpa e a vergonha da mãe não é, portanto, apenas um sentimento individual. Ela foi produzida nessa circulação de fofocas, comentários e julgamentos sobre o acontecimento do filho ter *entrado no mundo das drogas*. Tais comentários partem do pressuposto compartilhado entre os moradores do Recanto de que a mãe é a responsável por evitar que o filho *se desencaminhe no mundo*; o pai só raramente é incluído nos comentários e, geralmente, ele ocupa uma posição secundária, uma vez que o *dever de criar filho* é quase sempre atribuído à mãe. Olga revolta-se com esse sexismo das fofocas na vizinhança, que deixam geralmente de lado o pai e atribuem a responsabilidade pelo filho ter se desencaminhado exclusivamente à mãe: *às vezes eu estou trabalhando e meu marido me liga: ‘Olha, o Rogério fez isso, a Natália fez aquilo’*. Eu falo: *‘mas tu não é pai não para resolver o problema?’* Nesse dia que eu peguei o Rogério fazendo isso, então eu liguei para ele, e como ele estava trabalhando aqui perto, eu liguei para ele e falei, e pensei que ele iria lá me ajudar, né? Hh, não, quando chegou em casa nem a boca ele abriu. A palavra do pai silencia-se e não tem o mesmo poder para transformar e criar um filho.

Se, como demonstrou Cláudia Fonseca (2004), a fofoca em relação aos cornos dos maridos é uma arma nas relações de gênero na Vila do Cachorro Sentado, em Porto Alegre⁶⁹, no Recanto a fofoca em relação às mães cujos filhos *se desencaminharam, se perderam no mundo* também é uma arma poderosa nas relações de vizinhança, provocando um sentimento de culpa e uma vergonha tamanha que somente a mudança, deixando para trás a *conquista da casa*, passa a ser a saída.⁷⁰ Olga passou a cogitar seriamente a possibilidade de retornar

⁶⁹ Fonseca afirma que as mulheres se utilizam da fofoca para atacar a imagem pública dos homens: “Atacar, pela fofoca, os atributos de um e de outro é atentar contra o que há de mais íntimo no indivíduo, a imagem que ele faz de si. É como se as palavras que atingem a imagem pública de uma pessoa tivessem a força mágica de feri-la fisicamente. Essa perspectiva faz sobressair o poder das mulheres porque, ainda que os homens tenham uma capacidade superior de violência física, as mulheres são as principais manipuladoras da reputação” (FONSECA, 2004, p. 43). No caso do Recanto, em particular nas narrativas sobre os *filhos que se desencaminharam*, a arma da fofoca, utilizada pelas mulheres que manipulam a opinião pública, volta-se contra outras mulheres na localidade.

⁷⁰ Se não bastasse a vergonha e a culpa que muitas mães sentem em relação à entrada de seus filhos no *mundo das drogas*, ouvi de diversas pessoas no Recanto relatos da ação truculenta da polícia militar em relação às mães. Em uma conversa que gravei com Dona Anice e Seu Antônio, ela relatou o *enquadro* que uma mãe tomou de um policial quando ela tinha ido buscar o filho na *biqueira*: *Uma mãe foi buscar o filho, com 12 anos, que estava vendendo droga, aí ela falou: “nessa idade, você com um serviço desse, você tem que estar dormindo, estudando, fazer outra coisa, você está fora da escola”*. *Aí chegou a viatura e chegou dizendo assim: “quem é você?”* A mãe teve que colocar a mão na parede. A mãe foi registrada. Eles falaram para o

para sua cidade natal, no interior da Bahia, para *visitar uns parentes e passar um tempo lá, para recuperar o filho*. Depois de um ano frequentando o Recanto, descobri algumas casas vazias ou que já mudaram de dono que pertenciam às famílias que integraram o movimento de moradia. Essas casas, segundo Inês, são justamente das *mães que voltaram para o nordeste, ou para outras regiões do Brasil onde elas podem encontrar o suporte de parentes, fugindo do perigo de perder os filhos para o mundo*. Olga planeja realizar a viagem um pouco antes do natal, quando acabar o ano letivo de Natália, levando os filhos e o marido, e ficar por lá um ano, em uma casa que existe no terreno de seus pais, *até que as coisas voltem a entrar no eixo*. A casa, nesse contexto, ainda que seja o bem mais valioso e uma *conquista* da família, como vimos no capítulo anterior, fica em segundo plano quando a criação dos filhos está em jogo. Se preciso for, uma casa é deixada de lado, mas dificilmente uma criança poderia ser abandonada sem suscitar muitos comentários e fofocas pela vizinhança.

Além da *visita* à cidade natal, Olga cogita outras saídas: a espiritual e o trabalho. Ela frequenta a Igreja Universal do Reino de Deus desde 2010. Olga me disse que o pastor, em um culto dominical, *profetizou que viu o Rogério pregando na igreja, com uma bíblia debaixo do braço. Eu acredito nisso, sou devota de Deus, e tenho certeza que ele levará todos os amiguinhos dele. Eu peço com fé*. Na igreja, Olga não é acusada e responsabilizada pelo infortúnio do filho que, segundo o pastor, entrou no *mundo do crime com as próprias pernas, exercendo o livre-arbítrio*. Ao menos na igreja Olga conseguiu encontrar certo conforto. Mesmo assim, ela sabe que a igreja não tem poder sobre o filho e a vizinhança, por isso pretende se mudar o quanto antes do Recanto. Como vimos acima, Olga ainda cogita a possibilidade de o filho aprender uma profissão trabalhando. Desde o evento na *biqueira*, Rogério acompanha o pai nas obras de pedreiro onde ele trabalha. Nas palavras de Olga, *quem sabe assim ele não cria juízo e se afasta desse mundo*. O trabalho, portanto, é visto por Olga como uma possibilidade de tirar o menino da *rua*, afastá-lo da influência dos amigos. Olga pretende lançar mão de tudo que está a seu alcance para evitar *perder o filho para o mundo*. A escola, contudo, não faz parte do rol de alternativas para essa situação dramática vivenciada por ela.

moleque: “Você tem droga para passar o resto da noite? Se você não tiver a gente tem para te dar.” Quer dizer, eles têm para passar.

Capítulo 4

A multiplicidade do mundo escolar

Quando eu cheguei na escola Vitória, inicialmente pensei que entraria em um ambiente familiar, uma vez que por outras escolas passei como estudante por mais de dez anos e, como professor, durante três anos. Contudo, a escola na qual estudei não era a mesma que a escola do Recanto: estudei em uma escola estadual em uma pequena cidade do interior paulista, localizada no oeste do estado até a primeira metade dos anos 2000. Tampouco a escola onde lecionei era parecida com a escola Vitória, ainda que também seja uma escola municipal de São Paulo, a EMEFM Prof. Derville Allegretti era uma escola tradicional localizada em Santana, no começo da Zona Norte, com turmas desde o primeiro ano do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, até os cursos técnicos. O Derville é uma escola enorme, com mais de 25 salas por turno, enquanto a escola Vitória tinha apenas 8 salas de aula. Nos três anos que lá trabalhei, não fui capaz de conhecer todos os funcionários e professores. O grupo de professores no Recanto é, por sua vez, pequeno e foi possível conhecer todo mundo que lá trabalhava já na primeira semana de trabalho de campo. Eu pensei que meu desafio seria, portanto, o oposto daquele geralmente descrito nas etnografias clássicas: ao invés de aprender como participar em um ambiente não familiar, eu teria que estranhar aquilo que me era familiar. Parcialmente, esse foi realmente o desafio; contudo, ao não ser professor⁷¹ e tampouco estudante na escola, tive que aprender como participar do ambiente escolar em uma posição estranha, que a princípio não era facilmente acomodada nos diferentes papéis fixos que existem na instituição (ver PEREIRA, 2008). Ao deixar de ocupar a posição de professor e iniciar a pesquisa de doutorado, pude observar as relações escolares de um ponto de vista completamente diferente que me permitiu visualizar diversas situações escolares e conexões que me haviam passado despercebidas durante os três anos em que lecionei, tais como, por exemplo, a relação dos jovens com a linguagem e a contação de casos, e a relação dos professores com o humor.

⁷¹ Fui professor da rede municipal entre o começo de 2009 e o começo de 2012. Quando iniciei o doutorado e obtive a bolsa de pesquisa, exonerei do cargo para me dedicar exclusivamente à pesquisa.

Além disso, quando eu escrevi o projeto de pesquisa, pensei que conhecesse o que caracteriza uma escola pública. Eu partia de um pressuposto problemático que se desfez rapidamente nas primeiras semanas do trabalho de campo: de que a escola era uma instituição unitária e que seus limites poderiam ser facilmente delimitados em relação a tudo o que a cercava: o bairro, as famílias dos estudantes, outras instituições estatais, a rua e assim por diante. Ainda que exista uma intenção da escola de se fechar relativamente ao exterior, expressa na própria arquitetura do prédio, com suas grades, seus muros, suas trancas (ver PEREIRA, 2010: 84ss.), pude observar durante o meu trabalho de campo que essa intenção era constantemente subvertida, quer porque parte dos funcionários da escola (sobretudo os inspetores, mas também alguns professores) era também formada por moradores do bairro, quer porque as mães dos estudantes sempre se faziam presentes no cotidiano escolar, não deixando nunca que o portão da escola permanecesse por muito tempo fechado, ou ainda porque os espaços de vigilância que visavam controlar os estudantes eram constantemente reapropriados por eles, ao pular os muros, ao abrir buracos nas cercas, ao circular por todas as áreas, inclusive aquelas não permitidas, como os corredores durante o horário das aulas e a área das salas da gestão escolar. Como argumenta Carvalho (1991: 19), “o espaço fragmentado da escola criava áreas pouco visíveis, interstícios onde as ações dos alunos – e em certos casos, também das professoras e funcionárias – escapavam à visibilidade de quem se propunha controlá-las”. Na mesma linha de argumentação, Antônio Cândido afirma que “ao lado das relações oficialmente previstas (que o legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar” (1977: 105). Além disso, muito mais do que uma instituição homogênea, os espaços e os tempos da escola eram segmentados; cada agente ali presente pode encontrar um lugar onde se sente mais à vontade, e outros onde certos conflitos e uma sociabilidade agonística tendem a predominar. O objetivo deste capítulo será descrever os espaços, os tempos e as relações que compõem essa multiplicidade que é a escola. Mas antes de iniciar essa tarefa, descrevo como fui recepcionado pelos professores e pela equipe de gestão.

Assim que cheguei à escola, fui apresentado pelo diretor Leandro para o grupo de professores como *um estudante de doutorado em antropologia interessado em realizar uma pesquisa sobre as relações entre a escola e as famílias dos estudantes*. Nessa reunião, alguns professores demonstraram certa preocupação e desconfiança com a presença de um pesquisador no interior da escola. Elisa, uma professora de história que era uma veterana na instituição, disse que não confiava nos pesquisadores acadêmicos que não tinham

experiência docente e não haviam trabalhado em uma escola pública. Ela ainda afirmou que estava *cansada de pessoas que vinham de fora da escola e que pensam que sabem mais sobre como resolver os problemas da escola, mas cujas teorias são descoladas da realidade*. Eu tentei explicar que não pretendia dizer para eles o que deveriam fazer e que o meu estudo não era uma pesquisa aplicada e normativa que encontraria as soluções para os problemas da instituição.

Percebendo o receio dos professores em relação à presença de um pesquisador na escola, Leandro, o diretor da escola, disse que eu havia sido um professor de sociologia de ensino médio em uma escola municipal antes de começar o doutorado. Logo após a intervenção de Leandro, Luiza, uma professora de português, expressou uma alteração no rumo da negociação sobre a realização da pesquisa: *não há problema com a sua presença na escola, uma vez que você tem experiência como professor e não vai culpar os professores pelos problemas da escola*. Todos os professores concordaram com a realização da pesquisa quando apresentei mais detalhes sobre o meu interesse em realizar o trabalho de campo naquela instituição. Contudo, nesse evento, tenho a impressão de que o ponto de virada na negociação foi justamente a intervenção de Leandro, que alterou o meu *status* na perspectiva dos professores: eles passaram a me ver não somente como um pesquisador, mas também como um *professor da rede*⁷². Daquele momento em diante, eu tinha algo em comum com eles.

Vale a pena levar a sério o que se passou naquela primeira reunião, quando os professores autorizaram a minha presença como um pesquisador na instituição. A desconfiança expressa por Elisa, possivelmente compartilhada pelo corpo docente, relaciona-se com o contexto onde uma “cultura da prestação de contas” (*audit culture*), para empregarmos um termo da administração, que invade a educação (ver STRATHERN, 1999), tende a predominar no sistema de ensino. Muitos acadêmicos brasileiros se envolvem na formulação de políticas públicas na área da educação, estabelecendo os objetivos e as medidas de avaliação do trabalho docente, que se torna objeto de uma prestação de contas. Muitos professores percebem, portanto, certa alienação em relação ao próprio trabalho, que seria visto como a execução de objetivos e programas estabelecidos pelos acadêmicos e pelos formuladores de políticas públicas. Alexandre Pereira, em sua etnografia sobre a experiência escolar em quatro escolas da periferia de São Paulo, deparou-se com uma

⁷² Os *professores da rede* designam aqueles que ocupam o cargo docente na rede municipal (ou estadual) de ensino.

desconfiança similar dos professores em relação ao trabalho do pesquisador. Eles se sentiam avaliados e investigados pelo antropólogo. Nas palavras de Pereira:

Embora eu tivesse ressaltado que meu objetivo na escola era fazer uma pesquisa com os jovens para entender o modo como se relacionavam entre si, com a instituição escolar e com o bairro onde moravam, pareceu-me que os professores sentiam certo receio de que eu estivesse lá para investigá-los e/ou vigiá-los. Por exemplo, certa feita, o professor de português, em uma aula adiantada na qual uniu duas classes em uma mesma sala para que uma delas pudesse ir embora mais cedo, pediu para que os alunos fizessem silêncio, pois eles estavam ‘queimando o seu filme’ comigo. Ou seja, ele pediu para que os alunos mantivessem certa disciplina durante sua aula porque eu estava presente e poderia comprometê-lo. (PEREIRA, 2010: 87).

Como nós podemos ver, há uma negociação contínua sobre as fronteiras que separam os produtores de conhecimento sobre a realidade escolar e aqueles que a vivenciam no dia a dia. Os professores, nessas situações, questionam frequentemente: quem é autorizado a falar sobre o mundo escolar? Que tipo de experiência e modo de organizar o conhecimento concede autoridade para expressar os dilemas experimentados no cotidiano por professores em uma escola pública na periferia de São Paulo? Quando o diretor Leandro me introduziu não somente como um pesquisador, mas também como um ex-professor, a antipatia inicial em relação aos pesquisadores acadêmicos dissipou-se parcialmente. Nessa discussão entre os professores, podemos dizer que estão em jogo duas concepções distintas de aquisição de conhecimento: uma delas enfatiza a experiência (trabalhar em uma escola pública, morar no local, ser proveniente da classe trabalhadora) como fonte de conhecimento, enquanto a outra assenta-se na formação acadêmica. Em algumas situações, tais como na apresentação da minha proposta de pesquisa na reunião entre os professores, o conhecimento valorizado tende a ser aquele adquirido pela experiência compartilhada daqueles que trabalham na escola no dia a dia, enquanto se desvaloriza o conhecimento estritamente adquirido na formação acadêmica. Quando conversei com um professor recém-ingresso na carreira, ele enfatizou que não era um novato por completo, dizendo: *eu já vivi isso, eu sei o que eu estou falando porque eu já trabalhei em outras escolas e aqui é parecido*.

Na minha relação com os professores, nós compartilhamos certo modo de produção do conhecimento sobre nós mesmos. Por exemplo, o modo como o antropólogo e os professores recorrem à experiência para legitimar e justificar a produção de conhecimento. Contudo, esse compartilhamento não significa que nós, ali, compartilhávamos uma mesma identidade: eu não era um professor desenvolvendo um estudo com os professores na escola.

Eu tinha uma clara posição como um pesquisador que não estava trabalhando em uma função específica da instituição. O que eu dividia com os professores localizava-se no passado. Consequentemente, tratava-se de um compartilhamento instável, porque o passado, como temos visto ao longo desta tese, é uma arena carregada de controvérsias e disputas.

Para tornar plausível essa atitude defensiva dos professores em relação aos pesquisadores, precisamos descrever como a escola é organizada física e socialmente a partir de uma miríade de relações. Começaremos pela descrição da arquitetura da instituição e a divisão dos principais espaços que a compõem, segmentados de acordo com graus de intimidade e publicidade. Nessa descrição, não separo os aspectos materiais do prédio das relações e práticas que ocorrem no local, uma vez que, como veremos, cada agente apropria-se desses espaços de maneiras distintas.

Arquitetura e espaços escolares

Nesta tese, temos visto que a materialidade e as percepções das pessoas sobre o espaço são fundamentais na socialidade dos moradores do Recanto dos Humildes. A arquitetura das casas e as territorialidades que compõem o bairro e a própria cidade de São Paulo são fundamentais para a descrição das relações sociais entre os moradores e a própria concepção e as práticas nativas de produção da pessoa. Não poderia ser diferente em relação à arquitetura da escola e às apropriações que são feitas dos espaços escolares pelos diferentes agentes. Foucault (1997), em sua análise das disciplinas introduzidas nas escolas, demonstrou a pertinência do espaço escolar para se compreender a instituição de um dispositivo de vigilância e punição. Neste item, descreverei justamente essas características espaciais que compõem a instituição escolar. Se ela é planejada para o exercício do controle e da disciplina, veremos que a escola Vitória também tem certos espaços onde proliferam tendências contra-disciplinares.

Quando narraram a história do Recanto, os moradores destacaram algumas conquistas marcantes no processo de urbanização do bairro, dentre elas, a conquista das escolas. Contudo, a preocupação deles não se referia apenas à ampliação da oferta de vagas. Eles também estavam preocupados com a qualidade das escolas, sobretudo no que se refere a seus elementos arquitetônicos e materiais. Gabriel, uma liderança comunitária, por exemplo, ao comentar como ocorreu a expansão do número de vagas no período do governo

de Celso Pitta⁷³, enfatizou que a solução encontrada pela administração municipal de construção das chamadas *escolas de latinha* não era aquela esperada pelos moradores. *A gente quer escola de qualidade*, ele enfatizou, e não uma escola cuja arquitetura não permita um conforto térmico e um isolamento acústico das salas de aula. Os administradores, engenheiros e arquitetos da prefeitura não previram uma repercussão tão negativa da construção das *escolas de latinha* na periferia de São Paulo. Uma das lideranças locais, Dona Anice, disse-me que a prefeita Marta Suplicy não conseguiu se reeleger em 2004 e perdeu muitos votos no Recanto por causa da demora em desativar as *escolas de latinha* que lhe foram legadas pelo governo anterior. Ela ficou com a *pecha* de ter mantido essas escolas. Os moradores do Recanto, e de várias outras periferias de São Paulo, naquele momento, no final dos anos 1990 e começo dos anos 2000, tinham um conhecimento apurado sobre a arquitetura, fruto do envolvimento nos processos de autoconstrução de suas casas, bem como na luta pela conquista dos mais variados equipamentos públicos. Eles sabiam muito bem que aquele tipo de escola, construído sobretudo nas periferias, reforçava uma desigualdade entre as escolas dos bairros centrais e as escolas periféricas. Enquanto para as classes médias e as classes dirigentes, as escolas particulares privilegiam uma arquitetura que satisfaça todas as necessidades das crianças, na periferia a escola oferecida pelo município e o estado resumiam-se às salas de aula, improvisadas em uma estrutura que lembra os contêineres de transporte.

Essa discussão sobre a arquitetura das escolas não é nova. A arquiteta Mayumi de Souza Lima (1995) já demonstrou, no final dos anos 1980, como a expansão da oferta de vagas em escolas na periferia de São Paulo tendeu a ocorrer em detrimento do oferecimento das condições arquitetônicas mínimas necessárias para o trabalho pedagógico. Nas palavras da arquiteta:

os recursos empregados pela administração pública para aumentar a oferta de vagas na rede de escolas estaduais, pela sua natureza, contribuíram para criar condições de trabalho que impossibilitavam ao professor o cumprimento sequer das atividades relacionadas à instrução de seus alunos. A redução do período diário de aula, a fim de aumentar o número de turnos de funcionamento da escola e dobrar ou mesmo triplicar o número de classes, encontra-se entre as soluções mais utilizadas para o aumento da capacidade de atendimento sem alteração da rede. Ainda dentro dessa linha, procurou-se utilizar ao máximo o espaço das salas que acabaram superlotadas com elevados totais de alunos. Quando nenhuma dessas soluções se mostrava possível, partia-se para outras não menos comprometedoras: a adaptação de locais diversos do prédio da escola, como corredores, salas de professores e até de banheiros e depósitos. Nesse processo de ocupação dos

⁷³ Governo Pitta, Partido Progressista (1997-2000).

espaços, considerados pelas autoridades como sacrificáveis, a biblioteca e as salas especiais – de artes e de ciências, por exemplo – ocuparam os primeiros lugares, desaparecendo em seguida da relação de ambientes necessários. (LIMA, 1995: 76).

Lima ainda menciona como os dirigentes da secretaria estadual de educação, nos idos dos anos 1970, afirmaram que “as experiências que uma criança do 1º grau poderia desenvolver podem ser feitas numa sala de aula comum, o mesmo ocorrendo com a leitura, que não necessita de uma biblioteca” (LIMA, 1995: 78). Os espaços escolares para os estudantes das classes populares reduziam-se, na visão dos administradores do Estado naquela época, à sala de aula, sem nenhuma diversificação e complementação por outros espaços. Enquanto a escola pública ainda era um reduto para as classes médias e dirigentes durante a primeira República, os edifícios escolares eram imponentes, geralmente alocados em áreas contíguas às praças públicas, como referência à expressão do poder e da ordem social (ver KOWALTOVSKI, 2011: 83). Depois dos anos 1940, com o aumento da demanda pela escola pública por parte das camadas populares, os governos passam a expandir a oferta de vagas por meio das estratégias elencadas acima por Lima. O objetivo era, portanto, economizar recursos do estado e oferecer somente o básico e o estritamente necessário para os estudantes das classes populares. Em relação aos filhos da classe dirigente, essa precariedade da arquitetura escolar nunca foi aventada. Para seus filhos, segundo Lima (1995: 78),

o prédio correspondia oferecendo-lhes não apenas biblioteca, auditório ou laboratório. Oferecia-lhes muito mais: a expressão da ‘superioridade’ do segmento social ao qual pertencia a criança, valorizando aqueles elementos visuais que ressaltavam a escola, no confronto com os demais edifícios. A escala, os volumes, os materiais, tudo concorria para identificar a escola com a cultura das elites.⁷⁴

Essa história descrita por Mayumi de Souza Lima não se localiza apenas em um passado longínquo da urbanização da cidade de São Paulo. Em 2015, o governo de Geraldo Alckmin⁷⁵ propôs uma reorganização do sistema estadual de ensino, com a proposta de fechamento de 94 escolas e a transferência de vários estudantes de 794 unidades, para que cada escola passasse a oferecer apenas um ciclo educacional. Assim, diminuir-se-ia o número de escolas com ciclos mistos (com os três ciclos da educação básica: o ciclo I e II do ensino fundamental e o ensino médio). O receio de mães, de estudantes e de professores

⁷⁴ Para uma descrição da arquitetura de três colégios de elite em São Paulo, consultar Almeida (2009).

⁷⁵ Governo de Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira, 2011-2018.

era de que com a nova organização do sistema, os estudantes teriam que ser alocados em escolas com salas superlotadas, mais distantes de suas casas. Se retirarmos as datas das considerações de Lima sobre a política de expansão de vagas nos anos 1970 e 1980 nas periferias de São Paulo, o diagnóstico da autora poderia muito bem valer para essa política pública de reorganização do sistema de ensino proposta pelo governo Alckmin em 2015. Contudo, da mesma forma que os moradores da periferia não têm aceitado essa política que visa economizar recursos e expandir o número de vagas, em detrimento da qualidade arquitetônica dos edifícios escolares, os estudantes das escolas estaduais não aceitaram a medida de reorganização. Em outubro de 2015, eles ocuparam mais de 200 escolas em todo o Estado de São Paulo para protestar contra essas medidas. Os estudantes conseguiram impedir a reorganização imediata do sistema de ensino, ainda que no ano de 2016 algumas modificações pontuais na rede tenham ocorrido. Nas ocupações realizadas pelos secundaristas, em muitas escolas que não têm biblioteca, os estudantes descobriram muitos livros encaixotados, aguardando por um espaço para serem alocados. Essa descoberta reverberou imediatamente nas conversas que tive com os moradores do Recanto sobre essas ocupações, demonstrando que a preocupação deles não é apenas com a vaga do estudante em uma escola pública. Inês disse-me inconformada: *Onde já se viu uma escola sem biblioteca?*

Além da biblioteca, dentre os fatores que compõem uma *escola de qualidade*, os moradores consideravam também o tempo de caminhada das crianças, da casa até a escola, a segurança e o conforto propiciados pela arquitetura do prédio escolar, as salas de apoio pedagógico (a sala de informática, a brinquedoteca, o laboratório de ciências, a quadra poliesportiva) e muitas outras características arquitetônicas do edifício.

A Escola Vitória, onde realizei o trabalho de campo, surgiu primeiramente como uma *escola de latinha* no governo Pitta. Segundo Gabriel, uma liderança comunitária, os moradores protestaram muito para que *a escola fosse reconstruída para se tornar de alvenaria e de qualidade*. Somente quando Marta Suplicy assumiu o governo⁷⁶, ainda que depois de uma longa espera, a *escola de latinha* foi desativada em seu terceiro ano de mandato, em 2003. Os estudantes foram temporariamente alocados em um espaço do CEU (Centro de Educação Unificado) que tinha acabado de ser construído em Perus. Nesse período, o prédio da escola de alvenaria foi construído, e no fim do governo Suplicy ela já estava em funcionamento. Mas será que esse novo edifício atende aos critérios de qualidade

⁷⁶ Governo Suplicy, do Partido dos Trabalhadores, 2001-2004.

das mães e dos pais das crianças no Recanto? Para responder a esta questão, convém apresentar as características arquitetônicas do prédio escolar. Tal como vimos na discussão sobre a arquitetura de suas casas, a materialidade da construção só adquire vida quando também se apresentam as relações e as práticas sociais que ocorrem no local. Veremos que na escola há também um “gradiente de privacidade” (MARQUES, 2015: 55), ou seja, há espaços que são mais íntimos, outros que são mais públicos, de acordo com as atividades que neles se desenvolvem. Nessa descrição dos espaços escolares, apresentarei ainda como eu circulei pela escola durante a realização do trabalho de campo. Como veremos, a posição do pesquisador na escola é sempre incerta, sendo vista ora como um agente da universidade que lá está para avaliar a atividade dos professores (ver CARVALHO, 2003), ora como um estagiário, um aprendiz de professor, que circula pela escola para aprender um ofício (ver PEREIRA, 2008).

O edifício da escola é formado por um único pavilhão, com dois pisos, o térreo reservado para o convívio e a administração e o primeiro andar para as salas de aula. Seguindo a orientação dos projetos modernistas dos anos 1960 e 1970 (ver KOWALTOWSKI, 2011: 90), o processo de construção do edifício foi realizado por meio de estruturas de concreto independentes, com destaque para o uso dos pilotis, que originou um pátio de recreação no térreo, cercado pelas salas administrativas da escola, pela cozinha e, na outra extremidade, por uma parede com amplas janelas e a entrada principal do edifício escolar.

No térreo, localiza-se o conjunto de salas ocupadas pela equipe de gestão escolar. A secretaria é a maior sala, onde ainda é organizada com divisórias uma pequena sala para a direção, a mesa do assistente de direção e as mesas dos quatro funcionários administrativos, responsáveis pela *papelada* da burocracia escolar. Como destacado por Pereira (2010: 90), a secretaria da escola é um espaço que “mantém um vínculo um pouco mais estreito com o mundo exterior”. Por uma pequena janela, toda gradeada, os pais, as mães e o pesquisador entram em contato com o interior da escola, solicitando, quando precisam entrar no edifício, que um funcionário da secretaria se disponha a destrancar o portão. Para se ter acesso à secretaria, é necessário entrar pelo portão principal da escola e contornar por fora o edifício, acessando assim a *janelinha*. O horário de atendimento ao público exterior funciona durante todo o dia, das 8h às 17h.

A sala do diretor, que fica localizada no interior da secretaria, era utilizada para as broncas mais rigorosas direcionadas aos estudantes, bem como para receber as mães e as visitas formais, como o pesquisador no seu primeiro dia de trabalho, o presidente do

sindicato dos professores, o supervisor escolar, o diretor da DRE e o secretário de educação. Essa sala é o local mais cerimonioso no interior da instituição.

Ainda no térreo, localiza-se a sala da coordenação. A Escola Vitória tem duas coordenadoras, cada qual responsável por um turno de funcionamento na escola. Elas são responsáveis pela organização das pautas das reuniões pedagógicas, bem como pela formação contínua oferecida para os professores nos horários coletivos, como as reuniões da JEIF⁷⁷. A sala delas é frequentemente procurada pelos estudantes para a retirada de documentos (a autorização para um passeio, o boletim escolar etc.) ou para a solicitação de materiais escolares (uniforme, cadernos, lápis, livros didáticos etc.). Os casos menos graves de indisciplina ou os problemas com faltas são também solucionados nessa sala, sem a necessidade de acionar o diretor. Sempre há uma coordenadora nessa sala no horário de funcionamento das atividades escolares. Do lado oposto à sala dos coordenadores localiza-se a sala dos professores, que descreverei adiante. Ainda nesse conjunto administrativo de salas, há dois banheiros, um feminino e outro masculino, para uso exclusivo dos funcionários da instituição. Uma copa, localizada ao lado da sala da coordenação, encerra essa área que tende a ser reservada aos docentes. Os estudantes por lá circulam, mas sempre na companhia de algum professor ou por um motivo que envolva o acionamento de algum funcionário da escola.

A sala de leitura e a sala de informática localizam-se entre a secretaria e a sala da coordenação. Elas são muito utilizadas pelos estudantes, uma vez que na *grade horária* de cada turma são previstas uma aula de leitura e uma aula de informática por semana. Para as duas salas há professores designados para desenvolver projetos especiais voltados para a leitura dos livros paradidáticos e o uso pedagógico do computador. Ambas salas são ainda utilizadas quando disponíveis pelos professores substitutos para a exibição de um filme, a realização de uma pesquisa escolar nos computadores ou na biblioteca.

Na extremidade oposta ao conjunto de salas administrativas da escola, localiza-se a cozinha, onde as funcionárias terceirizadas eram responsáveis por preparar as três refeições servidas ao longo do dia. Algumas funcionárias são ainda mães de alunos e têm uma relação muito próxima com o corpo discente. A terceirização das refeições na escola fez com que muitas cozinheiras concursadas fossem *readaptadas* para outras funções nas escolas, quer trabalhando na secretaria ou ainda como inspetoras de alunos.

⁷⁷ A JEIF designa a Jornada Especial Integral de Formação, na qual os professores com a carga completa de 25 aulas atribuídas na escola têm uma complementação horária de 10 horas de reuniões de formação contínua.

A área mais ampla do térreo é o pátio, formado por um grande vão propiciado pela estrutura em concreto e os pilotis adotados na construção do edifício. Nessa área há as mesas e as cadeiras do refeitório, utilizadas para as refeições – tanto por professores, funcionários, como pelos estudantes – no intervalo e nos períodos de entrada e saída. Além disso, é o local onde os estudantes mais livremente podem se entregar às disputas lúdico-agonísticas (ver PEREIRA, 2010) que envolvem os jogos de linguagem (como veremos no capítulo 5), as brigas e as brincadeiras. Ligado a esse pátio interno, há ainda um pátio descoberto que dá acesso à quadra de esportes, outra área sempre ocupada durante os intervalos, onde os meninos e as meninas disputam os espaços para as brincadeiras.

Por fim, no piso superior, localizam-se as oito salas de aula e os banheiros dos estudantes. Há quatro salas em cada lado do corredor, e cada turma tem a sua própria sala. Dessa forma, no período da tarde, em uma extremidade do corredor localizam-se à direita as duas salas do 5º ano, à esquerda as duas salas do 6º; na outra extremidade, à direita, estão as turmas do 8º ano e, à esquerda, as turmas do 9º ano. Como é possível perceber, não havia no ano em que realizei o trabalho de campo nenhuma sala do 7º ano. Isso decorre do fato de que a escola, há quatro anos, passou a adotar o ensino fundamental de nove anos. A equipe de gestão, os professores, e os pais dos estudantes estão preocupados com essa situação, pois na estrutura organizativa atual, há somente 8 salas de aula. O diretor já enviou um projeto solicitando a liberação de verbas para a construção de outras duas salas, com o intuito de acomodar todos os anos do ensino fundamental. Contudo, ainda não obteve resposta, e há a possibilidade de que a escola deixe de ofertar o 9º ano em breve, tendo que encaminhar seus estudantes, no último ano do ensino fundamental, para uma outra escola. Aventou-se ainda a possibilidade de adaptar a sala de leitura para que ela se torne uma sala de aula extra, possibilidade essa logo recusada em reunião pelo conselho de escola. Os professores, os membros da gestão e as mães presentes nessa reunião argumentaram que a perda do espaço de leitura prejudicaria todo o funcionamento da escola.

Os estudantes entram na Escola Vitória com seis anos, no 1º ano, e deveriam sair da escola com 14 anos. Pela manhã, funcionam os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Pela tarde, as turmas que apresentei acima, do 5º ao 9º ano. Há por volta de 600 estudantes na escola, divididos nos dois turnos. Por vezes, fiquei na escola tanto pela manhã como pela tarde, mas as observações em sala de aula concentraram-se no período vespertino. Meu trabalho de campo foi realizado sobretudo em uma sala do 8º ano. Os professores e as mães dos estudantes, em algumas oportunidades, afirmaram que havia ali naquele edifício duas escolas: a *escola da manhã* e a *escola da tarde*. Elas funcionavam, na

perspectiva desses agentes, de modos distintos: enquanto na *escola da manhã* as professoras eram mais próximas dos alunos, conhecendo cada um pelo nome e, por vezes, inclusive a história de cada família, no período da tarde havia um distanciamento maior dos professores em relação aos estudantes, em função inclusive da organização do currículo escolar. Enquanto pela manhã uma mesma professora ou professor⁷⁸ é responsável pela maior parte do currículo, com a exceção das disciplinas de educação física, artes, informática e leitura, no ensino fundamental II os estudantes frequentam as mais variadas disciplinas, todas com um professor responsável diferente, o que aumenta o distanciamento deles em relação ao docente. Os professores do período vespertino muitas vezes se referiram às professoras da manhã como um grupo, marcado por estereótipos referentes à *professora primária* (ver CARVALHO, 1991: 45). Certa feita, o professor Milton disse-me que *o professor é a cara da clientela que ele atende. As professoras de 1ª a 4ª séries tem o perfil de serem muito cuidadosas, a sua sala é toda enfeitadinha, caprichada. Já os professores de 5ª a 8ª se assemelham com seus alunos, não ligam tanto para o capricho.*

Como destacado por Carvalho (1991) em pesquisa que realizou em uma escola na periferia de São Paulo, não é possível descrever a Escola Vitória como uma única instituição monolítica: eram muitas escolas, com tempos, espaços e agentes diferentes, com múltiplas formas de organização do trabalho e diferentes perspectivas sobre as relações escolares. Deparei-me no trabalho de campo na escola com um problema similar ao encontrado por Carvalho (1991: 5): “a heterogeneidade foi se tornando cada vez mais uma categoria explicativa central na descrição, obrigando-me a abandonar uma ideia linear e geral, que tratava a escola como um todo monolítico”.

Além desses espaços elencados acima, gostaria de descrever em detalhes três locais onde estive com mais frequência durante a realização do trabalho de campo, a saber: a sala dos professores, os corredores da escola e as salas de aula. Em cada um deles, um conjunto diferente de relações e práticas sociais se desenvolve, envolvendo diferentes agentes.

A sala dos professores

A sala dos professores é um local todo especial para esses profissionais. É lá que eles conseguem encontrar certa intimidade para conversar sobre os mais variados assuntos e expressar seus sentimentos de maneira mais aberta, pois trata-se de um local onde as relações não são tão hierárquicas, como nas relações com os estudantes ou a equipe de

⁷⁸ Havia apenas um professor no ciclo I do ensino fundamental; todas as outras sete eram professoras.

gestão da escola. Hammersley (1981) afirma que há vários estudos sobre os professores e a carreira docente que se assentam na análise de entrevistas e na observação das interações na sala de aula, sem considerar essa outra situação de enunciação que é a sala dos professores, o lugar mais íntimo que existe para o corpo docente nas instituições escolares. Peter Woods (1979) descreve como a sala dos professores constitui um espaço privado no interior da escola, onde eles podem desenvolver o “lado” preferido de suas personalidades. Segundo o autor,

a risada é o passaporte para a entrada nesse mundo; ela é o mecanismo que os restaura como pessoas, que coloca uma perspectiva sobre o que aconteceu ‘lá fora’, tornando esses acontecimentos administráveis, e que enfatiza sua individualidade depois de uma experiência da estrutura do sistema de ensino despersonalizada; lá eles resgatam sua face, sua confiança, seu status. É por isso que a sala dos professores é sagrada e em muitas escolas os estudantes são barrados e os diretores precisam bater antes de entrar (WOODS, 1979: 23, tradução minha).

Na Escola Vitória, a sala dos professores não era muito diferente do *staffroom* de uma escola de ensino fundamental inglesa descrita pela etnografia de Woods. A sala dos professores era ali também um espaço para espairecer, se recuperar de um dia extremamente extenuante e, sobretudo, *falar besteira e dar umas boas risadas*. Percebi, nos primeiros dias do trabalho de campo, que os professores estão tão interessados em conseguir obter uma risada na escola quanto os estudantes. Como destacado por Woods (1979: 211), aquela atividade que pode ser vista como a mais periférica e trivial no dia a dia escolar, como tomar um café e passar o tempo conversando na sala dos professores, pode ser analisada como uma das mais sérias e centrais, sobretudo se adotarmos o próprio ponto de vista dos professores sobre a instituição, como faremos no capítulo 6.

A organização da sala dos professores permite visualizar como naquele espaço específico da escola há uma relação distinta dos docentes com a linguagem e com a própria instituição. A organização dessa sala mistura elementos de informalidade e outros que são representativos da organização da escola. Cada professor possui o seu armário nessa sala, onde eles guardam as provas e os trabalhos ainda não corrigidos dos estudantes, o material escolar por eles utilizados, o apagador (geralmente uma caixinha de madeira personalizada, com o nome do professor e várias assinaturas de estudantes), a caneca de café e a caixa de giz. Há ainda outro armário, coletivo, onde há vários livros didáticos dos anos anteriores e papéis amontoados. No canto da janela, há um extenso banco de cimento, onde os professores geralmente colocam seus pertences ou estocam a produção artística realizada

pelos estudantes. Certa vez, fui me sentar na extremidade do banco, quando uma professora me disse brincando: *essa parte do banco me pertence, você nunca viu o meu nome escrito aqui?* Descobri que a professora costumava deixar sua bolsa e os materiais didáticos sobre aquele pedaço do banco. Ainda não conhecia muito bem a professora e, por isso, não sabia se ela estava brincando ou falando sério. Após alguns segundos, ela sorriu e disse que era brincadeira, mas que antigamente alguns professores costumavam ficar realmente muito bravos se alguém se sentasse em seus lugares na sala dos professores. No centro da sala, há uma longa mesa retangular com várias cadeiras e, em uma de suas extremidades, o espaço para colocar a garrafa de café e de chá. Muitos professores me disseram que *não há escola sem café*, o combustível diário para aguentar a extensa jornada de trabalho. Em uma das paredes laterais, fica o *cantinho* dos avisos da direção, os informes do sindicato de professores, o calendário com o planejamento das atividades especiais do ano (a visita ao museu, a gincana, o campeonato escolar, as reuniões de pais etc.) e um armário de parede onde são guardados os diários de classe dos professores e os livros de registro dos horários coletivos que os professores devem preencher semanalmente. Com a exceção do *cantinho da direção*, a informalidade da organização desse espaço é explícita. Jeanette Edwards (1994) descreveu como a informalidade também era essencial no escritório de uma organização que auxilia os membros da classe trabalhadora que enfrentam problemas de moradia (*Housing Aid Office*) em Manchester. Segundo a autora, a informalidade permite aos integrantes do escritório a criação de uma identificação com os moradores da classe trabalhadora: o chá servido informalmente, as canecas dos funcionários que eram todas personalizadas, os papéis amontoados, os formulários por preencher, todas essas características informais de organização do escritório constituem uma forma de “localizar a si mesmos e seus clientes como membros de uma mesma categoria, distinta da categoria mais ampla dos provedores de serviços. O valor é localizado na bagunça e concebido como em oposição à ordem dos funcionários do estado e das agências profissionais” (EDWARDS, 1994: 194, tradução minha). No caso da Escola Vitória, os professores, com a bagunça relativa de sua sala, com os papéis amontoados que se espalham pelos quatro cantos da sala, não buscavam uma identificação com seus “clientes”, os estudantes. A sala dos professores, de fato, reforça esse distanciamento, separando o corpo docente dos estudantes no período de maior confraternização entre os pares que é o recreio. Contudo, da mesma forma que os integrantes da organização descritos por Edwards, os professores buscam com aquela desordem relativa criar um sentimento de pertencimento a um grupo de pares e se distanciar assim de um outro grupo de agentes no interior da instituição escolar, os *membros da gestão*,

cujas salas são bem mais organizadas e marcadas pelo acúmulo de pastas que armazenam todos os papéis da burocracia escolar. Roberto, certa vez, empregou uma poderosa analogia para expressar esse distanciamento em relação aos coordenadores e à direção da escola: *nós estamos no chão da fábrica, entendeu? Eles são como os gerentes de produção, que só ficam dando ordens para a gente, mas quem sabe como pegar no batente são os professores.*

Ademais, a informalidade também se manifesta na relação dos professores com a linguagem; eles falam claramente de maneira distinta quando entram naquela sala em comparação com o jeito como se expressam quando estão na sala de aula ou em uma reunião com a coordenação da escola. Ali, o português utilizado é mais informal. Uma professora trata, por exemplo, seu colega de trabalho frequentemente como *parça*, em tom bem-humorado, imitando a gíria dos estudantes.

Os membros da equipe de gestão escolar (o diretor, o assistente de direção, as coordenadoras), quando têm que entrar na sala dos professores, pedem licença, limitando suas visitas apenas aos assuntos mais urgentes e restringindo sua permanência ao tempo suficiente para realizar um informe ou para um bate-papo rápido. Na Escola Vitória não há uma sala especial reservada para as reuniões do corpo docente e da gestão da escola. Dessa forma, os horários coletivos (as reuniões de professores, as atividades de formação, a JEIF, os conselhos de classe), que reúnem os professores e alguns membros da gestão, ocorrem geralmente na sala de informática e na sala de leitura, ou ainda em uma sala de aula. Somente em situações extraordinárias, e cujas pautas envolvem diretamente o corpo docente, as reuniões coletivas são realizadas na sala dos professores. Isso ocorreu na semana em que os professores deliberaram por aderir à greve convocada pelo sindicato. O diretor, o assistente de direção e os coordenadores pedagógicos participaram dessa reunião, uma vez que a pauta da greve envolveu uma proposta de reforma da carreira docente e também uma reformulação do sistema de ciclos do ensino fundamental e do regimento disciplinar da escola (voltarei a esse ponto no capítulo 6).

O clima de uma reunião pedagógica, quando comparado com o clima da sala dos professores, é completamente diferente. Nas reuniões que contam com a presença dos coordenadores pedagógicos e do diretor, o clima é geralmente *pesado*, como certa vez o qualificou o professor Milton. Nessas situações, a hierarquia na relação entre os professores e a equipe de gestão da escola parece ser mais forte do que a afinidade que há entre eles.

Essa oposição entre a gestão e os professores evidenciou-se para mim em uma reunião sobre a reformulação do regimento escolar da escola. Eu cheguei um pouco atrasado, e fui me sentar próximo a uma das coordenadoras da escola e do diretor. Roberto,

o professor com quem eu mais conversava no intervalo, virou para mim e falou: *você está de que lado, Nicolau? Do lado dos professores ou da gestão? Venha sentar aqui com a ralé*. Senti um embaraço naquela oportunidade e percebi imediatamente que a cadeira que alguém ocupa em uma reunião pedagógica não era um assunto trivial, mas sim mais uma ocasião para a produção das relações de poder no interior da instituição. Em um terreno repleto de conflitos e segmentado como a escola, o antropólogo é constantemente chamado a cerrar fileira em um lado da contenda, tomando uma posição.

Nessa mesma reunião, percebi ainda que – a despeito do esforço constante dos professores em produzir relações horizontais entre os pares, sobretudo em oposição à gestão da escola e ao sistema de ensino – a *categoria não é tão unida*, como certa vez me disse a professora Camila. Naquela ocasião, os professores veteranos da escola sentaram-se juntos, enquanto os professores contratados (que não são concursados e efetivos na escola) e os recém-ingressos na carreira sentaram-se em outro canto da sala. Alguns dentre os veteranos foram acusados de estarem mais próximos da gestão escolar do que da própria categoria profissional à qual pertencem, sendo vistos como *bajuladores* e *puxa-sacos* daqueles que ocupam as posições de mando na instituição. Uma das professoras veteranas na escola empregou naquela reunião uma categoria que gerou a indignação entre os novatos, a saber, a categoria dos *professores titulares*. Os *titulares* são os professores com aulas atribuídas e concursados, que não estão em *módulo* ou são contratados temporariamente. Uma das professoras novatas revoltou-se com essa expressão, que, em sua visão, demonstrava a desunião do grupo de professores e a *soberba* de alguns veteranos. Outra professora recém-ingressa na escola disse que não percebeu uma provocação na fala da colega veterana, pois, em suas palavras, *não tinha captado nenhuma maldade naquela expressão*. Como veremos a seguir em relação à zoeira entre os estudantes, e também àquela entre os professores, uma fala pode ser vista como ofensiva em razão da intenção do enunciador: se houve *maldade*, intenção de provocar e de ofender, ou não. Tal intenção, contudo, nunca é transparente e, por isso mesmo, é sempre um tópico de acirradas discussões.

Marília Carvalho (1991: 62) afirma que, além do poder indubitável nas mãos do diretor, que pode conduzir os rumos e os ritmos dos diversos organismos e tempos na escola, quando se observa o cotidiano da instituição, outros poderes, mais discretos, evidenciam-se. Eles estão geralmente ligados ao maior tempo de residência na mesma

escola, o que permite um maior controle e conhecimento das informações e dos contatos que auxiliam na movimentação da máquina burocrática escolar.

Evidenciam-se, assim, as *panelinhas* dos professores na escola. Por *panelinha*, ou ainda *patota*, os professores designam, principalmente, as separações e os distanciamentos entre eles. Diferentemente da sociologia que se volta para a constituição de semi-grupos (MAYER, 1987), que tende a caracterizar esses (potenciais) agrupamentos quer pela integração, quer pela identidade e interesses em comum de seus integrantes, os professores concebem as *panelinhas* e as *patotas* a partir das linhas de divisão e de desunião da categoria profissional, fortemente marcadas em períodos de crise institucional: as greves, as situações de violência escolar, a discussão sobre as reformas na carreira e no funcionamento da escola etc. Um dos principais fatores na constituição das *panelinhas* era a idade, tanto concebida a partir da idade biológica, quanto do “estágio de maturidade”⁷⁹, ou seja, do tempo de carreira e, sobretudo, de residência no colégio. Na escola pesquisada, houve um agrupamento ao redor daqueles que ingressaram no mesmo período; assim, podemos destacar, grosso modo, três grupos de professores: 1) os mais antigos, que estão há mais de dez anos na instituição, com poder de influência nas instâncias decisórias (conselho de classe, diretoria); 2) os intermediários, entre cinco e dez anos no cargo, com trânsito entre os dois grupos extremos e que geralmente assumem as posições de representantes da categoria profissional junto aos sindicatos; 3) o grupo dos novatos, com menos de cinco anos na escola, muitos deles ingressantes na carreira docente, com pouco poder de decisão. Um novato, contudo, não necessariamente é uma pessoa jovem: existem professores ingressantes no colégio há menos de cinco anos que lecionam há mais de trinta na rede municipal de ensino.

A disposição das pessoas na sala dos professores evidencia a força das *panelinhas*. Há uma regra implícita, nem sempre obedecida, de que os professores mais velhos no colégio têm a prerrogativa de ocupar o canto da mesa mais próximo da garrafa de café; eles são considerados nas fofocas entre os novatos como os *donos da escola*. Os professores mais novos sentam-se na outra extremidade da mesa, e também no banco de cimento localizado em uma das paredes da sala. Há, é claro, trânsito entre essas posições, alguns professores com competência diplomática e com bom humor conseguem ultrapassar os limiares e se comunicar melhor com os professores dos outros grupos. De toda forma, é possível identificar aqui a constituição de grupos informais, com diferenciação de poderes,

⁷⁹ Sobre as diferentes concepções de geração e idade, ver Meyer Fortes (1984) e Guita Debert (1998). Por “estágio de maturidade”, Fortes concebe a transmissão de status social, que é independente da idade biológica.

no interior da escola. Não se trata, portanto, de um grupo de iguais e de pares, ainda que esse ideal, de uma *categoria unida*, possa muitas vezes aparecer nas conversas entre os professores. Por ser algo buscado, um ponto de chegada pretendido, e não um dado, a união dos professores tem que ser produzida constantemente, superando assim as divisões que se constituem continuamente no cotidiano escolar.

Os estudantes, por sua vez, não podem entrar na sala dos professores sem uma autorização expressa de algum professor. Nas raras vezes que presenciei a entrada de um estudante, ele entrou na sala rapidamente apenas para pegar algum material solicitado por um professor. Quando precisa conversar com um docente, o estudante pede para o professor sair da sala e a conversa ocorre no corredor ou no limiar da porta.

Como a presença de um pesquisador nesse espaço é percebida? No começo do meu trabalho de campo, eu não estava à vontade naquele lugar, pois sentia que eu atrapalhava a intimidade que havia vivenciado na própria sala dos professores na escola onde lecionei. Eu também não tinha um lugar específico para me sentar. Nos intervalos, quando todos os professores da escola lá se reuniam, eu ficava em um canto, no banco lateral, junto com uma estagiária e um professor recém-ingresso na escola. Depois do primeiro mês de trabalho de campo, os professores começaram a me integrar e também os novatos nas piadas. Com o passar do tempo, fui ficando mais à vontade para participar das conversas informais com eles.

As piadas que ridicularizam os acadêmicos são contadas justamente na sala dos professores e nos momentos de descontração. Algumas dessas piadas acabaram por me envolver. Roberto brincou, em tom bem-humorado, algumas vezes sobre a minha *vida fácil na escola*, porque eu passava boa parte do tempo na sala dos professores conversando com eles, tomando café, ou no pátio conversando com os estudantes, *sem a obrigação de ensiná-los e controlar uma turma difícil. Você só fica com o que há de bom na escola!* Em uma oportunidade, quando eu estava na sala dos professores, ele me disse: *eu gostaria de ter a sua vida fácil, sem me preocupar em ensinar. Eu gostaria de ganhar dinheiro para ser um pesquisador como você.* Elisa, percebendo meu desconforto com a situação, disse que *não deve ser fácil fazer um doutorado, ter que estudar muito e não ter um emprego fixo.*

Nessas conversas humoradas, os professores negociam as fronteiras de alteridade no interior da escola, discutindo aquilo que nos diferenciava em termos de classe, de educação, de condição de trabalho e de idade. Contudo, eu não era o único alvo das brincadeiras promovidas pelos professores em relação aos acadêmicos. Certa feita, o professor de história lembrou-se do caso de um professor que tinha acabado de ingressar na

carreira docente em outra escola e que tinha reclamado que *só se falava besteira na sala dos professores*. Os professores que ouviram aquilo ficaram revoltados. Eduardo, um dos professores de história da escola, afirmou que

falar besteira é importante para os professores. Como você pode esperar que um cara que acumula⁸⁰ possa ter um papo intelectual na sala dos professores? O que você pode esperar de um professor que ouve tanto desaforo, que chega na sala dos professores tão cansado? Que ele discuta Aristóteles? A sala dos professores é mesmo um momento para se falar besteira.

Os professores riram desse comentário. Logo em seguida, Eduardo mudou de assunto e disse que ele gostaria de ter algo para fazer aos sábados, pois já tentou ler, mas não consegue se concentrar. Ele falou que queria ocupar o tempo no fim de semana, mas não sabia com o quê. Um professor disse que se ele queria passar o tempo, havia um monte de provas no seu armário que ele poderia emprestar para o colega corrigir e ver o tempo passar voando. Os professores entraram na *onda* da brincadeira e começaram a discutir o que o *parça* poderia fazer no final de semana. Para as mulheres, ele poderia limpar a casa, lavar roupa e o carro: *Aí você vai ver o sábado passar voando, voando*, disse Inês, arrancando risos dos colegas. O professor disse que já faz essas atividades, mas como a casa dele é pequena, o tempo não é todo consumido. Uma professora brincou que ele poderia tentar fazer análise, já que não sabe muito bem o que fazer aos sábados. O professor retrucou: *eu não confio nisso não. Pra mim a única análise que resolve é o bar*. Outro professor concordou, mas fez a ressalva de que depende do bar, que você precisa conhecer o dono do boteco, ter amigos, e não ir lá sozinho. O colega respondeu: *Mas depois de duas doses de vodca você já é amigo do dono do bar e de todo mundo que está lá. Qualquer um pode ser, como é que se fala? Seu psicanalista*.

Roberto aproveitou a deixa da conversa sobre o bar para contar mais uma história engraçada. No ano passado, quando eles estavam em uma manifestação na Avenida Paulista organizada pelo sindicato dos professores, eles resolveram ir para um bar que fica perto da Fiesp. Depois de *tomar todas, e ir acertar a conta*, ele observou que todos estavam utilizando o *cartão amarelinho do Banco do Brasil*, que é, em suas palavras, o *mais ralé*. Foi nesse momento que ele percebeu que todos que lá estavam eram professores. Roberto disse: *nunca vi tanto professor bêbado como depois daquele ato. Depois de correr da polícia*

⁸⁰ Na jargão profissional, *acumular* refere-se ao fato dos professores que exercem mais de um cargo docente, ou seja, eles acumulam funções, quer como professores em duas escolas municipais, em uma escola municipal e em outra estadual, ou ainda em uma escola municipal e outro em uma escola particular.

e não ganhar aumento, só resta beber mesmo. Inclui aí na próxima lista de reivindicação: vale-cachaça. Maria comentou: *a gente tem que rir para não chorar.* Todos na sala caíram na risada. Após essa narrativa humorada, o sinal tocou e alguns professores lamentaram: *mas já! O tempo passa voando no intervalo, quando estamos na sala de aula o tempo demora uma eternidade para passar.* Uma das professoras mais veteranas da escola, em tom de lamúria, encorajou os colegas: *Vamos lá pessoal, força, só faltam três aulas.*

O humor na sala dos professores permite-lhes refletir sobre a posição que eles ocupam na hierarquia do sistema de ensino. Na conversa acima, os professores zombam de uma autoridade que exerce certo controle sobre seu ofício: a autoridade intelectual (nas figuras do psicanalista, do colega que reclama que na sala dos professores só se fala besteira, do pesquisador de vida fácil, dos gestores escolares). Em diversas oportunidades, os professores questionavam aquilo que tende a ser visto como *mera teoria, o conhecimento dos sabidos, o saber teórico dos livros*. Não eram poucas as oportunidades em que eles, comentando sobre os cursos de formação que realizaram, disseram: *na prática isso aí não funciona*. Nessa socialidade em que o humor aflora na sala dos professores, eles tentam conjurar aquilo que mais temem: se verem destituídos de qualquer autonomia na realização de seu ofício por uma hierarquia no sistema de ensino que estabeleceria o dever ser da prática docente. Quando eu conversava com Roberto, geralmente antes de apresentar sua opinião, ele falava: *eu, que sou um homem de pouca leitura* (...). Essa frase passou a ser utilizada frequentemente pelos professores da escola. Durante muitas reuniões pedagógicas, quando Roberto gostaria de fazer algum comentário, ele começava em tom bem-humorado sua colocação com essa frase, uma forma de provocar a coordenadora pedagógica e o diretor que, em sua visão, seriam *pessoas de muita leitura* e, conseqüentemente, pouca prática. Era uma forma de zombar da pretensão daqueles que acumulam títulos escolares, leitura, e podem exercer uma autoridade sobre a atividade docente. Essa expressão – *sou um homem de pouca leitura* – foi enquadrada por Roberto na chave explícita da brincadeira e da provocação em uma conversa que tivemos sobre o que caracteriza a profissão docente. Ao conversarmos sobre os últimos livros que ele havia lido, Roberto afirmou que *um professor que não gosta de ler é como um médico que tem medo de sangue*. A frase *sou um homem de pouca leitura*, mais do que expressar um significado literal, era utilizada por Roberto para conjurar a possibilidade daquelas pessoas com poder no sistema de ensino interferirem em sua prática docente.

Essa situação de valorização da prática e da experiência adquirida no trabalho docente e a conseqüente depreciação do saber teórico transmitido pela universidade fez-me

lembrar de uma importante discussão levantada por Marília Carvalho (2003) ao abordar o lugar do pesquisador na vida cotidiana da escola. A autora, ao analisar sua própria experiência como pesquisadora em escolas na periferia de São Paulo, explora como “as reações dos sujeitos à pesquisa e ao pesquisador constituem expressões de sua inserção social e institucional, que revelam as relações de poder e de subordinação, de saber e de não-saber” envolvidas na atividade de pesquisa (CARVALHO, 2003: 208).

Segundo Carvalho, os professores a identificaram como uma pesquisadora da universidade, mas que era também uma estudante, ainda aprendendo e sem saber muito bem o que se passava na realidade escolar. Por conta disso, alguns deles se enveredavam na produção de brincadeiras humoradas que desvalorizavam o conhecimento teórico e simplesmente livresco. Poderíamos nos perguntar, por que os professores têm uma reação tão anti-intelectual em relação ao saber acadêmico? Segundo Carvalho, para se entender essa desvalorização do saber teórico entre os professores, quando em relação com os pesquisadores, é importante explicitar as relações de poder que ligam a universidade e as escolas. Na atual divisão social do trabalho intelectual, segundo a autora,

tanto os saberes pedagógicos quanto aqueles ligados às disciplinas e à organização curricular são elaborados e definidos fora do corpo docente, por outras instituições e outros atores – intelectuais, acadêmicos e dirigentes da educação –, sendo assim percebidos como exteriores, ao contrário dos saberes da experiência. Particularmente diante da situação de pesquisa, inquiridos por alguém que percebiam como representante de uma das instituições mais poderosas na elaboração de saberes externos a eles, diversas vezes os professores entrevistados e seus colegas de escola enfatizaram a exterioridade da universidade frente a sua experiência e seus saberes, a inutilidade das teorias elaboradas por ‘quem não conhece a sala de aula’ e procuraram valorizar a própria experiência como fonte de saber e poder, o que pode ter-se refletido também em suas descrições de seu processo de formação. Ou seja, é preciso levar em consideração as relações que se estabeleceram entre pesquisadora e entrevistados, no contexto da divisão do trabalho intelectual e do poder daí decorrente, a fim de melhor compreender o peso que adquiria a ênfase nos saberes obtidos por meio da prática, como forma de afirmação de sua autonomia e profissionalismo. (CARVALHO, 2003: 212)

Por estar na escola durante o dia todo, os professores passaram a me ver como um *pesquisador diferente*, como certa vez me disse o professor Milton, que não só apareceria por lá alguns dias e já passaria a tecer comentários sobre a prática deles. Alguns apreendiam o meu trabalho de campo como uma oportunidade para eu *provar os fatos, ver qual era a realidade da escola pública*.

O objetivo dessa rápida incursão na descrição das piadas e brincadeiras na sala dos professores – que retomarei no capítulo 6 – é a apresentação da visão que eles têm

da academia e como eles utilizam o humor na negociação de alteridade comigo e com outras pessoas de *muita leitura*, mas *pouca prática*. A sala dos professores não é, contudo, apenas um espaço repleto de risadas. Em algumas oportunidades, ao entrarem naquela sala, os professores comentam que o *clima está pesado aqui*. Por se constituir como um espaço de maior privacidade, ali eles se permitem expressar suas emoções: muitos chegam na sala *bufando*, como certa vez me disse Milton; outros entram na sala enfurecidos com o que se passou em sua sala de aula ou ainda com as deliberações em uma reunião com a equipe de gestão da escola; outros chegam na sala chorando por causa de algum evento que ocorreu *lá fora*. Como descrito por Pereira (2010: 91-2), a sala dos professores funciona como “uma espécie de refúgio para a recuperação das forças após uma longa e cansativa jornada diária de trabalho (...). A sala dos professores é também marcada pela lamentação (...). Nesse local, demonstram todo seu desgosto e cansaço com a profissão”. As lamentações dos professores da Escola Vitória tinham como principal alvo o *sistema de ensino*. Reclama-se muito da carreira, da estrutura de poder no interior da instituição, das políticas públicas formuladas pela secretaria municipal de educação. Em diversas oportunidades, os professores ainda compararam a Escola Vitória com outras escolas onde eles já lecionaram ou ainda lecionam, para enfatizar as diferenças que revelam tanto aspectos negativos como positivos da organização de cada instituição.

Em uma ocasião, os professores compararam o sistema de ensino alemão com o brasileiro. Um professor disse que *o ensino médio na Alemanha era bom porque prepara os jovens para ter uma profissão técnica, sem a necessidade de entrar em uma universidade*. Outro professor, que escutava aquela ponderação, intrometeu-se na conversa e disse que *na Alemanha eles preparam os jovens para serem profissionais porque eles têm uma massa de imigrantes que fazem o trabalho manual desqualificado, algo que nós resolvemos no Brasil preparando na escola uma massa de trabalhadores desqualificados, sem ter que recorrer aos imigrantes*. Para explicitar melhor seu argumento, esse professor mencionou Karl Marx e teceu algumas ponderações sobre a *luta de classes* no Brasil. Para ele, o sistema de ensino no país *é estratificado e acaba por separar aqueles que irão ter que desempenhar o trabalho intelectual e técnico, uma classe média e elite, e aqueles que só executarão o que é preciso para fazer a economia funcionar*. Ainda segundo o professor, com a revolução francesa, a *burguesia, quando rompeu com a aristocracia, percebeu que o conhecimento seria a nova forma de distinção e criou obstáculos para o acesso a ele. No lugar de pregar uma educação que seria acessível para todos, em todos os níveis, eles forneceram uma educação básica para todo mundo, mas não uma educação mais especializada*. Durante aquela discussão,

alguns professores se retiraram da sala, reclamando que o *clima estava pesado ali*. Mesmo violando o princípio de que a sala é um lugar para se *falar besteira*, conversas sérias como essa, com a citação inclusive de intelectuais, também ocorrem entre os professores naquele espaço.

Alguns professores levam a fama de *rabugentos*, por sempre se lamentarem das condições de trabalho, do comportamento dos estudantes, da forma como a escola é administrada, da carreira docente e do baixo salário. Todos os professores reclamam dessas situações, mas uns de maneira mais ostensiva e contínua, e por isso acabam recebendo a pecha de *rabugentos*. O mau-humor desses professores não deixava de ser uma forma de se afirmar a autonomia da prática docente que afastava a impertinente invasão de privacidade pelos colegas, pelo pesquisador e, sobretudo, pela equipe de gestão que gostaria de saber como está a situação no interior da sala de aula.⁸¹

Não pense o leitor que na sala dos professores não seja um espaço para a discussão de certos temas pedagógicos. Em diversas ocasiões, os colegas de profissão teceram comentários e críticas sobre o funcionamento da instituição e a organização do currículo escolar. Em uma oportunidade, por exemplo, os professores do quinto ano conversaram sobre como abordar a questão indígena na sala de aula. Uma professora enfatizou que não seria adequado tratar a questão indígena apenas nas semanas que antecedem o Dia do Índio, por meio do trabalho com as *lendas, a cultura e a história indígena*. Seria importante, em sua opinião, abordar o tema com os estudantes a partir daquilo que os indígenas vivenciam hoje: *os conflitos por terra, a violência contra eles realizada pelo estado e pelos fazendeiros*. Os professores engajaram-se nessa conversa. Um deles, que realizou um curso de formação sobre as culturas indígenas no CEU Perus, lembrou-se que não muito distante de Perus há a aldeia guarani Tekoya Pyau e que talvez fosse interessante convidar alguns indígenas para conversar com os estudantes sobre a situação atual deles. O professor Demison afirmou que *a marginalização dos indígenas tende a predominar atualmente*. Ainda em suas palavras, *eles favelizam os indígenas, fazem com que eles se tornem pobres urbanos como qualquer outro, tendo que lutar por moradia, escola*. Até mesmo os professores que não costumam tecer comentários durante as reuniões

⁸¹ Herzfeld (2004), em sua etnografia sobre os artesãos de Roma, descreve como o mau humor e o mau-humor ali também atuam como uma forma de se criar a autonomia do artífice.

pedagógicas sentiram-se à vontade naquela ocasião para participar da discussão sobre o currículo escolar. Entre os pares, e na sala dos professores, essas conversas proliferam.⁸²

O corredor

No projeto de arquitetura da escola, o corredor deveria servir à funcionalidade exclusiva de ser um local de passagem e de permanência rápida para os agentes escolares (ver PEREIRA, 2010: 95). Essa também é a intenção da equipe de gestão, associada a uma outra função, não menos importante, de servir como um local que permita certo controle e certa vigilância dos estudantes. Nesse espaço, além da escadaria que permite o trânsito do térreo para o conjunto didático das salas de aula, localiza-se uma mesa e algumas cadeiras onde sempre está presente pelo menos um inspetor de alunos. Há ainda um armário, onde são guardados o papel higiênico, os materiais escolares (giz, apagador, canetas, lápis, borrachas etc.) frequentemente solicitados pelos estudantes e o livro de registro de ocorrências, que deve ser preenchido pelos professores caso presenciem qualquer incidente ou conflito no interior da sala de aula ou ainda pelos inspetores caso observem alguma briga no corredor. Não há na Escola Vitória câmeras de vigilância instaladas. Como destacado por Pereira (2010: 96), uma das grandes preocupações da equipe de gestão refere-se justamente à circulação dos estudantes por esse espaço fora do horário permitido, a saber, a entrada nas salas, a ida e a volta do recreio, e a saída da escola.

Na visão dos inspetores de alunos, que passam boa parte de sua jornada nesse corredor, um *bom professor* é aquele que *não falta muito* e consegue *controlar a sala de aula*, não permitindo que os estudantes usem do subterfúgio de ir ao banheiro para *dar os rolezinhos pelo corredor*, visitando os *parças*, as namoradas ou os namorados de outras salas.

Na Escola Vitória, há quatro inspetores de alunos que se revezam nos dois turnos. Um deles passa a maior parte de sua jornada no térreo, controlando o acesso de estudantes, pais e outras pessoas ao prédio escolar. Ele ainda é responsável por *fechar a grade horária*. Por essa expressão, os agentes escolares designam a tarefa, nada simples, de distribuir os horários das aulas para os professores. Eu não havia entendido, no começo, porque aquela tarefa era repetida diariamente, pois ao lado da porta de entrada de cada sala há um horário estipulado para cada disciplina e que deveria ter validade para todo o ano. Contudo, após as

⁸² Retomarei no capítulo 6 a análise dessas conversas entre os professores, mais especificamente aquelas que envolvem a discussão sobre os estudantes e suas famílias.

primeiras semanas, eu percebi a razão daquela constante atividade em relação aos horários. Os professores têm várias outras tarefas na escola, como a orientação dos grupos que devem, no 9º ano, desenvolver um trabalho de conclusão de ciclo, bem como frequentam alguns cursos de formação no CEU e em outras unidades educacionais ao longo do ano letivo, atividades essas que os retiram do interior da sala de aula. Por isso, e também por causa das faltas e das licenças obtidas pelos professores, arranjos são necessários para que os estudantes não fiquem sem aula. Na maioria das vezes, os *professores módulos*⁸³ são acionados para *subir e assumir a aula*. Contudo, nem todo professor substituto é *ponta firme, pau para toda obra*, como me disse Inês. Alguns professores brigam com os inspetores por lhes serem atribuídas constantemente certas salas de aula, vistas como as mais problemáticas da escola. Em outras ocasiões, como por exemplo no mês de novembro, quando havia poucos professores substitutos disponíveis na escola (muitos tinham conseguido a atribuição de aula em outras unidades escolares), os inspetores tiveram que *quebrar a cabeça* para conseguir *fechar a grade*. Muitas salas foram dispensadas mais cedo, pois suas aulas foram adiantadas pelos professores disponíveis que ficaram no *esquema ping-pong*, ou seja, *dando aula* em duas salas simultaneamente. Enquanto passava matéria na lousa de uma sala, o professor solicitava que um estudante fizesse o mesmo em outra, depois ele alternava breves momentos em cada classe para explicar a matéria e controlar os estudantes. Por conta dessa constante incerteza em relação a quais serão as aulas do dia, antes das atividades na escola começarem, um grupo grande de alunos se reúne ao redor da mesa dos inspetores, ansiosos para saber quais professores eles terão e, sobretudo, se terão aula vaga e serão dispensados mais cedo.

Em outras raras ocasiões, os próprios inspetores assumiam a responsabilidade por uma sala, sobretudo quando aparecia um *buraco na grade*. Inês, por exemplo, certa vez se viu obrigada a assumir uma classe. Nessa oportunidade, ela passou um ditado aos estudantes de palavras difíceis encontradas no dicionário. A sala permaneceu extremamente calada e concentrada, pois Inês era extremamente respeitada por todos, e temida por alguns estudantes. Ela é uma das inspetoras que também moram no Recanto, uma pessoa que conhecia todos os estudantes e suas famílias, pois era uma das *pioneiras* que participaram do mutirão e do movimento social que deu origem ao bairro. Quando Inês falta na escola,

⁸³ O *professor em módulo* é aquele profissional concursado, mas que não tem suas próprias turmas atribuídas. Ele fica como excedente na escola e complementa sua jornada ao ficar disponível para substituir os professores que faltaram. Por vezes, esse profissional também é chamado de *CJ* (designando a função de complementação de jornada).

ocasião rara, os estudantes comemoram e os *rolezinhos* pelo corredor se tornam mais frequentes. Em um dia em que Inês estava ausente, os professores comentaram na sala dos professores que a *escola estava carregada*. Uma das coordenadoras foi obrigada a atuar como inspetora, ficando todo o período da tarde sentada na cadeira reservada para os inspetores no primeiro andar.

Alexandre Pereira (2010: 115) descreve como a medida por parte da direção de dispensa de uma funcionária da escola que pesquisou, que atuava como inspetora e também era uma moradora do bairro, causou um desconforto no corpo docente, uma vez que ela conseguia controlar os alunos no período do recreio e nos intervalos entre uma aula e outra. Marília Carvalho (1991: 63-4) também descreve como uma funcionária, por causa de sua dedicação e também porque era moradora do bairro, com muita amizade entre os estudantes, era muito valorizada pela direção. Essas duas etnografias, realizadas em escolas na periferia de São Paulo, apontam para uma mesma situação que aquela aqui descrita: a de uma inspetora de alunos, moradora do bairro, que é essencial para o funcionamento da escola, ainda que seu trabalho não seja tão visível para os pesquisadores e, muitas vezes, para os próprios professores. É quando esses funcionários faltam ou são demitidos que o papel central que eles desempenham na instituição é revelado. Inês, inclusive, certa vez comentou comigo sobre a pouca valorização do trabalho dos inspetores pela equipe de gestão da escola. Ela me disse que eles *eram sempre os últimos a saber das decisões tomadas pela gestão e pela equipe dos professores, ainda que sejam sempre os primeiros a ter que resolver os pepinos*. Em uma ocasião, quando houve uma discussão sobre a reforma do regimento escolar, Inês ficou triste com o fato de não ter sido convidada para participar da reunião que envolveu os professores, a gestão, as mães e os estudantes da escola.

Os inspetores são ainda os responsáveis por fiscalizar a entrada e a saída dos estudantes. Quando a escola deliberou que o uso do uniforme escolar seria obrigatório, foram eles os responsáveis por fiscalizar quem vestia ou não o uniforme. Caso o estudante não esteja com a roupa escolar, ele pode emprestar uma camiseta do estoque da escola. Se for *reincidente*, o aluno terá que voltar para casa e vestir seu uniforme, entrando somente na segunda aula. Essa fiscalização ocorre no portão de entrada da instituição. Cada um dos inspetores tem uma chave do cadeado principal da escola e o controle do portão automático que dá acesso ao estacionamento dos professores. Esse momento de entrada é sempre carregado de tensão e conflitos, pois os estudantes querem permanecer o máximo de tempo possível na calçada em frente à escola, e os inspetores insistem para que eles entrem logo para não atrasar o começo do dia letivo.

No período do recreio, os inspetores circulam pelo pátio interno e externo. Foram raras as ocasiões em que alguma briga se instaurou entre os estudantes, e os inspetores precisaram intervir. Na maioria das vezes, o maior trabalho deles durante esse período é convencer os estudantes que o recreio terminou e que eles devem subir para as salas de aula. O recreio na escola é separado em dois turnos, um primeiro para os *menores*, do 5º e 6º anos, e um segundo para os *grandinhos*, os estudantes dos 8º e 9º anos.

No primeiro mês do meu trabalho de campo na escola, eu era geralmente recepcionado pelos inspetores, com quem logo cultivei relações de amizade. Pedro e Inês, particularmente, sempre queriam conversar comigo. Eram eles que vinham me socorrer quando eu parecia estar perdido na escola, sem saber muito bem para onde ir. No primeiro mês, eu não escolhi uma sala para acompanhar as aulas; eu ficava feito uma *barata tonta*, nas palavras de Pedro, de uma classe à outra, sem ter um local fixo para observar o cotidiano escolar. Por isso, muitas vezes eles me socorreram e me chamaram para uma conversa no corredor. Ali passei muitas horas no começo do meu trabalho de campo, apenas conversando com os inspetores. Tanto é que na segunda semana, Felipe, um estudante do 8º ano, perguntou para Pedro se eu era um *novo inspetor de alunos*. Pedro riu bastante daquela confusão e tentou explicar para o garoto que eu era um pesquisador, alguém que estava fazendo o doutorado. Felipe pouco entendeu e voltou para sua sala mais confuso do que estava de início. Não parece por acaso que as primeiras relações de confiança que criei na escola tenham sido com os inspetores e não com os estudantes, tampouco com os professores. Ali na escola eles também tinham um papel ambíguo: são ao mesmo tempo as pessoas responsáveis diretamente pela vigilância e pelo controle dos alunos e os adultos com quem os estudantes podem confidenciar algum problema pessoal. Alguns inspetores são, de todos os funcionários da escola, os mais próximos dos estudantes. Com a exceção das raras situações em que eles assumem a responsabilidade por uma classe, não estão diretamente envolvidos com o que se passa no interior da sala de aula, onde a hierarquia de idade e autoridade entre os professores e os alunos, como veremos no próximo item, enseja vários conflitos e disputas.

A sala de aula

Ao iniciar o trabalho de campo no interior da sala de aula, eu não conseguia distinguir os sons que povoam esse ambiente. Meu ouvido não estava treinado para captar o que os estudantes conversavam, tampouco eu tinha uma relação de confiança com eles para

conseguir me inserir em suas conversas. Nas primeiras semanas, senti uma forte dor de cabeça ao sair da sala de aula. Em alguns momentos, mesmo não ocupando a posição dos professores, eu esperava com ansiedade os pequenos intervalos em que eu poderia ir para a sala dos professores para *tomar um café e um ar*. Como eu ficava as seis aulas do dia em um oitavo ano, uma *sala difícil* na visão dos professores, alguns docentes me perguntavam: *como você consegue passar tanto tempo naquela sala? Quando eu tenho dobradinha⁸⁴ eu já fico exausto*. Eu não tinha que *dar aula* como eles, mas ao tentar prestar atenção às conversas entre os alunos, o cansaço também me abatia. Entendi naquelas primeiras semanas o que os professores queriam dizer quando afirmavam que *na sala de aula o tempo demora uma eternidade para passar*.

Não pense o leitor que a bagunça era generalizada e contínua. Há momentos de calma e silêncio, mas naquelas primeiras semanas eles pareciam insuficientes para restabelecer minhas energias. Tal como um estrangeiro em um país onde ele não domina o idioma, eu me esforçava em vão para tentar entender nas primeiras semanas sobre o que os estudantes tanto conversavam. Eles falavam uma língua diferente do português com o qual eu estava acostumado. Com o passar do tempo, percebi que a minha dificuldade para entender as conversas era ainda o resultado de uma tática deliberada dos estudantes para evitar que os adultos se intrometessem em seus agrupamentos. Eles empregam certas referências indiretas que só adquirem sentido quando escutadas por alguém que já faz parte do agrupamento de amigos e compartilha com o emissor um conjunto de informações que não é revelado na própria conversa.⁸⁵ O segredo, a ocultação de atos e de palavras e o hermetismo de certas enunciações configuram características desse agrupamento que se forma sobretudo a partir das trocas de palavra (ver CÂNDIDO, 1977: 117). Os estudantes desenvolvem com atenção um autocontrole sobre o que é dito e um domínio sobre quem pode ouvir qual tipo de conversa, pois sempre paira a ameaça de que o que é dito sobre um amigo para outras pessoas possa servir de mote para a acusação de deslealdade.

⁸⁴ As aulas são geralmente divididas, de modo que um professor dê apenas uma aula em cada sala por dia. As *dobradinhas*, raras na organização da grade horária da escola, são duas aulas seguidas com o mesmo professor. Tanto professores quanto estudantes não gostam da *dobradinha*, sempre vista como mais cansativa e improdutiva do que a aula isolada. As aulas têm duração de 45 minutos.

⁸⁵ Alan Ribeiro, em sua pesquisa de doutorado sobre as trocas verbais de ofensas, chacotas e brincadeiras entre os estudantes de ensino médio da escola de aplicação da UFPA, também se deparou com essa deliberada opção por afastar os adultos intrometidos nas conversas entre os pares. Segundo seu relato, quando ele dirigiu a palavra a dois estudantes que se autoidentificam como negros, eles disseram que poderiam ajudar na pesquisa, mas não naquele momento, pois estavam conversando sobre “coisas particulares”. Para afastar ainda mais o pesquisador e para dificultar a compreensão do que falavam naquele momento, eles começaram a conversar em inglês (ver RIBEIRO, 2016: 25).

Somente com o passar do tempo e ao estabelecer relações de confiança com alguns estudantes, inclusive participando de certas brincadeiras e conversas, sobretudo quando eles tinham um tempo livre (uma aula vaga, ou quando o professor decretava aula ou tempo livre para eles fazerem o que mais gostam, conversar e jogar Uno), pude aos poucos compreender e discernir os assuntos, o vocabulário e a semântica daquela linguagem (no capítulo 5 irei me deter na análise dessas conversas). No começo do meu trabalho de campo, perguntava-me como poderia acessar essas trocas de palavra, analisá-las, sem, contudo, ser um dia acusado por eles de *cagueta*, de ser alguém que revelou os segredos íntimos que só se trocam entre os amigos. Um dilema ético sempre enfrentado pelo antropólogo refere-se a como lidar com o segredo que cerca a vida de nossos interlocutores, um dilema potencializado na descrição da troca de palavras entre os estudantes onde a fronteira entre aquilo que se deve manter em segredo e o que deve ser expresso publicamente não é nunca muito clara. A saída que encontrei foi não escrever sobre aqueles assuntos sobre os quais claramente os estudantes expressaram maior reserva, abordando somente as falas que, de certa forma, eram públicas e enunciadas de modo que quase todos os alunos e inclusive o professor da sala poderiam ouvi-las.

A sala de aula não é um lugar estável na escola. Há uma dinâmica própria da disposição dos móveis e das próprias pessoas que revela que ali o espaço também é clivado por alianças e antagonismos diversos. Se há *panelinhas* entre os professores na sala que lhes é reservada no edifício escolar, na sala de aula e entre os estudantes não é diferente. Esses agrupamentos, contudo, não parecem nunca estáveis, uma vez que os estudantes sempre estão circulando e quase todo mundo conversa com todo mundo. Só fui perceber que havia certos agrupamentos na sala na ocasião da aplicação da Prova Brasil. A professora responsável por fiscalizar os estudantes decidiu que a ordenação dos estudantes nas carteiras seria realizada em ordem alfabética, assim, o primeiro estudante da lista de chamada sentaria na primeira carteira da fileira encostada na parede da porta, enquanto o último seria alocado na última carteira da fileira da parede com janela. Ao perceber que os estudantes ficaram mais quietos naquela ocasião, a professora resolveu adotar aquele procedimento em suas aulas, o que gerou uma revolta imensa dos estudantes, que pensaram que aquela medida era apenas extraordinária, relacionada com a realização da prova. A revolta dos estudantes referia-se ao fato de serem, a partir daquele momento, obrigados a se sentar próximos de seus desafetos na sala de aula, separando-se assim do grupo de amigos. Naquela ocasião, tanto os estudantes da *turma do fundão* como os estudantes mais aplicados e vistos como *cdf* uniram-se no protesto e conseguiram dissuadir o propósito da professora.

Os agrupamentos de estudantes se anunciam e se desfazem ao sabor das circunstâncias (ver CÂNDIDO, 1977: 115). Se há um afeto e uma relação de amizade especial com certos colegas de classe, que muitas vezes são *parças* desde o início da escolarização na primeira série, há sempre espaço para recepcionar e acolher um novo integrante ao grupo. Por exemplo, um estudante que foi transferido de escola e chegou no meio do ano não encontrou dificuldades, devido a suas habilidades nos jogos verbais, para se inserir na *turma do fundão*. Como veremos no capítulo 5, os jogos verbais entre os estudantes tanto presumem quanto produzem os grupos de amigos na escola. Por outro lado, uma amizade de adolescentes, que sempre frequentaram a mesma classe e que perdurava por mais de oito anos, pode se desfazer repentinamente, como quando um amigo *caguet* e *dedura* o outro.

Seguindo a orientação de Cândido (1977), nesta tese denomino essas patotas de estudantes no interior da sala de aula como agrupamentos, ao invés de grupos, justamente para enfatizar que eles nunca estão plenamente estáveis e cristalizados. Em certos momentos, eles podem ser estabilizados, mas em outros, como na união de toda a sala contra a tática da professora de ordenar alfabeticamente a disposição dos alunos na classe, eles podem se desmanchar e criar um novo grupo, como ocorreu com os estudantes do oitavo ano, sem divisões internas rígidas. Ou ainda os estudantes podem pertencer a mais de um agrupamento, transitando sem dificuldades pelas mais variadas rodas de conversa que se estabelecem em uma sala de aula. Por isso, quando me referir ao termo nativo utilizado para designar um desses grupos, *a turma do fundão*, não estarei me referindo a um grupo cristalizado e com forte coesão interna. No decorrer do ano, alguns estudantes que se sentavam nas carteiras do fundo e participavam das rodas de conversa com seus vizinhos mudaram de lugar, bem como alguns *cdfs* da turma da frente mudaram repentinamente de comportamento e foram para o *fundão*.

Nos primeiros dias, eu tentei explicar para os estudantes o que eu fazia na escola e quem eu era. Disse-lhes que estava estudando e realizando uma pesquisa de doutorado. Alguns estudantes não sabiam muito bem o que era a universidade. Esse era o caso de Paulo. Expliquei para ele que se tratava de uma instituição onde você estuda, após o término do ensino médio, para ter uma profissão. Disse ainda que os professores, médicos, advogados precisam fazer faculdade para poder exercer essas profissões. Mônica, uma das estudantes que sempre se sentava nas primeiras fileiras e já conhecendo como funcionam as universidades, perguntou para mim: *qual curso você fez?* Eu respondi Ciências Sociais. Paulo tentou então adivinhar qual seria a minha profissão: *então você é formado para fazer parte do conselho tutelar?* Expliquei para ele que quando você se forma no curso de Ciências

Sociais, você pode trabalhar em diversas áreas e que qualquer cidadão, com ensino superior ou não, poderia ser membro do conselho tutelar. Ainda disse que eu tinha me formado para ser professor de sociologia no ensino médio. Ao ouvir essa frase, Felipe captou no ar uma *brecha* para me tirar do sério: *você vai ser professor de sexologia?* A sala, nesse instante, voltou-se toda para mim; fiquei muito constrangido e tentei explicar o que eu tinha percebido como um mal-entendido. Depois notei que Felipe tinha escutado muito bem o que eu tinha dito e fez aquele trocadilho para me tirar do sério e, o mais importante, arrancar dos colegas uma boa gargalhada.

Logo no início da minha pesquisa, os estudantes tentaram criar espaços para me acolher em seu cotidiano escolar. O primeiro e o mais recorrente deles foi tratar-me como uma espécie de estagiário, um aprendiz de professor. Os professores geralmente me apresentavam para os estudantes justamente como um estagiário. Contudo, essa figura também era estranha para muitos estudantes, pois, devido à distância em relação às principais universidades da cidade de São Paulo, muito raramente a escola recebia estagiários. Durante os dois anos em que frequentei a escola, ela recebeu apenas duas estagiárias de pedagogia que foram contratadas pela Secretaria Municipal de Educação para auxiliar os professores e os inspetores nos cuidados com os estudantes diagnosticados com deficiência intelectual. Os estudantes do 8º ano ficaram, portanto, curiosos para saber o que eu fazia ali na sala deles durante as aulas.

Além da figura de aprendiz de professor, três outras figuras de autoridade me foram associadas logo no começo do trabalho de campo. A primeira ocorreu em uma brincadeira feita por um professor que, ao tentar controlar a sala, disse que *seria bom eles ficarem quietos*, porque, nas palavras dele, *eu estava treinando para ser policial* e estava ali na escola *para observar o comportamento deles*. Os estudantes do 6º ano me olharam assustados; meio sem jeito, desmenti o que o professor acabara de dizer. O professor confirmou que era uma brincadeira e que eu estava fazendo uma pesquisa na escola. Alguns estudantes ainda me perguntaram se eu não era um novo inspetor de alunos, pois, como já vimos acima, nas primeiras semanas, quando ainda não estava à vontade para entrar nas salas, eu passava períodos da tarde no corredor, conversando com os inspetores, especialmente Inês. Rogério, por exemplo, um estudante do 8º ano, ao me ver no corredor pela primeira vez, ficou com receio de que eu fosse um inspetor e pudesse retirá-lo da sala de aula porque ele não vestia o uniforme escolar.

Em outra oportunidade, uma estudante veio me perguntar se eu era pastor de alguma igreja evangélica. Eu não entendi aquela associação feita pela menina. Em tom

humorado, eu disse que não me vestia tão bem como um pastor e que não tinha uma bíblia comigo, mas apenas um pequeno caderno de anotações. Depois que afirmei que não era evangélico, eu então lhe perguntei o que a levaria a afirmar que eu pudesse ser um. Ela mencionou que o meu *jeito calmo na escola*, o meu *modo certinho de falar*, assim como o fato de eu ainda estar estudando, depois de ter me *formado na escola e na facul* (referindo-se à faculdade), a fizeram pensar que talvez eu pudesse ser um pastor. Além disso, ela soube que eu estava visitando a casa de alguns estudantes, algo que para ela também era uma atribuição do pastor. Quem, senão o pastor, continua estudando, fazendo cursos e visitando as pessoas? O pastor claramente é uma figura de autoridade para alguns estudantes naquela escola. Ao me comparar com ele, a estudante refletia, portanto, nas diferenças que nos separam, dentre elas o meu próprio modo de falar e o meu jeito calmo, que contrasta com o de outros adultos, como o professor que ministrava aquela aula e era muito *estourado*, nas palavras da própria aluna.

Nos primeiros meses do trabalho de campo, a minha associação com essas figuras de autoridade (o policial, o pastor, o aprendiz de professor e o inspetor de alunos) que exercem sobre os estudantes um poder de vigilância, revelou a dificuldade que seria conquistar a confiança deles, sobretudo porque a diferença geracional, em um ambiente com os papéis estritamente divididos e marcados, intensificava a distância que me separava deles (ver PEREIRA, 2008). Marília Carvalho argumenta que as relações hierárquicas entre os adultos e as crianças são tão pronunciadas na escola que o pesquisador quando entra nesse mundo de relações é prontamente vinculado à “órbita de autoridade” dos professores e funcionários, sendo necessário um esforço contínuo e árduo para se desvincular dela e adquirir a confiança dos estudantes (CARVALHO, 2003: 215). Na sala de aula, essa dificuldade é ainda mais exacerbada, pois além da desconfiança dos estudantes em relação ao meu papel na escola, havia certa cumplicidade adulta com o professor ou a professora que, em algumas situações, solicitava-me ajuda para desenvolver uma atividade ou simplesmente me direcionavam certos comentários sobre o mal comportamento da sala. Os professores, dessa forma, traziam-me para sua “órbita de autoridade”, tencionando ainda mais a relação de poder entre as gerações na sala de aula.

A forma como os estudantes lidaram com o diário de campo esclarece essa diferença de geração que perdurou durante a realização do trabalho de campo. Alguns estudantes perguntaram-me se eu estava realizando aquelas anotações para depois repassar ao professor, que iria depois escrever as informações no diário de classe. Eu expliquei diversas vezes para os estudantes que minhas anotações não seriam divulgadas para a

direção, para os professores ou para seus pais e que eu não estava ali para exercer um papel de vigilância sobre eles. De toda forma, a associação que os estudantes realizaram sobre as anotações que eu fiz no diário de campo e as anotações do professor no diário de classe revela que ali, na sala de aula, eu e os professores fazíamos parte, na visão das crianças, do mesmo mundo adulto que utiliza a escrita na escola como um instrumento de controle: o exemplo maior era justamente o registro dos casos de *indisciplina* que o professor era obrigado a realizar no diário de sala e também no livro de ocorrências.

Os estudantes ficaram intrigados para saber o que eu anotava no caderno de campo. Alguns da *turma do fundão* pediram para olhar o meu diário, ou simplesmente se aproximavam e liam algum trecho. Rogério e Felipe ficaram fascinados com o jeito como eu escrevia rápido e, nas palavras de Felipe, *com letra de médico* que alguns não conseguiam decifrar. Rogério fez um comentário jocoso a respeito da minha letra certa vez quando uma professora substituta passou para os meninos do *fundão* uma atividade de caligrafia: *E aí, Nicolau, acho que você também tinha que fazer o exercício. Sua letra é mó feia*. Ademais, não era só a forma como eu escrevia que suscitava o interesse dos estudantes, eles queriam entender também o conteúdo do caderno e em quais trechos eu havia mencionado o nome deles. Como eu somente grafiei a primeira letra do nome dos estudantes para se referir a eles, sempre pairava a dúvida sobre qual trecho se referia a quem em específico. No começo do trabalho de campo, eu tentava anotar, durante as aulas que acompanhava, a descrição do que se passava na sala. Os estudantes ficaram com receio de que eu estivesse anotando coisas que poderiam comprometê-los. Certa feita, logo na segunda semana de trabalho de campo, Rogério me pediu emprestada a única caneta que eu tinha para anotar no caderno. Eu emprestei e, logo em seguida, Rogério comemorou: *agora ele não pode mais anotar nada!* Ele conseguiu realizar seu objetivo: impediu-me de escrever no diário de campo. Paulo, um estudante que não consegue ler e escrever no 8º ano, certa vez foi ver o que eu havia escrito no diário. Ele folheava o caderno e fazia cara de pessoa séria, balançando afirmativamente a cabeça ao passar os olhos pelo que estava escrito. Mesmo ele, um estudante que não sabia ler, reconhecia que ali no caderno de campo havia uma escrita que era vista por alguns estudantes como séria e ameaçadora: poderia ser mais um mecanismo de controle como tantos registros que os estudantes encontram em seu percurso escolar. Ao perceber que essa prática incomodava os professores e os estudantes e acabava por tumultuar a classe por causa do interesse despertado nos estudantes sobre o que eu escrevia, acabei por deixar de realizá-la durante as aulas, ou, quando imprescindível, a reduzi-las ao mínimo possível, como, por

exemplo, a anotação de uma frase mencionada por um aluno durante uma conversa com os pares.

A diferença geracional na relação do pesquisador com os estudantes, contudo, não deve ser pensada como uma derivação da idade biológica, mas como um construto social que é mobilizado pelos agentes de diferentes maneiras. Para entender a minha posição em relação à geração, portanto, não se deve considerar somente a idade, mas também os diferentes atributos associados pelos estudantes e pelos professores à minha posição na escola: dessa forma, da perspectiva dos estudantes, eu estava mais próximo dos professores ou ainda dos inspetores, em suma, de outros adultos presentes no cotidiano escolar, ao passo que entre os professores eu era associado a uma posição de autoridade, como um *pesquisador* atrelado a uma universidade e, paradoxalmente, à figura do aprendiz ou do *estagiário*.

Pereira (2010) argumenta que a questão geracional e, sobretudo, a atribuição do *status* de professor pelos estudantes ao pesquisador dificultaram a inserção dele na rede de sociabilidade dos estudantes:

Havia um componente geracional que me afastava dos estudantes. De certa forma, eu ali naquela situação não fazia parte das redes de socialidade deles, e eles, por sua vez, não tinham muita pretensão de que eu fosse incluído nelas de forma mais efetiva. A diferença de idade de pouco mais de dez anos era um fator importante, mas não o crucial para tal distância. Contudo, o que percebi que efetivamente me distanciava daqueles jovens era o papel que me era atribuído pelos alunos: o de estagiário de professor. (PEREIRA, 2010: 133).⁸⁶

Do ponto de vista dos estudantes, eu estava mais próximo dos professores pois eu já tinha idade para ser um deles e, na interpretação nativa, eu estava sendo preparado para me tornar um deles. No começo do meu trabalho de campo, os estudantes ficaram, portanto, com receio de conversar comigo justamente por pensar que eu estivesse *do lado dos professores* e, por isso, *não poderia guardar segredo*. Somente com o passar do tempo

⁸⁶ Antônio Cândido, em texto de 1957, já destacava a importância de abordar os grupos de idade que se constituem no interior da escola, sobretudo no que se refere à divisão entre o grupo dos adultos, de um lado, e o grupo dos educandos, de outro. Ainda que o vocabulário utilizado pelo autor e sua interpretação ainda estejam assentados nas teorias funcionalistas e também no pressuposto da socialização dos “imatuross” pela geração dos professores, a concepção da geração apresentada por Cândido baseia-se muito mais numa definição social dos grupos de idade do que na idade biológica. Em suas palavras: “Em nossa civilização, o padrão ideal de professor implica nítida conotação paternal, que exprime a delegação das ‘gerações descendentes’ e marca a diferença de idade teoricamente exigida. De tal modo que o professor, por jovem que seja, é teoricamente maduro, na medida em que a sociedade exige que ele desempenhe o seu papel social como quem participa do cabedal de experiência, convencionalmente atribuído às pessoas vividas (...). A idade significa pois, neste caso, condição de uma investidura por meio da qual a comunidade atribui a alguns membros especializados a tarefa de preparar crianças e adolescentes. Daí o seu caráter por assim dizer simbólico – pois ela é o elemento por meio do qual se pode reconhecer num educador a qualidade de representante da experiência sociocultural que importa preservar e transmitir.” (CÂNDIDO, 1977: 112-3).

eu fui deixando de ser visto com desconfiança e passei a participar de algumas conversas entre os estudantes não mais como um mero ouvinte, mas também fazendo perguntas e tentando entender melhor as histórias que eles contavam. Contudo, ao realizar o trabalho de campo no interior da sala de aula, uma questão pontuada por Alexandre Pereira em sua etnografia também se impõe em relação à minha pesquisa: “um dos problemas de uma pesquisa em escola é ter que respeitar as regras rígidas do estabelecimento. Ou seja, não se deve conversar em sala de aula, ainda que estas normas sejam ignoradas por quase todos os alunos. Mas e o antropólogo, como fica nesta situação?” (PEREIRA, 2010: 86). Muitas vezes, tive que controlar minha vontade de participar das conversas entre os jovens da *turma do fundão*, que narravam histórias e conversavam durante boa parte da aula expositiva de um professor. Nesses momentos, contive-me, pois não poderia atrapalhar o andamento da aula. Contudo, em alguns momentos do cotidiano da sala de aula, os professores deixam os estudantes conversarem mais à vontade: trata-se dos períodos livres após a explicação de um exercício, ou quando um professor substituto entra na sala e faz uma atividade diferenciada, ou ainda quando os estudantes têm aula vaga mas precisam ficar no interior da sala sob a vigilância de um inspetor de alunos. Nessas circunstâncias, os próprios professores conversam com os estudantes em uma situação mais descontraída; foram nessas ocasiões que pude participar das rodas de conversas sobre *fitas* entre os estudantes e me aproximar mais da linguagem empregada por eles no próprio interior da sala de aula.

Nem todos os professores da escola autorizaram a minha entrada no 8º ano durante suas aulas. Uma professora, prestes a se aposentar, em uma oportunidade em que as duas turmas do oitavo ano se juntaram por causa da falta de docentes, pediu-me para que eu ficasse no corredor, *porque aquela seria uma aula muito difícil*. Em um primeiro momento, pensei que tivesse feito algo errado que teria tirado a professora do sério em aulas anteriores; porém, ao conversar depois com ela na sala dos professores, ela me explicou que eu não havia feito nada, mas que quando eu estava presente na sala, ela se *desgastava muito mais emocionalmente*, pois se sentia *desconfortável*, *parecia que havia ali alguém avaliando a sua prática*. Pude perceber naquela situação que a sala de aula se constitui como outro espaço privado, onde a intimidade da relação entre professores e estudantes é reivindicada contra os olhares de intrusos. Lembrei-me ainda de quando eu estive em uma posição similar àquela, quando era professor de sociologia e recebi em minha sala de aula um estagiário, eu também me sentia mais cansado e nervoso do que de costume.

Por ficar em diversas aulas na mesma sala, muitos professores ficaram com receio de que eu pudesse comparar os modos distintos de *dar aula* dos diferentes docentes.

Na visão dos professores, por estar em uma espécie de posição de testemunha ocular, eu adotaria a comparação como um procedimento para avaliar suas práticas. Não foram poucas as oportunidades em que eles me perguntaram sobre essas possíveis comparações: *como é a aula de fulano? Você acha que os professores com turmas atribuídas conseguem controlar melhor suas aulas? Eles têm mais autoridade que os professores substitutos?* Argumentei nessas ocasiões que o intuito da pesquisa não era avaliá-los, nem comparar suas práticas com a de outros professores. Ainda disse que não seria ético comentar sobre as aulas de seus colegas. De toda forma, os professores, na sala de aula, não ficaram à vontade com a minha presença, por mais discreta que fosse.

Alexandre Pereira denominou o trabalho de campo realizado em escolas da periferia de São Paulo como o exercício de uma *etnografia tensa*, pois nessa instituição há a atribuição de papéis e funções específicas e muito bem definidas para cada agente, encontrando-se o antropólogo no meio das interações escolares sem um papel definido (PEREIRA, 2010: 85) e com um excesso de interpretações sobre o que ele estaria ali fazendo. Na mesma linha, Carvalho (2003) argumenta que os lugares criados pelos sujeitos de pesquisa para acolher o pesquisador revelam as contradições que cercam a posição ambígua que lhe é atribuída num trabalho de campo realizado em uma escola, sendo alguém que é visto pelos professores e estudantes como um aprendiz e, ao mesmo tempo, uma autoridade (*Ibid.*: 211). Vimos nesse item que minha inserção na escola foi interpretada de diferentes pontos de vista: o que me aproximava dos professores do ponto de vista dos estudantes, a minha idade, era justamente o que me afastava dos docentes do ponto de vista dos próprios professores, uma vez que eu não teria experiência suficiente para compreender certas facetas da *realidade escolar*. Essa ambivalência dos julgamentos sobre a minha idade já nos permite entrever que, ao descrever as relações sociais no interior da escola, estaremos entrando em um espaço clivado por diversas hierarquias, dentre as quais a hierarquia geracional, uma das mais importantes. De toda forma, alguns obstáculos iniciais foram mitigados com o passar do tempo e foi possível a criação de relações de confiança, mas sem conseguir superá-los completamente: a diferença geracional e as relações assimétricas entre a universidade e a escola não desapareceram na minha relação com os professores e estudantes.

Nesta breve apresentação dos espaços e de algumas práticas no interior da escola, é possível constatar que há uma constante falação, quer por parte dos professores, quer por

parte dos estudantes. A palavra, sobretudo no registro oral – mas também no escrito –, adquire uma centralidade na socialidade escolar. Nos dois próximos capítulos, descreverei justamente sobre o que tanto se conversa na escola. Veremos que, entre os estudantes, a troca de palavras é fundamental para fazer o tempo passar mais rápido, para a produção das relações de amizade e, sobretudo, para se conseguir obter uma boa risada entre os colegas (ver WILLIS, 1978). Entre os professores, o humor também é importante nas reflexões sobre a autoridade e as práticas de conhecimento. Contudo, esses dois circuitos de trocas não se coadunam em uma harmonia no interior da instituição. Conflitos propagam-se em diversas direções quando uma forma de socialidade encontra a outra, impedindo assim que o trabalho pedagógico muitas vezes se realize na instituição.

Capítulo 5

***As brechas, as brigas e as fitas:* a socialidade do ponto de vista dos estudantes**

Na roda da função "mó zoeira!" Tomando vinho seco em volta da fogueira. A noite inteira, só contando história, sobre o crime, sobre as treta na escola. Não tava nem aí, nem levava nada a sério. Admirava os ladrão e os malandro mais velho. Mas se liga, olhe ao seu redor e me diga: o que melhorou? Da função quem sobrou? sei lá, muito velório rolou de lá pra cá, qual a próxima mãe que vai chorar? Há! Demorou mas hoje eu posso compreender, que malandragem de verdade é viver. Agradeço a Deus e aos Orixás, parei no meio do caminho e olhei pra trás.
(Racionais MC's, Fórmula Mágica da Paz)

A *métis* é uma forma de pensamento, um modo de conhecer; ela implica um conjunto complexo, mas muito coerente, de atitudes mentais, de comportamentos intelectuais que combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a sutileza de espírito, o fingimento, o desembaraço, a atenção vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida; ela se aplica a realidades fugazes, móveis, desconcertantes e ambíguas, que não se prestam nem à medida precisa, nem ao cálculo exato, nem ao raciocínio rigoroso. Ora, num quadro do pensamento e do saber que esses profissionais da inteligência, que são os filósofos, erigiram, todas as qualidades de espírito de que é feita a *métis*, a habilidade da mão, a destreza, os estratagemas, são mais frequentemente lançadas à sombra, apagadas do domínio do conhecimento verdadeiro e levadas, segundo os casos, ao nível da rotina, da inspiração arriscada, da opinião inconstante ou do puro e simples charlatanismo.
Marcel Détienné & Jean-Pierre Vernant. *Métis. As astúcias da inteligência*, p. 12

Neste capítulo, descreverei como os estudantes usam a linguagem nos constantes jogos verbais e nas narrativas que ocorrem nas conversas que povoam a sala de aula e o pátio. Como destacado por Alexandre Pereira (2016: 220), a escola é caracterizada por “um barulho intenso de vozes e gritos infantis ou juvenis entrecruzados que, às vezes, pode ser interrompido por outros gritos de *Pessoal, atenção! Silêncio!* Ou pela invocação do nome de algum estudante exaltado”. Esse burburinho característico das escolas, que em um primeiro momento mais parecia uma polifonia dodecafônica, incompreensível para um ouvido acostumado com os temas da música tonal, pouco a pouco foi se tornando compreensível e discernível para mim. Certos temas repetem-se nas rodas de conversa, bem como um vocabulário específico de um português estranho ao pesquisador. Mas não pense o leitor que essa repetição reforçava o constante e o universal da linguagem; a repetição era utilizada para produzir constantes torções e reversões súbitas daquilo que era dito, proliferando assim variações incessantes da linguagem. Parafraseando Gabriel Tarde (2007), o português utilizado pelos estudantes na escola em suas conversas e também na interação com os professores fazia proliferar uma miríade de variações infinitesimais. O objetivo deste capítulo será traduzir tais conversas para uma audiência acadêmica, descrevendo assim a teoria etnográfica da linguagem manifestada nas relações entre os estudantes.

Meça suas palavras, parça! Essa enunciação, que não deixa de ser simultaneamente uma advertência de precaução e uma ameaça, frequentemente dita entre os estudantes, expressa um cuidado com as palavras que contraria a visão dominante de que a gíria seria marcada pelo desleixo. Se há algo que preocupa os estudantes em suas práticas de zoeira é essa peculiaridade dos jogos verbais que faz com que o dito fuja do controle do enunciador, sendo utilizado, muitas vezes, contra ele mesmo pelo astuto adversário capaz de reverter o sentido inicialmente pretendido. Por mais precavido que sejam em relação ao uso das palavras – e eles o são, como veremos neste capítulo –, sempre há algo que lhes escapa, a palavra constantemente pregando peças nos tagarelas. Nessas relações entre as pessoas e as palavras, não existe, portanto, uma relação de senhor e escravo: os estudantes não conseguem dominar o que é dito, a força das palavras, mas tentam a todo instante dosá-la. Um ente não domina o outro, mas são mutuamente constituídos e contínuos (ver COURSE, 2011: 810). Nesse sentido, a própria pessoa da criança é constituída nos jogos de linguagem nos quais se engaja no cotidiano escolar e alhures. Algo não muito distinto do que vimos no capítulo 3 em relação à teoria nativa da aprendizagem apresentada pelas mães quando

conversamos sobre a criação de seus filhos, segundo a qual aprende-se, sobretudo, ao saber escutar e interagir em uma conversa.

Se a linguagem é um tema central para meus interlocutores, nessa etnografia eu não poderia exercer sobre as falas dos estudantes um controle gramatical estrito, corrigindo suas enunciações de acordo com o que se considera como o “português padrão”, afinal, os próprios estudantes recorrem à tática de correção gramatical quando a julgam pertinente (ver A. MARQUES, 2012: 3), como, por exemplo, nas interações com o diretor da escola ou ainda com o próprio antropólogo, mais uma figura de autoridade presente no interior da instituição. Ainda assim, o esforço por traduzir as conexões feitas por meus interlocutores para uma audiência acadêmica me forçou, por vezes, a adequar as enunciações ao português escrito; isso não significa que corriji o que era dito e que padronizei as falas em um modo homogêneo de expressão. As variações linguísticas pretendidas por meus interlocutores foram mantidas. Como sugerem Deleuze e Guattari (1995: 43), “a agramaticalidade não é mais uma característica contingente da fala, que se oporia à gramaticalidade da língua; é, ao contrário, a característica ideal da linha que coloca as variáveis gramaticais em estado de contínua variação”. Dessa forma, na transcrição das falas dos sujeitos utilizarei aqui um português que, do ponto de vista da gramática normativa, seria incorreto, e irei grafar certas palavras pronunciadas pelos locutores que não existem na ortografia padrão, mas que se referem às palavras existentes. Por exemplo, para se referir aos professores, geralmente os estudantes utilizam *prô*; para enfatizar algo, eles empregam *mó*, próximo da definição de maior. Termos que são típicos do que se considera como gíria também serão empregados ao longo do texto: *fitá*, *brecha*, *zica*, *parça* e *rolê*.

Karina Biondi, ao descrever o modo como os *malandros* do PCC produzem conhecimento, também se deparou com um desafio similar ao que aqui enfrento. A autora argumenta que foi importante considerar as falas de seus interlocutores como “subversões linguísticas”, que não “denotam desconhecimento da norma culta, mas preferências estéticas.” (BIONDI, 2014: 12). Poderíamos acrescentar que além da preocupação com a forma e a estética do que é dito – que, como veremos, nunca é uma preocupação apenas com a forma, uma vez que a beleza do dito sempre inclui sua potência na produção de efeitos –, ao subverter a língua os estudantes também agem politicamente, resistindo à submissão às normas institucionais. Na mesma linha, Roth-Gordon (2012), em seu estudo sobre a gíria de jovens negros que fazem parte do movimento hip-hop em uma favela do Rio de Janeiro, demonstrou que seus interlocutores eram capazes de mudar o registro da fala de acordo com as situações de enunciação. Eles não desconhecem, portanto, o “português padrão”, mas

optam, quando conversam entre os pares, por utilizar o registro da gíria. A autora descreve, por exemplo, o relato de um jovem negro sobre o dia em que ele foi abordado por policiais na favela. O rapaz, para evitar a humilhação e a violência da polícia, disse ao policial que era um estudante de direito em uma faculdade particular conhecida no Rio de Janeiro, utilizando nessa conversa o “registro do português padrão”. O rapaz não era estudante universitário, mas se utiliza dessa identificação e da variação de registro do português para evitar a truculência possível (e provável) da polícia. A autora prossegue a análise desse episódio:

No seu encontro com a polícia, Mano não pode correr para casa e mudar de roupa ou pegar uma pasta de couro para se apresentar com a aparência de um cidadão, nem literalmente transportar-se para fora do espaço racializado de sua favela para se associar com os bairros e os estabelecimentos de pessoas brancas. Mas a mudança linguística para o português padrão e a habilidade para se conectar a pessoas, lugares e ideias através da descontextualização e recontextualização da linguagem ofereceram-lhe a oportunidade para mudar a aparência racial do corpo que deve ser ‘lido’ ou interpretado pelos outros – por meio de múltiplas modalidades sensoriais. (Roth-Gordon, 2012: 45, tradução minha)

Como veremos neste capítulo, o encontro com os policiais também se constituiu como um dos assuntos mais comentados no dia a dia escolar. Da mesma forma, os estudantes produzem uma variação em relação à modalidade da língua utilizada, passando do considerado português padrão para a gíria e vice-versa, a depender da situação e dos interlocutores. Labov (1972), em seu clássico estudo sobre o inglês vernacular utilizado por jovens negros nos Estados Unidos, descreve uma situação similar àquela encontrada por Roth-Gordon e por mim, em que um de seus interlocutores, em uma série muito curta de frases durante uma entrevista, passou dezoito vezes do sistema *black-english* ao inglês considerado padrão e vice-versa. A linguagem dos estudantes, nesta etnografia, muito mais do que definida pelas constantes e sua homogeneidade, é marcada por essa constante variação (ver ainda DELEUZE e GUATTARI, 1995).

A despeito dessa potência de variação da linguagem empregada pelos jovens estudantes, a fala deles pode ser (e frequentemente é) acusada e estigmatizada ao ser definida como gíria. Como sugerido por Roth-Gordon (2007), é interessante comparar o jargão profissional e a gíria, duas variações que inovam intencionalmente a língua padrão. Enquanto os advogados, os médicos e os antropólogos são dotados do direito de produzir significados e novas palavras com liberdade e criatividade (aceita-se sem muita discussão os anglicismos e certos termos compreendidos apenas entre os membros da corporação), os jovens da periferia de São Paulo, quando inovam em relação ao português, são acusados de

assassinar a língua, de falar um *português incompreensível*. A gíria, diferentemente do jargão, é, portanto, estigmatizada justamente pela posição marginal e destituída de poder dos grupos que a utilizam, como os jovens estudantes da Escola Vitória.

Um dos objetivos deste capítulo será levar a sério e descrever simetricamente o modo como os estudantes conversam entre si e essa linguagem particular, uma “língua menor”, uma gíria, que não se constitui como um estilo exterior à própria língua, marcado por uma criação individual, mas sim por um agenciamento que coloca em contínua variação o português. Nesse sentido, poderíamos afirmar, seguindo Deleuze e Guattari (1995: 42), que os estudantes são bilíngues, políglotas, mas em uma só língua, o português. Em um registro humorado, na música Negro Drama, os MCs do grupo Racionais demonstram essas variações súbitas da língua, que são adotadas até por um *playboy*: “Problema com escola, eu tenho mil, mil fita. Inacreditável, mas seu filho me imita. No meio de vocês, ele é o mais esperto. Ginga e fala gíria, gíria não, dialeto”.

Deleuze e Guattari (1995: 41) demonstram como o estudo da língua é marcado pelo “estranho gosto pelas dominantes, constantes e universais”. Inspirados pelos estudos da sociolinguística variacionista de Labov, os autores distinguem uma língua maior, que se definiria pelo poder das constâncias, da língua menor, marcada pela potência da variação. A busca pelas constantes pela abordagem científica da língua se desdobra, frequentemente, no empreendimento político, realizado sobretudo nas escolas, de impô-las por meio da transmissão de “palavras de ordem” àqueles que já falam tanto a língua maior como a menor.

Não somente na escrita etnográfica, onde a voz deles e a minha aparecem lado a lado, mas não se deixam confundir, como também nas próprias narrativas dos estudantes há uma multiplicidade de vozes: não se trata, portanto, somente da narrativa de um locutor, que ordena os eventos passados, mas de uma voz que ela mesma é produzida por outras vozes, por meio das citações e menções explícitas ao que outras pessoas disseram. Como veremos, o discurso indireto é uma marca dessas narrativas. Os estudantes conversam muito sobre aquilo que eles ouviram falar. Não se trata aqui de transmitir somente algo que se viu, ou que se presenciou, mas de transmitir o que alguém disse. A linguagem é aqui um diz-que-me-disse.

As conversas que tive com os estudantes ocorreram em situações informais no pátio e na sala de aula. Nessas oportunidades, eu não gravei o que era dito; por isso, as narrativas dos estudantes sobre as *fitas* serão aqui apresentadas no discurso indireto. Com esse procedimento, perde-se, por um lado, algumas nuances que cercam essas narrativas;

ganha-se, contudo, ao deixar a escrita etnográfica ser afetada por esse modo de contação de histórias no cotidiano escolar, marcado pelo discurso indireto.

Fazer a língua gaguejar, como dizem Deleuze e Guattari (1995: 42), talvez seja essa a tarefa de uma etnografia que não parta do pressuposto de uma língua maior, constante e universal e que busque descrever os tensores que há nas conversas, fazendo proliferar os gritos, os sussurros, o humor, as súbitas variações, em suma, todas as intensidades e os efeitos cambiantes que são empregados por esses estudantes tagarelas. Veremos que nessa minoria ruidosa está presente o devir de todos aqueles que desviam do modelo, que se chocam constantemente com o universal e o constante e criam diversas linhas de fuga.

Na primeira parte deste capítulo, descrevo os jogos de linguagem entre os estudantes, caracterizados pela constante atividade de capturar *brechas* concedidas por seus interlocutores, com o intuito de produzir um efeito de zoeira. Veremos que nesses jogos reversões contínuas e súbitas do que é considerado como brincadeira e do que é seriedade ocorrem frequentemente. Em seguida, passo à descrição de como as relações de amizade são produzidas por meio de diversos circuitos de troca, dentre eles a própria troca de insultos, provocações e histórias, bem como a troca de estilos – as roupas, os acessórios de indumentária, os estilos de corte de cabelo. Posteriormente, descrevo algumas contações de histórias entre os meninos da *turma do fundão*. Além das *fitas* na escola, que geralmente versam sobre as brigas ocorridas ou potenciais, os meninos conversam muito sobre o que se passa fora dos muros da instituição, as aventuras vivenciadas por eles ou por parentes próximos, tais como as perseguições e as fugas da polícia. Por fim, descrevo as características de uma liderança sem autoridade no grupo de pares da *turma do fundão*. Veremos que para ser um líder, muito mais do que a força e a violência, a sagacidade e a constante atividade criativa com as palavras são fundamentais (ver EVANS, 2010). Entremos, portanto, na escola, esse mundo caracterizado por uma polifonia ruidosa.

Brechas

Na quinta aula de uma sexta-feira, logo após o recreio, quando os estudantes voltam mais agitados, o professor de matemática tentava manter a ordem da sala. Ele pediu insistentemente para que a *turma do fundão* se sentasse e prestasse atenção na explicação da atividade do dia. A despeito de tanto esforço, o professor não conseguiu capturar a atenção dos estudantes. Depois de 15 minutos de conversa, a maioria dos estudantes cedeu às

insistentes chamadas de atenção do professor. Contudo, quando a trégua se esboçava, subitamente Marcos começou a correr pela sala, com o boné de Alan em mãos. Ele tinha pego o boné como uma forma de retaliação, pois Alan não quis lhe devolver o fone de ouvido emprestado. O professor, já exausto com a frustrada tentativa de começar a lição, gritou: *Marcos, você só veio para tumultuar minha aula. Você quer ir ao banheiro, quer ficar de pé correndo pela sala, quer sentar, quer pular. Você não sabe o que quer.* Felipe, captando no ar o duplo sentido da fala do professor, não deixou passar batida a oportunidade para zoar o colega de classe e para por novamente fogo no ambiente da sala de aula: *Iiiiiihhhh! Que brecha! Quer sentar, pular!!!* Os parceiros do fundão em coro gritaram: *Vixe! Que brecha! Ele quer sentar!!!* Marcos, sem graça, acabou voltando para seu lugar, na última carteira, e devolveu finalmente o boné para Alan. Os meninos do *fundão*, contudo, não pararam a zoeira com o menino, derivando dessa primeira *brecha* outras *brechas* que também envolveram, em alguma medida, um duplo sentido sexual em relação às frases.

Neste episódio, vários elementos da socialidade dos meninos e das meninas na escola se fazem presentes. Gostaria de destacar aqui a ideia da *brecha*, utilizada nessa interação, mas também em várias outras situações tanto no interior da escola como fora dela. Felipe, um dos mais *atentados* da sala, segundo os professores, é também um dos estudantes mais admirados pela *turma do fundão* justamente porque possui uma inteligência invejável nesse contexto; segundo Emerson, *ele saca todas as brechas, zoa com todo mundo*. No episódio acima, foi Felipe quem percebeu e captou no ar um duplo sentido na bronca do professor que poderia se voltar contra Marcos.

O professor dá a bronca, Felipe capta a *brecha* na fala do professor, e Marcos é quem sofre um duplo constrangimento: primeiro, por causa da bronca do professor (que a princípio não intimidou tanto o menino) e, em segundo lugar, pela gozação feita por Felipe, que é bem mais eficaz que toda a insistente chamada de atenção pelo professor para fazer com que Marcos sentasse e prestasse atenção à aula. Em um rápido movimento, Marcos vai da euforia de promover a zoeira na sala à derrota vexatória perante a *tirada* sagaz de um colega. A eficácia desse ato reside justamente no valor atribuído pelos meninos a essa inteligência astuta, a *tirada* certa, que Felipe domina como poucos.

Tal como no episódio envolvendo Felipe e Marcos, os professores também participam das *brechas*, seja como plateia ou como protagonistas. Muitos professores não seguram as risadas quando ocorrem as *tiradas* entre os meninos. A hilaridade de certas piadas que trabalham as *brechas* é contagiante e extravasa o grupo dos estudantes. Tive muitas vezes que me segurar para não cair na risada e aumentar ainda mais o

constrangimento dos meninos e das meninas que eram os alvos das *tiradas*. Justamente pelo envolvimento nas zoeiras, o professor de educação física e o de matemática suscitam paixões opostas entre os estudantes: alguns amam tais professores, enquanto outros os odeiam. Os dois eram aqueles que mais se aproximam dos estudantes no uso das gírias e nas disputas que envolvem as *brechas* e a *zoeira*. Eles participam das brincadeiras e estão sempre à espreita para pegar no ar uma *brecha* e fazer uma piada em sala. Marcos lembrou-se de um episódio em que o professor de educação física viu Felipe conversando com um menino menor em uma praça do Recanto. Depois, na sala de aula, o professor brincou ao falar que *os dois estavam de namorinho na praça*. Os estudantes em uníssono gritaram: *Iiihhhh! Vixe!* Em outra oportunidade, o professor de matemática, Roberto, participou da contação de um caso ocorrido na escola. Ao participar das brincadeiras com os estudantes, sobretudo com os meninos, este professor desenvolveu uma amizade com alguns deles. No conselho de classe, quando os professores avaliam o desempenho escolar dos estudantes, Roberto disse que os meninos do 9º B eram muito divertidos e engraçados e que ele adorava escutar as piadas e gozações feitas na turma. Ele ainda afirmou que é possível *bater um papo muito legal com eles, você consegue trocar uma ideia de boa, eles são pessoas que você poderia tomar uma cerveja no boteco tranquilamente. Mas como estudantes, eles são uma negação*. Roberto, diferentemente da maioria dos professores da escola, sente-se à vontade ao participar das piadas e gozações entre os estudantes. Na aula do reforço de matemática, realizada na última semana do ano letivo, os poucos estudantes que estavam no 8º A começaram a contar o episódio de quando Alan havia supostamente dito no começo do ano que *tinha matado todos da família do Paulo*. Samuel quis participar da zoeira e logo disse que os irmãos do Paulo tinham o apelido de *cabeção*. Roberto não se conteve e, já rindo da brincadeira entre os meninos, aproveitou a *brecha* concedida por Samuel para zoar o garoto: *como você sabe que os irmãos do Paulo tinham o apelido de cabeção? Você foi na casa deles?* Samuel respondeu: *tá tirando, prô?* Os meninos na sala caíram na risada, inclusive Samuel que levou na brincadeira a piada feita pelo professor. Marcos não perdoou e disse para Samuel: *Vixe! Toma trouxa!* Samuel não se deixou abalar e continuou com as piadas⁸⁷. Nessa participação

⁸⁷ Alexandre Pereira (2010: 150) descreveu como um dos professores que mais se envolveu na socialidade lúdica entre os jovens na escola que pesquisou era visto por algumas alunas como “louco”. Da mesma forma como ocorre com Roberto, essa maior participação dele nas zoeiras não implicou uma maior participação dos estudantes em suas aulas: “Um dos professores incorporou plenamente essa lógica das gozações e das brincadeiras dos alunos, fazendo piadas jocosas, às vezes com conotação sexual, gritando o nome dos alunos no corredor ou escondendo o material de alguns deles. Esse professor era cumprimentado por grande parte dos meninos. Alguns alunos, principalmente as meninas, sempre comentavam entre si que achavam tal professor louco. Essa relação mais próxima com os alunos, baseada na ludicidade e na jocosidade, no entanto, não implicava em uma maior participação dos alunos em sua aula.” (PEREIRA, 2010, p. 150).

dos professores na zoeira, a relação de brincadeira parece ser assimétrica⁸⁸: não há uma retribuição pelos estudantes, no mesmo nível, da zoeira praticada pelo professor. Ou pelo menos as retaliações não ocorrem imediatamente após a *tirada sagaz* do professor; os estudantes podem se vingar do professor no futuro, armando alguma peça ou simplesmente tumultuando a sala de aula, mas não ali imediatamente e com as mesmas armas. Dessa forma, a sagacidade do professor parece estar fora de lugar ao ser aplicada na sala de aula⁸⁹. Tudo se passa como se as relações hierárquicas que sustentam a instável autoridade do professor solapassem os efeitos mais poderosos das *brechas* e das *tiradas*. O riso dos estudantes não era o mesmo quando a piada provinha do professor; ele era mais contido e não era tão contagiante quanto o riso proveniente de uma brincadeira feita exclusivamente entre os estudantes.

O medo de conceder oportunidade para a zoeira faz com que os estudantes tenham um cuidado extra nas conversas entre os colegas. Samuel ficou muito chateado ao ser zoado pelo professor no episódio descrito acima e ouviu de Paulo a seguinte sugestão: *meça suas palavras, parça*. Paulo não disse essa frase como outra qualquer; ele aproveitou a oportunidade para imitar o MC Brinquedo, conhecido cantor paulistano de funk que ficou famoso ao se utilizar dessa expressão⁹⁰. Esse cuidado com as palavras caracteriza aqueles estudantes que são vistos como *malandrões*, que não se deixam pegar nas armadilhas produzidas pelos colegas tal como frequentemente ocorre com os *trouxas*.

Outro estudante, William, é visto pelos estudantes como o *rei da brecha* na sala. Ele sempre oferece oportunidade para que os colegas façam piadas e brinquem com o duplo sentido de suas palavras. Vejamos uma situação em que isso ocorreu. Os meninos do 8º ano costumam brincar de adivinhação nas *aulas livres* ou nos momentos em que os professores oferecem um tempo livre ao final da lição. A brincadeira começa com o sorteio de uma letra (contada a partir do jogo de dedos); os meninos têm trinta segundos para falar o nome de um time ou de um jogador de futebol que comece com a letra sorteada. Aqueles que não acertam

⁸⁸ Radcliffe-Brown (1989), em seu clássico artigo sobre as relações de brincadeira entre parentes, distingue duas variantes desse tipo de relação. Uma variante é a relação simétrica, onde cada uma das pessoas zoa ou troça a outra, nenhuma das partes se sentindo ofendida com os comentários jocosos. A outra variante é assimétrica, onde uma pessoa pode tirar sarro da outra, que aceita de bom humor a zoeira, mas sem poder fazer retaliações.

⁸⁹ Se a sagacidade dos professores não pode aflorar completamente na sala de aula, como vimos no capítulo anterior, é em outro espaço escolar, a sala dos professores, que a astúcia desses agentes pode se manifestar em toda sua potência.

⁹⁰ Os jovens na escola utilizam em suas conversas várias citações de letras de músicas funk e memes famosos na internet. Roth-Gordon, ao pesquisar o mesmo fenômeno entre jovens negros ligados ao movimento hip hop no Rio de Janeiro, denominou esse recurso linguístico e pragmático como intertextualidade (ver ROTH-GORDON, 2012).

ou não sabem são punidos com um tapa no braço⁹¹. Em uma dessas oportunidades, os estudantes começaram a discutir quem já tinha dado um tapa no braço de Paulo, que não se lembrou do nome de nenhum jogador naquela rodada. William logo falou: *Eu já dei*. Marcos não deixou passar batida aquela frase, que poderia vir a ter um duplo sentido: *Vixe, ele já deu!* Os demais estudantes caíram na risada. Além do duplo sentido, a *tirada* dos estudantes nessa situação aplica outro procedimento típico do humor: a retirada do contexto. Ao descontextualizar a frase *eu já dei*, os estudantes caem na risada ao evocar o duplo sentido sexual da enunciação. Durante uma semana, os meninos repetiram essa frase quando encontravam com William, até que a zoeira perdeu a graça e foi substituída por uma nova brecha descoberta na fala do menino.

Por vezes, fica-se com a impressão de que William concede a *brecha* de propósito, sendo visto por alguns professores como o *palhaço da sala*. Os estudantes têm uma opinião diferente, pois na visão deles ninguém em sã consciência daria *brecha* só para divertir a sala, uma vez que é a sua própria reputação como alguém *ligeiro, malandro*, que é posta em questão. Aliás, como veremos adiante, a *brecha* não é algo que se dá, mas algo que é conquistado e criado por quem possui essa inteligência astuta capaz de pegar no ar a deixa.

Em outra situação, a descontextualização também foi utilizada para se produzir o efeito da zoeira. Paulo estava reclamando que estava com fome na aula de educação física após o recreio. Eu falei que ele deveria ter comido a merenda antes de ir para a quadra. Marcos, escutando nossa conversa, aproveitou a deixa para zoar Paulo: *Paulo, seu merendeiro!*⁹² Paulo, por sua vez, tentou se defender, sem saber que assim concederia mais munção para a zoeira de Marcos: *Eu já vi você comendo!* Marcos captou novamente outra *brecha* oferecida por Paulo e gritou: *Iiih! O Paulo disse que já me viu comendo!* Ao descontextualizar a frase de nossa conversa inicial sobre a merenda, Marcos produziu o efeito que queria, enfatizando a conotação sexual da frase, agora livre de seu vínculo inicial ao contexto que ligava um sentido preciso ao verbo *comer*; todos da *turma do fundão* caíram na risada. Paulo lutou para manter a frase associada a seu contexto de enunciação. Ele

⁹¹ Abro aqui um parênteses. Muitos estudantes não dominam o alfabeto, dentre eles José Ricardo, que tem muita vontade de participar da brincadeira. Certa vez, Paulo resolveu tentar a sorte no jogo de adivinhação. Contudo, ele não conseguia acertar nenhum nome de time ou de jogador. Quando a letra S foi sorteada, ele logo disse: 'Corinthians'. Os demais meninos riram um pouco de Paulo, sem estardalhaço, e não perdoaram os tapas no braço. Depois de três rodadas, Paulo já esticava o braço antes mesmo do término da contagem regressiva, já se preparando para os tapas inevitáveis. Depois da quinta rodada, ele deixou a brincadeira, com o braço já vermelho e bem chateado por não participar daquele jogo que fazia o tempo correr mais rápido na escola.

⁹² *Merendeiro* é um termo pejorativo na escola, sobretudo para os meninos que já não se veem mais como *criança*, mas como *jovem*.

recorreu a mim, que estava presente, para confirmar que a frase tinha sido dita em nossa conversa sobre sua fome e a merenda. De pouco adiantou, a *brecha* fugiu de seu controle e minha ajuda não foi suficiente para confirmar sua versão da história. Durante alguns dias, Marcos ainda se lembrava da frase e tirava sarro de Paulo. Nas duas situações acima, a suspensão do contexto é uma das artimanhas utilizadas pelos estudantes para produzir uma *brecha*.

Os estudantes têm consciência que aquilo que eles pretendem significar, sua intenção na comunicação, desempenha um papel limitado na produção daquilo que se compreende, uma vez que o dito adquire uma força própria que pode reverberar de diferentes maneiras no ouvido de seu interlocutor. Como vimos, Paulo e William se veem desamparados ao tentar controlar a interpretação do que disseram, pois a descontextualização promovida por seus adversários distorce o que havia sido dito. Magnus Course (2011), ao analisar o poder da linguagem entre os Mapuche, utiliza o termo *gap* para se referir a essa disparidade entre o que é dito e o que é entendido, felizmente traduzido para o português como ‘brecha’ por Fernando Viana:

Essa disparidade, ou ‘brecha’, entre ambos (o que se quer significar e aquilo que se compreende) – o que há de ‘excessivo’ ou de ‘superabundante’ no potencial semiótico da linguagem – reside, em parte, na má intenção alheia de distorcer o entendimento segundo seus próprios objetivos, mas é entendida, também, como uma qualidade endêmica da própria fala. (COURSE, 2011: 794)

O sentido da *brecha* entre os estudantes não está muito distante daquele atribuído ao termo por Course em sua etnografia sobre as teorias nativas da linguagem entre os Mapuche. A fala é vista pelos estudantes como algo que foge do controle deles, por mais precavidos e cuidadosos que sejam ao escolher os termos e ao tentar enquadrar a situação de interação. A fala tem, portanto, uma força que está apartada do falante, escapando-lhe muitas vezes do controle e passando ao controle malicioso de quem zoa.

Além das situações que envolvem as brincadeiras e gozações, os estudantes utilizam a ideia de *brecha* para designar as oportunidades que eles concedem para que os professores os punam. Certa vez, na aula de geografia, os estudantes do fundão estavam jogando Uno⁹³, de maneira mais ou menos escondida. A professora substituta fazia vista grossa, enquanto tentava explicar a matéria para os estudantes das primeiras fileiras. Contudo, com os ânimos acirrados, alguns estudantes que participavam do jogo começaram

⁹³ Jogo de cartas.

a gritar: *Sua ladra! Você está roubando!!!* A professora foi verificar o que se passava no exato momento em que Luana soltou um grito para quem a acusava: *Vai se foder!!!* Ela não tinha visto a professora se aproximar e foi pega com a boca na botija. Felipe, que estava de soslaio participando do jogo e com um olho observando a aproximação da professora, não perdoou a colega: *Toma, sua trouxa! Fica dando brecha.* Luana foi retirada da sala e ficou aguardando o término da aula no corredor da escola, acompanhada pelos inspetores. A *brecha*, nessa situação, ocorre quando o estudante *trouxa* não disfarça ou camufla a subversão das regras escolares e *cai* ao ser pego pelo professor. Os estudantes que ficaram de recuperação na primeira semana de dezembro, enquanto os demais colegas desfrutavam das férias, também eram designados como *trouxas*, pois eles não souberam, ao longo do ano, obter as notas e as presenças necessárias para passar direto. Nessas oportunidades, a brecha está associada, portanto, aos *vacilos* – outro termo utilizado para designá-las – cometidos pelos estudantes que dão ensejo à punição pelos professores. Os *espertos* e *ligeiros* seriam justamente aqueles estudantes que não se deixam cair nas armadilhas que os agentes escolares produzem para puni-los.

Durante a realização do meu trabalho de campo, eu pensei que as *brechas* seriam ligadas à falta de alguma informação, à ausência de uma expressão apropriada para dizer algo. Por conta disso, eu perguntei em diversas oportunidades aos estudantes o que os *trouxas* não faziam para serem sempre pegos *dando brecha*. Eu tentava, portanto, descobrir as lacunas, a falta de informação que seria a razão para a zoeira direcionada aos *trouxas*. Os estudantes não entenderam muito bem a minha inquietação. Quando perguntei para Marcos o que seria a brecha, ele simplesmente me disse: *é quando alguém fala merda. Não sei explicar.* Em outra ocasião, Marcos disse que a razão para o reinado de William no mundo das *brechas* seria porque ele *fala muito*.⁹⁴ Como já demonstrado acima, os estudantes buscam sempre tomar cuidado com as palavras ditas. Não se trata aqui, portanto, da acepção do termo brecha como uma lacuna, a falta de alguma informação tal como estabelece uma das definições do termo encontrada no dicionário Houaiss: *subtração na totalidade ou integridade de alguma coisa; espaço vazio, lacuna*⁹⁵. Muito pelo contrário, quem mais

⁹⁴ Ao me dizer essa frase, Marcos imita a entonação que ficou famosa do técnico de futebol Tite e que virou um meme na internet. Mais uma vez, aparece aqui o recurso à intertextualidade nas conversas entre os meninos.

⁹⁵ O dicionário Houaiss apresenta várias acepções para o termo brecha: “1. Abertura, acidental ou propositada, em obstáculo natural ou artificial: rachadura, fenda; 2. Corte ou ferida larga e profunda; 3. *p. ext.* subtração na totalidade ou interidade de alguma coisa; 4. *p. mtf.* Espaço vazio; lacuna; 5. *p. mtf.* tempo livre; folga; 6. *p. mtf.* momento oportuno; chance, possibilidade (*ex.* Viu naquele sorriso a brecha para se aproximar); 7. Geo. Depressão funda e pouco larga numa cadeia de montanhas, numa crista de rochas etc., freq. utilizada como passagem; quebrada; 8. Geo. Rocha composta de fragmentos de cantos vivos, cimentados por matéria da mesma natureza ou de natureza diversa”.

costuma *dar brecha* é quem fala demais, não mede as palavras. Não é por falta, mas por causa de um transbordamento semântico do que é dito que uma *brecha* se produz. Nesse sentido, o termo estaria mais próximo de uma acepção metafórica oferecida pelo dicionário: “momento oportuno, chance, possibilidade”. Quem muito fala abre vários flancos para ser atacado.

Biondi (2014), ao abordar como os *ladrões* envolvidos no PCC concebem e se utilizam das *brechas*, afirma que por este termo seus interlocutores não compreendiam lacunas de informação, falta de conhecimento⁹⁶; muito pelo contrário, as *brechas* são vistas como oportunidades para se gerar conhecimento, produzir e fazer circular ideias, “trabalhar a mente do outro”, “imprimir no curso da ação sua marca”, “conduzir os movimentos de ideias para o rumo desejado” (ver BIONDI, 2014: 123). Ainda que não constituam literalmente questões de vida ou morte, tal como nos debates do PCC, na vida escolar as *brechas* são vistas pelos estudantes em um sentido próximo ao atribuído ao termo pelos moradores da periferia de São Paulo e pelas pessoas ligadas ao PCC que foram os interlocutores de Biondi:

As brechas passam a existir no momento em que são pegas ou encontradas. [...] Embora o mundo esteja povoado de potenciais brechas elas só passam a efetivamente existir quando são encontradas e, assim, passam a produzir efeitos. Nesse sentido, podemos dizer que encontrar brechas é também criar, produzir. Mais do que isso, encontrá-las é colocá-las no mundo, no fluxo de movimentos. (*Id. Ibid.*: 125)

Os estudantes a todo momento expressaram que a *brecha* não é algo dado, que existe antes de sua descoberta, mas algo conquistado e criado pelo ouvinte astuto que a consegue captá-la e colocá-la em movimento. Pode-se dizer que, tal como os *malandros* que foram os interlocutores de Biondi, os estudantes também produzem e criam *brechas*, inclusive se utilizando de estratégias para pegar os colegas mais *trouxas*. Nesse sentido, o *trouxa* não é única e exclusivamente responsabilizado pela *brecha*, ele não é o único culpado por ter aberto um flanco para ser atacado. Os meninos valorizam muito mais a ação daquele que capta a *brecha*. É o *malandro* que é o maior responsável pelo feito e que recebe o

⁹⁶ A autora compara o modo como seus interlocutores pensaram as brechas e o modo como ela refletiu sobre as lacunas em seu trabalho de campo. Enquanto a pesquisadora buscava no começo de sua pesquisa encontrar uma totalidade dos movimentos que compõem o PCC, seus interlocutores estavam mais preocupados com outras questões quando empregavam o termo brecha, tal como “dar um psicológico”, “trabalhar uma ideia”, “administrar uma consequência”, “buscar fugir da cadeia”. Biondi faz uma interessante reflexão sobre como a ideia de lacuna ou brecha no material etnográfico advém de uma expectativa, enraizada na tradição da disciplina, de se descrever a totalidade de um fenômeno.

reconhecimento dos pares. A autoria da brecha, nesse sentido, é compartilhada entre aquele que concede a oportunidade e quem zoa.

Em uma brincadeira entre os meninos da *turma do fundão*, esse papel central dos *malandros* evidenciou-se. A brincadeira ocorreu durante uma aula de geografia ministrada por uma professora substituta. Os meninos do *fundão* não prestaram atenção à explicação da atividade sugerida pela professora e resolveram participar de uma conversa que visava, nas palavras de Felipe, *zoar com a galera*. Nessa brincadeira, eles tentavam produzir *brechas* na fala de seus colegas, por meio da *pegadinha*, em que um estudante tenta armar uma cilada para que seu interlocutor caia. Felipe, Marcos e Alan começaram a fazer perguntas uns para os outros para provocar uma frase de duplo sentido. Felipe perguntou para Alan: *você já deu zerinho na moto do seu cunhado?* Quando Alan respondeu *eu já dei várias vezes*, Felipe olhou sorrindo para Marcos, que logo percebeu a astúcia do colega. Ambos então gritaram: *Vixe! Ele já deu várias vezes!* Depois dessa primeira pegadinha, os três ficaram *ligeiros* e as perguntas seguintes não eram respondidas, mesmo que os meninos enfatizassem, num jogo de cena, antes de formular a questão, que eles não estariam mais jogando com o duplo sentido das palavras. Marcos tentou criar uma brecha na conversa com Felipe, perguntando: *Sem maldade, você já dormiu na casa do Paulo?* Felipe não se deixou capturar pela armadilha lançada. Em outra oportunidade, as meninas também se envolveram em um jogo de palavras de duplo sentido, tentando produzir uma *brecha*. Elas perguntaram para os meninos se eles eram *BV*. Marcos, muito esperto, se fez de *bobo*, e disse que não tinha entendido o que era *BV*. Ele então perguntou para as meninas, que falaram: *significa boca virgem*. Pensei então que tinha entendido a expressão: significaria alguém que ainda não teria beijado na boca. Mas quando elas repetiram a pergunta: *Marcos, você é BV?* e ele respondeu que *sim*, fiquei intrigado. As meninas não riram da resposta. Fui então perguntar para Marcos porque ele tinha respondido que era *BV*. Ele me explicou que ele pressentiu uma armadilha, pois as meninas estavam brincando com o duplo sentido da expressão, que também poderia se referir a sexo oral. Então os meninos nunca sabem se devem responder que são ou não *BV*; na melhor das hipóteses, era melhor ser *ligeiro* como Marcos e dizer que *sim*.

Tal como um caçador que usa da astúcia para criar armadilhas para capturar sua presa, os *malandros* e as *malandras* na sala de aula jogam a isca para ver se conseguem pegar no ar uma *brecha*. Quem capta a *brecha* possui uma responsabilidade pela ação: são esses estudantes astutos que adquirem certo prestígio entre os pares. Marcos, certa vez, utilizou a expressão *jogar o verde para colher o maduro* para se referir a essa artimanha

utilizada pelos meninos do fundão. Assim, talvez a melhor palavra para traduzir o termo *brecha*, tal como empregado pelos estudantes no dia a dia escolar, não seja lacuna, mas ensejo. A etimologia dessa palavra remete ao termo latino *ensidiôr*, que quer dizer *estabelecer-se em um lugar, para aí espiar um inimigo; armar ciladas, usar de perfídia ou artifício* (Dicionário Houaiss). Esse esforço por traduzir a ideia de *brecha* não faria sentido entre os estudantes, pois não se trata aqui de um termo que pode ser reconhecido por eles desvinculado de seu emprego na ação prática. A pergunta *o que é brecha?*, descontextualizada, feita ingenuamente por mim para os estudantes depara-se com a resposta de Marcos: *eu não sei explicar*. Contudo, a tradução, quando considera todas as situações nas quais o termo é empregado, pode ser útil para os propósitos do antropólogo, que tenta comunicar para uma audiência acadêmica o modo de produção de conhecimento característico dos estudantes.

A responsabilidade do *malandro* em relação à brecha não foi reconhecida em uma situação que demonstra o limite, do ponto de vista dos estudantes, do que pode ser considerado como uma zoeira e uma *brecha*. Trata-se da *lista Top 10* que circulou pelas redes sociais e pelos grupos de *whatsapp* entre os estudantes. A lista é uma espécie de *ranking* das meninas consideradas como as *mais top*⁹⁷ do bairro e é feita a partir de fotos que elas postam nas redes sociais que são editadas, por outros estudantes, em uma sequência com uma música funk ao fundo e com uma legenda ofensiva com conotação sexual. Uma foto, por exemplo, de uma *self* de uma menina retirada de seu perfil no *facebook* foi editada com a seguinte legenda: *é piranha, mas não assume*.

O fenômeno não se restringiu ao Recanto, mas se espalhou, segundo um dos estudantes, por *várias quebradas da Zona Sul, da Leste, da Norte*. Na escola em que realizei a pesquisa, soube que uma menina foi incluída em duas listas top 10 do Recanto. Ela ficou extremamente chateada a princípio, pois a zoeira não se restringiu ao meio virtual. Os meninos comentaram o episódio e provocaram a menina em algumas aulas. Ela, contudo, não levou a ofensa muito a sério, tal como outras meninas nas *quebradas* de São Paulo. Ela me disse que *era uma brincadeira de mau gosto*. Por causa da exposição na internet, muitas meninas de outros bairros periféricos de São Paulo que foram vítimas da ofensa e da difamação ficaram com vergonha de ir à escola; algumas abandonaram o ano letivo e sofreram muito com a difamação e calúnia disseminadas nas redes sociais.

⁹⁷ As mais bonitas e as mais *safadas*, na visão dos difamadores.

O mecanismo de produção das ofensas por meios virtuais (youtube, whatsapp, facebook) presente na *lista top 10* replica o *modus operandi* da criação da brecha. Ela também opera por meio da retirada das imagens das meninas de seu contexto prévio (as fotos de perfil no facebook) e sua associação às frases que denotam o suposto comportamento sexual delas. Contudo, há uma diferença significativa entre ambas. Enquanto há uma responsabilidade associada àquele que capta a oportunidade e zoa o colega na produção da *brecha* nas relações do cotidiano escolar, na *lista Top 10* que circulou pelas redes sociais há um anonimato em relação à autoria da lista; não se produz, assim, o prestígio associado à *tiração*. O que se produz é a difamação da vítima. Certa vez, um estudante me explicou que os meninos utilizam o aplicativo whatsapp, com números anônimos, para criar a lista e fazê-la circular. Quem compartilha e põe a lista em circulação não é visto, pelos estudantes, como o responsável pela criação da mesma. O efeito é apenas difamatório em relação à vítima que, muitas vezes, é acusada pelos colegas de ter sido a responsável pela própria ofensa sofrida. Um menino utilizou a ideia da brecha para explicar esse ponto: *as mina dão brecha, postam cada foto no face*. Nesse caso, a responsabilidade é toda atribuída a apenas um lado da interação: a vítima da ofensa. E não há a possibilidade de um revide, tal como nas *brechas* produzidas entre os estudantes: por não saber quem foi o perpetrador da ofensa, as meninas não conseguem contra-atacar. Nesse caso, a *lista top 10* localiza-se fora das práticas corriqueiras da *brecha* no espaço escolar, ainda que seja produzida por mecanismos similares. Algumas *listas Top 10* de meninos também circularam pelas quebradas de São Paulo, mas elas não eram difamatórias tal como em relação às meninas. No caso deles, a lista promovia um elogio das *conquistas* sexuais que eles realizaram.

A *lista Top 10* revela, portanto, uma faceta do humor entre os estudantes que não poderia deixar de ser analisada. A relação hierárquica de gênero acaba por ser reforçada pela ofensa praticada pelos estudantes. Alexandre Pereira (2010), ao explorar justamente como as relações jocosas entre os estudantes acabam por reproduzir relações de dominação, faz a ressalva de que não se poderia abordar o humor entre os jovens na escola somente como práticas de resistência em relação aos modelos hegemônicos de comportamento que existem na sociedade. Alan Ribeiro (2016) demonstra ainda como por meio do risível e do cômico, nos jogos verbais dos estudantes da Escola de Aplicação, podem surgir ofensas e piadas depreciativas que geralmente veiculam estereótipos sexistas e racistas. Emergem, portanto, das relações de brincadeira, procedimentos de subordinação e atos de humilhação entre os envolvidos nas trocas verbais, como foi o caso da *lista Top 10*.

É sério? Brincadeira

Nas situações que envolvem as conversas sobre as mães dos estudantes, a seriedade toma conta dos envolvidos. *Falar sobre a mãe de alguém* exige ainda mais cuidado com as palavras para não dar *brecha*, que poderia ser pega no ar por alguém da plateia e se voltar contra quem pôs a mãe de um colega na roda de conversa, dando ensejo a uma zoeira perigosa que pode proporcionar uma briga violenta⁹⁸. Em uma oportunidade, Emerson quis saber como a mãe de Felipe estava após ter sido atropelada por uma moto na rua principal do Recanto. Antes de começar a pergunta, Emerson fala para todos que estão ao redor, inclusive para mim, ouvindo aquela conversa: *Sem querer tirar, como tá sua mãe? Ela já se recuperou?* Variações dessa precaução com as palavras antes de começar um assunto sério ocorreram frequentemente nas conversas entre os estudantes: *Sem zoar (...); sem maldade (...); é sério (...); sem brincadeira (...); sem tirar (...)*. O recurso a essas expressões antes de começar uma conversa séria é necessário para marcar uma mudança de registro em um ambiente onde a socialidade é marcada por um caráter lúdico-agonístico. Ao reconhecer que a palavra proferida não volta atrás, por mais que eles tentem reenquadrar certas frases e remetê-las a seu contexto original, os estudantes exercem certas práticas de cautela em relação à linguagem (ver COURSE, 2011).⁹⁹ Os meninos tentam constranger o que é dito à univocidade, não concedendo margem para o duplo sentido de certas frases e para o perigo de criar a oportunidade para um colega captar ou criar uma *brecha*. Dessa forma, cientes do perigo das palavras, sobretudo quando envolvem a mãe de alguém, os meninos buscam amenizar os riscos, dosar a potência do dito e evitar certas confrontações que possam fugir por completo do controle, como veremos a seguir em relação às brigas.

⁹⁸ Shuman, em pesquisa que realizou sobre as conversas entre os estudantes de uma escola de ensino fundamental II nos Estados Unidos, demonstrou como os estudantes são cuidadosos em relação às invasões de privacidade, sobretudo ao tecer comentários sobre aspectos da vida particular dos colegas: “The adolescents rigidly enforced the right to privacy, and although they often revealed details of family life in offhand stories, they never asked each other questions about such areas. Knowledge about private family affairs could easily be used as a weapon, and statements about someone’s family, whether true or not, derogatory or not, were often perceived as insults or as invasions of privacy” (SHUMAN, 1986, p. 34). A autora prossegue e afirma que mexer com a mãe de um estudante seria a invasão de privacidade mais grave e ofensiva no cotidiano escolar: “A common justification for a fight among both girls and boys was that someone said something about one’s family or specifically about one’s mother” (*id. Ibid.*: 40).

⁹⁹ Hélène Clastres aborda essa irreversibilidade da palavra, que quando enunciada passa a produzir efeitos no real. Segundo a autora: “Falar – cantar – é uma passagem ao ato. As palavras claramente articuladas e lançadas em plena voz [...] são ‘irreversíveis’. [...] As palavras e as coisas – assim como os nomes e os indivíduos – são a mesma realidade, e falar ou nomear tem efeito sobre o real: tal é a potência própria da linguagem que esses ritos de exceção [ela se refere a ritos descritos em Crônica dos índios Guayaki] apenas colocam em relevo” (H. CLASTRES, 2011: 214). Tal como nos jogos de linguagem entre os estudantes, não há como separar as palavras das ações.

Se os estudantes precisam reiterar e ser enfáticos quando conversam sobre algo que é sério, o inverso também ocorre quando algo que é uma brincadeira pode ser tomado a sério, sobretudo pelos professores. Assim, uma piada que pode ofender ao ser levada a sério por um professor não muito afeito às zoeiras é logo seguida das frases: *Tô zoando, prô; é brincadeira, tio*. Os estudantes, atentos às ações em curso e suas possíveis consequências, podem, portanto, inverter a seriedade em uma situação que os coloca em risco frente à instituição. Um exemplo dessa situação deixará claro esse jogo entre seriedade e brincadeira. Grazielle, uma aluna que havia viajado para visitar parentes na Bahia e *desaparecido* da escola por mais de um mês, retornou muito animada para a sala de aula. Ela não parava quieta em sua carteira e tentava colocar o papo em dia com as amigas. Ao ver a professora entrar na sala, Grazielle não desperdiçou a oportunidade para provocar: *Prô, tô voltando agora, ainda sem ritmo, por que você não dá aula livre?* A professora não se deixou abalar e empregou a ironia para retribuir a provocação: *Que saudade, Grazielle! Sentimos sua falta, a sala estava tão quieta nesse último mês, pensamos até que havia algum problema. Agora sei o porquê da paz*. A menina, por sua vez, não arrefeceu em seu objetivo de conquistar o que queria: *Se você sentiu tanto a minha falta, dá uma aula livre pra gente*. A professora perdeu a paciência com a ousadia da menina: *Você me tira do sério, Grazielle. Você chega hoje e já quer uma aula livre. Saia da minha aula, vá ter sua aula vaga lá na diretoria*. Grazielle aciona a ambiguidade entre jogo e seriedade para tentar reverter essa situação que se apresentava como perigosa: *ô prô, eu só tava brincando. Quero ter sua aula, também tava com saudade*. A professora autoriza a permanência de Grazielle na sala, desde que ela pare com as gracinhas, e acrescenta: *Grazielle sempre com suas brincadeiras sem graça*.

Em várias situações, os estudantes também provocaram os professores quando eles descobriram que haveria *dobradinha*. Marcos, certa vez, perguntou para o professor de matemática: *Prô, vai ter dobradinha hoje?* O professor respondeu que não. Marcos não perdeu a oportunidade para provocar: *Que bom! Aleluia, amém!* Ao perceber que o professor não gostou da provocação, o menino logo respondeu: *é brincadeira, prô!* Roberto respondeu de volta: *Vocês acham que os professores ficam felizes quando têm que dar duas aulas para essa sala?*

Em todas essas situações, como parte das táticas para burlar as regras escolares e confrontar a autoridade dos professores, os estudantes jogam com a ambiguidade das fronteiras que separam a seriedade e a brincadeira. Os mais habilidosos nessa arte são aqueles que conseguem virar do avesso uma situação, a princípio desfavorável. Se os professores tomam a sério uma provocação, os estudantes logo afirmam que ela era

brincadeira, *é zoeira, prô*. Gregory Bateson argumenta que a frase *é brincadeira (this is play)* apresenta uma abstração importante na evolução da comunicação, pois trata-se de uma metacomunicação por meio da qual os interlocutores qualificam a própria interação entre eles (BATESON, 1972: 178). O sujeito dessa frase (*é brincadeira*) é, portanto, a relação entre os interlocutores ou a própria conversa. Ora, vimos aqui que os estudantes não fizeram senão qualificar as interações deles com os professores quando disseram *é zoeira*, tentando transformar uma relação que se desenhava como hostil em uma relação amigável, invertendo a seriedade possível da provocação em uma brincadeira sem maldade. Ao desenvolver a ideia de *frame*, depois apropriada por Goffman (1974), Bateson argumenta que uma mesma ação pode ter significados diferentes dependendo do jeito que é encarada na interação. Assim, na própria fala, os agentes apresentam para o interlocutor sinais que denotam como se deve enquadrar aquela interação, respondendo à pergunta sempre latente em toda comunicação: O que está acontecendo aqui e agora? Isso é sério ou você está só brincando? (ver GOFFMAN, 1974)

O *frame* de uma situação, como nessas interações entre os estudantes e os professores, é ambíguo e pode se redefinir rapidamente. Nessas situações que envolvem uma ameaça à autoridade docente, o enquadramento é verbalizado através das expressões *isso é brincadeira; tô zoando, prô*; o inverso ocorre na interação entre os pares, quando o enquadre das conversas em sala de aula geralmente já parte de um registro que salienta a zoeira e a gozação: quando precisam falar algo sério, os estudantes precisam enunciar que passarão para um outro registro (*sem maldade; falando sério; sem brincar; sem zoar*). Em ambas as situações, há um esforço contínuo dos estudantes para controlar a recepção de suas palavras, para convencer seus interlocutores a enquadrar o dito no mesmo registro que eles gostariam de imprimir às palavras. A ambiguidade, contudo, não se dissolve completamente quando um *frame* é enunciado. Uma professora, diante de uma tentativa de um estudante de reenquadrar o que disse na moldura da brincadeira, certa vez respondeu: *em toda brincadeira tem um fundinho de verdade*. A estudante, por sua vez, poderia replicar dizendo que a *maldade está no coração de quem escuta*. Há, portanto, toda uma função polêmica (Ducrot, 1987: 30) nesses jogos de linguagem entre a brincadeira e a seriedade, que enseja um debate e uma confrontação de perspectivas sobre aquilo que é dito.¹⁰⁰ Não se trata aqui, contudo, de

¹⁰⁰ Ducrot demonstra que há frequentemente um subentendido em várias trocas verbais, que permite acrescentar algo sem dizê-lo, ao mesmo tempo em que a enunciação é dita. Nas palavras do autor, “o subentendido se caracteriza pelo fato de que, sendo observável em certos enunciados de uma frase, não está marcado na frase. Essa situação do subentendido se explica pelo processo interpretativo do qual ele provém. Para mim, com efeito, ele é sempre gerado como resposta a perguntas do tipo: ‘Por que o locutor disse o que disse?’, ‘o que

uma função que seria exterior à própria linguagem, acrescentada ao que é dito, mas de um “instrumento intrinsecamente polêmico” (DUCROT, 1987: 41), por meio do qual os interlocutores se provocam e procuram se impor uns aos outros. É brincadeira? É seriedade? A ambivalência nunca se desfaz, por mais precavidos que sejam os tagarelas.

Eu também fui envolvido nesse jogo entre brincadeira e seriedade promovido pelos estudantes. Logo no início do meu trabalho de campo, Marcos ficou sabendo que eu estava conversando com os pais e visitando as casas de alguns estudantes. Ele então pensou que eu poderia ajudá-lo ao dizer para seu pai que o comportamento dele na escola tinha melhorado. Em troca dessa ajuda, Marcos ofereceu-me dois reais. Ao ver minha cara de espanto, como quem diz *É sério?*, Marcos logo em seguida falou: *É brincadeira, prô*. Ao imaginar que essa fala poderia comprometê-lo – afinal, ele ainda não confiava em mim e, em sua visão, eu poderia falar para os professores sobre aquela negociata –, Marcos rapidamente afirma que a conversa não passou de uma brincadeira, para eu não a levar muito a sério.

Nos jogos (futebol, Uno, dominó, dama, dentre outros) que os meninos praticam no interior da escola, a ambiguidade entre seriedade e brincadeira também se faz presente. O enquadramento inicial da situação estabelece que ela é apenas uma brincadeira. Contudo, seja porque alguns estudantes levam o joguinho muito a sério, ou porque outros zoam em excesso com quem perdeu, presenciei várias cenas em que o jogo se converteu em algo muito grave, inclusive brigas.

Em uma partida de dama que ocorreu durante uma aula livre, Marcos enfrentou Augusto, que é um dos meninos mais talentosos no jogo. Augusto ganhou três partidas sem dificuldade. Contudo, a vitória *subiu para a cabeça* dele que passou a fazer piadas e provocar Marcos: *Chupa, você é freguês*. Marcos ficou bravo com as provocações e ameaçou bater no adversário. Os meninos esfriaram qualquer tentativa de uma briga mais séria. Emerson falou para Augusto: *você precisa ter humildade, ganhar quieto, sem ficar gritando com quem perde. Você se acha demais*. Pode-se tirar uma da cara de quem perde, mas com moderação, ou então com sarcasmo, pois o desafio do jogo deve prevalecer em relação ao desafio da *tiração* e da conversa que se seguem ao jogo.

No final do ano, os professores de educação física organizaram um campeonato interclasses de futebol. A turma campeã (o 9º B) enfrentou o time dos professores em uma

tornou possível sua fala? (...). Se o subentendido é resposta a uma pergunta sobre as condições de possibilidade da enunciação, é bem evidente que só pode aparecer no momento dessa enunciação, e que consequentemente depende do próprio enunciado: pertence ao sentido sem estar antecipado ou prefigurado na significação” (DUCROT, 1987: 32).

final festiva. Enquanto ocorria o jogo principal na quadra da escola, um grupo de estudantes realizava no pátio um campeonato paralelo de *futequebra*. A regra do jogo era simples: aquele que leva um *rolinho* (uma caneta, para os mais antigos) tinha que correr em fuga, para evitar os pontapés e socos de todos os outros participantes e se salvar no pique. Um menino, que assistiu ao meu lado a partida principal do dia entre os estudantes e os professores, brincou: *será como na prisão, carcereiros contra detentos*. O clima era de diversão; contudo, dois professores levaram muito a sério aquela partida. Eles entraram duro nas jogadas, fizeram muitas faltas para parar os meninos, que eram bem mais velozes que eles. A competitividade era enorme e a torcida ia ao delírio quando alguma jogada de efeito – um chapéu, um *rolinho* – era feita sobre um professor. No primeiro tempo, a estratégia de chegar duro e marcar com agressividade dos professores surtiu efeito e a partida estava relativamente equilibrada: os estudantes tinham anotado um gol e os professores não tinham saído do zero no placar. No segundo tempo, contudo, os meninos fizeram vários gols e a partida acabou em 6 a 1. Eu também participei do jogo, no time dos professores, anotando um gol contra. Por esse motivo e a minha atuação ridícula, virei motivo de piada entre os estudantes durante duas semanas: *pô, prô, você não sabia que lado era pra atacar?*, brincou Marcos. Após a vitória, os meninos provocaram muito os professores. Um menino brincou dizendo que aquele era o momento que eles *podiam zoar os prô sem punição*. Os dois professores que levaram muito a sério a partida perderam a cabeça e começaram a bater boca com um grupo de estudantes. Os meninos, percebendo que os professores *não estavam para brincadeira*, diminuíram o tom das provocações. Nessa situação, temos o enquadramento inicial da interação como uma brincadeira (afinal, era um jogo festivo) que é, contudo, redefinida por alguns agentes como uma atitude séria.

Na maioria das interações entre os estudantes e os professores, em determinadas situações a fala *é zoeira, prô!* consegue reenquadrar o diálogo em um registro de brincadeira. Quais são as condições para esse tipo de percepção e reversão? Antes de tudo, os agentes trazem para essa interação uma fama que os precede. No caso da brincadeira/provocação de Grazielle para ter uma aula livre, por exemplo, a professora já havia sido preparada, pois já conhecia muito bem a fama da estudante antes mesmo de conhecê-la pessoalmente. Rumores sobre o comportamento visto como *indisciplinado* da menina circularam pela sala dos professores durante o mês em que ela esteve ausente. Dessa forma, a provocação não foi tida como muito séria, como uma ofensa, pois Grazielle era percebida pela professora como alguém *cheia de brincadeiras sem graça, um dos palhaços da sala*. Por causa de sua fama,

Graziele pôde desfrutar de certa imunidade naquela situação específica em que a brincadeira foi considerada apenas mais uma brincadeira, ainda que sem graça, pela professora.

Gracinhas mais difíceis de engolir, como dizem os professores, seriam aquelas que afrontam mais diretamente a autoridade deles. Na situação do jogo de futebol entre os professores e os estudantes, podemos nos indagar em que medida a gozação que se seguiu ao jogo não estava pondo em risco não apenas a imagem que os professores fazem de si mesmos na quadra de futebol – como competidores que entram no jogo para ganhar –, mas também as relações hierárquicas que deveriam, do ponto de vista deles, orientar as interações entre professores e estudantes em todos os espaços escolares. Nesse caso, a brincadeira não é tida como tal pelo professor, e mesmo que o estudante insistisse que *era brincadeira, prô!*, a ofensa é levada a sério.

Entre os estudantes, levar na brincadeira uma provocação, e não a tomar muito a sério, ocorre frequentemente entre amigos íntimos ou em situações onde claramente o objetivo é a zoeira. Felipe e Emerson, dois *parças* da *turma do fundão*, por exemplo, *brincam de lutinha*, xingam um ao outro, mas após alguns instantes já se abraçam e voltam a conversar. Eles não guardam mágoa ou se sentem ofendidos com as brincadeiras do amigo. Da mesma forma, quando os meninos organizam o jogo de *pegadinhas* para capturar o colega em uma *brecha*, ninguém fica bravo ao ser zoadado, pois todos ali sabem que a interação visava justamente a zoeira e produzir uma boa risada da cara dos colegas. Assim, pode-se afirmar que a definição nativa do que constitui uma ofensa ou uma brincadeira presume as relações de amizade ou de inimizade que existem entre os jovens. Alan Ribeiro (2016), em sua tese de doutorado sobre os jogos de ofensa entre os estudantes da Escola de Aplicação da UFPA, argumenta que nesse contexto a definição do que é ofensivo e do que é brincadeira dependerá da relação entre os estudantes. Segundo o autor, um xingamento como o de “macaco” para se referir a um estudante negro pode ser visto por ele como mais ou menos ofensivo a depender de quem o enuncia e de sua intenção. Entre os estudantes da Escola Vitória, uma brincadeira que é ofensiva e que *tira do sério* é aquela que *tem maldade*, cuja única intenção seria ofender e depreciar a imagem do adversário. Mas como nunca se pode saber com precisão aquilo que *está no coração da pessoa*, como certa vez me disse Natália, os estudantes derivam a intenção da relação. Na perspectiva dos estudantes, um desafeto, ao brincar com o colega trocando xingamentos, possivelmente só tem a intenção de ofendê-lo. Por isso, os estudantes a todo momento discutem sobre a liberdade que os colegas de sala lhes concedem para as brincadeiras e as zoeiras. Certa vez, um menino da *turma do meio* tentou participar das zoeiras com os meninos da *turma do fundão*. Ele brincou com o estilo

do cabelo de Felipe, denominado como *arrepiadeira*. Ele falou que o colega estava parecendo um *porco espinho*. Felipe sentiu-se ofendido e virou para o menino e disse: *eu não te dei liberdade para você falar assim comigo. Meça suas palavras, senão eu te pego lá fora*. Alexandre Pereira deparou-se com uma situação similar em relação aos xingamentos racistas e homofóbicos entre estudantes do ensino médio em uma escola na periferia de São Paulo. Segundo o autor, “as gozações que se valiam de atributos raciais e eram consideradas por eles como mais amistosas, não sendo entendidas como ofensa ou racismo, aconteciam quando feitas entre amigos” (PEREIRA, 2016: 229).

Ademais, ao mesmo tempo que a interpretação da gozação como brincadeira ou ofensa presume a amizade, ao se zoar com alguém a própria relação é qualificada. Ao brincar com um colega ou amigo, os estudantes testam se aquela pessoa *dá margem, intimidade, abertura* para a zoeira, se é possível, por meio das trocas verbais, investir em uma relação mais íntima com aquela pessoa. Essa característica das brincadeiras entre os estudantes evidenciou-se quando um estudante, transferido de outra escola, foi matriculado no meio do ano na sala do oitavo. Os meninos da *turma do fundão* não conheciam o garoto, que estudou em uma escola em outro bairro de São Paulo. Eles então tentaram conhecer o *jeito* do novo colega por meio das zoeiras. Felipe já logo o apelidou com o nome de um famoso narrador de jogos de futebol, por causa do tom grave de sua voz. E, na segunda semana, já havia capturado uma *brecha* concedida pelo rapaz. Como ele não *perdeu a linha*, os meninos descobriram que poderiam brincar e incluir esse novo *parça* na roda de conversas da turma do fundão. Assim, as brincadeiras e as ofensas também produzem um contexto para as futuras trocas verbais entre os estudantes.

As brincadeiras não tendem a ser vistas como tais, mas sim como uma ofensa, quando os estudantes que se provocam são inimigos ou cultivam alguma desavença mal resolvida. Como veremos no item a seguir, esse é o caso de Felipe e Samuel, que nunca foram muito *parças* e que por causa de uma briga em uma partida de futebol na educação física evitaram durante duas semanas as zoeiras mais diretas e pesadas.

Brigas

“Mas se cumprimentavam aos palavrões. Quando se topavam, por malandragem ou negaça do joguinho, se encaravam. Picardia. E quem não soubesse diria que acabariam se atacando. Um querendo comer o outro pela perna, dizendo desconsiderações. Chegava-lhes depois um risinho safado empurrando-lhes a gana para bem longe. Já não se estranhavam. Faziam sociedade, canalhas igualmente,

catavam juntos as virações nas rodas do joguinho.” (João Antônio. *Malagueta, Perus e Bacanaço*)

A distinção entre a *briga séria* e a *zoeira* foi evidenciada em um episódio em que a conversa fugiu do controle dos meninos e um deles perdeu a linha, foi para cima de um colega e começou a chorar. Samuel foi chamado na direção porque tinha faltado mais de um mês na escola. O diretor disse que teria que acionar o conselho tutelar caso as faltas não fossem justificadas e a sua mãe não comparecesse à escola para conversar. Ao chegar na sala de aula, cabisbaixo, Samuel contou para os colegas o que tinha ocorrido. Os meninos começaram a zoar o menino, dizendo que ele seria separado da mãe, que o conselho tutelar iria encaminhá-lo para a Febem e que nunca mais ele encontraria sua família. Samuel ficou alterado, pois as brincadeiras não pararam, e os meninos começaram a empurrá-lo ao perceber que ele estava a ponto de chorar. Samuel então foi para cima de Felipe e por pouco não lhe acertou um soco. Depois disso, Samuel começou a chorar, o que foi motivo para mais zoeira entre os colegas de sala. Felipe e os espectadores não partiram para a briga, mas acharam graça do nervosismo manifestado por Samuel. Os risos acabaram por arrefecer a intenção de Samuel de brigar. Eu não estava presente nesse dia, mas os meninos contaram em detalhes o episódio várias vezes nas semanas seguintes ao ocorrido. Nessas narrativas, eles buscaram encontrar as razões para o episódio: quem provocou quem? Quem perdeu a linha? Quem não soube brincar? Quem começou a briga? Os meninos do fundão ficaram do lado de Felipe que, segundo eles, só estava zoando com Samuel, que não poderia ter levado a conversa tão a sério. Felipe provocou Samuel, mas somente no terreno da pilhéria verbal, sem ir para as vias de fato. Nessa interpretação, Samuel perdeu a linha porque não conteve o choro e a raiva. Os meninos diferenciaram dois tipos de choro: um era o choro comum e justificável, provocado pela dor, nas palavras de Felipe: *todo mundo chora quando apanha feio, não é verdade?* Outro era o choro de quem é objeto da zoeira, de alguém que perde a linha e não se controla. Este último tipo de choro é motivo para mais gozação. Felipe compara a situação de Samuel com a de Emerson, que também tinha sido alvo das brincadeiras naquele dia: *Veja o Emerson, a gente brinca pra valer com ele, batendo pra valer, e ele não chora, só você (Samuel) é que chora. Eu nunca perdi a linha, nunca chorei por zoeira, só chorei por machucado.* O choro por zoeira caracteriza, na visão dos estudantes, um comportamento dos meninos que são mais *crianças* que os outros. Os estudantes mais durões são vistos como *jovens*, que já não choram tão facilmente. O único que discordou dessa interpretação predominante foi Alan, que ficou do lado de Samuel e

argumentou que o assunto era demasiado sério para ser objeto de brincadeira: *Colocar a mão na conversa é problema, pô! Aí a coisa fica séria.*

Como vimos até aqui, a habilidade de captar as *brechas* solicita uma atenção redobrada, estar sempre de prontidão para realizar uma *tirada*; assim, o choro e a precipitação para a briga de Samuel foram vistos como uma entrega a um impulso súbito, que não é a forma mais hábil e muito menos prestigiosa, segundo os estudantes, para resolver uma contenda. Os meninos que acusaram Samuel de *perder a linha*, de se entregar a um impulso e partir para a violência, possivelmente concordariam com a afirmação de Bergson, de que “o cômico exige, portanto e finalmente, para produzir todo o seu efeito, qualquer coisa como uma anestesia momentânea do coração. Dirige-se à inteligência pura” (BERGSON, 1991: 15-16). Por mais que os estudantes sejam vistos como *descontrolados* e *atentados* pelos professores, nas relações entre os pares, eles valorizam um autocontrole nas situações de conflito. Além de perder o controle emocional e chorar, Samuel não soube manter a discussão no terreno da pilhéria verbal. Enquanto os empurrões eram vistos como uma continuação da zoeira e da gozação, a tentativa de soco foi vista como uma violência explícita, destituída de qualquer brincadeira. Ali, naquele momento, a briga poderia ter se instaurado seriamente. Há nessa teoria nativa da ação o pressuposto de que só o mesmo pode agir sobre o mesmo de maneira eficaz. O humor se combate com humor, a sagacidade com sagacidade, a ameaça com ameaça, a violência com violência. Samuel rompeu essa etiqueta ao partir para a briga séria.

Como vimos no episódio acima, a distinção entre brincadeira e seriedade é muito tênue no terreno das brigas. Partir para as vias de fato é sempre uma possibilidade nas interações entre os meninos do fundão. Contudo, raras vezes os vi brigando seriamente. Eles *brigam brincando*, como certa vez me explicou Felipe. Em um período do dia quando eu era o único adulto na sala, esperando com os estudantes a troca de aula e a chegada do próximo professor, Felipe e Marcos se atracaram e começaram a trocar socos e pontapés no fundo da sala. Ambos conservavam as feições calmas, com leves sorrisos quando um soco certo acertava a barriga ou o braço do adversário. Eu fiquei com medo de que aquela briga pudesse machucar um dos meninos, e fui apartá-la. Felipe, percebendo a minha face de apreensão, disse-me: *não se preocupe, Nicolau, é só uma brincadeira, não estamos brigando para valer, não batemos na cabeça, não vamos machucar.* De fora, somente os estudantes espectadores poderiam dizer que aquela não era uma briga séria; a maioria deles parecia não esquentar a cabeça com a situação, alguns inclusive esboçaram uma torcida por um dos lados da briga. Eu e a maioria dos professores enxergávamos naquelas brigas uma violência

explícita. Na perspectiva dos estudantes, um dos indícios de uma briga séria é quando os socos e pontapés miram a cabeça do adversário, com a intenção clara de machucar. Essa distinção nunca era clara para mim, pois mesmo naquelas *brigas de brincadeira* parecia que a força empregada sempre poderia causar como consequência algum ferimento no oponente.

Em sua pesquisa em escolas da periferia de São Paulo, Alexandre Pereira também se deparou com as *brigas de brincadeira* ou, como o autor as denominou, as “brincadeiras violentas” ou as “violências lúdicas”. Pereira afirma que o significado de violência ou de brincadeira atribuído às brigas depende da perspectiva adotada pelos agentes no interior da escola:

as brincadeiras em alguns momentos envolviam manifestações de agressão física que aconteciam quase que exclusivamente entre os meninos, que se esmurravam, se chutavam, enfim se batiam mutuamente sem que essas ações configurassem uma briga, mas apenas uma brincadeira mais truculenta [...]. O professor, contudo, não percebia tais relações de ludicidade como brincadeiras, mas como desrespeito, indisciplina e algumas vezes como violência. Dessa maneira, esses três elementos – brincadeira, indisciplina e violência – eram muitas vezes confundidos e a representação de como determinado evento situava-se dentro de uma dessas chaves dependia do ator que a analisava e de sua posição na instituição, podendo, algumas vezes, situar-se nas três (PEREIRA, 2010, p. 127).

Outro episódio que ilustra essa luta *de mentirinha* que sempre ocorre entre os meninos na escola revela certas concepções nativas sobre o que seria ser *criança* e *jovem* e as diferentes masculinidades em jogo no espaço escolar. No dia da criança, os professores da escola organizaram várias atividades especiais, dentre elas a exibição de alguns filmes, e disponibilizaram alguns brinquedos (o pula-pula e o escorregador inflável) para que os estudantes pudessem se divertir e brincar. Quando eu estava subindo a rua principal do Recanto, avistei um grupo de estudantes, dentre eles os meninos do fundão e Graziele, todos na faixa dos 12 a 14 anos. Perguntei se eles iriam para a escola naquele dia, pois haveria a possibilidade deles brincarem e se divertirem nos brinquedos. Graziele logo respondeu: *Eu não vou não. Eu já passei dessa idade, né prô?* Os meninos concordaram com a justificativa de Graziele, afinal, eles não se reconheciam mais como crianças. Quando o sinal tocou, fiquei surpreso ao ver os meninos e Graziele presentes na sala do 8º A. No começo da atividade, apenas os estudantes menores desfrutaram dos brinquedos. Eu perguntei para os meninos (Alan, Marcos, Felipe, e alguns outros) do fundão por que eles não estavam participando da atividade. Eles disseram que ela era para os menores. Marcos (13 anos) logo disse: *Cê é doido, Nicolau, isso aí é só pras crianças*. Paulo (13 anos) e Emerson (12 anos) não ligavam para essa classificação e se divertiam junto com as crianças menores. Depois

de meia hora, contudo, os meninos maiores começaram a se soltar. Primeiro, Felipe (13 anos), Marcos e outros meninos do 9º ano foram para o pula pula. Contudo, diferentemente de Paulo que brincava no pula-pula apenas pulando, os meninos tiveram uma ideia para não colocar em questão que eles eram maiores e mais *homens* que os coleguinhas. O pula-pula se transformou em um ringue. Os meninos aproveitavam o impulso do brinquedo para dar voadoras e rasteiras em seus adversários. Tudo era brincadeira, Marcos me garantiu, *fica suave, prô, não é para machucar*, mas para quem estava observando de fora, aquilo mais parecia uma luta livre e o pula-pula, um octógono. Essa distinção em relação aos estudantes menores do 5º e 6º anos, e também aos colegas de sala que não tinham vergonha de usar o brinquedo, permitiu aos meninos brincar no pula-pula sem medo de ser zoados pelos outros meninos, ainda maiores, que ficaram só olhando. Alan (14 anos) foi o único que não participou das brincadeiras. Marcos disse-me que Alan não brincaria porque seria muito zoadado como uma forma de retaliação, uma vez que ele tinha zoadado muito com todo mundo que estava brincando, os chamando de crianças. Mais para o fim da atividade, contudo, os meninos descobriram uma nova forma de diversão, o escorregador inflável. Ao subir no brinquedo, a diversão estava em derrubar, lá de cima, o parceiro que subia junto. Uma nova modalidade de luta, que atraiu a atenção de Alan. Então, ele resolveu ir com Felipe, lutando muito para manter intacta sua virilidade e a ideia de que ele era mais velho que os meninos que só queriam se divertir no brinquedo, sem acrescentar nenhuma disputa agonística à atividade lúdica.

Além das brigas de brincadeira, presenciei frequentemente trocas de ameaças. Os estudantes, quando se sentiam incomodados por uma provocação a ponto de partir para a pancadaria, lançavam um aviso prévio aos adversários: *pare de mexer comigo, não estou brincando, vou te dar um soco, tô falando sério, te pego lá fora*. Essas ameaças eram suficientes para encerrar algumas desavenças que poderiam descambar para uma briga séria. Em outras situações, a ameaça não era apenas verbal, mas envolvia a demonstração de força física. Felipe, por exemplo, envolveu-se em uma troca de ameaças na saída da escola. Eu não estava presente, mas Felipe todo engrandecido com sua valentia conta em detalhes o que se passou. Os meninos que escutavam nossa conversa confirmaram o ocorrido. José, um menino do 9º ano, pegou o boné original da Lacoste de Felipe emprestado e não o devolveu. Após dois dias, Felipe perdeu a paciência. Ele então pegou escondido uma blusa do menino, e disse que só a devolveria quando o seu boné aparecesse. O menino não devolveu o boné. Segundo Emerson, a troca não seria vantajosa para o desafeto de Felipe: a blusa que Felipe havia pego era parte do uniforme escolar, fornecido pela prefeitura, enquanto que *o boné era*

de marca e original, valia uma grana. Felipe, então, partiu para a última tacada para reaver seu boné: ele pegou um pedaço de pau e na saída da escola ameaçou bater no menino caso o boné não aparecesse. Depois dessa ameaça, os meninos chegaram a um acordo: eles entregariam os objetos para uma terceira pessoa, que devolveria para cada um o objeto que lhe pertencia. A ameaça da briga selou a paz. Bateson afirma que a ameaça é similar à brincadeira, pois ela é uma ação que denota outras ações que são diferentes dela, tal como uma luta de brincadeira denota uma luta real. O autor utiliza o exemplo da ameaça do punho fechado que é diferente de um soco, mas que se refere a um possível soco futuro (BATESON, 1972: 181). Entre os estudantes, as ameaças e bravatas ocorreram tão frequentemente quanto as zoeiras descritas acima e, tal como estas, não eram vistas por eles como violência. As ameaças não se dirigem somente ao inimigo; elas se realizam plenamente enquanto performances públicas diante de uma plateia (ver Marques, 2002). Não por acaso, Felipe realizou sua ameaça na saída da escola, diante dos olhares dos estudantes de todos os anos e também dos professores. Assim, ele demonstrou para todos que estava pronto para a briga e tinha o desejo de bater no oponente caso não conseguisse o que pretendia.

Nos casos de bravatas como essa, a relação entre o enunciado *te pego lá fora* e o ato de ameaçar não é de identidade, mas de redundância. Deleuze e Guattari (1995), inspirados nos estudos de Austin (1975) sobre a pragmática e de Ducrot (1987) sobre os pressupostos implícitos ou não discursivos dos enunciados, afirmam que entre a ação e a fala não há apenas relações extrínsecas, como por exemplo um enunciado que descreve uma ação no modo indicativo ou então a provoca no modo imperativo. A relação é imanente entre os enunciados e os atos. Ao gritar *te pego lá fora*, Felipe ameaça, no próprio ato de fala, seu desafeto. Essa “palavra de ordem”¹⁰¹ altera por completo o estado das relações sociais entre os dois estudantes; tudo se passa como se, de um estado de guerra latente, aquela enunciação decretasse que, a partir daquele momento, a guerra estava declarada. Uma característica da palavra de ordem, na definição de Deleuze e Guattari, é justamente a instantaneidade e simultaneidade do enunciado que a exprime e do efeito que ela produz. Naquele instante em que foi dito *te pego lá fora*, um acontecimento ocorreu na escola, houve uma “transformação

¹⁰¹ Deleuze e Guattari denominam como palavra de ordem essa relação imanente entre o enunciado e os atos. Na definição dos autores, “chamamos *palavras de ordem* não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele. As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma ‘obrigação social’. Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem” (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 16)

incorpórea e instantânea dos corpos” (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 27) dos estudantes.¹⁰² Seus corpos passaram a ficar de prontidão, de vigília, e alianças foram rapidamente costuradas. Nessa situação, há uma imanência na linguagem que a coloca em relação com o exterior. O enunciado não representa ou se refere à ameaça, mas é a própria ameaça que interfere nas relações entre os corpos; trata-se de um “agenciamento maquínico”, nos termos de Deleuze e Guattari, de ações, de paixões, em suma, uma ação que faz com que os corpos reajam uns sobre os outros. A pragmática não é aqui relegada à exterioridade de fatores não linguístico, mas sim imanente aos próprios atos de fala.

Ao analisar os discursos de ódio, Judith Butler (1997: 11) acrescenta que a ameaça, ainda que seja distinta do ato que ela anuncia, como destacado por Bateson, mantém uma relação com a violência, pois ambas são atos corporais. Assim, a ameaça somente se torna um ato de discurso ao prefigurar o ato violento. No caso de Felipe, não só suas palavras ameaçando o adversário, como também sua postura corporal altiva, com um pedaço de pau na mão, já antecipando o que estaria por vir caso seu oponente não cedesse, compõem a eficácia daquela performance. Sem toda essa teatralidade que cerca o evento, a ameaça poderia não ter surtido o efeito desejado: a devolução de seu boné.

A amizade e os estilos dos estudantes

Na sempre difícil tarefa de distinguir o que constitui uma brincadeira e o que constitui um insulto, vimos que as relações de amizade entre os estudantes são constantemente acionadas para qualificar uma troca verbal. Contudo, ainda resta saber como os grupos de amigos se constituem no interior da instituição. Grazielle disse-me, certa vez, que na escola *é impossível ser amigo de todo mundo. Tem pessoas que gostam de você, outras que não. Não dá para agradar todo mundo*. A amizade generalizada é impossível, bem como o é a hostilidade generalizada. Em toda relação de amizade há, como veremos, certa hostilidade que acaba por ser produzida nos jogos competitivos aos quais os estudantes se entregam. Mas, afinal, se não é possível *ser amigo de todo mundo*, o que produz as relações de amizade?

¹⁰² Segundo Ducrot, a instantaneidade, o caráter imediato é o que permite distinguir o ilocutório do perlocutório. Se um ato perlocutório é realizado, como o de consolar, o efeito esperado neste caso para a fala pode ser muito indireto, ligado a um encadeamento causal muito complexo (ver Ducrot, 1987: 34). Já um ato ilocutório produz efeitos instantâneos à sua enunciação.

A participação eficiente ou não nas trocas verbais, como temos visto neste capítulo, é um dos fatores que contribuem para o estabelecimento e o fortalecimento das relações de amizade. Quando uma amizade termina ou esfria, os estudantes geralmente dizem: *a gente não está mais se falando*. Deixar de falar com uma pessoa, temporariamente ou em definitivo, é uma das sanções mais utilizadas pelos estudantes. Essa centralidade da palavra na produção das relações de amizade, como já vimos no capítulo 3, é uma das características da socialidade entre os jovens no Recanto. Mas entre amigos não se trocam apenas insultos, histórias, piadas e risadas; no interior da escola há um circuito complexo de troca de objetos, favores e segredos. Neste item, pretendo descrever tais circuitos, a começar por um não muito evidente: a troca de influências.

Muitas conversas entre os meninos da *turma do fundão* gravitam ao redor de um assunto muito caro ao grupo de pares: o estilo das roupas, dos acessórios e dos cortes de cabelo. Nessas conversas, um ponto de controvérsia sempre suscitado era sobre quem teria influenciado quem na definição de um estilo que passaria a ser adotado pelos camaradas. Alexandre Pereira sugere que o estudo das noções de gosto, estilo e preferência que acionam o consumo é importante para se compreender a constituição de grupos de jovens na periferia de São Paulo. Nas palavras do autor,

A dimensão do consumo de certos itens da cultura de massa ou mesmo de determinados equipamentos tecnológicos como os smartphones de uma ou outra marca, ou mesmo certas grifes de roupas e calçados articula um grupo social bastante particular (...). Conforme Gabriel Tarde, o público caracteriza-se também por um conjunto de pessoas que possuem gostos e estilos de vida similares. Desse modo, comprar os mesmos produtos ou vestir-se de uma mesma forma cria vínculos sociais e supõe certa afinidade entre as pessoas. (PEREIRA, 2016: 232-3)

Seguindo a sugestão de Pereira, veremos que nesse circuito de troca de influências há uma constante discussão sobre o que caracteriza a originalidade e a cópia, e como a imitação, fenômeno pesquisado por Gabriel Tarde, é uma das características da produção da pessoa e das relações entre os estudantes.

Emerson, certo dia, foi à escola com uma corrente dourada com um crucifixo pendurada no pescoço, uma pulseira prateada com detalhes em azul em um dos braços e um relógio dourado no outro, além de portar o usual boné e a *lupa*¹⁰³ espelhada. Os meninos passaram a chama-lo de MC Emerson, um elogio que deixou o garoto muito lisonjeado e engrandecido. O único item de seu visual com o qual ele ainda não estava satisfeito era o

¹⁰³ *Lupa* designa os óculos.

seu *pisante*¹⁰⁴, um velho e surrado tênis Nike. O *pisante* que ele queria comprar era um Adidas Tubarão, o mesmo calçado por um famoso MC em São Paulo, o MC Dede, caracterizado por ter um sistema de amortecimento chamado *springblade*. Nas *lojas oficiais*, o tênis chega a custar R\$ 900; há em uma lojinha do Recanto um *paralelo*, uma imitação que, nas palavras de Emerson, *é muito fake, não dura muito e não parece com o original*. Ele descobriu que na Zona Leste havia um local vendendo o *pisante* original por R\$ 300: *deve ser carga roubada*, ele me explicou. Emerson pretende juntar um dinheiro e ir com os amigos para esse local na Zona Leste adquirir o tão desejado tênis.

Muitos garotos vão para a escola com *lupas* com lentes solares e espelhadas. Em uma conversa que tive com Marcos sobre os estilos das *lupas*, ele me disse que as *mais zika*¹⁰⁵ são aquelas usadas pelo MC Nego do Borel, um cantor de funk em São Paulo. No recreio, ele me mostrou os vídeos de seu ídolo, afirmando que tinha visto os óculos iguais aos utilizados pelo MC em um Shopping Center na Barra Funda, em um dos *rolezinhos* organizados com seus amigos.

Nessas conversas informais sobre o *estilo*, ao descrever quais eram os itens de indumentária com os quais eles sonham, os meninos apresentam aqueles que são seus ídolos, os cantores do *funk ostentação* das *quebradas* de São Paulo. Além de serem os centros de irradiação de um novo *estilo musical*, propagando uma nova tendência, os MCs também influenciam o *estilo de se vestir, de se portar e de falar* dos meninos. Os termos da gíria empregada pelos cantores em suas músicas são os mesmos utilizados pelos meninos nos constantes jogos verbais que se propagam pela escola.

O corte de cabelo também era um assunto corrente nas rodas de conversa entre os meninos da *turma do fundão*. Em certa ocasião, Felipe apareceu na escola com uma *arrepiadeira*, um estilo de corte muito admirado pelos garotos. Nessa conversa, os meninos compararam o estilo e o preço dos *cabelereiros mais zika* no Recanto, aqueles que sabem fazer os cortes mais ousados. Eles também admiram o estilo *quadrado*, que custa por volta de R\$ 50. Marcos afirmou que com esse corte, e se ele estivesse *pilotando uma moto, ele estaria pegando geral*.¹⁰⁶

Alguns professores veteranos na escola geralmente reclamam do uso dos bonés pelos estudantes. Somente quando uma professora exigiu que os meninos retirassem o boné em sua aula, como uma *forma de respeito*, percebi como aquela prática era generalizada.

¹⁰⁴ Tênis.

¹⁰⁵ Designa aquilo que *é top*, o melhor e o mais belo.

¹⁰⁶ *Pegar geral* designa a conquista de várias mulheres.

Dos oito meninos da *turma do fundão*, apenas dois não portavam os bonés naquele dia, justamente aqueles que tinham acabado de cortar o cabelo em um novo estilo. Os meninos passam um bom tempo olhando-se no espelho para conferir a simetria e o alinhamento do boné, que não deve ficar muito *enfiado na cabeça* e deve manter uma distância mínima de três dedos da sobrancelha. Alguns personalizam seus bonés com desenhos, figurinhas ou ainda pintam o símbolo da marca com uma cor diferente. Em certa oportunidade, os meninos debateram longamente quais eram as características de um boné original da Lacoste. Nessa ocasião, Marcos disse que ele havia sido o primeiro da sala a ter adquirido um boné original dessa marca. Alan argumentou que o primeiro a ir na escola com um boné original tinha sido Lucas. Marcos afirmou que naquele dia ele havia dito para todo mundo que já tinha um boné original em casa. Emerson, desconfiando daquela conversa, perguntou: *e quem garante que você não foi comprar o boné naquele dia que o Lucas apareceu com um?*

Essa discussão acirrada sobre o pioneirismo no uso do objeto nos remete a uma questão importante para os estudantes: quem inaugura um estilo no grupo de amigos? Quem se constitui como o centro de irradiação de uma tendência? A imitação em si não é desvalorizada entre os meninos: se a *beca*¹⁰⁷ ou a *lupa é zika*, todos vão querer utilizá-la. Mas aquela pessoa que primeiro adotou o acessório e produziu uma moda na sala adquire um prestígio especial entre os pares. É nessa dinâmica entre pioneirismo/originalidade e cópia/imitação que reside a razão da propagação rápida de novas músicas, novos estilos de roupa, novos games entre os estudantes. Todos querem ser os pioneiros e ao mesmo tempo não se cansam de imitar as tendências consagradas no grupo de pares.

Como é possível perceber nessa descrição do estilo dos meninos, há uma constante invenção lexical nas *quebradas* de São Paulo, afastando esse português vernáculo do português que tende a ser visto como a norma padrão da língua. No começo do meu trabalho de campo, pouco familiarizado com esse vocabulário, eu não conseguia acompanhar essas conversas. Só com o passar do tempo e com a elaboração de um glossário, com a ajuda dos estudantes, pude então me inteirar sobre o que tanto eles conversavam naquelas rodas. A prolixidade dos estudantes nas conversas sobre os itens de indumentária e os adornos pessoais expressa interesses compartilhados pelos jovens em relação ao *estilo*. Como destacado por Goody e Watt (2006: 15), quando interesses comuns, sejam eles materiais ou não, estão envolvidos nas conversas, a prolixidade das pessoas não-letradas tende a se concentrar em certos assuntos e tópicos que envolvem a vida cotidiana, como, por exemplo,

¹⁰⁷ Roupa, geralmente utilizado para se referir especificamente à camiseta.

entre os habitantes das ilhas Lesu, do Oceano Pacífico, que empregam mais de uma dezena de palavras para se referir aos porcos, distinguidos de acordo com o sexo, a cor e a origem (ver ainda TARDE, 2005: 100). Ainda que muitos estudantes sejam letrados, a oralidade é tão proeminente na socialidade entre os pares na Escola Vitória que essa característica das denominadas sociedades não-letradas se manifesta também em suas conversas, mas no lugar dos porcos, eles conversam em demasia sobre o *estilo*, a vestimenta e os adornos pessoais.

O valor concedido aos objetos pessoais de indumentária evidenciou-se nos episódios que envolveram o sequestro de bonés, tênis e *lupas* como uma tática de retaliação nas contendas. Tomar os pertences de alguém sem pedir emprestado na sala de aula é uma provocação que poucos toleram. Os meninos da *turma do fundão* são muito ciosos em relação a seus pertences, sobretudo a *lupa*, o tênis, o boné e o celular. Em contraste com o desleixo em relação ao material escolar, esses objetos pessoais quando pegos pelos amigos dão ensejo a várias discussões e algumas brigas. Já vimos que Felipe quase brigou com o colega de outra sala por causa da não devolução de seu boné. Em outra ocasião, na sala de leitura, Emerson pegou uma bala da mochila de Felipe sem autorização. Emerson estava prestes a por a bala na boca quando Felipe tomou o tênis do menino como uma forma de retaliação. Emerson reclamou para o professor, que tentou resolver a questão, sem sucesso. Depois de um tempo, Felipe conseguiu tomar a bala de Emerson, que a havia escondido no estojo. Felipe devolveu o *pisante* ao garoto.

O interessante nessas disputas que envolvem o sequestro de objetos do colega ou amigo é que ninguém está disposto a ceder. As negociações são difíceis e a violência sempre fica em estado de latência, podendo se efetivar a qualquer momento. Não raras vezes presenciei a necessidade da intervenção de uma terceira pessoa que faz a mediação do conflito. Geralmente é alguém neutro na contenda, ou seja, alguém que não é o *parça* de nenhum dos litigantes. Ele recebe os objetos sequestrados e os devolve a seus respectivos donos. Em uma dessas situações de sequestro de objetos alheios, os litigantes solicitaram que eu fosse o mediador na devolução dos objetos. Tudo começou com a tentativa de uma brincadeira frustrada. Natália quis brincar com Paulo e tentou passar batom em seu braço. Ele não gostou da brincadeira, pegou o caderno da menina e rabiscou toda a lição de geografia que a professora iria *vistar* no final da aula. Muito brava, Natália resolveu pegar o boné de Paulo para servir de objeto de barganha para reaver seu caderno e forçar o menino a copiar para ela a lição que tinha sido rasurada. Depois de muito bate-boca e corre-corre pela sala, Paulo pediu para que eu fizesse a mediação: pegasse de volta os objetos sequestrados e os devolvesse para seus respectivos donos. Assim o fiz depois de uma árdua

tarefa para convencer Natália a devolver o boné do rapaz, que finalmente se deu por convencida quando a professora aceitou *vistar* seu caderno, mesmo todo rabiscado.

Se o estilo é algo tão importante para esses jovens, poderíamos prever o que aconteceria no momento em que o conselho da escola decide, com a aprovação do novo regimento escolar, que a fiscalização sobre o uso do uniforme se tornaria mais rigorosa. Durante duas semanas, os estudantes constantemente bateram boca com os inspetores e se recusaram, em alguns casos, a vestir a camiseta cedida pela escola para aqueles que não portavam o uniforme. Depois desse período, eles perceberam que não tinha como escapar dessa fiscalização e passaram a usar de outros subterfúgios para estilizar a vestimenta. Uma menina, na segunda semana de obrigatoriedade, tingiu a camiseta de azul, diferenciando-se assim de todos seus colegas.¹⁰⁸ Outras meninas procuraram estilizar seus uniformes promovendo cortes e costuras que o descaracterizaram quase por completo. Os garotos utilizam geralmente mais de uma camiseta no dia a dia escolar: o uniforme por cima, e uma camiseta de sua preferência por baixo. Antes de entrar na escola, enquanto eles estão no portão, o uniforme está na mochila ou em suas mãos, enquanto eles portam a *beca* de sua preferência. Ao passar pelo portão, eles vestem o uniforme sobre a camiseta preferida.

Na última aula de todos os dias, um pouco antes do sinal tocar e dos estudantes serem dispensados, começa uma movimentação na sala. Os estudantes fazem uma fila para ir ao banheiro com o intuito de trocar de camiseta. A maioria dos estudantes da *turma do fundão* guarda em suas bolsas uma camiseta para se trocar. Certa vez, Paulo retirou da mochila uma camiseta toda amassada. Um dos meninos não perdoou aquele desleixo: *você tirou essa beca de uma garrafa, Paulo?* Paulo ficou constrangido e resolveu se trocar de novo, vestindo mais uma vez o uniforme escolar.

Essa preocupação com a própria imagem e com o que os outros dizem sobre o estilo de cada um evidenciou-se ainda em um episódio em que uma caneta estourou no bolso da calça de Samuel. Bastou uma brincadeira feita por Emerson, que disse que *Samuel menstruou*, para o menino ficar muito preocupado com a possível gozação que sofreria. Ele então ligou de seu celular imediatamente para casa e pediu para que sua irmã levasse uma bermuda limpa para a escola, para ele poder se trocar.

Como essa preocupação com o estilo produz e reforça as relações de amizade na escola? É por meio do estilo de seus amigos que os meninos muitas vezes se dão conta do tipo de pessoas que eles estão se tornando. Simmel (1964: 339ss.), em uma extensa nota que

¹⁰⁸ O uniforme da prefeitura é branco, com somente as golas azuis e o brasão do município estampado.

à primeira vista poderia parecer deslocada no ensaio sobre o segredo, discorre sobre a característica dos adornos. As pessoas utilizam adornos, segundo o sociólogo, não somente para si mesmas, mas também para os outros; assim, aquilo que seria visto como um reforço da individualidade não pode ocorrer senão por meio do efeito e da afetação que causa nos outros. Por paradoxal que seja, é somente a partir da inveja de outros que a personalidade de alguém é destacada pelos adornos que utiliza. Nas palavras de Simmel (1964: 339): “a inveja do adorno indica o desejo da pessoa invejosa em conquistar o reconhecimento e a admiração dos outros para si mesma; sua inveja prova o quanto ela acredita que esses valores estejam conectados com o adorno”. Ainda segundo Simmel (*id. Ibid.*), “o adorno expressaria o ser-para-si e o ser-para-os-outros, sendo ambas mutuamente dependentes como fins e meios”. É essa dupla orientação do enfeite pessoal que caracteriza o “estilo” para Simmel (1964: 342). Os adornos são, portanto, um recurso de autoestima e também de pertencimento a um sistema compartilhado de valores sociais.

O maior indício do sucesso de um estudante é ver que o seu *estilo* passa a ser seguido pelos outros; ele constitui-se assim como um centro de propagação de tendências, uma esfera de influências que, contudo, solicita o desejo dos outros por aquela novidade para realizar-se. Assim, a amizade é criada por meio desses objetos e valores compartilhados nos agrupamentos de pares. A competição que aflora entre os pares na escola ocorre dentro de parâmetros em comum; no caso dos estudantes da Escola Vitória, o principal parâmetro e motivação é *ter o estilo mais zika* de todos. É por meio dessa dinâmica entre o que se tem em comum com os outros (o desejo pelo *estilo mais zika*) e da competição que as relações de amizade se propagam no interior da sala de aula. Nos termos de Evans (2010), as relações de amizade assentam-se em relações de “igualdade competitiva” em que cada parte luta para ser tão hábil como seus rivais em uma seara específica de atividades, quer seja o *estilo*, os jogos verbais, as habilidades no futebol, e assim por diante. Em toda amizade reside certa hostilidade criada justamente pelo desejo dos estudantes se igualarem e competirem naqueles jogos por eles valorizados.

A relação de amizade entre os estudantes no Recanto não estava assentada apenas em uma afeição recíproca, um sentimento espontâneo, mas muito mais nas relações de admiração suscitadas pela descoberta de um interesse mútuo em relação a certos elementos de ornamentação e a certos tópicos de conversa (ver EVANS, 2010: 181). O cuidado com a própria aparência não era no Recanto um sentimento individual, um indício de egoísmo e vaidade, mas sim a expressão de uma preocupação com o próprio agrupamento de pares, cujos membros se entregam a uma disputa agonística para se destacar e se diferenciar dos

outros, descobrindo um novo estilo, e, ao mesmo tempo, imitando as tendências do momento. A amizade presume, portanto, o aprendizado de uma arte de como se vestir, ela nunca é dada de uma vez por todas, solicitando o reforço contínuo da mutualidade de interesses que, de uma hora para outra, pode se dissolver.

Além de compartilhar um mesmo interesse em um *estilo*, o que mais entra na composição daquilo que para os meninos definem um amigo? Certa vez, Marcos explicou-me o que, para ele, define um amigo: *são as pessoas com quem você fala sobre tudo, com quem você tem liberdade para brincar*. Anos de camaradagem na escola propiciaram relações que não eram apenas escolares. As amizades entre os meninos na *turma do fundão* estendem-se para eventos que se passam fora da instituição: festas de aniversário, visitas, situações arriscadas que eles vivenciaram juntos, encontros para soltar pipa, jogar bola, andar de bicicleta pelo bairro, fumar narguilé, ou apenas para continuar as trocas verbais. Na sucinta definição de amigo realizada por Marcos, amigos são aquelas pessoas com quem você realiza as mesmas atividades, com quem você tem liberdade para conversar e brincar, pessoas que valorizam as mesmas coisas e conversam sobre os assuntos. Ao se frequentar e se deixar mutuamente influenciar, os amigos criam assim territórios de afinidade.

Os garotos mais íntimos e amigos têm múltiplos assuntos sobre os quais conversar. No agrupamento da *turma do fundão*, Felipe, Paulo, Emerson e Alan conversam sobre as motos, os *perreios* que passaram juntos fora da escola, o *fluxo*¹⁰⁹ no bairro, o futebol, as paqueras, as *tretas* na escola, as roupas, os tênis e bonés de marca, as *lupas* dos funkeiros, as *fitas* do crime. Quando conversam com os meninos que se sentam no meio da sala ou nas primeiras carteiras, esses territórios de afinidade diminuem e geralmente giram em torno de assuntos mais gerais, como o futebol, as músicas, os desenhos animados e as *tretas* na escola. Não se conversa com os colegas de sala sobre a intimidade, sobre suas famílias ou ainda os *perreios* por eles vivenciados.¹¹⁰

Um amigo também é reconhecido como aquela pessoa que sempre está do seu lado, que cerra fileira quando é necessário enfrentar um outro agrupamento de meninos em uma briga séria. Veremos a seguir que Felipe contou com o reforço de dois *parças* quando precisou reaver o seu boné de um desafeto de outra sala. Esses amigos ficaram na retaguarda

¹⁰⁹ O bailes funk organizados nas ruas com os carros de som.

¹¹⁰ Em sua etnografia de uma escola primária no bairro de Bermondsey em Londres, Gillian Evans (2006; 2010) descreve como dois agrupamentos de meninos, os *imaginative boys* e os *disruptive boys* constituem dois grupos de pares segmentados de acordo com interesses e formas de participação distintas. Enquanto os *imaginative boys* estão interessados em desenhos e adoram conversar sobre os dinossauros, os *disruptive boys* participam constantemente das brigas, das trocas de ofensas e das provocações. Sobre a lógica de constituição dos grupos de pares, ver ainda a etnografia de Winkler-Reid (2011).

quando ele ameaçou um colega do 9º ano que não queria lhe devolver o objeto. Em uma briga como essa, as relações são postas à prova.

O mesmo ocorre em relação a um segredo. Marcos, por exemplo, certa vez levou um narguilé¹¹¹ para a escola. Ele sabia que podia mostrar o objeto apenas para os amigos da *turma do fundão*, menos para Grazielle, com quem ele teve uma desavença na semana anterior e que poderia *caguetá-lo* como uma forma de retaliação. Nessa situação, criou-se ali na *turma do fundão* uma cumplicidade. Há uma constante discussão entre os estudantes sobre para quem eles poderiam revelar certas informações e ações, quem estaria, portanto, dentro do círculo de pessoas de confiança com quem se poderia falar sobre suas intimidades. Trata-se, aqui, de estabelecer as divisões de privacidade no próprio interior da sala de aula, fechando certos espaços à entrada de intrusos e bisbilhoteiros. O fato de interagir em um espaço superpovoado como a sala de aula não previne os estudantes de criar zonas foscas de privacidade, o que produz, inevitavelmente, um “senso de uma responsabilidade compartilhada” (HERZFELD, 2009: 149) pelos segredos dos *parças*. Antônio Cândido (1977: 117), no texto “A estrutura da escola”, já apontava para a importância do segredo na constituição dos agrupamentos de pares entre os estudantes. Guardar um segredo, ser cúmplice de um ato praticado por alguém que afronta a disciplina escolar, é uma das evidências mais claras que se está diante de um bom amigo. O X9, o *cagueta*, por outro lado, é exatamente a personificação de um desafeto e de um inimigo.

Alan, certa vez, relatou como ele *brigou feio* com seu melhor amigo. Uma amizade cultivada desde a primeira série desfez-se no instante em que seu *parça* o *caguetou* para a professora.¹¹² No sexto ano, em outra escola, Alan organizou uma armadilha para pegar um colega, que tinha ido ao banheiro. Ele colocou o lixo sobre a porta de entrada da sala de aula, que ficou entreaberta. Contudo, para seu infortúnio, a professora entrou antes que o rapaz, e o lixo caiu todo encima dela. Depois do interrogatório com todos os estudantes da sala, para surpresa de Alan, seu *parça*, que era o principal suspeito da professora, lhe entregou para as autoridades. Como punição, ele foi suspenso por três dias e ficou de recuperação naquele ano. Ele ameaçou bater no menino, mas contentou-se com o término da relação de amizade, deixando de dirigir-lhe a palavra. O desafeto sofreu o ostracismo que caracteriza uma das

¹¹¹ Um cigarro eletrônico.

¹¹² Provavelmente a relação com o *parça* já estava desgastada, pois, de acordo com aquilo que observei em sala de aula, dificilmente um amigo *cagueta* seu companheiro, ainda mais seu melhor amigo, sobretudo para aquelas pessoas que exercem certa autoridade na instituição. Contudo, nessa breve narrativa de Alan, não foi possível entrar nos detalhes daquela desavença entre amigos. Ficamos então com a versão do menino, que enfatiza como o ato de *caguetar* minou uma relação construída por mais de 6 anos nas interações escolares e na vizinhança.

punições mais temidas entre os estudantes: ninguém da *turma do fundão* – todos amigos de Alan – conversou com ele até o término daquele ano.

Manter um segredo não é tarefa tão trivial como poderia parecer à primeira vista. Ela envolve um esforço contínuo para demonstrar para os outros que você é capaz de realizá-la, a despeito de todas as ocasiões que se oferecem para a enunciação daquilo que se esconde. Como demonstrado por Herzfeld (2009), há uma indeterminação necessária associada ao risco na atividade prática de preservação de um segredo. Quando, por exemplo, um segredo compartilhado apenas com os amigos íntimos é revelado na arena pública da sala de aula – a descoberta de um caso amoroso até então não público –, todos aqueles que eram cúmplices na sustentação do segredo tornam-se imediatamente suspeitos de *caguetagem* e traição. O principal suspeito será aquele que já leva a fama de ser *boca aberta*, *linguarudo*, alguém que dificilmente consegue manter um segredo, ou ainda um desafeto mais recente que poderia se utilizar da revelação de um segredo íntimo como uma forma de retaliação. Não por acaso, os estudantes precisam a todo momento demonstrar publicamente aos *parças* que são confiáveis, enunciando que sabem de certas informações, mas que não as entregam por nada. Essa performance pública do segredo, como argumenta Herzfeld (2009: 136), é sempre arriscada, pois ela é tanto a sua condição de ativação – ao fazer circular publicamente a ideia de que o segredo existe, que há algo a se esconder – como a fonte de sua derrocada – ao se dizer sempre mais sobre aquilo que se esconde, revelando assim parcialmente o segredo. Um paradoxo também apontado por Simmel, que afirma que “as pessoas inumeráveis vezes traem seus pensamentos e qualidades mais secretas, não somente a despeito, mas frequentemente em razão delas ansiosamente tentarem guardá-los” (SIMMEL, 1964: 323-4, tradução minha). É necessária uma arte prática, que se compõe da tensão entre discrição e exposição, para lidar com esse paradoxo sobre o qual se assenta o segredo.

Simmel foi um dos primeiros cientistas sociais a se voltar para a importância do segredo e das sociedades secretas na análise da sociação. O sociólogo alemão argumentou que, em toda situação de interação, é impossível que alguém tenha um conhecimento absoluto do outro e, por isso mesmo, surge a necessidade da produção da confiança que, tão instável como qualquer relação social, precisa ser constantemente reforçada e produzida pela cumplicidade, pelos segredos revelados e guardados. Essa instável confiança, no limite, pode se dissolver em razão de uma traição (ver SIMMEL, 1964: 318). O autor ainda demonstra que o conteúdo do segredo, aquilo que se esconde, muitas vezes não é o mais relevante na sustentação de uma relação; por vezes, o segredo em si e a cumplicidade que ele cria é o que reforça – ou corrói – a sociação entre duas ou mais pessoas. Entre os estudantes da Escola

Vitória, não tanto o conteúdo do que se esconde, mas a própria relação criada pela cumplicidade de guardar um segredo é o que define a amizade.

A atitude que instaura o segredo é o fato de que um amigo se abre para o outro, revelando algo que é íntimo e que deve ser mantido em uma circulação restrita, mantendo assim a privacidade de cada pessoa na interação. Winkler-Reid (2011: 193ss.) descreveu como a revelação (*disclosure*) de um segredo íntimo era essencial na constituição das relações de amizade entre os jovens em uma escola em Londres, reforçando assim a ideia de que entre os amigos bem próximos não se esconde nada, fala-se sobre tudo. Como demonstrado por Shuman (1986), na revelação e na manutenção de um segredo, os estudantes são muito ciosos em manter certa privacidade, questionando a todo momento quem teria o direito de ouvir o segredo, de dizê-lo para outra pessoa. Na Escola Vitória, as discussões mais acaloradas entre estudantes que presenciei envolveram sempre a *caguetagem*, a *traição*, que se constitui como a principal razão para o término ou o esfriamento de uma relação.

Mas não é só no compartilhamento de territórios de afinidade, no apoio durante uma briga e na cumplicidade de um segredo que as relações entre os *parças* são criadas. As amizades são construídas e reforçadas ainda pelas trocas e pelos empréstimos de coisas. Doces, fones de ouvido, celulares, músicas, bonés, *lupas* circulam constantemente pela sala, em circuitos que evidenciam afinidades e antagonismos. Marcos, certo dia, trouxe muitos doces em sua mochila e distribuiu alguns para os amigos mais próximos. Felipe e Alan, que já haviam ganhado alguns doces, resolveram revistar a mochila do colega para ver se encontravam mais. Marcos, bravo com aquela intromissão, virou para os amigos e disse: *Vocês são da polícia? Do DEIC*¹¹³? Os dois pararam imediatamente de mexer na mochila de Marcos. Tomar algo de outra pessoa à força, ou invadir sua privacidade, não é uma atitude valorizada pelos meninos. Uma amizade pressupõe aqui o desejo de se abrir para o outro, de se deixar influenciar por ele, por isso ela pressupõe um aprendizado do dar, do receber e do retribuir, sem, contudo, anular a privacidade do *parça*.

Os celulares propiciam um circuito particular de trocas. As músicas são compartilhadas rapidamente via bluetooth¹¹⁴. O gênero musical mais apreciado entre os estudantes da *turma do fundão* é o funk, como já foi possível constatar pela admiração que eles têm em relação aos *estilos dos MCs*. Não foram poucas as oportunidades em que dois

¹¹³ Departamento especial de investigação criminal da polícia civil.

¹¹⁴ O nome de uma tecnologia padrão sem fio de transferência de dados entre equipamento a uma curta distância.

estudantes dividiram o mesmo fone de ouvido para escutarem juntos uma música funk. Em outras oportunidades, eles tentavam sincronizar o play para que a música tocasse simultaneamente em dois celulares. O fato de escutar às mesmas faixas também cria mais um território de afinidade que permitirá longas conversas sobre a letra da música, inclusive algumas brincadeiras que se utilizam do recurso da intertextualidade, citando trechos da música enquanto se conversa. Só aqueles que compartilham esse repertório são capazes de reconhecer a astúcia do amigo ao se utilizar daquele recurso.¹¹⁵

Um dos problemas encontrado pelos garotos da *turma do fundão* refere-se ao acesso à internet enquanto estão na escola. A instituição tem uma rede wifi instalada, mas os estudantes não têm a senha, só disponibilizada para os professores e a equipe de gestão. Alan, um dos meninos que já trabalha, tem um plano especial de internet ilimitada em seu celular. Ele tem ali na escola um recurso escasso e muito cobiçado pelos colegas. Alan compartilha sua internet com seus *parças*, transformando seu celular em um roteador wifi. Por conta disso, seu celular descarrega a bateria mais rápido que o usual, e os amigos o ajudam a carregá-la na única tomada que existe no fundo da classe, escondendo o aparelho das vistas dos professores. Quando Alan brigou com Marcos no ano anterior, os meninos me disseram que eles trocaram a senha da internet, para evitar que o novo desafeto do grupo continuasse a acessá-la.

Há ainda um circuito da cópia e da cola na sala de aula. Na *turma do fundão*, os meninos se recusam a fazer algumas provas. Dois estudantes do grupo têm sérias dificuldades para ler, escrever e fazer contas. Na maioria das vezes, eles desistem das atividades avaliativas antes mesmo de começá-las, e por isso não buscam o auxílio dos *parças*. Os outros estudantes, contudo, sempre buscam uma resposta ou copiar uma conta da carteira dos amigos e, nessa situação específica de prova, de colegas de sala que sentam no meio e na frente da sala. Em certa ocasião, o professor descobriu que um grupo de cinco estudantes copiaram de uma única pessoa toda a prova. Os alunos, inclusive a fonte da cópia, tiraram zero e ficaram de recuperação. Nesse circuito da cola, os estudantes que sentam nas primeiras carteiras, sobretudo as meninas, constantemente se recusam a ajudar os meninos

¹¹⁵ Evans (2006) demonstrou como a troca de figurinhas de Pokémon entre os estudantes da escola primária em Londres por ela pesquisada foi essencial na produção das relações de amizade. Segundo a autora, os objetos são cruciais para o modo como as relações entre as crianças são produzidas e transformadas. Quando em 2015 o game *Pokémon Go* para celulares foi lançado no Brasil, meu trabalho de campo já havia terminado. Contudo, em conversas com os estudantes e os professores da escola, descobri que um novo circuito de trocas e de participação se instaurou no interior da turma do oitavo ano, envolvendo não apenas os meninos fissurados pelos desenhos que geralmente sentam nas primeiras carteiras ou no meio da sala, como também os meninos da turma do fundão. Provavelmente a fronteira entre os dois grupos foi reconfigurada em função da introdução desse novo território de afinidade.

do *fundão*, como uma forma de retaliação por um xingamento, uma ofensa que sofreram e que foi praticada por eles. Elas conseguem, assim, barganhar certa imunidade e proteção em relação aos jogos lúdico-agonísticos por meio de uma moeda de troca que não é valorizada pelos professores: passar para os colegas as respostas de uma prova.

Alguns estudantes, mesmo não sendo exímios faladores nos jogos verbais entre os colegas de classe, conseguem fazer amigos facilmente em razão de um talento particular que lhes concede certo prestígio e lhes permite circular por vários agrupamentos de estudantes na sala. Rodrigo é um desses casos. Ele é *na dele*, não pertence a nenhum agrupamento de estudantes. No começo do ano, quando veio transferido de outra escola, ele pouco conversava com os outros meninos. Ele ficava no canto da sala, sem mexer com os outros ou participar das disputas agonística dos jogos verbais. Somente no meio do ano, os estudantes descobriram um *talento* em Rodrigo, que ensejou o estabelecimento de várias relações de amizade, respeito e consideração entre os meninos. Rodrigo era um exímio desenhista, capaz de fazer as caricaturas dos colegas. Ainda que calado e introvertido, Rodrigo foi capaz de se inserir na *turma do fundão*. Sua eloquência não resultava da falação, mas de sua arte. As caricaturas de professores e de colegas de classe passaram a circular nos cadernos dos estudantes. Além disso, Rodrigo passou a ser requisitado pelos meninos para desenhar *tatuagens* em seus braços. A figura mais pedida era a de um palhaço. Samuel foi um dos primeiros a ter a tatuagem feita e ficou orgulhoso quando o pessoal de sua rua perguntou para ele se aquela tatuagem era verdadeira. Eu não havia compreendido o porquê do sucesso de um desenho de palhaço. Felipe explicou-me que o palhaço tatuado representava, no *mundo do crime*, um *policial que o preso havia matado*. Mais uma vez, o flerte dos meninos com o *mundo do crime* se fazia presente no cotidiano da sala de aula. Essa habilidade específica de Rodrigo, associada ao seu *talento* no futebol, lhe permitiu circular pela rede de relações de amizade no interior da sala de aula, produzindo assim várias alianças com os meninos da *turma do fundão*. Essa habilidade para desenhar tornou-se uma ponte que quebrou o gelo das relações entre o novato na sala de aula com as patotas dos estudantes. Ao produzir um desenho que era valorizado pelos meninos do *fundão*, Rodrigo conquistou muitos *parças*.

Outra habilidade muito valorizada pelos meninos refere-se à capacidade de *montar e consertar bicicletas e motos*. Essa é a seara de especialização de Alan, que se torna eloquente quando este é o assunto das conversas. Ele, certa feita, prometeu que faria os *pezinhos* para as *bikes* de Felipe e Paulo, comentando que iria utilizar um material especial para conseguir como resultado a produção de faíscas quando a bicicleta fosse empinada e os

pezinhos entrassem em contato com o asfalto. O fascínio pelas motos também é manifestado nas diversas conversas entre os meninos da *turma do fundão*. Até mesmo nas aulas de informática, no lugar de usufruir do tempo livre concedido pelo professor nos últimos quinze minutos para jogar os *games* do computador, como a maioria dos outros estudantes, os meninos do *fundão* aproveitam a oportunidade para assistir aos vídeos no youtube de manobras com as motos. Quando alguma moto emite um estalo na rua de trás da escola, os meninos brincam de adivinhação: qual é a marca e o modelo? Quem seria o proprietário da moto?

Esse destaque em searas específicas não necessariamente é atribuído a um estudante sem suscitar o ciúme e a contestação por parte de outro garoto. Em relação às bicicletas, Paulo também se engrandece ao afirmar que sabe muito bem como montá-las e consertá-las. Orgulhoso, ele disse para um grupo de colegas que ele nunca precisou levá-la para uma bicicletaria. Tal como nas conversas sobre os *estilos*, quando discutem as competências específicas dos colegas, os estudantes acionam essa ambivalência característica das relações de amizade que sempre oscilam entre a igualdade e a competição, a afinidade e a hostilidade.

Depois dessa breve incursão na descrição dos circuitos de troca que produzem e reforçam as relações de amizade, voltemos às conversas entre os estudantes, afinal, ali na sala de aula, a palavra era o objeto mais constantemente trocado e o principal veículo para expressão (e produção) de desavenças e de amizades.

Fitas: narrativas de brigas, façanhas e tragédias

Eu não presenciei o episódio do choro de Samuel e sua tentativa de dar um soco no colega Felipe que brincava com coisa séria: a possibilidade da mãe de Samuel perder a guarda dele. Contudo, nas semanas seguintes ao evento, os meninos narraram em detalhes tudo o que se passou e tentavam interpretar quem teria sido o responsável pelo fato da zoeira ter deslizado para o terreno da briga séria. Neste item, irei descrever em detalhes as conversas entre os meninos e as meninas da *turma do fundão da sala* sobre as brigas, as façanhas e as tragédias vivenciadas por eles ou por alguém bem próximo.

Essas conversas sobre casos de brincadeiras do passado são humilhantes para alguns estudantes. No caso de Samuel, a repetição da narrativa sobre o episódio do choro durante quase duas semanas chateou muito o menino. Certa feita, em uma troca de brincadeiras entre os meninos, Marcos lembrou-se do episódio do choro de Samuel e falou

para todos sobre o ocorrido. Samuel, muito chateado, retrucou: *Estamos falando de agora, não me venha com histórias lá do passado. Quem vive de passado é museu!*

A contação de casos de *brechas* passadas entre os(as) estudantes era recorrente e ocupava boa parte do tempo em que eles(elas) não queriam fazer a lição ou tinham um tempo livre para *trocar uma ideia* com os colegas no caminho para a escola, no pátio, nas aulas, nos passeios, nos breves intervalos de troca de aulas no corredor, em suma, em qualquer oportunidade em que eles pudessem se reunir e conversar informalmente. Além das narrativas sobre as *brechas*, os estudantes conversam também sobre as brigas que já ocorreram, aquelas que ainda não terminaram e sobre aquelas que estão na iminência de ocorrer. Tais conversas ocupam boa parte do tempo escolar e introduzem na dinâmica da escola um ritmo que desestabiliza o tempo disciplinar da instituição.

Nas etnografias que analisam a performance do discurso, inspiradas pelos estudos de Austin, a relação entre evento e narrativa não é abordada como sequencial e unidirecional. No modo ocidental de pensar o discurso, segundo Bauman e Briggs (1990), certas dicotomias têm sido utilizadas para se pensar a relação entre narração e evento: representação e realidade, linguagem e ação, história e experiência. Nessa concepção, a experiência ou o evento é investido de uma realidade objetiva, que a história contada somente irá subjetivamente duplicar, representar, recapitular e reconstruir. Como corolário desse pensamento, um bom relato seria aquele que consegue recapitular fidedignamente o que se passou, apresentando o evento na sequência original dos incidentes que de fato ocorreram. Segundo Bauman e Briggs (1990), por trás dessa concepção de narrativa há algumas concepções metafísicas implícitas sobre a natureza da linguagem que são etnocêntricas e típicas do pensamento ocidental. De acordo com os autores:

Tais concepções não são somente limitadas e etnocêntricas, mas também frequentemente minam a capacidade dos acadêmicos de compreender o caráter dinâmico e heterogêneo do uso da linguagem e o lugar central que ela ocupa na construção social da realidade. É importante reconhecer a especificidade cultural e histórica e o etnocentrismo do pensamento ocidental sobre a linguagem e a sociedade para explorar uma variedade mais ampla de alternativas. (BAUMAN e BRIGGS, 1990: 60, tradução minha)

As conversas dos estudantes sobre as brigas nos oferecem uma boa oportunidade para pensar a relação entre evento e narração de um ponto de vista diferente. Seguindo a sugestão de Bauman e Briggs, podemos abordar tal relação de maneira não sequencial e linear, observando os efeitos que a narração produz no próprio curso da ação ou ainda como

a narrativa é em si mesma uma ação prática. Veremos ainda como os estudantes tentam teorizar tal relação e os perigos e as oportunidades oferecidas pela linguagem¹¹⁶.

Na aula de um professor substituto, presenciei uma briga que começou no *fundão* da sala, mas que depois se generalizou e incluiu alguns estudantes que integram a *turma do meio*. Tudo começou quando Marcos derrubou o celular que tinha emprestado de Natália para ouvir música. Natália, que havia acabado de ganhar o celular como presente de aniversário de sua mãe e que era conhecida por ser muito esquentada – *sou sangue doce, Nicolau, atraio uma briga* –, deu um tapa no ombro do menino e tentou cuspir no rosto dele como uma forma de retaliação pelo ocorrido. A contenda estava armada. Marcos ficou muito nervoso a princípio, mas ficou aliviado ao ver que o cuspe não lhe acertou. Sua dignidade não tinha sido tão afrontada pelo tapa de Natália, que ainda o provocou, dizendo que ele era um *bundão*. Paulo não perdoou o colega e falou: *Vixe! Tomou um tapa!* Marcos virou para mim em busca de suporte: *mas não é feio bater em menina, prô? Eu sou homem, não posso bater em mulher*. Disse que sim, que era isso mesmo, para não alimentar a desavença. Contudo, o germe da intriga já estava plantado. No final da aula, essa desavença iria estourar, mas com diferentes oponentes. Durante toda a aula, os meninos do fundão conversaram sobre aquela contenda, tomando partido em relação aos lados da disputa. A primeira questão que eles tentavam responder era sobre quem teria começado a desavença. Paulo, um *parça* de Natália, disse que Marcos era o culpado porque derrubou o celular da menina. *Ele mereceu o tapa, foi trouxa*, enfatizou Paulo ao comentar com Felipe a briga em volume suficiente para que todos no fundão pudessem escutar, inclusive Marcos. Paulo argumentou que ele deveria ter pedido desculpas imediatamente após ter derrubado o celular, enfatizando que aquilo não teria sido por querer. Se a desculpa não foi pedida, os estudantes tendem a interpretar o descuido do menino como um ato deliberado e ofensivo¹¹⁷. Além disso, Felipe disse que Marcos tinha sido *frouxo* porque não retribuiu a agressão que sofreu. Ninguém ficou do lado de Marcos naquela conversa.

Após a aula de Geografia, pensei que a briga tinha se encerrado. Porém, Marcos não tinha se esquecido daqueles comentários e na última aula do dia resolveu partir para

¹¹⁶ Citando a famosa definição de etnografia de Malinowski, a descrição do “ponto de vista nativo”, os autores comentam sobre a importância de conceber as conversas entre os agentes não apenas como fontes de dado para a interpretação do antropólogo, mas como verdadeiras teorizações sobre a linguagem e a vida social: “to make more reliable use of native speakers’ meta-level discourse on language we must regard performers and audience members not simply as sources of data but as intellectual partners who can make substantial theoretical contributions to this discourse” (BAUMAN e BRIGGS, 1990, p. 61).

¹¹⁷ No cotidiano escolar, há vários episódios em que os estudantes ofendidos solicitam de maneira agressiva um pedido de desculpas do colega. Do ponto de vista dos adultos, essas solicitações de desculpa são vistas como tão agressivas quanto a ofensa em si.

cima dos inimigos. Como uma forma de retaliação pelo fato de Paulo ter colocado toda a turma contra ele, Marcos colou alguns adesivos de personagens do desenho X-Men do caderno de Paulo na carteira de Natália. Ao ver aquilo, Paulo ficou muito bravo e foi para cima da menina, que entregou o colega temendo tornar-se o alvo da ira de Paulo. Marcos acertou um soco na barriga de Paulo, que retribuiu acertando outro soco no rosto de Marcos. Não havia dúvidas entre os estudantes que aquela era uma briga de verdade; os meninos não estavam brincando. Para evitar que os dois continuassem a briga na sala e se machucassem, eu tive que intervir para ajudar a professora de artes que não estava conseguindo controlar a situação. Eu gritei bem alto para que Marcos se afastasse, pedindo para ele sair, enquanto segurava Paulo. As meninas da primeira fileira riram e me imitaram, pois para a surpresa delas eu saí do sério¹¹⁸. *Olha o Nicolau! Nunca vi ele gritar*, disse Fabíola. Nesse ínterim, Matilde, a inspetora de alunos que os meninos mais respeitam, entrou na sala e apartou de vez a briga.

Nessa contenda, há vários elementos de situações recorrentes na sociabilidade dos meninos na escola. Podemos destacar, primeiramente, a temporalidade da intriga. Uma briga não se encerra quando os estudantes são apartados ou quando um deles se recusa a bater no oponente. Ela pode se estender no tempo por meio dos comentários e provocações dos demais colegas. Os *vixe*, *toma trouxa*, *chupa* incitam o desejo de desforra daquele que saiu derrotado da situação, prolongando, dessa forma, a briga, que pode envolver outras pessoas que não seus protagonistas iniciais.

Uma segunda característica dessa briga já foi destacado no item em que discutimos as *brechas*: o poder das palavras na produção de eventos. Shuman (1986), ao descrever a contação de histórias entre estudantes de uma escola de ensino fundamental II (*Junior high school*) nos Estados Unidos, afirma que as narrativas sobre as brigas que ela ouviu durante seu trabalho de campo deram ensejo a outras brigas no cotidiano escolar. A autora descreve

¹¹⁸ A imitação exagerada é um dos mecanismos do humor utilizados pelos estudantes. Em diversas oportunidades do meu trabalho de campo no interior da sala de aula, os estudantes imitavam os gestos e as falas de professores e colegas. Em uma ocasião, eu novamente não escapei das gozações feitas por eles. Paulo, na aula da professora de biologia, começou a imitar os meus gestos. Em primeiro lugar, ele pegou o óculos escuro para reproduzir o óculos de grau que eu utilizava. Ninguém estava prestando atenção à imitação, mas Paulo dispensava a plateia e se divertia muito, imitando o jeito como eu ficava olhando para todo mundo. Para entrar na brincadeira, comecei a fazer gestos exagerados. Fingi que estava escrevendo no caderno de campo. Paulo, que não sabe escrever, pegou o lápis e abriu o caderno, imitando a forma como eu escrevia rápido. Ele tinha certa dificuldade para fazer a mesma postura corporal que a minha quando me concentrava na explicação da professora. A atenção dele se dividia entre a explicação da professora e o que eu estava fazendo. A imitação exagerava, quando eu balançava levemente a cabeça em sinal afirmativo em relação à explicação da professora, Paulo balançava a cabeça em demasia. Aquela brincadeira durou por volta de 15 minutos, até perder a graça e surgir outra atividade empregada por Paulo para passar o tempo.

como as histórias de brigas não abordam somente a luta em si, a discussão sobre quem deu um soco em quem, mas o próprio evento narrativo. Os estudantes que participaram de sua pesquisa discutiram longamente quem teria o direito (*entitlement*) para falar e ouvir as histórias sobre as brigas. Há, portanto, o recurso à metanarrativa, uma discussão teórica entre os estudantes sobre o próprio discurso e seus efeitos na contenda. A conversa entre os estudantes desliza, portanto, do tema das ofensas e dos atos impróprios na briga para o tema das falas impróprias dos contadores de história e ouvintes que não deveriam se *meter na vida alheia*.

Shuman (1986) destaca ainda que os “instigadores” são personagens fundamentais nessa trama. São eles que põe fogo na situação ao tecer comentários sobre quem teria provocado a briga, quem teria se saído melhor da contenda, aumentando, dessa forma, a expectativa coletiva de que uma briga se efetive. A posição dos instigadores, segundo a autora, é estrutural na relação entre o evento narrado e o evento narrativo, uma vez que é por meio deles que uma contenda pode se desdobrar em outra. Em uma conversa que tive com dois professores da escola enquanto almoçávamos no pátio da escola, tocamos exatamente nesse ponto. O professor de história argumentou que:

sempre tem um ou outro na sala que fica provocando quando tem um bate boca. Um fica falando para o outro ‘vixe’, ‘toma’, ‘vai deixar quieto?’. Quando um xinga a mãe do outro, essa pessoa poderia deixar passar, mas quando há um grupo de meninos e meninas que falam ‘vixe’, a brincadeira vira uma provocação, ele é obrigado a fazer algo para provar que ele não é um otário, um bobo na sala.

Voltemos ao caso da briga inicial que motivou essa digressão. Os espectadores da contenda, ao narrar o evento, tomam partido e se alinham com um dos lados de acordo com afinidades e antagonismos prévios. Paulo, um *parça* de Natália, tomou claramente o lado da menina e afirmou que Marcos teria sido o culpado pelo início da briga. Na busca pelo estopim da disputa, ele narrou em detalhes os incidentes que ocorreram, de modo a encadear em uma cronologia o que se passou. Os narradores são muito cuidadosos ao enfatizar o que ocorreu primeiro em suas versões do evento. Labov (1972), no clássico estudo que realizou sobre o inglês vernáculo praticado por jovens negros nos Estados Unidos, afirma que duas características das narrativas sobre as brigas que observou entre os jovens são a junção temporal (*temporal juncture*) entre as frases e a correspondência pretendida entre o que é dito e o que supostamente se passou na realidade. Dessa forma, a alteração da ordem da narrativa alteraria por completo a história contada. Se começássemos a história pelo tapa que Marcos levou e depois fosse narrada a queda do celular, a narrativa seria completamente

outra, com diferentes consequências. Os estudantes têm consciência desse fato e, por isso, discutem muito sobre a precisão do encadeamento cronológico da contenda. Paulo, por exemplo, reiterou que a briga não começou com o tapa e a tentativa de cusparada de Natália (uma interpretação possível que foi feita pela professora que estava na sala), mas com a queda do celular que, em sua versão da história, teria sido proposital. Tal interpretação tornou-se hegemônica entre os membros da turma do fundão.

Paulo foi nesse caso o instigador da briga ao descrevê-la para os colegas. Além disso, ao expor sua versão da história, ele se converterá em um dos personagens da contenda, deixando de ser um espectador. O *diz que me disse* é visto na escola que pesquisei como uma afronta, sobretudo quando ocorre pelas costas daquele que é alvo da conversa. São as(os) *recalcadas(os)*, as(os) *invejosas(os)*, certa vez me explicou Luana, que lançam mão da fofoca para ficar falando mal, pelas costas, dos(as) colegas de sala. Os(as) estudantes valorizam e respeitam muito aqueles que *falam na cara* e não ficam de *conversinha* com os(as) colegas armando intrigas. Marcos sentiu-se ofendido justamente pelo comentário do colega, feito pelas costas, que o culpavam pelo ocorrido e colocaram toda a turma do fundão contra ele. Ele resolveu, então, partir para a retaliação, não tendo mais como alvo apenas Natália, mas também Paulo¹¹⁹. Como vimos, o fato de colar as figurinhas do caderno de Paulo na carteira de Natália deu ensejo a mais uma briga, dessa vez entre dois meninos. Se não houvesse essa segunda briga, a relação entre o evento e a narração poderia ser descrita a partir de certa linearidade, a narração relatando *a posteriori* o que se passou. Contudo, a briga que se seguiu à história contada por Paulo do episódio inverte tal linearidade, é o relato de um evento que produzirá outro evento. Podemos dizer ainda que esse movimento em espiral, em que a narrativa recria o evento que ocorreu e dá ensejo para novas reviravoltas, não havia terminado. Nos dias seguintes à briga entre Marcos e Paulo, os estudantes do fundão comentavam o soco que Marcos tinha levado no rosto, produzindo novas histórias e novas mágoas que poderiam oferecer a oportunidade para outras brigas. No esquema abaixo, inspirado no quadro apresentado por Shuman (1986, p. 41) sobre o desenrolar das conversas sobre uma briga que ocorreu na escola por ela pesquisada, tento sistematizar o movimento das relações entre os envolvidos com a briga. Os incidentes descritos pelo número 1 referem-

¹¹⁹ Shuman argumenta que o momento central da narração da história de uma briga ocorre quando o instigador se converte em um dos culpados por ter ‘se metido em negócio alheio’. O desafio é lançado pelo fato de uma pessoa que não tinha o direito de participar da contenda acabar se envolvendo nela: “Challenges to entitlement turned the telling of a story about someone else’s offense into an offense in itself. This was the pivotal moment in the use of narratives in ongoing disputes, for at this point the initial offense and the initial disputants could be forgotten, and attention could turn instead to the people discussed in the stories as victims and to the storyteller as the offender” (SHUMAN, 1986, p. 46).

se à briga ocorrida entre Marcos e Natália que iniciou toda a contenda após a queda do celular. Aqueles descritos pelo número 2 referem-se à segunda briga, envolvendo Marcos e Paulo e ocasionada pelo episódio da cola das figurinhas do caderno de Paulo na carteira de Natália. O leitor deve ler com cautela tal esquematização, uma vez que para descrever de maneira mais fidedigna os movimentos ensejados pelas brigas e as narrativas seria necessário um esquema em três dimensões que conseguisse representar a espiral que marca o movimento da relação entre evento e relato. O movimento não é circular, uma vez que a narrativa, ao ensejar uma nova contenda, não faz com que o desfecho da briga anterior seja o recomeço da mesma, mas sim a criação de algo novo. Há aqui uma transformação realizada por meio da interferência crucial do instigador ao narrar o evento.

Podemos acrescentar que não há aqui um contexto objetivo que deveria ser reconstruído pelo antropólogo para interpretar o que está sendo dito. Na análise acima não reificamos o contexto, muitas vezes abordado em certas análises como fatores objetivos que cercam e são exteriores às enunciações dos agentes e que concedem inteligibilidade às falas. Como demonstrado por Briggs e Bauman, tal visão objetivista do contexto acaba por conceder ao antropólogo um juízo especial, como aquele que teria acesso privilegiado às

determinações das ações dos agentes, sem considerar os aspectos da interação que os próprios personagens envolvidos nas disputas elegem como relevante. Vimos na exposição acima que os próprios estudantes, ao narrar as brigas, produzem uma contextualização que é múltipla e que tem como referência três planos temporais: a descrição da situação passada (o evento narrado, para utilizarmos um termo de Jakobson), a situação imediata da contação de história (o evento narrativo) e a situação dos efeitos iminentes provocados pela narração (ver SHUMAN, 1986: 24). Também vimos nesse episódio que há uma disputa entre os estudantes para a definição do que gerou a contenda e quais foram os eventos que se sucederam cronologicamente. Essa ordenação dos episódios é em si um contexto que irá definir as alianças e as possíveis soluções para a briga. Ainda que uma perspectiva acabou por se tornar hegemônica e, por isso mesmo, incitou uma nova briga, há nesse episódio uma multiplicidade de pontos de vista que acaba por modificar o que se entende por contexto.

As brigas constituem um tema privilegiado das rodas de conversa entre os estudantes. Ong sugere que esse fascínio das conversas pela violência está assentado na própria estrutura da oralidade: “quando toda comunicação verbal deve ser realizada pela palavra direta, envolvida em uma dinâmica do toma-lá-dá-cá (*give and take*) do som, relações interpessoais são sustentadas por atrações e, ainda mais, por antagonismos” (Ong, 1995: 45, tradução minha). O caráter agonístico das conversas é evidenciado no episódio descrito acima quando a fala de um estudante sobre uma contenda suscita uma nova briga. A fala em si é agressiva, pois viola a privacidade quando um estudante se mete em negócio alheio, produzindo assim novas confrontações que não se limitam ao campo da palavra. Ainda segundo Ong (1995: 44), as narrativas são “programadas agonisticamente”, elas celebram o comportamento físico e enfatizam, em diversas “sociedades de cultura oral”, uma descrição apaixonada da violência física.

Os eventos narrados pelos estudantes não se restringem, contudo, à descrição das brigas no interior da escola. Muitos deles ocorreram em Perus, ou em outros bairros de São Paulo, e não necessariamente envolveram o narrador da história. Antes de apresentar essas histórias, convém algumas breves palavras sobre o que caracteriza uma narrativa. Walter Benjamin, no clássico texto *O narrador* sobre a obra de Leskow, argumenta que a arte de narrar caminha para o fim, uma vez que é cada vez mais raro encontrar pessoas que saibam como contar bem uma história, assim como pessoas que disponibilizem seus ouvidos e todo seu corpo para ouvi-las. Ainda sob a sombra tenebrosa da primeira grande guerra, Benjamin comenta que com seu término as pessoas chegaram mudas do campo de batalha, não mais ricas, mas mais pobres em experiência comunicável (BENJAMIN, 1983: 57).

A narrativa alimenta-se da “experiência que anda de boca em boca” (*idem*: 58); sua condição de possibilidade, segundo Benjamin, está associada ao tédio. Na bela e sucinta imagem fornecida pelo autor: “o tédio é o pássaro onírico que choca o ovo da experiência”. Por isso, Benjamin localiza a maestria da narrativa nos artesões, nos camponeses, nos marinheiros. Nas palavras do autor:

quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrá-las lhe advém espontaneamente. Assim, portanto, está constituída a rede em que se assenta o dom de narrar. Hoje em dia ela se desfaz em todas as extremidades, depois de ter sido atada há milênios no âmbito das mais antigas formas de trabalho artesanal (BENJAMIN, 1983: 62).

A arte de narrar, segundo Benjamin, estaria morrendo justamente porque os ofícios ligados ao tédio não existiriam mais nas cidades, e no campo estariam em ruínas. Não haveria mais um grupo reunido para escutá-las, pois já não se reúne mais para esse tipo de trabalho que desenvolve a perícia em um ofício e na arte de contar histórias. Contudo, o tédio não morreu como foi previsto pelo filósofo; talvez ele só tenha sido alocado em outras profissões ou ainda em outras instituições. Será que na escola, um espaço caracterizado por muitos estudantes como de tédio, encontraríamos um terreno fértil para a proliferação de narrativas? Poderíamos nomear essas histórias contadas pelos estudantes como narrativas, no sentido de Benjamin, como a “experiência comunicável que anda de boca em boca”? Ou ainda, para empregarmos a definição de narrativa fornecida por Ong (1995: 139-40), enquanto o gênero principal da arte verbal que processa o fluxo do tempo e da experiência, será que os estudantes nessas conversas incessantes sobre *fitas* e *perreios* estariam também eles processando aquilo que vivenciaram (ou podem vir a vivenciar)? Para tentar responder a essas perguntas, emprestemos mais uma vez nossos ouvidos a esses estudantes tagarelas.

Em uma aula livre concedida pela professora substituta de Artes, logo após a prova Brasil, que tinha sido extremamente cansativa, os estudantes resolveram aproveitar a oportunidade para contar *fitas* vivenciadas por eles ou então por parentes ou conhecidos. Marcos puxou o assunto sobre motos e fugas da polícia. Ele relata que seu cunhado lhe ensinou como andar de moto. Ele lhe emprestava a Falcon para *dar uns zerinhos*¹²⁰ no Recanto. Uma vez, eles foram para Cidade Tiradentes na Zona Leste *dar um jet*¹²¹. A polícia parou e deu uma geral neles. Por sorte, o cunhado de Marcos não estava com nada que

¹²⁰ Acelerar e frear simultaneamente a moto para fazê-la girar, marcando um zero no asfalto.

¹²¹ *Dar um jet* significa *dar um rolê*, passear, sobretudo quando se sai da *quebrada*.

pudesse comprometê-lo, e Marcos não estava pilotando a moto: *seria mó fita se eu tivesse pilotando*. Alan concordou com Marcos e falou que ele já levou uma surra de um policial porque estava andando de moto pelo bairro. Alan toma a palavra e descreve como ele faz para fugir dos policiais. A maioria dos policiais não persegue Alan. Ele trabalha em alguns finais de semana como motoboy em uma pizzaria e frequentemente vai na delegacia fazer entrega para os policiais. Mas um policial em especial sempre está *na cola* dos meninos que andam de moto pelo Recanto. Para escapar dele, Alan disse que sempre desvia das ruas principais do bairro em certos horários, andando sempre pelas vielas. Alan interrompeu a narrativa de Marcos pois viu na fala dele uma oportunidade para entrar na conversa e contar as próprias aventuras. A história de Marcos, contudo, não havia terminado. Ele pede a palavra para continuar a contar o caso. Nesse mesmo final de semana de aventuras em Cidade Tiradentes, o cunhado de Marcos foi pego pela polícia civil. Marcos disse que seu cunhado estava participando de uma *fita do PCC*. *Ele é mó traficante, prô!*. Por sorte, Marcos nos contou, ele já tinha voltado para a casa de seus pais e deixado a casa da irmã e do cunhado. Ele relata em detalhes como foi a prisão do rapaz: várias viaturas cercaram a casa dele; os policiais estavam com armamento pesado; e seu cunhado se entregou para evitar um tiroteio. Felipe perguntou para Marcos se o rapaz mencionado na história ainda era o cunhado dele; Marcos disse que não. Depois que ele foi preso, ele passou a maltratar sua irmã, que se separou dele. Mesmo assim, Marcos continuou a chamá-lo de cunhado na história.

Após um pequeno intervalo em que os meninos foram conversar com a professora sobre como tinha sido a prova feita na aula anterior, Alan retomou a contação de casos. Ele contou uma história sobre seu primo, que era seu melhor amigo em Taipas, onde ele cresceu. A atenção dos demais meninos à narração de Alan foi total. Esse primo era alguém que Alan admirava muito, considerado *como um irmão*. Quando Alan, que sempre andou com crianças mais velhas, era ameaçado ou brigava com alguém, o primo vinha ajudá-lo. Certa vez, um menino mais velho e forte, com 17 anos, queria bater em Alan (com 12 anos) por causa de uma *fita* que envolvia bicicletas. Esse primo veio socorrê-lo, e ainda que ele fosse menor que o menino que ameaçava Alan, por ele ser muito respeitado e estar no crime há muito tempo, o menino ficou *na dele*, parou de ameaçar e provocar. Depois desse relato, Alan lembrou-se do episódio quando o melhor amigo de seu primo foi pego pela polícia e desapareceu. *Eles apagaram o moleque, prô*. O primo de Alan ficou revoltado e ameaçou matar os policiais que tinham feito aquilo com ele. Contudo, o *peessoal do crime* o dissuadiu, pois sabiam que a consequência seria pior para todos do bairro se as revanches com os

policiais não parassem. Os policiais tinham feito isso porque o primo de Alan e o menino assassinado tinham roubado algo. Após essa história, Alan contou que seu primo morreu quando tentava assaltar um posto de gasolina e foi surpreendido por um policial não fardado. Alan descreve como o primo tentou fugir mas acabou levando dois tiros pelas costas, enquanto corria para pegar a moto. A plateia ficou um pouco em silêncio, até que os meninos mudaram de assunto e resolveram brincar de adivinhação.

Nos dois casos contados, alguns elementos da forma da narração e do conteúdo do que é dito se repetem. Vejamos, em primeiro lugar, a descrição do caso contado por Marcos sobre as aventuras de seu cunhado. O início da história apresenta para os ouvintes os personagens que estarão presentes em toda a trama: Marcos, a moto, o cunhado, a polícia. Ao começar a falar sobre como seu cunhado lhe ensinou a andar de moto, Marcos lembra-se do episódio quando a polícia *deu uma geral* neles em Cidade Tiradentes. Essa é uma característica das histórias contadas pelos estudantes: um caso remete a outro, ao falar de um episódio, eles se lembram de outro, geralmente envolvendo o protagonista da história. Vários episódios se sucedem na mesma história. Contudo, eles não são narrados necessariamente a partir de uma ordem cronológica ou conectados pelo fato de se passarem no mesmo contexto e local. O único elo que parece ligar os vários episódios são as relações entre os personagens. Aliás, outra marca comum das narrativas entre os estudantes é sua abertura pela qualificação das relações entre os personagens antes da trama principal ser apresentada. Assim, Marcos primeiro evidencia para o ouvinte a camaradagem e amizade que existiam entre ele e o cunhado, que havia lhe ensinado a *pilotar* e lhe emprestado a moto para ele *dar uns zerinhos* no Recanto. Após constituir essa proximidade afetiva com o protagonista da história, tanto o narrador quanto a plateia se sentem envolvidos no desenrolar dos eventos, afinal, sabemos que o cunhado de Marcos é *gente boa* e seu *parça*.

Depois de apresentados os principais personagens, e qualificadas as relações entre eles, temos um intervalo, a abertura de um parêntese na narração pela entrada de Alan na conversa. Como vimos nesse caso, não necessariamente uma pessoa monopoliza a contação da história. No caso das aventuras do cunhado de Marcos, Alan (14 anos) percebe uma oportunidade na narrativa do colega e interfere para falar sobre sua própria aventura ao evitar ser pego pela polícia pilotando uma moto. Contudo, como Marcos não havia terminado de realizar as conexões que pretendia, ele retoma a palavra e prossegue contando o caso. Marcos parece ter guardado na manga o ápice da história para o desfecho, provocando assim um efeito de reviravolta nas interpretações dos ouvintes sobre tudo o que ocorreu antes. Após falar sobre como ele escapou de levar uma surra da polícia graças ao fato de não estar

pilotando a moto, Marcos narra como seu cunhado foi preso, revelando uma característica da personalidade dele até então desconhecida, ao menos para mim: *ele é mó traficante, prô!*. Os estudantes possivelmente já tinham previsto aquele movimento, pois não são raras as vezes que as histórias se repetem com pequenas variações e os personagens envolvidos já são conhecidos por eles. O efeito de surpresa é maior em quem não está familiarizado com os personagens, como era o meu caso. De toda forma, a revelação de que o cunhado de Marcos era *mó traficante* altera a interpretação do começo da história e concede sentido à ênfase dada por Marcos para o fato anteriormente narrado deles terem escapado de uma geral da polícia quando estavam andando de moto por Cidade Tiradentes.

Bauman (1986, p. 59), ao analisar as anedotas contadas por rancheiros no Texas sobre bêbados e outros personagens moralmente criticados em uma comunidade rural, afirma que uma das características dessas narrativas orais é justamente o efeito reflexivo produzido pelas linhas finais das brincadeiras (*punch lines*), ou seja, o fato delas reenquadrarem, no sentido de Goffman (1974), o que foi dito antes. Dessa forma, a parte da história que construiu o contexto, apresentando os personagens e suas qualidades morais, o cenário e o tempo em que a história se passa, é em si mesma recontextualizada pelo desfecho da história. O mesmo efeito reflexivo ocorre nas histórias contadas pelos estudantes. A revelação de que o primo era *mó traficante* acaba por modificar a qualificação inicial da relação entre o narrador e o protagonista, alterando, portanto, o contexto oferecido por Marcos para que a plateia interprete a história. Da mesma forma, a prisão do menino ao final torna a conversa séria. Se no começo da narrativa alguns estudantes riram e teceram comentários sagazes sobre o episódio que Marcos e seu cunhado escaparam de uma geral da polícia, no final, após a prisão, os ouvintes evitam a sagacidade e as risadas.

Alan também começa a contar o episódio que envolveu seu primo por meio de um relato sobre a relação entre eles. Somos novamente introduzidos na história por meio da relação que o narrador possui com o protagonista. Ao afirmar que ele considerava o primo como um irmão, Alan narra o episódio em que foi protegido por ele quando um rapaz de 17 anos o ameaçou por causa de uma *fita* com bicicletas. A vitória do primo sobre o adversário não foi obtida por meio da força, mas pela consideração que todos tinham em relação a ele, que já era do crime há muito tempo. A revelação de que o primo era do crime ocorre mais cedo que na história narrada por Marcos, o que faz com que o efeito de surpresa não seja tão pronunciado. O episódio seguinte já anuncia o desfecho trágico da história. A morte aproxima-se do primo de Alan, que vê seu melhor amigo ser pego pela polícia e desaparecer. Os recursos dramáticos são utilizados por Alan na narrativa. Ele apresenta a ideia que passou

pela cabeça do primo de matar os policiais que haviam assassinado o melhor amigo dele, assim como o debate com os *irmãos* do PCC que dissuadiram o menino de seguir em frente com sua revanche. No final, a morte do primo de Alan encerra a história e produz outro efeito reflexivo; é a partir dela que a forma carinhosa como Alan fala sobre o *primo que era como um irmão* adquire toda sua potência e toca os ouvintes. Mas não só o efeito emocional é produzido na plateia; esse desfecho trágico também permitiu aos meninos reexaminar as decisões que foram narradas. Alguns garotos argumentaram que o primo deveria ter matado os policiais que mataram seu melhor amigo. Ao menos, *ele não teria morrido em vão*, afirmaram alguns estudantes. Outros ficaram do lado da decisão dos *irmãos do PCC: melhor manter a paz na quebrada*.

Alexandre Pereira (2010: 77) descreveu como o flerte com o crime organizado estava presente nas conversas entre os meninos que participavam das zoeiras nas escolas da periferia de São Paulo por ele pesquisadas. O autor argumenta que esse flerte lúdico, que não significa um envolvimento explícito com o tráfico ou o crime, faz parte da construção de certa masculinidade hegemônica nas escolas e é um componente importante nas práticas juvenis no interior da escola. No caso dos estudantes do Recanto, a situação não é muito diferente; ao falar sobre as *fitas* do crime, os meninos reforçam uma imagem de si mesmo como destemidos, capazes de assumir riscos e se entregar a aventuras. Todas essas posturas conformam, de certa forma, uma ideia de masculinidade. Contudo, essa menção constante a parentes que se envolveram com o crime também pode ser compreendida como uma característica das narrativas orais. Ong (1995: 70) argumenta que a memória oral somente funciona pelo acionamento de personagens de peso, cujos atos são memoráveis e monumentais (ver ainda Edwards, 2001, para a descrição de como a história de Bacup é narrada a partir de certos moradores excêntricos). No cotidiano dos estudantes, tais personagens tendem a ser aqueles parentes ou amigos que se envolveram com o tráfico, que enfrentaram ou foram capturados pela polícia.

A permeabilidade linguística entre o vocabulário empregado pelas pessoas envolvidas no crime (ver BIONDI, 2014) e aquele utilizado pelos jovens moradores do Recanto pode nos indicar a existência desse flerte com o crime organizado na vida cotidiana dos estudantes. A relação dos jovens com o mundo do crime não foi, contudo, o foco da minha etnografia¹²². Ainda assim, durante o trabalho de campo ouvi repetidos comentários

¹²² Eloisa Guimarães (2003) pesquisou como os estudantes de uma escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro eram ligados às *galeras* que tinham vínculos com o tráfico de drogas no começo dos anos 1990. No caso pesquisado por Guimarães, os estudantes transpunham para dentro da escola não só as disputas entre as

dos meninos e das meninas sobre parentes ou amigos que estavam envolvidos com o crime e tinham sido presos. Um aspecto dessas histórias chamou minha atenção: os meninos e as meninas tinham mais facilidade para falar de casos envolvendo parentes não tão próximos, tais como o cunhado, o primo, o pai que se separou da mãe e já não mora mais com os filhos. Certa vez, soube que o irmão de uma estudante tinha sido preso porque estava vendendo drogas em uma biqueira do Recanto. Os estudantes não comentaram nada sobre o caso, nem a estudante se sentia à vontade para contar histórias de façanhas e aventuras envolvendo o irmão. Marcos, um dos membros da *turma do fundão*, procede da mesma forma ao eclipsar o papel de sua irmã na história da prisão de seu cunhado descrita acima. Ela estava junto na casa quando a polícia entrou e, segundo alguns meninos, também estava envolvida com o crime. Os primos e os cunhados são parentes que estão a uma boa distância dos meninos, não tão perto, nem tão distante. Penglase (2014), em pesquisa realizada sobre a relação dos moradores com o crime organizado em uma favela no Rio de Janeiro, afirma que a relação de parentesco com um traficante é experimentada de modo ambivalente por aqueles que não estão ligados diretamente com o tráfico. Ao mesmo tempo em que ela pode oferecer certa assistência e proteção em relação à violência, como no caso do próprio Penglase que escapou de um mal-entendido graças à intervenção do padrinho (traficante) do filho de Clara, sua principal interlocutora no trabalho de campo, tal relação pode também ser vista como uma intimidade perigosa, pois o mundo sedutor do crime pode se fazer ainda mais presente quando o traficante é também um padrinho, irmão ou primo, “convertendo” os meninos da família para o “outro lado”. O autor argumenta que os moradores vivenciam, portanto, um dilema na interação com essas pessoas que ele denomina como “íntimos perigosos”: “como administrar ser ao mesmo tempo próximo o suficiente desses íntimos para controlar o perigo, ou talvez garantir alguma assistência, e ainda manter uma distância o suficiente para evitar se tornar enredado na violência deles”? (PENGLASE, 2014: 97, tradução minha) Nas histórias narradas pelos estudantes, podemos identificar a busca pela produção de uma boa distância em relação a esses “íntimos perigosos”. Os meninos, dessa forma, narram situações que envolvem parentes não tão próximos, tais como o primo ou o cunhado, e se calam sobre os casos envolvendo aqueles mais íntimos (irmão, irmã, mãe, pai) que compõem a família.

galeras, mas seus métodos de ação. Na escola onde realizei o trabalho de campo, não observei uma “escola sitiada” tal como descrita por Guimarães. Os traficantes estavam por ali, à espreita, mas não entraram na escola em horário de aula, e os estudantes que estavam envolvidos com o crime não exerciam suas funções no interior da instituição.

Nessas histórias, os meninos utilizaram-se do termo *fita* várias vezes. Cabe aqui refletirmos rapidamente sobre sua função nessas narrativas. O termo *fita* pode ser visto como aquilo que os linguistas denominam de *proform* (ver ROTH-GORDON, 2007), ou seja, formas de referência indireta, uma palavra ou unidade lexical cujo significado depende da referência a outra parte do contexto ou do discurso no qual ela é empregada. Roth-Gordon (2007) analisou o uso de *proforms* na gíria de jovens negros vinculados ao movimento hip-hop em uma favela do Rio de Janeiro. As palavras utilizadas pelos jovens interlocutores da autora, no final dos anos 1990, eram: “coisa”, “negócio”, “fulano”, “bagulho”, “parada”, “lance”. Tais palavras enfatizam um conhecimento interno e compartilhado entre os pares. Elas enviam importantes informações pragmáticas para a audiência que capta no ar sobre o que se está falando. Geralmente, as *proforms* são utilizadas para a discussão de assuntos que são considerados tabu em certas situações, tais como o crime. Contudo, Roth-Gordon argumenta que no caso de seus interlocutores – e também poderíamos dizer no caso dos jovens no Recanto – tais palavras não eram empregadas somente nesses contextos que envolvem temas tabu, mas nas mais variadas situações.

Tais formas de referência indireta são estigmatizadas e associados com as populações marginalizadas e não educadas, pois supostamente refletiriam a vagueza na linguagem e no pensamento que seriam características dessas populações. Contudo, como demonstrado por Roth-Gordon, no uso que delas fazem os jovens do hip-hop no Rio de Janeiro não podemos associá-las com a vagueza; seus interlocutores, assim como os estudantes do Recanto, sabem muito bem o que eles querem ou evitam dizer quando empregam tais expressões não definidas diretamente. Eles buscam sim ser evasivos por meio da alusão a uma informação que é compartilhada na comunidade dos interlocutores e que permanece no registro do não dito, deixando de fora, assim, aqueles que não pertencem ao grupo de pares e, sobretudo, aqueles que são os adultos e que podem exercer uma autoridade sobre eles. Essas formas de referência indireta são, portanto, fundamentais para manter a conversa restrita àqueles que têm relação com o grupo. O termo *fita* pode ser visto também como um elemento semântico que coloca a língua em relação com o fora (nesse caso, com a administração das fronteiras que separam quem está dentro ou fora do grupo de interlocutores). Contudo, essa relação entre a fala e o fora não se constitui como uma exterioridade e um contexto que definiria o sentido daquilo que é dito. A abertura para o fora ocorre por meio de um termo – nesse caso, a *fita* – que é imanente à fala. Seguimos nesse ponto da análise a sugestão feita por Deleuze e Guattari (1995: 21): “a pragmática não

recorre simplesmente às circunstâncias externas: destaca variáveis de expressão ou de enunciação que são para a língua razões internas suficientes para não se fechar sobre si”.

Claudia Fonseca deparou-se com uma relação similar com a linguagem nas fofocas entre as moradoras da Vila do Cachorro Sentado, em Porto Alegre. A narrativa das mulheres sobre os casos de maridos infiéis utilizou-se de táticas para incluir ou excluir pessoas que podem ou não ouvir determinada história. A própria referência a quem participa dos eventos narrados não era explicitada, evitando que pessoas estranhas se intrometessem na conversa alheia:

Os lugares e as pessoas são designados pelo nome próprio, com pouquíssima explicação a mais; pressupõe-se que já são conhecidos pela maioria dos ouvintes. Quem não sabe que Alan, por exemplo, é irmão de Maria, não vai aprender isso do narrador da história. Aqui, o pano de fundo é dado de antemão; quem não tem acesso a ele é visto como estrangeiro – alguém que não tem nem direito nem interesse em ouvir as histórias. (FONSECA, 2004, p. 124)

Como no caso descrito por Fonseca, os jovens estudantes delimitam, assim, quem teria direito a ouvir determinada narrativa por meio das próprias táticas de enunciação, como o emprego do referente indireto *fita*.¹²³ Além disso, enquanto expressão pragmática que se sustenta na colaboração, os participantes da conversa raramente expressam confusão ou ainda um impertinente anseio por informações extras quando o termo *fita* é empregado. Ninguém iria interromper a narrativa dos meninos para perguntar sobre que *fita* a respeito das bicicletas ou do PCC estaria implícita no relato, mesmo que alguém dentre os ouvintes não tivesse compreendido. Se o narrador quis ser evasivo, ninguém tem o direito de exercer ali um interrogatório sobre o que de fato se passou. Quando eu escutei pela primeira vez a narrativa de uma história, eu pensei que não havia entendido nada, pois só era capaz de me atentar sobre o que seria aquela *fita*. Em qual *fita* do PCC o cunhado de Marcos estava envolvido? Ao escrever à noite no caderno de campo o relato daquela conversa, fiquei apreensivo porque pensei que algo me escapava, que minha descrição estava incompleta, havia ali uma lacuna fundamental para o entendimento da totalidade daquele fenômeno que era a contação de *fitas*. Contudo, ao conversar com Paulo, que também havia escutado àquela história, ele me disse que não sabia nada a respeito daquela *fita*, e que aquilo pouco importava, que o *legal (da história) foi a prisão do cunhado de Marcos*, as razões pouco importavam. As histórias são, assim, valorizadas por sua dramaticidade, sua capacidade de

¹²³ Vimos no capítulo 3 que Carmen, a mãe de um *menino que se desencaminhou*, também empregou referentes indiretos para se referir ao fato do filho *ter entrado no mundo do crime*.

recontar esses eventos emocionantes que cercam o cotidiano dos meninos: a prisão do cunhado, o assassinato do primo. Tal como descrito por Roth-Gordon, os “falantes usam a vagueza para a própria vantagem como uma estratégia de interação, colocando o nível textual em primeiro plano ou nos bastidores e convidando a participação dos ouvintes no nível interpessoal” (ROTH-GORDON, 2007: 335, tradução minha). Em outras palavras, o significado do que está sendo dito (o nível textual) com palavras como *fita* não é tão importante para a interação, mas sim a função pragmática que é exercida pelas formas de referência indireta na sustentação da conversa.

Dessa forma, os jovens do Recanto utilizam a palavra *fita* nas conversas para indicar que há mais coisa ali envolvida enquanto se diz menos. Como já sugeri anteriormente, os meninos optam por uma estética de poucas palavras, diminuir o que se diz em uma frase para reduzir as chances de conceder uma *brecha*. Vale aqui uma ressalva: isso não significa que os jovens falem pouco na sala de aula ou em outros ambientes; mas sim que eles falam em uma estrutura que preza pela redução das frases longas e explicativas. As formas de referência indireta auxiliam essa estratégia de reduzir a estrutura de uma frase. Eles falam bastante, por vezes falam sem parar, para o desespero dos professores, e, ao mesmo tempo, falam poucas palavras.

Nem todas as histórias contadas pelos estudantes envolvem, contudo, parentes ou amigos ligados ao crime organizado. Muitas histórias envolvem situações memoráveis que eles vivenciaram juntos, na escola ou fora dela. Uma dessas oportunidades memoráveis repetidamente narradas nas conversas informais refere-se ao episódio quando os meninos resolveram matar aula e ir para a desativada fábrica de cimento e cal para nadar no riacho que corre por dentro de suas dependências. Escutei Felipe narrando esse episódio pela primeira vez em uma aula de artes, quando a professora já tinha terminado a explicação. Os meninos da *turma do fundão* se reuniram em torno da carteira de Felipe para ouvir e comentar sobre como foi essa aventura. Segundo Felipe, nesse dia eles foram perseguidos duas vezes. A primeira fuga ocorreu quando eles chegaram no riacho e lá avistaram um grupo de rockeiros que estavam tomando vinho e tocando violão. Felipe lembra-se que Emerson e Marcos resolveram provocar o grupo dos rockeiros: eles os chamaram de *rosqueiros* e gritaram: *ficam aí dando a rosca!* Como já tinham desistido do banho no riacho, os meninos resolveram partir para a provocação, e começaram a jogar pedras nos rockeiros. Após essa provocação, os jovens que lá estavam correram no encalço dos meninos, que conseguiram fugir por meio dos pastos. Felipe contou os detalhes da fuga, como eles tiveram que pular algumas cercas de arame farpado e, em um dos sítios que entraram, foram

perseguidos por um boi bravo. Nesse momento, Marcos lembrou-se que Emerson chorou ao ser perseguido pelo boi. A conversa foi permeada por gargalhadas, sobretudo no momento da descrição do desfecho hilário dos meninos tendo que correr de um boi bravo.

A fuga de uma situação perigosa e arriscada está presente tanto nos relatos que envolveram os parentes do mundo do crime (o cunhado de Marcos e o primo de Alan) quanto nessa história carregada de humor que envolveu os meninos, os rockeiros e o boi. Em ambas, há uma valorização da proeza dos jovens ao enfrentar certas situações arriscadas e conseguir fugir dos perseguidores. Contudo, há uma diferença fundamental. O desfecho das histórias que envolvem o cunhado de Marcos e o primo de Alan é trágico – em um caso o rapaz é preso e, no outro, assassinado pela polícia. Os relatos foram seguidos por comentários de indignação e resignação: os estudantes xingam os policiais, comentam sobre o erro de avaliação dos irmãos do PCC que decidem pela não retaliação da morte de um amigo do primo de Alan, perguntam para Marcos se o rapaz preso era ainda seu cunhado etc. O risco aqui é extremamente sério e não dá ensejo às gozações, risadas e tiradas entre os estudantes.

Já o desfecho da história da invasão da fábrica de cimento e cal é tragicômico. O risco se faz presente, mas em uma chave distinta daquela encontrada nos relatos anteriores. Entrar no terreno da antiga Fábrica Portland de Cimento e Cal é por si só algo arriscado. O risco de ser expulso do terreno particular por seguranças armados era real na incursão realizada pelos meninos. Além disso, há uma lenda contada por eles de que há uma casa mal-assombrada localizada na vila operária que fica no terreno da fábrica. Entrar naquele espaço era, portanto, uma prova de coragem para os meninos ao ter que enfrentar os possíveis seguranças e fantasmas. Todos esses fatores, associados à presença de outro grupo de jovens no local, fizeram com que a simples ida ao riacho para tomar um banho se transformasse em uma verdadeira aventura que vale a pena ser lembrada e descrita. Se o risco se faz presente tanto nas narrativas sobre os parentes envolvidos com o crime quanto no caso da invasão da fábrica, nesta última história ele é enquadrado desde o começo na chave do lúdico. A situação começa com a gozação promovida pelos meninos ao chamarem os rockeiros de *rosqueiros*, e segue com o arremesso de pedras nos adversários. A gargalhada que se segue à contação dessa história é permitida porque o desfecho – a perseguição pelo boi – produz um reenquadramento de toda a história a partir da ótica exclusiva do humor e do lúdico: não resta dúvida de que esse era o efeito pretendido por Felipe ao narrar o episódio e, portanto, ninguém ficará ofendido pela risada, nem mesmo Emerson, que chorou ao ter que correr do boi bravo (afinal, *numa fita como essa, todo mundo chora, prô*, garantiu-me José Ricardo).

Quando os estudantes escutam histórias como essa, eles naturalmente só pensam em rir e fazer comentários jocosos sobre a trama. Contudo, como nos lembra Pierre Clastres (2003: 166), “no riso provocado aparece uma intenção pedagógica: enquanto divertem aqueles que os ouvem, os mitos veiculam e transmitem ao mesmo tempo a cultura da tribo”. Guardadas as devidas proporções – os relatos dos estudantes não se deixam confundir com os mitos do pensamento ameríndio –, nas conversas sobre primos e cunhados, os meninos e as meninas refletem sobre os riscos que vivenciam em seu dia a dia e transmitem certo modo de organizar o conhecimento que valoriza a astúcia, a sagacidade, a esperteza daquele que consegue se desvencilhar das armadilhas da vida¹²⁴. Tudo se passa como se ao contar as histórias do passado, os estudantes buscassem apresentar para a plateia de ouvintes suas qualidades, como alguém aventureiro, que gosta de correr riscos, que não se deixa capturar pela polícia. As histórias contadas são, assim, essenciais na produção da reputação dos meninos. O passado mais uma vez é acionado para se pensar “as nuances do caráter” e para ensinar uma “ética ordinária” de como agir em certas situações. Os meninos iniciam várias dessas narrativas sobre situações no passado com a frase de abertura *você se lembra daquela fita (...)*. Assim, nessa contação incessante de *fitas* eles produzem um repertório compartilhado, uma memória, que também é essencial na constituição das relações de amizade. Os estudantes riem das trapalhadas que já realizaram e assim compartilham uma ideia do que deveriam evitar para não serem vistos como *trouxas*.

Outra narrativa prendeu a atenção dos estudantes no interior da sala de aula. Paulo, certa feita, estava muito agitado e não parava de se mexer. Ele ficava andando de um lado para o outro, e em certo momento começou a tremer e a fingir que ele tinha levado um choque. Ao ver aquela cena, Marcos perguntou para ele, em tom humorado: *Pikachu te deu um choque, Paulo?* Bruna, uma menina que costumava sentar no fundo da sala, virou para ele e disse: *Acho que ele está com o demônio, está possuído, você tem que ir para o culto comigo, para o pastor te exorcizar, tirar o demônio do seu corpo*. Esse comentário disparou uma conversa que prendeu a atenção de todos que estavam sentados no *fundão* sobre as

¹²⁴ Alexandre Pereira deparou-se com as narrativas dos pixadores em São Paulo sobre os riscos, chamados de “perreios”, enfrentados quando fugiam dos policiais: “Os relatos dos perreios eram marcados pela indignação e, ao mesmo tempo, pela resignação, como se fossem inevitáveis, mas também continham certo autoelogio, ressaltando a força ou esperteza demonstrada nesses momentos. O perreio implicava uma situação em que já se encontrava no meio do perigo e se corria o risco de enfrentar um perigo ainda maior, como o de ser assassinado ao ser pego por um agente de segurança privada ou ser preso por um policial militar (...). muitos relatos de perreios eram feitos de forma entusiasmada nos *points*, descritos como algo inerente à vida dura que levavam e aos riscos que produziam ou desafiavam com sua prática: ‘Pixação é passar perreio por causa dos rabiscos e do perigo que se passa, não é fácil sair para pixar e enfrentar a opressão da polícia e da sociedade’ (Paulo)” (PEREIRA, 2013: 97). O “perreio” e as aventuras ao se deparar com as forças de segurança parece ser um tema recorrente nas conversas entre os jovens moradores das *quebradas* de São Paulo.

aparições do demônio. Emerson disse que um de seus amigos viu um ser misterioso que apareceu por trás dele, altas horas da noite. Como eu estava interessado naquela conversa, me aproximei da roda e participei da contação de casos. Paulo enfatizou que ele não tinha medo do demônio porque *tinha Deus no coração*, e nada de ruim poderia lhe acontecer. Bruna, uma das estudantes mais evangélicas (da Igreja Universal do Reino de Deus), disse que há indícios de que o julgamento final e a segunda vinda de Cristo ocorreriam em breve. *Tudo está virado, e Jesus virá novamente na pele de um pobre, e promoverá o julgamento final*, ela enfatizou. Bruna brincou com Marcos que ele precisava se libertar, que ele provavelmente estava possuído, se ainda o demônio não se manifestou, ele iria em breve. Felipe disse que o demônio já tinha se manifestado no corpo de um vizinho, que já tinha *passado para o outro lado, estava no mundo do crime*. Ele ainda argumentou que a pessoa possuída dá coices e pontapés, treme, *não fala coisa com coisa*. Bruna comentou que o demônio mais perigoso é o tranca-rua, e que em sua igreja é muito comum aparecer pessoas possuídas. Ela mesma, quando entrou pela primeira vez na igreja, ficou com medo de estar possuída, pois sua perna começou a tremer. Mas seu pastor logo a tranquilizou, dizendo que o demônio raramente possui uma criança. Ela teceu elogios ao pastor, que tinha o poder de exorcizar a todos, pois carregava consigo o espírito santo. A conversa, logo em seguida, encaminhou-se para a discussão da religião entre os estudantes. Felipe disse que não é importante ir para a igreja, mas sim acreditar em Deus, *ter Deus no coração*. Eu nunca tinha visto os estudantes tão compenetrados em uma conversa como naquela situação, tampouco a utilização de um vocabulário tão diversificado em suas narrativas. Para se falar do demônio, um ente perigoso e temido, aqueles estudantes demonstraram uma capacidade criativa enorme com as palavras. A conversa foi cercada de risos e comentários jocosos. Houve uma competição para saber quem possivelmente estaria possuído pelo coisa-ruim. Uma parte essencial da brincadeira foi contar casos sobre a aparição do demônio sem demonstrar medo e, se possível, produzindo o temor no ouvinte.

Como vimos nessas histórias, por vezes os estudantes riem daquilo que temem: a fuga de uma batida policial, a possibilidade de serem assassinados pela polícia militar, o perigo de serem pegos pelos donos de propriedades invadidas, o medo de se deparar com os fantasmas que perambulam pelas casas abandonadas da vila operária no interior da fábrica ou ainda o temor de se deparar com a aparição do demônio. Viveiros de Castro (2011: 902ss), inspirado na pergunta feita por Clastres “de quê riem os índios?”, se pergunta sobre o que eles temem. Clastres (2003: 148) demonstra que os índios riem justamente daquilo que temem, as alteridades radicais (os xamãs, as onças, os brancos, os espíritos), entes que

irradiam um potencial perigo de assujeitamento e a vocação da coerção. Nesse mesmo artigo, Viveiros de Castro propõe um paralelo entre os encontros amazônicos dos indígenas com os espíritos sobrenaturais e os encontros dos moradores das grandes cidades com figuras de alteridade radical, a polícia e as transcendências do Estado. Ele evoca o comentário feito por um índio Nambikwara pesquisado por Joana Miller sobre os ornamentos indígenas que seriam como a carteira de identidade dos brancos. Se o indígena perde seus ornamentos, um espírito pode encontrá-los e escondê-los, aprisionando, dessa forma, a alma da pessoa no buraco onde enterra os apetrechos; da mesma forma, se um branco perde seu documento de identidade, ele pode ser pego por um policial. Em ambas situações, vivencia-se um risco de ter sua subjetividade subjugada, confiscada por um outro. Ora, vimos aqui que os estudantes refletem sobre tais potenciais (e muitas vezes efetivos) aprisionamentos de sua subjetividade nos riscos que vivenciam. Não parece por acaso que eles tenham se recordado da casa mal-assombrada na fábrica quando narraram a história da perseguição pelo boi bravo e se envolvido na contação de casos sobre a aparição do demônio: os fantasmas e o coisa-ruim rondam o imaginário dos jovens e os assombram da mesma forma que os policiais, pois representam seres temidos justamente por essa capacidade de captura e aprisionamento. Ainda que algumas crianças e/ou jovens de 13 e 14 anos da turma não acreditem mais em fantasmas, os policiais são muito reais em seu cotidiano – repleto de histórias sobre mortos, desaparecidos e presos – para não povoarem seu imaginário e suas conversas.

Outra característica dessas histórias narradas é sua teatralidade. Como destacado por Claudia Fonseca (2004: 120), a eloquência não reside apenas nas palavras, mas também no corpo que encena o evento. As histórias são reconstruídas de modo burlesco para causar alguma afetação naqueles que a ouvem. Ao descrever o episódio da fuga de uma batida policial quando ele estava *pilotando*, Alan imita o barulho de um escapamento que emite vários *pipocos* e, com o corpo inclinado para frente, como se estivesse dirigindo a moto, ele encena tudo aquilo que narra. Alan Ribeiro denomina essas qualidades requeridas de um bom contador de histórias entre os estudantes da Escola de Aplicação da UFPA como habilidades histriônicas:

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 demonstrada 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. Exageros, agitações e excesso de

movimentos corporais aparecem nestas trocas como parte da performance histriônica do falante (RIBEIRO, 2016: 123).

Esses são os recursos também empregados entre os estudantes da Escola Vitória para produzir aquilo que Barthes (1970) denomina como a verossimilhança, ou seja, uma reverberação causada na audiência que vê atendidas suas expectativas em relação ao gênero narrativo. Não se trata de uma busca pela veracidade do que se passou, de uma fidelidade ao evento, mas de uma fidelidade a esse gênero de contação de histórias entre os estudantes que requer do exímio narrador todo esse envolvimento corporal com aquilo que diz. Aqueles mais astutos nessa arte dentro da escola acabam se destacando e adquirindo certa liderança. No próximo item, abordarei justamente as concepções nativas de liderança e de hierarquia que porventura os estudantes expressaram em suas interações.

A liderança na *turma do fundão*

Diversas vezes ouvi os professores afirmarem que Felipe era o líder da *turma do fundão*, que os demais integrantes do grupo seriam apenas *maria-vai-com-as-outras*, *embalistas*, ou seja, pessoas que eram facilmente influenciadas pela *má-companhia* do líder. Nessa visão dos professores, há uma imagem da liderança entendida como uma cadeia hierárquica de mando e obediência, onde um indivíduo concentraria o poder entre os pares e poderia ditar as regras e as normas de comportamento. Essa concepção aflorou na discussão entre os professores sobre o remanejamento de turma de certos estudantes. No final do ano letivo, os professores geralmente discutem o rearranjo das turmas. Como quase não há reprovação¹²⁵ e o fluxo de estudantes pelos anos escolares tende a ser contínuo, quase todos os integrantes de uma sala se encontram na mesma turma de amigos no ano seguinte. Os professores então conversam muito sobre as mudanças de alguns estudantes-chave para tentar alterar a dinâmica de uma turma, vista como problemática. A turma do 8º A era justamente uma delas. No conselho final daquele ano, discutiu-se longamente quais estudantes deveriam ser remanejados: o debate era quente, pois ao mesmo tempo em que os professores gostariam de mudar alguns estudantes do 8º A para melhorar a turma, eles argumentavam que o remanejamento de alguns em específico *estragaria* a outra sala, que já tinha também seus próprios problemas. Felipe era um desses estudantes. Os professores

¹²⁵ No 8º A, apenas um estudante reprovou por causa de faltas. Ele obteve menos que 70% das presenças necessárias para ser aprovado. No próximo capítulo, retomo a discussão sobre como funciona o conselho de classe, a instância decisória no interior da escola que reprova ou aprova os estudantes.

queriam separá-lo da patota que agregava Marcos, Alan, José Ricardo, Samuel e companhia. Mas havia o receio de que, devido à facilidade de Felipe fazer amigos, ele se enturmava rapidamente com a *turma do fundão* do 8º B e *promoveria o caos*. A liderança de Felipe, vista como um atributo individual, seria levada com o garoto para a outra sala e acabaria por influenciar negativamente os novos colegas. Como solução para o impasse, os professores decidiram solicitar à mãe de Felipe na reunião de pais no final do ano que ela o transferisse de escola. Subjacente a essa percepção dos professores existe uma concepção do poder associado à autoridade, à capacidade de um estudante mandar e comandar os demais. Os professores, habituados a enxergar hierarquias de mando e obediência quando o poder está em questão, acabam por eleger Felipe como um líder potencialmente despótico que poderia solapar a relativa paz da sala vizinha. Contudo, o que ocorreria se deixássemos de nos interrogar sobre o fundamento do poder (a autoridade, a legitimidade, a hierarquia) e, *a la* Clastres, nos perguntássemos sobre como o poder funciona nas relações entre os estudantes e é por eles pensado?¹²⁶

Veremos nesse item que o poder, da perspectiva dos estudantes, é bem mais espalhado do que se imagina e que se há uma liderança na sala, ela não opera a partir de posições em uma hierarquia rígida de status. O poder entre os estudantes manifesta-se associado à linguagem, ou seja, à habilidade no controle da palavra nas disputas lúdico-agonísticas que envolvem as *brechas* e as conversas sobre brigas e façanhas. Nem todos os estudantes demonstram a mesma destreza nessa arte prática; contudo, alguns deles conseguem se sobressair e, por isso, se convertem nos estudantes mais populares da sala, que exercem uma influência sobre os demais, ainda que não se constituam como déspotas cujas ordens seriam obedecidas por seus pares¹²⁷.

¹²⁶ Ainda que não estejamos no terreno estrito da política, essa concepção do líder se aproxima da forma como nós, cientistas sociais, pensamos frequentemente o poder. Pierre Clastres demonstrou muito bem a dificuldade que os etnólogos tinham para conceber uma chefia esvaziada de autoridade nas terras baixas sul-americanas. Segundo o autor, “Nossa cultura, desde as suas origens, pensa o poder político em termos de relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência. Toda forma, real ou possível de poder é portanto redutível a essa relação privilegiada que exprime *a priori* a sua essência. Se a redução não é possível, é que nos encontramos aquém do político: a falta da relação comando-obediência implica *ipso facto* a falta de poder político” (CLASTRES, 2003: 32). Ainda que os contextos sejam extremamente díspares, nesse item lancei mão de algumas ideias encontradas nos trabalhos de Clastres sobre a chefia ameríndia com o intuito de experimentar com as ideias dos próprios estudantes a respeito da liderança. O procedimento é arriscado, pois lançar mão de ideias ameríndias sobre a chefia para pensar um contexto onde o Estado se materializa, a escola, contraria os alertas mais clássicos sobre a comparação na antropologia, que tende a se limitar a certas regiões. Inspiro-me aqui em alguns autores que já pensaram as socialidades contra-Estado no próprio interior de sociedades com Estado. Ana Claudia Marques, por exemplo, ao analisar as brigas de famílias no sertão de Pernambuco, afirma que é “preciso reencontrar socialidades contra-Estado no seio mesmo de sociedades com Estado e assim buscar formulações que ajudem a transpor o abismo que as separa” (MARQUES, 2011: 564).

¹²⁷ Ainda que o líder da turma do fundão apresente algumas características do que Weber denominou como uma “dominação carismática” (por ex. uma habilidade excepcional na arte da palavra), não poderíamos

Como vimos acima, Felipe é respeitado e admirado pelos estudantes porque ele não aplica a violência para conquistar a lealdade dos pares. Ele não é o mais forte e briguento entre os estudantes da *turma do fundão*. É pela *zoeira* e as *tiradas* que ele é admirado e se torna um líder entre os meninos e as meninas da *turma do fundão*. Como já citado, Emerson o admira muito porque *ele saca todas as brechas, zoa com todo mundo*. Vimos ainda que a violência não é necessariamente, do ponto de vista dos estudantes, o meio mais eficaz para resolver uma *fita* e conduzir uma ação; muito mais eficaz é manter a linha e conseguir vencer pela ideia e o humor uma disputa. Uma briga violenta geralmente é antecipada por provocações bem humoradas e também pela ameaça. O humor e a bravata são mais características de um líder, que encerra uma disputa sem precisar sujar suas mãos. Felipe demonstra muita habilidade nessa arte e, por isso, é visto como uma pessoa com *conhecimento*, *inteligente*, como certa vez me disse Marcos. Por conhecimento, os estudantes não concebem o mesmo que os professores ou o antropólogo. Não se trata de um atributo individual ou de um conjunto de informações acumuladas ao longo da vida, mas sim uma habilidade relacional, *ter contatos* e *conhecer todo mundo no Recanto*, como certa vez a própria mãe de Felipe se referiu ao menino. Em outro episódio, duas estudantes do 6º ano associaram o fato de se ter conhecimento com a riqueza. Enquanto eu estava comendo um lanche no pátio, escutei a conversa delas em que uma disse para a outra: *você não conhece fulano? Você é pobre, não tem conhecimento*. A menina que escutava a colega me incluiu na conversa: *Então se eu não conheço esse professor, quer dizer que eu sou pobre?* Ambas riram um bocado. Os estudantes, dessa forma, pensam que alguém com conhecimento (associado aqui à riqueza) é uma pessoa com essa habilidade relacional, alguém capaz de fazer amigos facilmente e de falar com todo mundo, de se colocar no fluxo das *fitas* e das conversas. Por causa de seu conhecimento e do fato de estar sempre antenado com o que se passa no bairro, várias histórias de *fitas* chegam a Felipe. Os estudantes frequentemente o procuravam para saber sobre o desenrolar de alguma *fita* que ocorreu na escola ou fora dela.

Os estudantes exercem uma recusa em relação à obediência àquilo que eles veem como uma ordem expressa por parte de um par (e muitas vezes às ordens dos professores, como veremos no próximo capítulo). Eles possivelmente concordariam com os comentários

interpretar o modo como os estudantes pensam as hierarquias entre eles a partir de uma chave sociológica, que parte do pressuposto ocidental de associar o poder à coerção e à autoridade. Como veremos neste item, para os estudantes, o líder não se constitui como uma autoridade legitimada por seus atributos individuais nem ele pode exercer um poder de dominação que faria os outros agirem de acordo com sua vontade.

que os índios M'biá citados por Pierre Clastres dizem a respeito de um chefe que quer mandar e exercer uma autoridade: “o chefe que quer bancar o chefe é abandonado” (CLASTRES, 2003: 172). Na terminologia dos estudantes, essa pessoa *se acha, subiu pra cabeça, não tem humildade*. Certa feita, Felipe pediu para Marcos ir buscar água para a rapaziada do fundão que estava jogando cartas. Marcos retrucou: *você não é meu pai para me dar ordem*. Outras vezes, os estudantes pegam água para os colegas, desde que esse pedido (que não se constitui como uma ordem) esteja em sintonia com a vontade de *dar um rolê* do menino que foi solicitado. Um líder sem autoridade, portanto, ao solicitar algo para os colegas e para o grupo realiza uma aposta sempre incerta, pois a palavra do líder não tem força de lei e depende da disposição do restante do grupo.

Ao invés da coerção, o poder aplica-se entre os estudantes muito mais por meio de um instável consenso momentâneo. O líder, para conseguir imprimir sua marca no fluxo das ações no interior da sala de aula, geralmente se utiliza de certos subterfúgios para convencer os *parças* a se envolver em suas tramas. Certa feita, Felipe, ao planejar uma briga com um estudante do 9º ano (na mesma situação que envolvia o furto do boné da Lacoste), conversou durante dois dias com Emerson e Alan sobre a possibilidade deles ficarem em sua retaguarda, caso os amigos de seu oponente resolvessem também participar da briga. Ainda que entre os três meninos já houvesse uma amizade de longa data (eles estão na mesma sala desde o quinto ano), Felipe teve que reavivar a relação de amizade, instigando nos amigos a vontade de brigar, por meio da narração em detalhes sobre como a desavença começou, deixando claro que sua briga era justa. Além disso, ele lembrou Alan que esse mesmo menino tinha ficado com uma ex-paquera dele, criando assim um desejo de desforra também em Alan. Se não bastassem tais argumentos, Felipe ainda teceu comentários sobre a rivalidade entre as duas classes no último campeonato de futebol e como o grupo do fundão do 9º ano tinha provocado os meninos do 8º ano, que perderam o jogo de goleada. Felipe não exerceu uma autoridade de mando para fazer com que os dois amigos cerrassem fileira a seu lado. Ele convenceu ambos de que a briga era justa e envolvia mais interesses que aquele imediatamente associado a seu desejo pessoal de reaver o boné. Ele envolveu naquela conversa um senso de justiça, uma desforra em relação a um caso amoroso, e a honra dos meninos depois de uma derrota vexatória no futebol seguida pela *tiração* promovida pela turma à qual o inimigo pertencia. Como vimos, essa briga não chegou a ocorrer. A ameaça da briga foi o suficiente para encerrar a contenda e estabelecer a paz. De toda forma, o esboço da briga e as estratégias de Felipe para produzir alianças em uma disputa nos permitem visualizar como a liderança tende a operar entre os estudantes do *fundão*: a vontade do líder

é exercida pelo convencimento de que uma ação envolve não só seu interesse pessoal, mas também os interesses de outros estudantes ou então do grupo (a turma do fundão, o 8º ano). A eficácia da fala de Felipe, que convenceu os amigos, não deriva de sua posição social em uma hierarquia como o líder legítimo da *turma do fundão*, investido de uma autoridade respeitada e reconhecida por todos. Ela está muito mais associada à imanência dos efeitos daquela fala nas circunstâncias de sua recepção. Por isso, esse convite aos amigos para participar de uma briga não se constitui como uma ordem. A palavra de Felipe reverberou nas relações que já existiam entre os estudantes. Em outros termos, foi ao despertar o antagonismo virtual nas relações prévias de seus amigos com seu inimigo que Felipe foi capaz de convencê-los a participar de uma briga que a princípio era só sua. Criou-se um consenso momentâneo de que aquela briga valia a pena ser brigada pelos três. Esse consenso não perdura para sempre, muito pelo contrário, ele só possui validade para aquela situação específica; em outra *fita* qualquer, Felipe terá que trabalhar novamente para conseguir estabelecer as alianças necessárias para realizar o que deseja.¹²⁸

Nessa situação em que a coerção não é o princípio fundamental da socialidade, a palavra adquire centralidade. Falar na sala de aula se converte em uma obrigação imperativa para um líder. Poderíamos dizer que, na feliz expressão de Clastres, teríamos aqui um dever da palavra¹²⁹. Como vimos no caso acima, Felipe teve que convencer e instigar o desejo de brigar em seus amigos de turma. Ele se utilizou da palavra para reascender uma relação de amizade mas também certas desavenças do passado.

¹²⁸ Biondi, ao discutir sobre a eficácia das ideias de certas pessoas que ocupam posições de *responsa* no PCC, chegou a conclusões similares. A autora afirma que não foi pelo exercício de autoridade que as ideias de certas pessoas reverberaram no movimento e são acolhidas por outros integrantes, tal como o antropólogo seria levado a interpretá-las se adotasse uma chave bourdieuseana que estabelece a eficácia simbólica da palavra como um efeito do “discurso de autoridade” que possui um poder simbólico derivado da “crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia” (BOURDIEU, 1989: 15). Essa interpretação está assentada na leitura que Bourdieu fez da obra da sociologia da religião weberiana, que parte do axioma que associa o poder à coerção e à autoridade. Biondi apresenta uma chave diferente ao afirmar que as ideias dos membros do PCC “mais facilmente moldáveis às condições situacionais ou adaptáveis ao ritmo local são, portanto, mais potentes e duradouras do que aquelas cuja rigidez não comporta as adequações necessárias para sua repercussão” (BIONDI, 2014: 152). O foco não está somente no emissor de uma ordem, que deveria se revestir de uma autoridade e uma legitimidade para conceder eficácia à palavra, mas na relação entre o que é dito e as situações de sua recepção, na verossimilhança para empregarmos o termo utilizado por Barthes (1970). Tal como no episódio descrito acima em que Felipe convida os amigos para participar de uma *fita* que a princípio é só sua, as palavras que reverberam e convencem são aquelas que produzem efeitos nas relações atuais ou virtuais da situação e que podem se modificar para se adequar a elas.

¹²⁹ Uma das diferenças apontadas por Clastres entre as sociedades com Estado daquelas contra o Estado seria justamente a distinta relação que existe em cada uma delas entre poder e palavra. O autor distingue o que seria o direito do poder, característico das sociedades com Estado – ou seja, o reconhecimento do direito à palavra ao chefe porque ele é o chefe, possui autoridade e legitimidade para fazer uso da palavra como ordem e mando – da palavra como o dever do poder que seria característico das sociedades contra o estado, que “exige do homem destinado a ser chefe que ele prove seu domínio sobre as palavras.” (CLASTRES, 2003: 170-1).

Nessa socialidade dos estudantes, é preciso ainda contar histórias, inventar brincadeiras, capturar *brechas*. Não surpreende que eles dificilmente parem quietos durante uma aula. Os momentos de atenção a um professor que eles respeitam, como veremos no próximo capítulo, duraram no máximo trinta minutos. As conversas entre os estudantes tendem a ser interpretadas pela literatura educacional como atos de indisciplina e de insubordinação à autoridade do professor. Demonstrarei no próximo capítulo que em alguns casos trata-se exatamente de uma recusa a qualquer forma de autoridade e mando que não seja vista como justa pelos estudantes. Contudo, é preciso enfatizar que as conversas e a falação na sala de aula não encontram sua razão de ser somente no enfrentamento com a alteridade radical na sala de aula, o professor, mas está fortemente enraizada na socialidade específica desenvolvida entre os estudantes.

O líder, mais do que todos, precisa provar sua destreza nas conversas e as habilidades correlatas que são indícios de alguém *esperto*. Ainda que certas técnicas retóricas tenham sido aplicadas pelos meninos na contação de casos, não se trata aqui de encontrar entre os estudantes um grande orador, com um falar pomposo, mas sim aquele que consegue responder rapidamente aos desafios lançados, com agilidade, sagacidade e esperteza. Alan Ribeiro também constatou como o líder em uma turma de ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA “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” (RIBEIRO, 2016: 133-4). Dessa forma, a profusão de conversas na sala de aula não significa que os estudantes falem pelos cotovelos sem se preocupar com o que está sendo dito. Como vimos acima na discussão sobre o jogo com a distinção entre brincadeira e seriedade nas interações entre eles e também com os professores, um atributo valorizado nessa falação é o cuidado com o que se diz: *meça suas palavras*, diria Marcos. Felipe detém uma destreza nessa arte prática. Ele não se envereda em uma falação sem fim, mas é sempre muito certo e cortante nas suas tiradas. Suas frases eram aquelas que mais reverberaram e provocaram risadas entre os estudantes. Eram também suas tiradas que mais se expunham à repreensão pelos professores. Por isso mesmo, ele sempre se revoltava com as chamadas de atenção frequentes feitas pelos professores quando ele era pego com a boca na botija. Eram frequentes suas reclamações do tratamento desigual oferecido pelos professores: *Pô prô! Todo mundo conversando e só eu levo a culpa*.

Várias vezes ao longo deste capítulo pensei em denominar essa extrema habilidade dos estudantes com as palavras como uma maestria e seus detentores como mestres. Contudo, ao ler o texto de Course, fiquei mais atento ao fato de que os estudantes não

dominam completamente ou são mestres da linguagem, pois, como vimos ao longo desse capítulo, o que é dito às vezes prega peças nos tagarelas. Ao se referir à relação entre chefia e palavra, Course (2011: 810) afirma: “talvez seja enganoso expressar essas relações nos termos de um idioma ocidental de ‘maestria’, pois não se trata da dominação de um ente por outro, mas antes de dois entes que se constituem mutuamente e são, até certo ponto, contínuos”.

Tampouco poderíamos designá-la como uma estética, no sentido ocidental do termo. Não obstante o fato dos estudantes apreciarem uma história bem contada, reconhecerem a sagacidade e a capacidade de um bom narrador, uma história ou uma brincadeira nunca é contada apenas com a intenção de provocar uma apreciação estética; elas são realizadas para serem eficazes, como, por exemplo, uma *brecha* é capturada para *tirar alguém do sério*. É a potência de uma *tirada*, aquilo que ela faz no mundo que a torna bela entre os estudantes. Joanna Overing, recusando a validade de uma categoria transcultural de estética, argumenta que

O embelezamento (*beautification*) participa, antes de tudo, de um processo de empoderamento (*empowerment*) cotidiano que permite às pessoas e aos objetos atuarem produtivamente. Quando se trata de embelezamento, pessoas e objetos não são tão diferentes. A maioria dos objetos cotidianos (e não somente os itens cerimoniais) que são feitos são embelezados. Ferramentas são belas: elas são cuidadosamente desenhadas em forma e muitas portam padrões distintivos. A forma e essencialmente o design são compreendidos tanto como exibições e manifestações de sua beleza como de sua potência – ou seja, sua capacidade de produzir efeitos no mundo. (OVERING, 1996: 213)

As palavras trocadas constantemente entre os estudantes são como esses objetos que adquirem sua beleza de sua potência. Por conta disso, a palavra é sempre perigosa, pois pode dar margem para as mais distintas consequências. Por isso, elas exigem cautela e cuidados especiais, como vimos aqui em relação à conversa dos estudantes sobre suas mães. Contudo, essa cautela não pode calar; o líder entre os estudantes é justamente admirado porque fala constantemente, mas com muito cuidado para não conceder demasiadas *brechas* para seus adversários nem ser pego em armadilhas que suas próprias palavras podem criar. Tal como nas histórias de “perreios”, uma pessoa valorizada pelos estudantes é aquela que não se amedronta e que se arrisca nos jogos verbais.

A pessoa que se cala na sala de aula, que não participa das zoeiras e das brincadeiras, que não troca provocações com os colegas, que não conta uma boa história, é logo deixada de lado na *turma do fundão*. Isso ocorreu com Grazielle que, após retornar de uma viagem para o nordeste que fez com sua família, mudou completamente de

comportamento¹³⁰. Ela era vista como uma das mais *espertas* da turma antes da viagem. Contudo, com o risco de perder o ano após acumular mais de um mês de faltas, ela resolveu mudar de comportamento, não participando de maneira tão assídua das zoeiras entre os pares. Grazielle aproveitou o esfriamento das relações com os colegas enquanto esteve ausente da escola para recriar sua própria pessoa. Ela optou por perder a centralidade que tinha nas brincadeiras, participando mais das atividades escolares. Na primeira semana de seu retorno, ela resolveu, inclusive, se sentar no meio da sala. Mudar de carteira é uma atitude vista como séria pelos estudantes. Quando algum professor tenta alterar os jovens de lugar, quer por causa de alguma situação de indisciplina ou porque haveria uma prova naquela aula, os estudantes se revoltam. Há uma resistência frente a ordem do professor, mas também uma relutância em se sentar próximo de desafetos ou de pessoas com quem eles não têm muita intimidade. A atitude voluntária de Grazielle de mudar de lugar foi, portanto, um ato corajoso, ainda que sua ausência durante o mês em que esteve viajando tenha também amenizado o risco provocado pela mudança de local ao se aproximar de desafetos e se afastar das alianças prévias¹³¹. De toda forma, uma das consequências de seu ato foi ter deixado de participar da circulação de conversas no fundão da aula. Por abandonar as rodas de conversa, ela deixou de ser vista como alguém do grupo, retirando-se assim da troca de palavras, insultos e brincadeiras que caracteriza a socialidade da turma do fundão. Assim, o conhecimento valorizado pelos estudantes não tinha mais Grazielle como um de seus centros gravitacionais sobre os quais ele se movimenta.

O caso de William, o *rei das brechas*, também é bom para pensarmos na dinâmica da liderança na sala de aula. Ele não possui tal reinado desde sempre. Nos primeiros seis meses do meu trabalho de campo, William era visto como um estudante *esperto*, que conseguia pegar no ar algumas *brechas*, participando, ainda que não com a mesma desenvoltura que seus adversários, da zoeira entre os meninos do fundão. Nos últimos seis meses, contudo, William deixou de ser um autor das *brechas* e passou a ser um de seus alvos preferenciais. Isso ocorreu porque o menino deixou de cultivar certas alianças com os meninos do fundão, como era o caso de Marcos e Paulo, seus melhores amigos no 6º e 7º

¹³⁰ Os professores elogiaram essa mudança de atitude de Grazielle após seu retorno: *ela voltou mais madura*, sugeriu-me a professora de inglês.

¹³¹ Um episódio ilustra bem esse apego que os estudantes têm pelos lugares fixos na sala de aula. Bruna certa vez tentou sair da turma do fundão e se sentar na primeira carteira da fileira do meio. Sua mãe tinha pedido para ela se afastar das *más companhias* em uma reunião de pais por indicação de uma professora. As meninas do fundão logo gritaram para ela: *virou nerd agora?*. As meninas da frente ficaram bravas, pois Bruna tinha se sentado no lugar de outra menina. Logo em seguida, Natalia pressionou a colega para voltar a se sentar ao seu lado, no fundo da sala. Bruna então retornou para o seu lugar prévio, junto aos *parças* do fundão.

anos. Tanto no caso de William quanto no de Felipe, podemos constatar que a liderança se localiza nas relações e na capacidade que certos estudantes possuem de se utilizar delas. Nesse sentido, a liderança está associada com o trabalho de produzir amigos e inimigos no contexto escolar, um esforço que precisa ser constantemente renovado para que as relações não adormeçam ou se deterioreem. Dessa forma, o poder do líder não é algo obtido em definitivo, de uma vez por todas; ele precisa constantemente demonstrar sua habilidade na arte da palavra entre os pares, dando provas de que sua inteligência continua afiada na socialidade lúdico-agonística que caracteriza a sala de aula. Seu prestígio pode se deteriorar rapidamente caso não renove sua participação nessas relações, tal como ocorreu nos casos de William e de Grazielle. Ainda que a exaltação de façanhas e de tiradas antigas seja corriqueira na escola (como vimos na contação de histórias sobre as fugas da polícia e do boi), ela não é por si só suficiente para garantir o prestígio do líder. Como disse Samuel, *quem vive de passado é museu*. Elas são rapidamente esquecidas, ou melhor, substituídas por novas *brechas* e zoeiras. Como vimos ao longo desse capítulo, os estudantes passam rapidamente de uma brecha a outra como motivo para as gozações depois de uma ou duas semanas. Os estudantes que são as vítimas da zombaria agradecem e se sentem aliviados quando uma nova brincadeira é realizada e o alvo da zoeira é alterado.

Em meados de novembro, os meninos começaram a discutir qual seria a *maior brecha do dia*. Esse concurso para eleger a brecha do dia durou um mês inteiro, promovendo dessa forma uma rotatividade ainda mais rápida do que o comum na eleição dos alvos da zoeira. Essa temporalidade relativamente efêmera das brincadeiras – ainda que do ponto de vista de quem é zoadado duas semanas ou até mesmo um dia possa ser uma eternidade – move a sede do estudante-líder por novas façanhas, provocações e brigas para manter seu prestígio entre os pares. O ponto de honra individual e a competição (ver Clastres, 2011: 240) entre os pares impelem Felipe nessa busca incessante da risada e do reconhecimento pelos pares. Parafraseando a máxima de Clastres sobre o líder Yanomami Fousiwe: o líder-estudante está condenado a desejar a zoeira.

Se no ano em que acompanhei as atividades da turma do 8º ano, Felipe era o mais admirado pelos pares por sua competência nos jogos verbais, os estudantes reconhecem a inconstância do prestígio do líder, que de uma hora para outra pode se desfazer. Quando conversei com os meninos da *turma do fundão* para saber quem era o *mais zika* na zoeira, eles comentaram que depende do ano: no 5º ano, era o Marcos, mas depois de uma briga com Pedro suas relações de amizade se enfraqueceram com a turma; no 6º ano era Alan, que se vestia bem e dominava como poucos a arte da captura das *brechas*, contudo, quando

começou a trabalhar, Alan se retirou do fluxo de fitas e das histórias sobre o que ocorria no bairro, ficando para trás nas rodas de conversa. Desde o 7º ano, o *mais zika* na zoeira é Felipe. Até quando essa liderança será exercida depende da habilidade do estudante em se manter atualizado em relação às conversas bem como de sua competência específica nos jogos verbais. Como os casos anteriores alertam, o prestígio de um estudante pode subitamente diminuir.

Vimos ao longo deste capítulo que o cuidado com as palavras é central na socialidade dos estudantes. O medo de dar *brecha* e a vontade de se destacar entre os pares por meio das zoeiras faz com que os estudantes tenham o desejo de se engajar de um modo cauteloso nas conversas em sala de aula. Uma inteligência astuta floresce nessas interações. O estudante é assim estimulado a desenvolver subterfúgios, a criar armadilhas para obter uma risada às custas de um colega, a estar sempre de prontidão para evitar ser surpreendido por um inimigo ligeiro capaz de pegar no ar uma *brecha*. Esse modo de organizar o conhecimento não se distancia muito do que os gregos denominavam como *métis*. Dtienne e Vernant, citados na epgrafe deste captulo, ao analisar essa inteligncia astuta caracterstica do pensamento grego que foi eclipsada pelos escritos dos filsofos, assim a definiram:

um conjunto complexo, mas muito coerente, de atitudes mentais, de comportamentos intelectuais que combinam o faro, a sagacidade, a previso, a sutileza de esprito, o fingimento, o desembarao, a ateno vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas, uma experincia longamente adquirida; ela se aplica a realidades fugazes, mveis, desconcertantes e ambguas, que no se prestam nem medida precisa, nem ao clculo exato, nem ao raciocnio rigoroso. (DTIENNE & VERNANT, 2008: 12)

Uma das caractersticas desse modo de pensamento, segundo os autores, seria justamente sua resistncia a deixar-se capturar pelos dualismos que caracterizam o pensamento de certos filsofos gregos: entre o sensvel e o inteligvel, o ser e o devir, o um e o mltiplo. A *mtis* “vira, em seu contrrio, termos que no esto ainda definidos como conceitos estveis e delimitados, exclusivos uns dos outros, mas se apresentam como potncias em situao de confronto” (*Ib. Ibid.*: 13). Ora, no foi outro o esforo promovido pelos estudantes para reverter uma situao que poderia ser enquadrada a princpio como

brincadeira ou seriedade. O leitor pôde perceber a dificuldade para descobrir onde se localiza o fim de uma e o começo de outra. No fim das contas, a decisão não importa, mas sim o efeito que é produzido: uma fala é levada a sério ou na brincadeira pelo interlocutor? Ela acarreta punição ou os estudantes conseguem se desvencilhar e produzir apenas boas risadas? Como vimos, os estudantes sabem que aqui estamos em um território de realidades móveis e ambíguas, e por isso mesmo eles jogam com os limites que cercam as definições de brincadeira e seriedade, lançando mão de certos subterfúgios característicos dessa inteligência astuta, da *métis*.

A própria definição da *métis* acentua sua eficácia nas ações práticas, a procura do êxito em um domínio da ação. Na Grécia antiga, essa é geralmente uma inteligência associada a pescadores e caçadores, que lidavam no dia a dia com seres ambíguos que se transmutavam para escapar das armadilhas. Em certas partes desse texto, fiz uma comparação da atitude do estudante *esperto* e *malandro* com a do caçador. Não foi por acaso, pois em ambas se exige um tipo de inteligência parecida: as situações nas quais os estudantes estão envolvidos requerem um estado de premeditação vigilante, uma presença contínua nas ações em curso, um estar sempre à espreita. Vimos essa inteligência em ação no episódio em que Felipe observava de soslaio a chegada da professora enquanto ao mesmo tempo participava da partida de Uno. Além disso, os estudantes costumam armar emboscadas para tentar capturar uma *brecha* na fala do colega. Para que sejam eficazes, o estudante precisa estar de prontidão, prestes a agir, esperando a ocasião oportuna para xingar um colega, trocar ofensas e provocações, pois caso contrário um professor pode pegá-los com a boca na botija. Quando uma ação falha, sempre haverá um colega para dizer: *Toma, trouxa! Fica dando brecha.*

Nesse capítulo já nos deparamos com situações em que a socialidade dos estudantes se constituiu como uma socialidade contra-escolar, ou seja, suas brincadeiras, conversas e brigas desestabilizaram em diversas oportunidades o andamento de uma aula e tiraram os professores do sério. No próximo capítulo, irei explorar em mais detalhes os efeitos da socialidade estudantil na dinâmica escolar. Veremos que essa inteligência astuta dos estudantes acaba por ser desvalorizada frente a uma forma de inteligência mais afim da socialidade escolar, tal como a *métis* grega se viu relegada às sombras diante do pensamento erigido pelos filósofos.

Capítulo 6

Em busca do respeito

Um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade. Ficamos muito orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. De fato, sentimos que é importante que Paulinho não erre: que seria dele se esquecesse sua idade? Na savana africana a idade é ainda uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não poder ser esquecido. Mas em nossas civilizações técnicas, como poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento, se a cada viagem temos de escrevê-la na ficha de polícia do hotel, se a cada candidatura, a cada requerimento, a cada formulário a ser preenchido, e Deus sabe quantos há e quantos haverá no futuro, é sempre preciso recordá-la. Paulinho dará sua idade na escola e logo se tornará Paulo N. da turma x. (...) Observei acima que nosso Paulinho sabe sua idade desde o momento em que começa a falar. Sancho Pança não sabia exatamente a idade de sua filha, a quem, entretanto, amava muito: 'Ela pode ter 15 anos, ou dois anos a mais ou a menos. Mas é alta como uma lança e fresca como uma manhã de abril.' Tratava-se de um homem do povo.

(ARIÈS, 1981: 1-4)

Vimos no capítulo anterior que os estudantes se deixam mutuamente influenciar nas conversas que proliferam no interior da escola. Como Gabriel Tarde (2005: 77) afirma, essa influência que se propaga pelas relações sociais ocorre por conta da atenção que os agentes mutuamente concedem quando conversam. Há, portanto, uma política da atenção nas relações de amizade que coloca a pessoa em contágio – não apenas contato – com os outros. Tudo se passa como se uma relação simpática, mágica, acabasse por produzir a pessoa. Essa também é uma dimensão considerada na teoria nativa da aprendizagem formulada pelas mães, como vimos no capítulo 3. Contudo, resta ainda saber por que na escola a ação pedagógica não tem a mesma eficácia de contágio, por que após 8 anos de escolarização alguns estudantes chegam ao término do ensino fundamental sem saber ler e escrever, sem adquirir essas técnicas corporais que, do ponto de vista da instituição, deveriam ser elementares. Aqui também iremos nos deparar com a questão da atenção, contudo não mais em sua positividade, tal como a atenção dos estudantes às conversas e brincadeiras que os predispõem a agir de maneira astuta e alerta, mas em sua dissonância, como uma negatividade. Formulando a problemática de uma maneira simples, por que os estudantes da *turma do fundão* não prestam atenção às aulas e a seus professores? Por que eles estão mais interessados em se envolver de corpo e alma nos duelos verbais e na sociabilidade característica do grupo de pares que descrevemos no capítulo anterior? Para responder a essas questões, teremos que olhar para a interação entre os professores e os estudantes no interior da sala de aula. Veremos que, nessas disputas, diferentes práticas e concepções de respeito se chocam. Enquanto entre os pares o respeito é conquistado a partir da cumplicidade de um segredo e das proezas nos jogos verbais, inclusive desafiando a autoridade do professor com provocações, entre os docentes o respeito é definido a partir da deferência, um trabalho expressivo por parte dos estudantes que afirma a hierarquia geracional no interior da sala de aula. Veremos neste capítulo que quando essas duas positivities se encontram nas interações professor-estudantes, o ritmo escolar é desestabilizado.

Richard Sennett, em seu ensaio sobre o respeito nas relações entre os funcionários do Welfare State e os pobres, compara o desrespeito ao insulto direto: “a falta de respeito, embora seja menos agressiva que o insulto direto, pode assumir uma forma igualmente ofensiva. Nenhum insulto é feito ao outro, mas ele tampouco recebe reconhecimento; ele não é visto como um ser humano pleno, cuja presença tem importância” (SENNETT, 2004: 17). Durante o trabalho de campo, tive dificuldades para distinguir quando uma interação entre os professores e os estudantes se referia a uma ou a outra atitude; na maioria das vezes,

xingamentos e ofensas diretas seguiam-se às situações de desrespeito, e ambos, professores e estudantes não saíam ilesos da troca verbal agonística que essas situações ensejavam.

Se entre os estudantes a *métis* constitui-se como uma forma de inteligência, a astúcia, que produz o humor e as relações jocosas, quando se refere aos professores, a *métis* seria um dos atributos, difíceis de definir, exigidos pelo ofício, uma forma de se portar e de reagir às constantes provocações dos estudantes que não dê vazão a um destempero. É o jeito calmo e temperado de um professor que consegue atribuir a responsabilidade pela indisciplina aos agentes certos no interior da sala de aula, bem como a forma como os docentes conseguem criar uma reputação na escola, que faz com que eles sejam respeitados pelos estudantes.

Além das concepções e práticas nativas de respeito, descreverei neste capítulo um outro assunto, muito comentado na sala dos professores, conectado também com a busca pelo respeito: afinal, *de quem seria a culpa e a responsabilidade pelo fracasso escolar?* Como a escola é uma instituição clivada por múltiplos conflitos, há constantes conversas sobre as responsabilidades dos agentes em relação a um estudante que não incorporou a tecnologia da escrita ou que não respeita seus professores. Veremos que nessas situações os professores tentam compartilhar a responsabilidade pela aprendizagem com o sistema de ensino e com a família dos estudantes. É nesse contexto, quando se busca pelos *culpados*, que os professores tecem certos comentários na sala que lhes é reservada no edifício escolar sobre as práticas de educação realizadas pela família. Veremos que enquanto os professores portam uma concepção de pessoa que enfatiza certas características psicológicas e individualiza a culpa, as mães, como vimos no capítulo 3, compartilham uma concepção mais relacional da pessoa.

Por fim, o capítulo irá se deter na discussão sobre as práticas sociais de letramento no interior da instituição. No capítulo anterior, já vimos que dois estudantes da *turma do fundão* não são plenamente alfabetizados e enfrentam dificuldades para lidar com a palavra escrita. Descreverei neste item quais são as modalidades de escrita utilizadas na escola – a cópia da lousa, o registro das ocorrências etc. – e como tais práticas acabam por se contrapor à oralidade característica da socialidade dos jovens no Recanto dos Humildes.

Se no capítulo anterior nos detivemos na descrição da socialidade escolar do ponto de vista dos estudantes, nesse último capítulo iremos abordar quais são as inquietações dos professores no interior da instituição. Vejamos, portanto, sobre o que eles tanto conversam na sala que lhes é reservada no edifício escolar, a sala dos professores.

Por que você está olhando para mim? As disputas por respeito

Uma das lamentações que ouvi constantemente na sala dos professores refere-se à *falta de respeito* dos estudantes. Alguns manifestam uma nostalgia em relação a um passado quando os professores eram muito respeitados. Certa feita, Ana disse que quando começou a lecionar, no final dos anos 1980, ao entrar na sala de aula, os alunos se levantavam para saudá-la como uma *forma de respeito*. Ela prossegue e afirma que hoje eles não param de conversar e em algumas situações nem reparam que há um docente na sala de aula. Roberto também manifestou esse saudosismo, associando a *escola de antigamente* com a religião: *a escola de antigamente era religiosa. Eu não estudei em colégio religioso, mas a escola era uma visão meio religiosa. Você desrespeitar a escola era um pecado. A escola era sagrada. Em toda reunião, minha mãe falava para a professora: 'Professora, se ele aprontar alguma, você pode pegar na orelha dele'*. Como veremos ao longo deste capítulo, a atuação das mães, do ponto de vista dos professores, é essencial para sustentar a autoridade docente.

Na visão dos professores sobre a época em que estudaram podemos constatar que, independentemente do tempo de carreira, a maioria deles apresentou o mesmo veredito: a escola não é mais a mesma, sobretudo a relação professor-aluno, que não seria mais marcada pela sacralidade e o respeito de outrora. Fiquei surpreso ao ouvir, em uma reunião pedagógica, o professor de geografia, recém-formado, com 22 anos e que havia acabado de ingressar na carreira no mês de fevereiro, dizer: *na minha época de escola havia respeito pelos professores*. Em seu comentário naquela reunião havia a mesma imagem da *escola de antigamente* expressa pelos professores mais velhos na instituição. Esse acionamento do passado é, portanto, compartilhado entre alguns professores que pertencem às diferentes *panelinhas* na escola.

A nostalgia manifesta pelos professores não enseja, contudo, um desejo de restauração da *escola de antigamente*, que todos reconhecem como uma instituição que não existe, nem pode existir mais. De toda forma, esse acionamento do passado, como veremos neste capítulo, lhes possibilita uma oportunidade para avaliar o presente e criticar certas práticas específicas da instituição.

Além da nostalgia em relação à *escola de antigamente*, os professores também comparam a *falta de respeito* por parte dos estudantes da Escola Vitória com a experiência docente que eles vivenciaram em outras instituições. Em certa ocasião, na sala dos professores, uma professora novata comparou sua experiência atual com a que vivenciou

como educadora na Fundação Casa¹³², antes de assumir o cargo na prefeitura. A professora disse que *dar aula* na instituição não era nada fácil, sempre havia um clima de tensão, pois ela ficava trancada com os meninos internos em uma sala. Mas mesmo nessa situação, ou talvez em função dela, os meninos a respeitavam muito, só lhe dirigindo a palavra depois de um *senhora*. Esse termo de tratamento era a expressão da deferência que os professores sentem faltam na escola. Ao contar essa história na sala dos professores, todos ficaram compenetrados na narrativa, o que demonstra que aquele caso era mais um exemplo de como a questão do respeito era essencial para os professores.

Ao narrar como foi sua experiência docente na Fundação Casa, a professora mencionou o termo de tratamento utilizado pelos internos para lhe dirigir a palavra, o termo *senhora*. Como já vimos, os termos de tratamento, os cumprimentos e vários outros atos de linguagem são essenciais para criar, manter ou solapar a distância social nas interações entre os moradores no Recanto. Na Escola Vitória, não se passa de outra maneira. Presenciei algumas situações em que os professores e as professoras eram chamados de *tio* e *tia* pelos estudantes. Enquanto uma prática recorrente nas turmas do Ensino Fundamental I, essa denominação realizada pelos estudantes é, na perspectiva dos professores do Fundamental II, uma afronta em relação à autoridade docente. Em contraste ao *senhor* e *senhora*, expressões claras da hierarquia geracional e profissional no interior da escola, os termos de tratamento *tio* e *tia* designam uma intimidade e uma proximidade que causa certo desconforto entre os professores. O que chama a atenção nessa situação é a utilização pelos estudantes de categorias do parentesco para qualificar uma relação. O *tio* e a *tia* designam uma relação que envolve tanto a proximidade como o distanciamento, afinal, esses são parentes que não estão tão por perto, mas com quem se tem intimidade. Não há, contudo, tanta intimidade a ponto de anular a privacidade que, como veremos, os estudantes tentam a todo momento manter na sala de aula. Ademais, como uma forma de tratamento que diminui a distância social, esses termos acabam por *tirar os professores do sério*. O *tio* e a *tia* são vistos pelos docentes como termos característicos da *gíria* dos estudantes que, quando direcionados para alguém em uma posição de autoridade, designam justamente uma *tiração*, um deboche da hierarquia reivindicada na relação.

Em duas ocasiões alguns estudantes e também alguns professores chamaram dois docentes como a *mãe* e o *pai* de certos alunos, algo raro que gerou uma reflexão por parte dos docentes. Quando ingressou na escola no meio do ano, a professora Camila era a única

¹³² Denominada anteriormente como Febem (Fundação do Bem-Estar do Menor).

docente negra na escola. Os meninos da *turma do fundão* logo aproveitaram aquela característica da professora para brincar com Alan e Felipe, os dois estudantes negros do grupo de pares. Quando a professora entrou na sala, Paulo logo disse: *hoje vamos ter aula com a mãe do Alan e do Felipe*. A professora, a princípio, não gostou da brincadeira. Contudo, com o passar do tempo, ela percebeu que com aquela brincadeira ela poderia *quebrar o gelo* com o grupo dos estudantes mais tagarelas da turma. Assim, em toda oportunidade de zoeira envolvendo os dois meninos, Camila falava para eles: *não façam isso com sua mãe, meus filhos*. Produzindo os risos dos demais estudantes e constrangendo os garotos, Camila conseguia controlar a sala, algo difícil de ser realizado por um professor substituto. Nessa situação, chamar a professora de *mãe* não é visto como um desrespeito tal como ocorre com os termos de tratamento *tio* e *tia*. A interação está desde o princípio enquadrada na chave do humor. Além disso, como a *mãe* é quase sagrada entre os estudantes, que pouco toleram uma ofensa que a tem como alvo, essa comparação da professora com a mãe enseja uma brincadeira que não é considerada como muito séria na interação da *turma do fundão* com a docente. A professora ativamente produz a recontextualização da brincadeira quando decide participar da *zoeira* ao aceitar e se utilizar da extensão analógica do termo de parentesco.

Em outra ocasião, um professor foi chamado por seus colegas na sala dos professores como o *pai* do estudante Pedro, que era muito *atentado* e que não respeitava nenhum docente. Na ocasião de uma feira de ciências, esse professor orientou um grupo de estudantes que incluía Pedro. Para surpresa de todos, o menino demonstrou um enorme interesse na construção de uma maquete de hidrelétrica e participou de corpo e alma de sua feitura. Depois dessa atividade, o aluno passou a respeitar o professor que coordenou a atividade, inclusive o convidando para ser seu padrinho na formatura do Ensino Fundamental. Os demais professores da escola viram que aquela relação de respeito entre o professor e o estudante era como a relação de pai e filho, e passaram a brincar com o colega o chamando constantemente de *o pai do Pedro*. Também nessa situação, a filiação é utilizada para designar a deferência, o respeito na relação professor-estudante. Em ambas ocasiões, a extensão analógica dos termos de parentesco (*mãe/pai/filho*) opera como um qualificativo da relação, sempre enquadrada na chave do humor e da brincadeira.

Raddcliffe-Brown (1989), no seu clássico estudo sobre as relações jocosas entre o irmão da mãe e o filho da irmã, demonstrou como a deferência e o respeito extremo, bem como as relações jocosas entre certos parentes dependem das posições estruturais no sistema de parentesco. O antropólogo britânico argumenta que há uma correlação entre o sistema

terminológico e o sistema de atitudes; assim, é esperado que na relação com certos parentes (o irmão da mãe nas sociedades patrilineares) a criança se comporte de maneira jocosa, pois espera-se certa indulgência deles em relação às liberdades tomadas, ao passo que terá de se comportar de maneira respeitosa em relação a outros parentes (a irmã do pai em uma sociedade patrilinear). A autoridade aqui está correlacionada com o sistema de parentesco da sociedade. Radcliffe-Brown acrescenta que as relações jocosas dão ensejo à discussão de uma teoria sobre o lugar do respeito nas relações sociais:

(...) uma qualquer teoria completa sobre este tipo de relação (de brincadeira) deverá incluir-se ou ser consistente com uma teoria sobre o lugar do respeito nas relações sociais e na vida social, de uma maneira geral. Mas isto é um problema sociológico muito vasto e muito importante, porque é evidente que toda a manutenção de uma ordem social depende do tipo e do grau de respeito que é necessário ter com certas pessoas, coisas e ideias ou símbolos. (RADCLIFFE-BROWN, 1989: 134-5).

No caso das relações entre os estudantes e os professores, tudo se passa como se os professores reivindicassem em suas relações com os estudantes uma atitude de deferência para a qual os termos de parentesco *tio* e *tia* não são usualmente as expressões adequadas, tentando assim fazer prevalecer uma hierarquia geracional que sustentaria a própria autoridade docente, ao passo que os estudantes tentam a todo momento (des)estabilizar tais relações no terreno da jocosidade. Em contraste, o emprego dos termos *mãe* e *pai* é enquadrado desde o princípio na chave do humor e da brincadeira, sem se constituir como uma atitude ofensiva ou desrespeitosa do ponto de vista dos professores que, inclusive, brincam entre si utilizando-se desses termos.

Do ponto de vista dos professores, não há a possibilidade daquilo que Radcliffe-Brown (1989: 134) denominou como o “desrespeito consentido” nas interações com os estudantes, ou seja, a abertura para que os alunos gracejem e brinquem com a autoridade do professor ao chamá-lo de *tio*. Esse epíteto é visto como ofensivo e levado a sério pelos docentes. Um professor pode responder para um estudante que o chamou de *tio*: *eu te dei liberdade para falar assim comigo?* Não há aqui uma indulgência em relação às liberdades tomadas pelos estudantes. Com os termos de tratamento *mãe* e *pai*, uma hostilidade sempre latente nas interações professor-estudante é evitada por meio de um “antagonismo de brincadeira” (RADCLIFFE-BROWN, 1989: 137), que lembra os interlocutores de que sua relação é marcada, para adotarmos os termos do antropólogo britânico, por uma conjunção social e uma disjunção geracional. Aqui, tudo se passa como se, por meio de um conflito

simulado – desde que a professora leve na brincadeira sua designação como a *mãe* dos estudantes –, os conflitos reais fossem evitados.

O problema dessa extensão analógica dos termos de parentesco para as relações escolares não é muito distinto daquele identificado por Radcliffe-Brown em relação ao casamento, que implica tanto a conjunção quanto a disjunção. Nas palavras do antropólogo: “A disjunção social implica divergência de interesses e, conseqüentemente, a possibilidade de conflito e hostilidade, enquanto a conjunção social exige que se evitem as disputas. Como dar uma forma organizada e estável a uma relação que combine estas duas componentes?” (RADCLIFFE-BROWN, 1989: 136). Segundo o autor, as sociedades resolvem essa questão por meio da adoção de certo sistema de atitudes, que enfatiza ora o respeito extremo ora a relação jocosa em relação a certos parentes. Na escola, tudo se passa como se os professores tentassem resolver essa combinação entre a conjunção e a disjunção por meio da reivindicação de respeito, enquanto os estudantes tentam a todo momento enquadrá-la na chave da *brincadeira*. A relação assimétrica entre as gerações no interior da sala de aula perde assim sua estabilidade, pois no próprio modo de tratamento e nos rituais cotidianos a desigualdade entre professor e estudante é subvertida ao ser enquadrada nas relações jocosas, como quando aquele é chamado de *tio* por este. A *falta de respeito* por parte dos estudantes, do ponto de vista do professor, inverte, portanto, a hierarquia geracional sem, contudo, dar ensejo às relações de amizade e antagonismo tal como entre os pares. Se, como vimos no capítulo anterior, a licenciosidade da troca de ofensas e de brincadeiras é uma expressão, bem como produz, as relações de amizade entre os *parças*, nas interações com os professores essa licenciosidade tende a ser vistas como desrespeitosa. Frente a uma relação assimétrica, como aquela entre os estudantes e os professores, as brincadeiras não são capazes de criar uma simetria, mas produzem a inversão da hierarquia prévia, não deixando de ser, portanto, uma relação assimétrica, mas agora com os professores saindo da interação com sua autoridade questionada.

Radcliffe-Brown (1989: 155-170), no texto “Nota adicional sobre as relações de brincadeira”, generaliza sua teoria das relações respeitadas e jocosas para além das relações constituídas pelo casamento ou pelo parentesco. Ele afirma que por meio das relações de evitação ou de brincadeira a separação e as relações indiretas são formadas entre grupos que já estão separados, como por exemplo nas sociedades que se organizam por metades (*Idem*: 164). Onde há uma alteridade – quer nas relações entre clãs, entre parentes, ou ainda como no caso aqui discutido entre professores e estudantes –, o antagonismo sempre latente nessas relações tende a ser expresso em uma etiqueta, em modos adequados de expressão da

distância que os separam, que pode ser através da brincadeira ou da evitação. O problema específico colocado pelas relações escolares é que os agentes parecem não adotar o mesmo sistema de atitudes quando em interação: o que os estudantes entendem como a expressão do respeito não condiz com a ideia de deferência que estaria no âmago da atitude de respeito reivindicada pelos docentes.

Nessa etiqueta dos termos de tratamento, podemos ainda constatar uma preocupação central dos professores em relação à *educação que vem de casa* que seria o suporte da própria autoridade docente. Em uma conversa informal na sala dos professores sobre suas próprias famílias, essa preocupação evidenciou-se. Milton, comentando sobre a educação do próprio filho, afirmou que sempre falou para o menino que *ele até poderia tirar nota vermelha, que não teria problema, pois isso acontece. Mas ele nunca poderia faltar com respeito com um professor, pois se isso ocorresse ele bateria no filho para valer*. Esse professor relatou que em uma oportunidade os colegas de sala de seu filho escreveram provocações na avaliação direcionadas ao professor, menos seu filho, que não o fez por conta do receio de apanhar dos pais. Ao contar essa história pessoal, Milton apresenta um argumento recorrente na sala dos professores: a autoridade docente, para se efetivar, depende do suporte e do apoio dos pais, afinal, também para os professores *a educação vem de casa*.

Essa articulação entre a casa e a escola verifica-se não apenas na oralidade das conversas informais entre os professores; ela também se faz presente nos registros escritos de situações de *indisciplina* e de *desrespeito* no *livro de ocorrência*, um caderno de capa dura verde que fica armazenado no armário no corredor que dá acesso às salas de aula. Cada turma tem o seu próprio caderno, e para cada estudante são reservadas algumas páginas para a anotação das ocorrências que ocorreram durante todo o seu percurso escolar no interior da instituição. Assim, na *ficha* de um aluno do 9º ano, podem-se encontrar ocorrências registradas que se referem ao período em que o estudante cursava o 1º ano do ensino fundamental, seguida pelo registro de uma situação de indisciplina envolvendo o estudante no 4º ano, e assim por diante. Como já descrevi no capítulo 4, essa atividade de escrita por parte dos adultos na instituição é considerada do ponto de vista dos estudantes como uma ameaça, uma vez que é por meio desse constante registro que os estudantes são punidos e sua fama na instituição é produzida. Resta ainda descrever o sentido dessa atividade do ponto de vista dos professores. Quais são as situações de indisciplina que acabam por ser

registradas nesse livro? O que elas nos dizem sobre a luta por respeito no interior da sala de aula? Vejamos alguns desses registros.¹³³

Ficha de ocorrência do aluno Carlos (6º ano, 2010)

Em 22/05/2010, na troca de aulas, o aluno Carlos, junto com outros alunos, estava para fora da sala de aula. Solicitei a todos que entrassem para iniciar a aula e ele disse que não iria entrar porque não queria. Ele começou a alterar sua voz e desrespeitou-me. Pedi para baixar o tom de voz e parar com aquelas ofensas. Perguntei se era assim que ele falava com a mãe dele; ele disse que não, que a mãe ele tratava por senhora e com respeito e comigo falaria do jeito que ele quisesse. Pedi para que ele ficasse em seu lugar e nem me dirigisse a palavra, porque ali eu era a professora e merecia respeito.

Professora Paula

Assinam ainda o documento a coordenadora e o próprio aluno.

Em 23/05/2010 o aluno foi chamado pela coordenadora que o advertiu e fez as devidas orientações juntamente com a Professora Paula.

A ocorrência não trata de outro assunto senão a questão do respeito. Vários registros abordam o mesmo problema, não talvez com todo o requinte da comparação realizada por Paula entre o modo de tratamento realizado pelo estudante em relação à mãe e aquele direcionado à professora. Tal como vimos acima, a relação de parentesco é utilizada neste registro para pensar a etiqueta reivindicada pelos professores nas relações com os estudantes. O desrespeito começa quando o estudante se recusa a obedecer à ordem da professora e altera sua voz, proferindo certas ofensas que não foram registradas no caderno. O respeito implica, portanto, um trabalho expressivo com as palavras, sobretudo ao se empregar os termos de tratamento adequados para a expressão das distâncias sociais que existem entre os interlocutores. No caso, a professora gostaria de ser tratada com o mesmo respeito com que o menino se dirige a uma pessoa com autoridade da geração anterior, como a mãe. O problema não se refere ao fato de que a professora deseje ocupar a posição da mãe – em diversas oportunidades, os professores distinguem justamente o que seria a atribuição da mãe e aquela do docente. Seu desejo relaciona-se, sobretudo, ao respeito que deveria existir na relação professor-estudante, que deveria ser similar ao respeito aos pais. Sua revolta remete, portanto, à atitude distinta do menino em relação à mãe e à professora: àquela a palavra é dirigida depois de um *senhora*, enquanto que com a professora o menino fala como

¹³³ Alterei a data, a turma e o nome dos envolvidos nas ocorrências. Por não serem distintos dos registros que envolveram os estudantes que acompanhei, só descrevo aqui os casos que envolveram alunos dos anos anteriores à realização do meu trabalho de campo, que já não estão mais na escola.

bem entender, provavelmente utilizando-se do registro da gíria, que tira ainda mais os professores do sério.

O fato de mencionar a mãe – e não o pai – nessa comparação reforça a centralidade da figura da mãe no papel de cuidadora e de principal responsável pelos atos do filho do ponto de vista dos professores. A *educação vem de casa*, para os professores, mas vem sobretudo por intermédio da ação da mãe.

Além disso, outra característica dos registros presente nesse relato é a adoção de uma linguagem formal, dificilmente utilizada nas broncas e no *bate-boca* frequentes entre os professores e os estudantes. Ainda que certa informalidade também esteja presente no *livro de ocorrências*, como veremos adiante, o tom tende a ser o mais frio e distanciado possível, descrevendo os atos com certa objetividade, supostamente *tal como se passaram*, como certa vez me explicou uma professora. Não há lugar no livro de ocorrências para a citação das ofensas dirigidas ao professor, pois a linguagem da escrita formal não pode se deixar contaminar pela potência de um xingamento ou de uma *palavra de baixo calão*. Por isso, a gíria dos estudantes, que muitas vezes é o disparador da atitude de desrespeito, não se faz presente no registro realizado pelos docentes, nem sequer controlada como uma citação entre aspas.

Ademais, no registro há sempre a busca pela responsabilização individual pelo ocorrido. Como é reservada para cada estudante sua própria *ficha de ocorrências* no livro, quando um ato envolve mais de um aluno, a professora terá que registrar separadamente o evento, individualizando assim os responsáveis pela *indisciplina*. Vejamos mais alguns exemplos de registros no *livro de ocorrências*. Nesse caso, todas as situações referem-se ao aluno Eduardo, que tem uma ficha extensa na escola.

Ficha de ocorrências do aluno Eduardo (6º ano, 2011)

Em 08/03 de 2011, o aluno foi convidado a se retirar da sala e encaminhado à coordenação por atrapalhar a aula com brincadeiras e gritos e por não atender aos pedidos do docente para deixar tais práticas.

Durante o dia 13/08 de 2011, o aluno provocou uma colega de sala com insultos e rabiscou a atividade da mesma. Em seguida, a colega acabou acidentalmente, no momento de nervosismo, rasgando a sua camiseta.

No dia 24/11/2011, o aluno fez vários aviõezinhos de papel para jogar nos demais alunos. Pedi para não fazer isto, mas o mesmo não atendeu.

Dia 07/03/2012, o aluno se recusa a fazer as atividades propostas pelo docente, atrapalha a aula com brincadeiras e gritos, bem como faz uso de palavreado inadequado à sala de aula (gritos, gíria e muitos palavrões de baixo calão). Desta

forma, encaminhando à coordenação para que sejam adotadas todas as providências cabíveis.

Em 18/05/2012, o aluno estava tumultuando a aula, jogou papel nos colegas, pedi para que parasse e ele continuou. Não age com falta de respeito. Pede desculpas, porém continua.

São Paulo, 27 de setembro de 2012

Nesta data, solicitamos a presença da mãe do aluno para conversarmos sobre o rendimento e o comportamento de seu filho. O aluno não tem cumprido com seus deveres e não tem respeitado os professores no que se refere aos comandos. Exemplo: a professora de português solicitou que a sala fizesse uma pesquisa na sala de informática sobre poesia, pedindo para que os estudantes não entrassem em sites como o youtube ou coisas do tipo, porém o aluno não a respeitou.

A mãe nos relatou que sempre conversa com o filho, pede para que ele cumpra com seus deveres, respeite os adultos. O aluno não é desrespeitoso, porém não acata os pedidos dos professores.

Há vários relatos na ficha do aluno sobre sua indisciplina; o aluno participou da conversa, porém nada nos relatou.

Solicitamos que Eduardo tome outra postura para que seu rendimento escolar possa melhorar.

Nada mais havendo a tratar, encerramos a conversa.

Assinam a mãe, a coordenação e um professor.

Tais registros foram realizados por mais de um docente de Eduardo e referem-se às situações de *indisciplina* promovidas pelo estudante ao longo de dois anos. Como podemos observar acima, não há a menção a nenhuma situação grave de *indisciplina*. O estudante não foi suspenso, pois nunca chegou a brigar violentamente com seus colegas, ou ainda a ofender explicitamente um professor. É curioso notar que em duas situações os professores e a coordenação da escola sentiram a necessidade de incluir no registro que o *estudante não é desrespeitoso*, mais um indício de que a questão do respeito é a que orienta a escrita dos registros no dia-a-dia escolar.

A maioria dos registros no *livro de ocorrências* trata de situações como aquelas que envolveram Eduardo, pequenos incidentes no cotidiano escolar que acabam por desestabilizar o ritmo da instituição: a *conversa paralela*, a utilização de *palavras de baixo calão*, o arremesso de objetos, a recusa para obedecer a uma ordem do professor. São esses pequenos atos que *tiram os professores do sério*, como certa vez me disse uma das coordenadoras da escola. No caso do estudante Eduardo, mencionado acima, a convocação de sua mãe não ocorreu por causa da gravidade de suas ações, como a própria coordenadora enfatizou ao dizer que ele *não era desrespeitoso*. Foi a recorrência e a reincidência de pequenos conflitos com os professores que fez com que a gestão escolar convocasse sua mãe. Em geral, somente as mães de estudantes com problemas com faltas e que praticaram

atos considerados graves são convocadas para comparecer à instituição em situações outras que a reunião de pais.

Na *ficha de ocorrências* de Eduardo há ainda a escrita do diálogo – registrado no discurso indireto – entre a mãe, a coordenadora, um professor e o estudante. Nessa conversa, chama a atenção a descrição do relato da mãe sobre a educação que Eduardo recebe em casa: *A mãe nos relatou que sempre conversa com o filho, pede que ele cumpra com seus deveres, respeite os adultos*. Por que a necessidade de registrar esse diálogo? Aqui, como em vários outros momentos da interação entre os adultos responsáveis pelas crianças e a escola, evidencia-se a preocupação da gestão escolar e dos professores de ver reconhecida a responsabilidade dos pais, em particular das mães, pela educação de seus filhos. A *educação* é entendida aqui como os *modos*, o *jeito de se comportar e de conversar*, a *linguagem utilizada pela criança*, que são transmitidos sobretudo pela mãe. Uma ficha tão extensa sobre situações de desrespeito (o uso de *palavras de baixo calão*, o *arremesso de objetos*, a *resistência à obediência aos comandos dos professores*) solicita assim uma conversa da coordenação sobre a forma como a criança tem sido educada em casa pela mãe. Não sabemos se o relato da mãe de Eduardo sobre o modo como ela educa a criança (com muita conversa, dizendo para ele sempre *respeitar os adultos*) foi induzido por uma pergunta sobre o comportamento do filho em casa realizada pelos funcionários da escola naquela reunião – como muitas vezes presenciei nas conversas entre a coordenação e as mães e como vimos na indagação da professora Paula feita para o estudante Carlos, também registrada na *ficha do aluno*. De toda forma, o seu registro no *livro de ocorrências* explicita que a *educação recebida em casa* é sempre uma possível causa do ponto de vista dos professores para o mal comportamento dos estudantes e, por isso mesmo, precisa ser justificada.

Nessa cena do registro da reunião com a mãe, um outro elemento chama nossa atenção. A coordenadora, que escreveu aquela ocorrência, afirma que o estudante *participou da conversa*, porém *nada relatou*. Calado e cabisbaixo, como muitos outros estudantes envergonhados com a presença de seus pais na escola, o menino contraria naquela situação sua imagem como um estudante tagarela e *bagunceiro* que os registros tendem a sublinhar. Esse contraste é percebido por muitos professores quando afirmam que *a criança é uma na frente dos pais e outra na escola*. Essa mudança de comportamento reforça a ideia presente naquele documento de que o *menino não era desrespeitoso*, que ele havia *recebido uma educação em casa*. Contudo, como o documento conclui, uma mudança de atitude era esperada do menino, para que problemas futuros de *indisciplina* e *aprendizado* não o prejudiquem na escola. Possivelmente, ao ouvir essas reclamações, a mãe saiu daquela

reunião envergonhada – como presenciei em várias outras situações –, afinal, era sempre ela quem tinha *que dar a cara* na escola quando havia algum problema com o menino. Sua vergonha, como vimos no capítulo 3, refere-se ao fato dela se considerar como uma das responsáveis pelos infortúnios escolares do filho, ainda que possivelmente ela não se veja como a única responsável.

Estranhei o fato das poucas brigas que presenciei na escola – como aquela que envolveu os estudantes Natália, Marcos e Paulo, descrita no capítulo anterior – não terem sido registradas no *livro de ocorrências*, ao passo que os professores eram prolixos em relação aos casos de *desrespeito* e de *provocação* realizados pelos estudantes. Por que essa ausência de um registro contínuo das situações de briga, mesmo aquelas que são caracterizadas como *brigas de verdade*, entre os estudantes? E por que a atividade de escrita no *livro de ocorrências* tende a se concentrar sobre as situações de desrespeito entre os estudantes e os docentes?

Para responder a essas perguntas, precisamos conectar os registros acima mencionados à economia da punição no próprio interior do sistema de ensino. Certa feita, conversei com o supervisor de ensino que visitava frequentemente a Escola Vitória durante a realização do meu trabalho de campo. Perguntei para ele, um especialista nos papéis burocráticos que movimentam o cotidiano escolar, qual era a função do registro no *livro de ocorrências* da escola. Ele me explicou que o registro no cotidiano escolar atende a duas finalidades: a primeira, mais estritamente pedagógica, refere-se ao registro no diário de classe do desenvolvimento da aprendizagem, para que o professor possa acompanhar os conteúdos que já foram ministrados e como os estudantes têm aprendido (ou não) a matéria; o segundo refere-se ao registro das situações de *indisciplina*, para que o professor possa *dar sua versão e se defender*. Ainda segundo o supervisor, *se o pai reclama, o professor já tem sua versão registrada. Se você não registra, sobra para você, que é acusado de omissão*. A escrita no *livro de ocorrências* atende à função de resguardar o professor de uma possível punição por parte da direção da escola e da supervisão de ensino. Não presenciei, durante a realização do trabalho de campo, nenhuma situação de punição em relação aos professores; de toda forma, a ameaça fica no ar. Por isso, as constantes anotações em relação aos casos de *indisciplina* que envolvem o desrespeito ao professor são realizadas, deixando de lado, muitas vezes, os casos que envolvem apenas os estudantes. Ademais, a ausência de tantos registros no *livro* também pode ser compreendida por uma outra característica do trabalho docente: as professoras veteranas na escola sabem que a equipe de gestão da escola valoriza aqueles docentes que conseguem lidar no interior da sala de aula com os *problemas*

disciplinares. Nas palavras de um professor: *a direção valoriza o professor que fecha a porta da sua sala e mantém a turma sob controle, não levando para eles mais problemas*. Assim, como o registro sempre envolve a participação da coordenação, os docentes só recorrem a ele quando *perdem a cabeça* ou há *um bate-boca com o estudante*, que pode vir a ser objeto de uma punição para o próprio professor.

Para *impor respeito* na sala de aula, os professores adotam as mais variadas táticas. Dentre elas, duas foram as mais recorrentes: a primeira, a busca pelo controle da turma a partir da punição e do registro constante das infrações ao regimento disciplinar; a segunda, a exposição pública de um estudante para o restante da turma. A seguir, descrevo essas duas táticas e suas implicações para a sociabilidade escolar.

Alguns professores adotam uma espécie de “golpe de Estado” no interior da sala de aula, tal como descrito pelo sociólogo François Dubet (1997). Nas primeiras semanas com as turmas, eles são rígidos, anotam qualquer infração às regras escolares no *livro de ocorrências* e no *diário de classe*. Uma professora explicou-me essa atitude: *a gente precisa ter uma reputação na escola para se fazer respeitar*. Outra professora, certa feita, disse que *os estudantes pedem por ordem*, que eles gostam quando um professor consegue controlar a sala. Até os momentos de descontração, em sua visão, tornam-se mais prazerosos quando a turma está sob o controle do professor. Ainda que seja extremamente desgastante para o docente, que não gosta de ficar dando broncas e pedindo por silêncio a todo momento, essa tática do “golpe de Estado” é importante na visão da professora para *manter a ordem*, que também seria almejada pelos estudantes. Regina Magalhães de Souza (2003: 148-9), em pesquisa que realizou em duas escolas estaduais de ensino médio na Zona Norte de São Paulo, afirma que um dos critérios utilizados pelos estudantes para avaliar um “bom professor” é o fato dele “saber levar”, ou seja, a capacidade que ele demonstra para conseguir “controlar a sala”, intercalando momentos de conversas informais com o tempo do silêncio e da explicação. Na sala de aula há uma constante negociação sobre o tempo. Enquanto os professores tendem a valorizar os *momentos produtivos de suas aulas*, quando os estudantes realizam as atividades e escutam uma explicação, os alunos tentam barganhar momentos de *aula livre*, sobretudo com os professores substitutos. Esses momentos são aqueles em que os estudantes podem conversar livremente, jogar cartas, dominó, jogos de tabuleiro etc. O *saber levar* implica, portanto, uma habilidade do professor nas negociações sobre os tempos no interior da sala de aula, conseguindo obter momentos de silêncio, bem como conceder períodos de descontração e relaxamento.

Tal como vimos em relação aos estudantes, cuja fama é produzida nos comentários e nas conversas entre os professores, bem como no registro de ocorrências, há também uma constante circulação de opiniões entre os estudantes sobre a fama de um professor. No recreio, os estudantes mais velhos na escola comentam sobre as características pessoais de seus professores com os novatos. Certa feita, Marcos informou um de seus amigos que está no 5º ano que quando ele quisesse *matar o tempo* com o professor Ricardo, bastaria começar a conversar com ele sobre o São Paulo, o time de futebol do coração do professor. Comentários ainda são tecidos sobre os professores mais *esquentados*, os mais *rígidos* e os mais *suaves*, ou seja, aqueles que disponibilizam *tempos livres* durante o cotidiano escolar. Os docentes reconhecem esse circuito de troca de opiniões entre os estudantes e são muito ciosos quanto a essa constante atividade de avaliação. Uma professora, em certa ocasião, comentou comigo que a docência era a atividade profissional *mais desgastante em termos emocionais porque você sempre está sendo avaliado por 30 estudantes a cada 45 minutos*. Na perspectiva dos professores, os estudantes testam a todo momento a autoridade docente. Nas palavras de Roberto, *é preciso não vacilar e estar atento a tudo que se passa na sala de aula, caso contrário os estudantes tomam conta e nunca mais voltam a respeitar o professor*. Por conta disso, alguns professores justificam a tática do “golpe de estado” para *impor o respeito*.

Os casos de desrespeito, além das *conversas paralelas* e das constantes brincadeiras, incluem a postura corporal dos estudantes, vista como *insolente* por alguns professores. Em certa ocasião, um professor perguntou para Mônica qual era o produto notável de uma equação. A estudante balançou os ombros como quem diz: *tanto faz, pouco importa*. O professor ficou bravo e disse para ela: *isso é falta de educação, onde já se viu fazer esse gesto para alguém mais velho. Eu conheço seu pai desde antes de você existir, e eu sei que ele te deu educação*. O professor se sentiu ofendido por aquele gesto que o *tirou do sério*. Entre Mônica e o professor uma *rixa* tinha sido produzida ao longo do ano. A estudante fez parte do grupo de estudantes que foi pego colando em uma avaliação daquele professor.

Por ele conhecer pessoalmente membros da família da aluna e pelo fato dela nunca ter cometido uma infração como aquela, o professor passou a *pegar no pé dela*. Nessa breve bronca do professor, ele afirmou que o comportamento da estudante não era coerente com a *educação que o pai dela*, um amigo do professor, lhe havia passado em casa. Como a estudante poderia ser tão *insolente* e tão *desrespeitosa* se ela havia recebido *educação em casa*? Havia uma incoerência nessa atitude da estudante do ponto de vista do docente. O

desrespeito é conectado sobretudo com a disjunção geracional reivindicada pelo professor. Roberto revolta-se com a postura corporal de desdém da estudante ao afirmar: *onde já se viu fazer esse gesto para alguém mais velho*. De toda forma, dessa situação de interação ninguém saiu ileso, tanto o professor como a aluna sentiram-se desrespeitados. Vejamos como nessa ocasião duas positivities que envolvem o respeito encontraram-se no interior da sala de aula, desestabilizando o ritmo escolar.

Mônica chorou quando recebeu a prova com a *nota vermelha* e estava revoltada porque o professor lhe tinha *pregado para Cristo*. Naquela ocasião, ela ficou com medo do castigo que seus pais poderiam lhe aplicar por causa daquela nota. Mas sua revolta maior referia-se ao fato do professor individualizar a culpa pela *cola*. Como vimos no capítulo anterior, a *cola* não se constitui como a atividade de um único estudante, mas envolve todo um circuito onde não se troca apenas a resposta a certas questões avaliativas, mas também relações de antagonismo, de aliança e de cumplicidade. Dos cinco estudantes que foram pegos colando, dentre eles Mônica, além de outra estudante que foi a fonte da cópia, o professor apenas comentou sobre o caso dela na sala de aula, tornando público algo que, para os estudantes, deveria permanecer em segredo ou ainda se tornar uma bronca impessoal, direcionada não para alguém em específico, mas para toda a sala. A estudante, nesse caso, sentiu-se ofendida pela atitude do professor, não porque recusava sua própria responsabilidade pelo ocorrido, mas pelo tratamento desigual que os estudantes receberam. Souza (2003) demonstra que para os estudantes um “bom professor” é aquele que não pune arbitrariamente um aluno, mas sim aquele que atribui uma punição com parcimônia e uma justa dosagem com a infração. Nas palavras de Souza (2003: 148), o “saber impor”, uma qualidade pessoal valorizada pelos estudantes em um bom professor,

(...) implica o cumprimento de regras claras (por exemplo, a não-tolerância de atrasos para a entrada em sala de aula, a exigência de silêncio no momento da exposição da matéria) e a utilização de critérios justos e preestabelecidos (como a identificação do verdadeiro infrator) quando há aplicação de repreensões e penalidades.

Por conta da nota que tirou (zero) naquela prova, Mônica ficou em recuperação no final do ano. O professor disse para ela, na frente do pequeno grupo de estudantes que permaneceu na escola até o final da primeira semana de dezembro, que ela não era uma estudante para *ficar de recuperação* e que só tinha ficado porque era *preguiçosa e maria-vai-com-as-outras*. Marcos aproveitou aquela *brecha* concedida pelo professor para zoar a menina, a chamando de *maria-vai-com-as-outras*, um epíteto que desqualifica a pessoa na

visão dos estudantes, pois vê cancelada sua personalidade e sua própria vontade ao ser qualificada como alguém que só segue o que os outros fazem. Mônica ameaçou bater no menino caso ele não parasse de ofendê-la. Em uma situação comum de aula, com a sala repleta de pessoas para instigar o desejo de desforra, aquela provocação teria grandes chances de ensejar uma briga; contudo, na situação excepcional da recuperação com poucos alunos na sala, isso não ocorreu. De toda forma, a estudante ficou com muita raiva do professor, que a ofendeu publicamente e possibilitou que Marcos a zoasse. Não é certo que a estudante tenha sentido vergonha por ter cometido um ato condenável pela instituição escolar, ter sido pega fraudando o exame ao pedir a *cola* que lhe foi passada por uma amiga. Contudo, ela sentiu-se indignada e revoltada por não ter conseguido controlar a exposição pública de seus atos. Sennett (2004: 140-1), em seu já referido ensaio sobre o respeito, afirma que esse sentimento é o da “nudez da vergonha”, ou seja, a perda do controle sobre aquilo que está sendo revelado. Na situação da estudante que colou na prova, a atitude do professor é aviltante porque ele não lidou com reserva com o ocorrido, resguardando assim a expressão do *vacilo* da aluna. O professor, nessa situação, utilizou-se da estratégia de expor publicamente a estudante para contra-atacar o comportamento ofensivo, a seus olhos, da menina que deu de ombros diante de uma questão que ele lhe fez.

Nesse mesmo dia em que o circuito de cópia foi descoberto na sala de aula, os estudantes ficaram revoltados com uma atitude do professor, que corrigiu as provas na própria sala de aula, mostrando para os estudantes os erros e os acertos de cada um deles. O professor havia me dito que em outra escola onde leciona os estudantes cercam sua mesa durante a correção e *fica aquela torcida legal pelo acerto e o erro dos colegas*. Na Escola Vitória, os estudantes não ficaram tão empolgados com a correção. Uma menina, que fez parte do grupo de estudantes que copiou a prova, ficou revoltada com a nota 4 que tirou e com a exposição pública dos erros que cometeu. Ao saber que sua amiga tinha tirado 9, ela ficou ainda mais revoltada. Assim que recebeu a prova das mãos do professor, ela a amassou e a jogou no lixo. O professor disse então que as provas precisariam ser assinadas pelos pais e devolvidas no dia seguinte, para ele passar as notas para o *diário de classe*. A menina, a contragosto, recolheu a prova do lixo. A revolta da estudante não se referia somente à nota, mas também à exposição pública de seus erros naquela prova. Diferentemente dos meninos da *turma do fundão*, ela prezava por uma imagem de *boa aluna*, alguém que sempre tira as melhores notas da sala. A eficácia da exposição pública realizada pelo professor das estudantes que tiraram *notas vermelhas* reside justamente no fato delas buscarem um respeito próprio a partir das próprias atividades escolares.

A exposição pública não ocorre somente nesses momentos excepcionais da entrega ou da correção de uma prova. Ela é mais corriqueira, ocorrendo na situação de uma simples bronca ou na chamada de atenção por parte do professor. Quando a atenção de um estudante é chamada pelo professor, se ele era o único a tumultuar a sala, ocasião rara, ou ainda se foi *pego com a boca na botija*, ele se cala e aceita o pedido por silêncio realizado pelo docente; mas se a bronca erra o alvo ou ainda é direcionada a um único estudante, quando mais estudantes estavam bagunçando, ele ou ela responde rispidamente ao professor e continua com as provocações ou então fica *emburrado*. A primeira reação é a mais usual, pois os estudantes sentem seu orgulho ferido, tanto diante do professor como do grupo de pares, uma vez que quase sempre haverá um instigador para dizer: *vixe, toma, seu trouxa, fica dando brecha!* Mesmo em silêncio, *emburrado*, o estudante que recebeu a bronca do professor não passa a prestar atenção à aula, mas fica um bom tempo magoado e com cara de poucos amigos olhando para o docente.

Nenhuma atitude do professor tira mais os jovens do sério do que quando um docente utiliza *dois pesos e duas medidas* para lidar com a *zoeira*. Certa feita, um grupo de estudantes estava conversando em voz alta no fundo da sala durante a explicação de um professor, que chamou a atenção exclusiva de Marcos, o único estudante que estava de pé na roda de conversa. O menino revoltou-se e gritou com o professor: *pô, tio, só eu levo a bronca. Todo mundo conversando aqui e as meninas da frente também. Por que você só briga comigo?* Ao se recusar a sentar em seu lugar, o estudante foi posto para fora da sala e ficou o restante da aula sentado na carteira localizada no corredor, em companhia dos inspetores. A igualdade característica das relações entre os pares contrasta aqui com o tratamento desigual do professor em relação aos estudantes que *bagunçavam* na classe, produzindo assim o sentimento de injustiça entre os membros da *turma do fundo*.

Em uma conversa com um grupo de meninas no recreio, elas comentaram sobre os professores que elas menos gostam. Um deles não é professor da escola, mas sim de um projeto organizado em outra instituição para *crianças e jovens carentes de Perus*, que tem como intuito, nas palavras das meninas, *manter os jovens longe do mundo das drogas*. Nesse projeto, Roberta, uma das estudantes do grupo, começou a ter lições de violão, mas o curso não progrediu para ela, que o abandonou na segunda aula por causa de uma atitude do professor. Roberta narrou como foi sua primeira lição de violão. O professor esperava que ela já soubesse como segurar o instrumento, como fazer as notas elementares e quais eram os nomes das cordas. O professor disse-lhe, em frente aos colegas do curso, que *ela não era*

capaz. Ao descrever esse episódio, Roberta afirmou que se sentiu desrespeitada, não restando outra alternativa para manter o amor próprio senão abandonar o curso de violão.

Em outra ocasião, a exposição pública de um erro também afrontou a imagem de si cultivada pelos estudantes. Quando a inspetora de alunos Inês assumiu uma aula em razão de um *buraco na grade horária* e passou um ditado para os estudantes, o erro tornou-se público e envergonhou alguns alunos. Naquela oportunidade, a sala de aula permaneceu em silêncio e realizou a atividade solicitada por Inês. Uma professora, que havia acabado de ingressar na carreira docente, ao passar pelo corredor e ver o oitavo ano em silêncio naquela extraordinária aula ministrada pela inspetora, confidenciou-me que aquela situação era um duro golpe em sua autoestima: *até a inspetora consegue obter mais respeito que eu como CJ*. Contudo, o respeito foi obtido por meio de uma estratégia que é vista como uma ofensa pelos estudantes: a exposição vexatória e aviltante do erro. Naquela aula, Inês organizou um ditado de palavras difíceis, escolhidas no dicionário. Os estudantes, um por um, tinham que ir à lousa escrever a palavra para a correção final do exercício. Alguns estudantes passaram a torcer pelo erro do outro, que se converteu em motivo de risos e piadas entre os amigos. O humor dos estudantes deslocou-se de sua seara usual, a troca verbal entre os pares, para aquela atividade acadêmica. Juca e Luana, dois irmãos na sala, claramente constrangidos, trocaram de lugar com outros alunos para evitar a ida à lousa. Quando um estudante escrevia a palavra errada no quadro negro, a turma toda gritava em uníssono: *seu burro!* Quando a vez de ir para a lousa chegou à última carteira da primeira fileira, Felipe, do outro lado da sala, gritou: *é a vez do Nicolau, vamos ver se ele sabe escrever*. Não consegui escapar da atividade e senti naquele momento a pressão de estar sob os olhares de todos os estudantes que torciam como nunca para o meu erro. Quando Inês ditou a palavra *exceção*, respirei aliviado, pois sabia sua ortografia. Os estudantes, contudo, não deixaram passar a minha falta de habilidade com o giz e o garrancho de minha caligrafia.

Nessa situação, aqueles estudantes que não sabem como escrever sentem-se ofendidos ao se verem expostos ao ridículo na sala de aula. Todos sabem que Paulo e Alan são os estudantes com mais dificuldades para escrever, contudo, esse assunto não vem à tona no cotidiano escolar e, quando ele emerge, os meninos ficam muito constrangidos. A vergonha aqui, como demonstrado por Herzfeld (2009), associa-se a uma violação da privacidade. Um conhecimento que deveria ser mantido em segredo é revelado na arena pública da sala de aula. Essa situação, como muitas outras, faz com que os estudantes da *turma do fundão* associem a escrita ao sentimento de vergonha, que os paralisa diante das atividades mais corriqueiras do cotidiano escolar (voltaremos a essa discussão adiante).

Como demonstrou Richard Sennett (2004), o respeito implica o aceite de que não se pode conhecer tudo sobre o outro, que certa parte da personalidade do outro deve ser mantida obscura, sem ser trazida à tona pela luz potente da exposição pública. Nas palavras do autor, “a aceitação de que não se pode compreender certas coisas sobre o outro confere ao relacionamento permanência e igualdade. A autonomia pressupõe a um só tempo conexão e estranheza, intimidade e impessoalidade” (SENNETT, 2004: 205). Em outros termos, para que uma relação de confiança se estabeleça entre professores e estudantes, o controle exercido por aqueles em uma sala de aula não pode anular por completo as zonas de privacidade que existem no interior de uma sala de aula que tornam foscas certos matizes do caráter dos estudantes (sobre a produção da confiança, ver ainda SIMMEL, 1964). Se esse acordo tênue sobre a privacidade de cada agente no espaço público da sala de aula é desfeito, como quando um estudante que não sabe escrever é exposto pelo professor para o restante da turma, a confiança desmorona e tal atitude tende a ser vista como uma afronta, uma forma de desrespeito. Todos sabem que há alguns estudantes na sala de aula que não sabem escrever. Trata-se de um segredo público, algo que se sabe e não se diz, ou ao menos não se revela de qualquer forma na arena pública da sala de aula e para qualquer um.

Peter Woods (1979), em sua etnografia de uma escola pública inglesa, demonstrou como a exposição pública dos estudantes (*showing them up*) era uma tática utilizada pelos professores para evitar e, muitas vezes, retribuir uma ofensa ou uma piada realizada por eles, produzindo o sentimento de vergonha que em muitas situações os paralisa, tal como ocorreu com Mônica ao ser pega colando da carteira de uma colega e exposta pelo professor. Em outras, contudo, os estudantes reagem à exposição pública de maneira agressiva, gritando e ofendendo o professor. Segundo Woods (1979: 21), “a exposição pública do estudante (*showing them up*) era a experiência mais odiada e temida, o maior ultraje contra a pessoa na vida escolar”. Trata-se de uma invasão da esfera pessoal que o estudante tenta criar no interior da sala de aula, um espaço de privacidade onde ele consegue se esconder da atenção dos outros. Woods (1979: 125) argumenta que há certas condições de possibilidade para que a exposição pública do estudante seja aviltante: a necessidade de uma plateia; a credibilidade de quem promove a humilhação; a reação de quem é ultrajado, que pode rir da provocação ou titubear ou ainda se revoltar. O autor classifica três tipos de *showing them up* na escola: um que ocorreria por acaso, sem que o próprio professor percebesse; um segundo tipo que era uma tática intencional do professor, mas que não implicava uma punição; um terceiro tipo que, também intencional, ensejava uma punição (ver WOODS, 1979: 126). Essa tipologia elaborada por Woods pouco ajuda a descrição dos casos concretos de exposição pública dos

estudantes na Escola Vitória, pois ela se assenta em algo que não é tão evidente para os agentes no interior da instituição: qual era a intenção do professor? Os estudantes passam um bom tempo discutindo se havia *maldade* ou não em certas piadas e brincadeiras entre os pares, bem como nas chamadas de atenção por parte de um professor. Muito mais do que a intenção, o que produz a vergonha e a revolta no interior da sala de aula na situação da exposição pública é o efeito produzido pela chamada de atenção na imagem que os estudantes tentam cultivar de si mesmos, como um estudante *malandro*, no caso dos membros da *turma do fundão*, ou ainda como uma *boa aluna*, no caso da menina que foi pega colando.

A repentina reversão da atenção da classe é o que reforça ainda mais a vergonha. Por isso, muitos estudantes resistem à tentativa dos professores de convocá-los para resolver um exercício no quadro negro. Os estudantes que estavam nos bastidores, no fundo da classe, ou ainda em uma *conversa paralela*, passam repentinamente a ocupar o palco, o centro de atenção de toda a classe quando o professor lhe dirige uma bronca (ver WOODS, 1979: 131). Eu senti o peso de ter todos os olhares voltados para mim no ditado realizado por Inês; os estudantes parecem vivenciar essas situações corriqueiramente na escola: alguns lidam melhor com essa exposição pública de um erro e de sua própria pessoa; outros, contudo, *são tirados do sério* e *batem boca* com o professor.

Já vimos que os instigadores – aquelas pessoas que gritam *vixe! Toma seu trouxa!* – ocupam um papel central na produção das encenacas e das brigas. A ação desses estudantes também é central na produção da vergonha e da revolta na sala de aula. Como vimos no capítulo anterior, o *malandro*, o estudante com mais prestígio é aquele que consegue se desvencilhar das punições dos professores, alguém astuto, *ligeiro* que pega *brechas* no ar. Assim, ao ser humilhado por um professor que o expõe para o riso de toda a turma, o estudante *malandro* tem sua própria imagem frente aos pares e seu respeito próprio em risco de dissolução; só lhe resta uma saída, contra-atacar. Por isso, quando um professor expõe um estudante da *turma do fundão*, que se sente humilhado, um bate-boca geralmente se instaura na sala. Essa contenda geralmente não envolve apenas o estudante exposto e o professor. Outros estudantes que instigaram o sentimento de desforra ao gritar *toma seu trouxa!* acabam por participar da querela, se tornando o alvo da ira daqueles que se sentem ofendidos pela chamada de atenção realizada pelo professor. O *malandro*, nessa situação, vê-se em uma posição invertida daquela que ele normalmente ocupa, como aquele que expõe os outros ao riso. O professor, nessa situação, cria uma *brecha* para os instigadores *zoarem* com aquele que *vacilou* e foi pego pela autoridade. Contudo, aqui a *brecha* criada pelo

professor não está no mesmo plano da *zoeira* entre os pares, uma vez que o revide por parte de um estudante que levou a bronca será quase sempre enquadrada como uma *ofensa*, uma *falta de respeito*, pelo professor. Entre desiguais, a *brecha* é sempre uma relação assimétrica, no sentido do termo empregado por Radcliffe-Brown (1989), ou seja, ela não dá ensejo a uma troca de provocações que são todas tidas como brincadeira; um lado na contenda tem a prerrogativa de ofender o outro, sem ser contra-atacado, ao menos essa é a situação do ponto de vista dos professores. Não raras vezes, portanto, o estudante ofendido por um docente que o expõe publicamente não contra-ataca apenas o professor, mas se dirige revoltado contra seus pares, que instigaram a contenda.

Se entre os *parças*, desafiar e, por vezes, ofender é respeitar, ou seja, é reconhecer o outro como um integrante do grupo de pares, a amizade sendo produzida por uma sociabilidade agonística, entre desiguais, como na interação com o professor, a forma como os meninos expressam o respeito entre si acaba sendo interpretada como uma ofensa. A retribuição do professor, que se sente ofendido e, assim, ofende os estudantes ao os expor publicamente, tende a ser vista por sua vez como uma desonra para o próprio professor, que não *se fez respeitar*, que se entrega a um impulso súbito de raiva. Ele abusou de sua autoridade naquela situação, de sua posição de superioridade no interior da sala de aula. O estudante ofendido pela exposição pública de sua imagem exige, de maneira muitas vezes ríspida e ofensiva, uma reparação por parte do professor que, na maioria das vezes, não atende, ensejando assim novos conflitos no interior da sala de aula.

Na situação da troca de ofensas entre os estudantes e o professor, tudo se passa como se a ofensa realizada pelo docente não pudesse ser retribuída na mesma moeda, o que, de certa forma, acaba por desonrar o próprio professor aos olhos dos estudantes, pois ele não deixou aberta a possibilidade do revide, tal como usualmente ocorre quando dois estudantes começam a troca de ofensas rituais ou se envolvem no jogo de capturar *brechas*. Como afirma Pierre Bourdieu, em seu artigo sobre a casuística da honra na sociedade Cabília, “se a ofensa não traz necessariamente em si a desonra é porque deixa a possibilidade de ripostar, possibilidade afirmada e reconhecida pelo próprio ato de ofender. A desonra permanece virtual enquanto existe possibilidade de resposta; mas torna-se cada vez mais real com a demora da vingança.” (BOURDIEU, 1971: 174). Em outras palavras, o respeito pelo outro requer que lhe seja deixada uma possibilidade de revide, caso contrário o ofensor, por abusar de sua posição de superioridade, acaba por anular o próprio desafio e por contrair para si a desonra.

A hierarquia faz-se aqui presente e acaba por realçar o caráter agonístico da interação. De toda forma, os meninos do *fundão*, para manter o respeito com seus *parças*, irão responder à ofensa realizada pelo professor, quer ele aceite ou não a resposta. Nada ofende mais os estudantes do que serem expostos publicamente e depois punidos (retirados da sala, punidos com uma advertência registrada no *livro de ocorrências*) por causa da reação que lhes foi suscitada pela própria atitude do professor, vista por eles como desrespeitosa.

A exposição dos estudantes para o restante da sala era uma tática adotada por poucos professores na escola, mas como ela é extremamente aviltante para os alunos, quando situações como essa ocorrem, o ritmo escolar é completamente transformado, afetando todas as interações entre os agentes escolares e extrapolando o interior da sala de aula e, muitas vezes, os muros da instituição. Em uma reunião, alguns pais procuraram a direção da escola para reclamar das situações de humilhação que seus filhos sofreram. Voltarei à descrição dessa reunião um pouco adiante.

Outro evento demonstra como os estudantes se sentem ofendidos e desrespeitados quando são acusados e punidos por uma infração que não cometeram. Um grupo de meninas, logo na entrada da escola, tomou o controle do portão eletrônico do estacionamento dos professores do bolso de um inspetor de alunos, sem que ele percebesse, no momento em que ele convocava os alunos para entrar na escola. O controle foi encontrado com uma menina durante o recreio. A coordenadora convocou o grupo de três meninas que estava conversando com o inspetor na entrada para esclarecer o ocorrido. Ela perguntou para a menina que estava com o controle: *foi você quem pegou?* Ela respondeu que não. A coordenadora insistiu no interrogatório: *você sabe quem te entregou o controle?* Depois de ouvir mais um não, ela então afirmou: *vou ser então levada a supor que foi você quem pegou o controle.* A menina se revoltou e gritou: *se você falar isso, eu vou te processar por calúnia e difamação.* A menina continuou a gritar e começou a chorar. A coordenadora pediu para ela subir para a sala de aula e disse que no dia seguinte conversaria com o pai dela, que, para sua surpresa – a coordenadora havia me dito que estava apreensiva para aquele encontro, afinal, *filho de peixe, peixinho é* –, foi muito calmo e paciente, escutando e concordando com toda a versão relatada por ela.

Nessa ocasião, duas positivities encontraram-se na sala da coordenadora: a cumplicidade e a lealdade que caracterizam as relações entre os *parças* na escola e os dispositivos de registro e punição característicos da instituição escolar, que solicitam que a responsabilidade e a culpa sejam individualizadas. A explosão de raiva da menina pode ser compreendida nesse contexto em que ela não queria *caguetar* uma *parça*, revelando um

segredo – que reforçou os laços de amizade – para uma autoridade que poderia puni-la; tampouco achava justa a punição que sofreria por um ato que não cometeu.¹³⁴

Ao comentar a frase *os estudantes se ofendem muito facilmente*, uma professora me disse que o docente precisa *medir suas palavras muito bem*, caso contrário eles *se ofendem e se tornam muito agressivos*. Para ela, o perfil de um bom professor é aquele que *pensa rápido, tem tiradas certas, saca no ar as pegadinhas* promovidas pelos estudantes. De certa forma, o professor também tem que dominar a *métis*, essa forma de inteligência descrita pelos gregos que é muito distinta da inteligência dos filósofos. Ele deve responder prontamente aos desafios lançados pelos estudantes que testam a todo momento a autoridade docente, dominando uma arte de como falar, sendo ponderado e *não retribuindo na mesma moeda a ofensa que sofre*. Trata-se, portanto, de uma arte prática não ensinada pelos livros ou nos bancos das universidades.¹³⁵ Reagir emocionalmente às pegadinhas e às provocações dos estudantes, *ser tirado do sério*, como se diz, significa perder por completo o controle de si e, por conseguinte, da sala de aula. Por isso, também em relação aos professores é necessária certa anestesia do coração, vista por vezes como uma forma de preservar sua frágil autoridade no interior da sala de aula.

Uma chamada de atenção eficaz, embora não completamente destituída de ambivalência, foi certa vez realizada por uma professora da escola. Pela primeira vez presenciei toda a turma do 8º A prestando atenção à professora. Ela falou em um tom de voz manso, com pausas prolongadas, solicitando que os estudantes completassem suas frases. Quem queria falar com ela tinha que levantar a mão e aguardar sua vez. Ninguém quebrou a regra. Os estudantes escutaram e acompanharam com calma tudo o que a professora falou. Ela não deu uma bronca individualizada, mas utilizando-se de termos genéricos: *imaginem um estudante que faltou durante um mês inteiro na escola ou que esteja prestes a estourar em faltas, vocês acham que ele consegue acompanhar o restante da classe e se sair bem nas provas? O que vocês acham que vai acontecer com esse estudante? Ele vai ficar de recuperação ou irá ser aprovado direto?* Os estudantes concordaram com a professora que

¹³⁴ Como vimos na situação acima, ser acusado de algo que não fizeram revolta os estudantes. Em outra oportunidade, uma professora bateu na carteira para chamar a atenção da classe. Paulo imita o gesto, provocando o riso dos *parças no fundão*. Quando a professora acusa Marcos, o vizinho de carteira de Paulo, de ter tumultuado novamente a sala, ele grita: *pô, prô, não fui eu*. Mesmo nessa situação, em que uma potencial punição se anunciava, Marcos não *cagueta o parça*, a despeito da insistência da professora para saber quem então teria provocado os risos da *turma do fundão*. Os estudantes são muito afetados por essas acusações que erram o alvo de uma possível sanção e que os obrigam a *caguetar um parça*.

¹³⁵ Uma professora, também comentando sobre esses macetes do ofício para se controlar uma sala difícil, disse-me que ela aprendeu que quando os estudantes estão muito agitados, eufóricos e não param quietos, ela lhes delega tarefas práticas: *vá lá pegar giz para a professora, peça para aquele grupo ficar mais quieto*.

o estudante faltoso ficaria em recuperação no final do ano. Nessa bronca, não houve uma invasão de privacidade que afronta a imagem pessoal dos estudantes, eles não se sentiram desrespeitados. Quando uma estudante disse que achava que a professora estava falando sobre ela, os colegas responderam que *se a carapuça serviu*, aquela chamada de atenção devia se dirigir a ela. Contudo, como a professora não pessoalizou a situação, ninguém poderia garantir que a garota era o exemplo que a docente tinha em mente. Marcos, um dos estudantes da *turma do fundão*, virou para a professora e perguntou, também sem dizer a quem se referia: *e aqueles alunos que não faltam nunca, mas não fazem a lição?* A professora disse que a presença não era garantia de aprovação no final do ano, e que *se o estudante nunca fez a lição, ele provavelmente ficaria de recuperação*. Bruna, também uma estudante que se senta no fundo da sala, identificou-se com uma descrição genérica feita pela professora de um forte candidato à recuperação no final do ano: *aquele estudante que começou o ano bem, mas depois caiu de produção, e agora teria o último bimestre para se recuperar*. A professora conteve-se, não deu uma bronca pessoalizada, destemperada, intempestiva. Ela, assim, conseguiu atravessar a fronteira que separa as gerações no interior da sala de aula, sem ofender e sem ser ofendida, mantendo-se na posição de autoridade. Ela e seus estudantes saíram ilesos daquela bronca que sempre se constitui como uma situação agonística. Ao se abster de comentários pessoais, a professora fez sentir sua presença em sala de aula. Como argumenta Sennett (2004: 244), essa presença obtida pela abstenção é o lado mais positivo da reserva.

O respeito, bem como o desrespeito, envolve todo um trabalho expressivo (ver SENNETT, 2004: 65). Ele precisa ser encenado, interpretado (no sentido dramático, e não hermenêutico). Segundo Sennett (2004: 237), respeitar não envolve apenas a boa vontade, mas “encontrar as palavras e gestos que fazem com que o respeito seja sentido e pareça convincente”. Por mais boa vontade que um professor tenha, ela não é suficiente para se *fazer respeitar* no interior da sala de aula. É preciso *saber levar, saber como se impor, como falar com os estudantes*, sem suscitar mágoas que possam se voltar contra o professor e a aprendizagem. Trata-se, portanto, de todo um trabalho expressivo, uma etiqueta necessária para demonstrar o respeito nas relações. Por isso, os professores e os estudantes são muito cuidadosos em relação ao emprego das palavras, pois elas, no cotidiano escolar, são o veículo mais poderoso para a expressão do respeito e do desrespeito. A forma como um professor conversa com seus estudantes manifesta a atitude da pessoa como alguém que respeita e, por isso, pode ser respeitada. Uma máxima, certa vez dita por uma estudante em relação aos

professores, resume bem essa situação que implica mutualidade: *só merece respeito quem me respeita*.

O respeito para os estudantes, contudo, pode não se manifestar apenas nas relações com o professor em sala de aula. Um respeito mútuo é cultivado nas relações entre os pares que não necessariamente condiz e, muitas vezes, concorre com o respeito desejado pelo docente. Vejamos um exemplo que evidencia essa situação. Certa vez, Marcos estava fazendo um cartaz e um colega foi lá dizer que era a primeira vez que ele observava Marcos fazendo algo na escola. Marcos ficou bravo com aquele comentário e parou imediatamente de fazer o trabalho. A professora, que acompanhava de longe aquela interação, disse que *pegaria mal para a reputação do menino ser visto como um bom aluno, alguém que faz a lição*. Em *Learning to Labor*, o antropólogo britânico Paul Willis (1978) demonstrou como os adolescentes da classe trabalhadora boicotaram o próprio desempenho na escola por medo de se destacarem e perderem os laços com seus amigos se forem longe demais. No caso dos estudantes da *turma do fundão*, esse impasse entre se fazer respeitar pelos *parças* e a conquista do respeito pelos professores tende a ser exacerbado, uma vez que o próprio trabalho expressivo relativo à conquista do prestígio e do respeito entre os amigos envolve certas atividades – as *conversas paralelas*, a captura de *brechas*, o emprego da gíria, a contação de *fitas*, a violência lúdica – que, na maioria dos casos, afrontam a autoridade docente no interior da sala de aula. Uma forma de respeito concorre com a outra, e o que acaba por ser desestabilizado é o próprio trabalho pedagógico da instituição.

Nem todos os estudantes compartilham essa ideia do respeito que desvaloriza as atividades escolares mais corriqueiras e concorre com a deferência reivindicada pelos professores. Em algumas situações presenciei um *bate-boca* entre as estudantes da *turma da frente* com os estudantes da *turma do fundão*. Quando o nível da conversa estava muito alto, algumas meninas sentadas nas primeiras carteiras gritaram com seus colegas do *fundão*, pedindo por *respeito* para que a professora pudesse explicar a matéria. Nessas situações, geralmente os pedidos são acatados, ao menos parcial e temporariamente, e as conversas diminuem um pouco até o término da explicação da matéria.

Como vimos neste item, os professores constantemente recorrem à *educação que vem de casa* e traçam comentários sobre a família dos estudantes para explicar os casos de desrespeito no interior da instituição. Para tentar entender esse discurso, precisamos situá-lo no contexto dos debates sobre um tema sempre corrente na sala dos professores: quem, afinal, seria o culpado pelo fracasso da instituição?

A culpa não é do professor

Nem todos os professores adotam um sentimento nostálgico em relação à escola tal como vimos no item anterior. Quando esse saudosismo é mencionado, alguns posicionam-se contrários, argumentando que a *escola de antigamente* era a *escola da palmatória, da exclusão* – por meio da reprovação e da evasão – *dos estudantes da classe trabalhadora*. Milton, em uma dessas oportunidades, recorre à teoria de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural e à leitura e apropriação da obra do sociólogo francês por pesquisadores brasileiros para explicar essa situação de exclusão no passado. Hoje, segundo o professor, *os excluídos estão no interior do sistema de ensino, eles não reprovam, mas não portam os códigos culturais adequados para a aprendizagem. Os estudantes não receberam em casa uma cultura que valoriza o trabalho da escola.*

Na visão desse professor, a questão da não aprendizagem é uma *questão de classe*. A *cultura* mencionada por Milton associa-se à classe social e à educação que os estudantes receberam em casa. Essa *cultura*, um capital cultural, seria o que predispõe ou não os estudantes à aprendizagem. Do ponto de vista do professor, se em casa *os pais valorizassem a leitura, o respeito à autoridade do professor, seus filhos teriam um desempenho escolar melhor.*

A *cultura* aparece aqui como estritamente associada à cultura escolar. A leitura, a escrita e o respeito pela autoridade docente são as características dessa *cultura de classe* que os professores sempre mencionam quando comentam sobre a educação que seus estudantes receberam em casa. O ponto de vista de Milton sobre essa educação parte da problemática do desempenho escolar; o que produz o sucesso ou o fracasso escolar é a preocupação principal desse professor e de vários outros funcionários da instituição. Não por acaso, Pierre Bourdieu é acionado pelo professor para tentar explicar o que se passa na escola. Contudo, trata-se aqui de um Bourdieu específico, que não descreve e analisa as desigualdades no próprio interior do sistema de ensino e como a própria escola contribui para reproduzir tais desigualdades (ver BOURDIEU e PASSERON, 1975). O Bourdieu empregado pelo professor é aquele que se volta para a discussão sobre as diferenças culturais entre as classes sociais. Dessa forma, a relação dos pais com a leitura e a escrita, a autoridade docente sustentada pelo modo como os pais *educam* seus filhos, são os elementos que ajudariam a explicar, do ponto de vista do professor, o fracasso escolar.

A *cultura* também pode ser empregada como uma categoria acusatória: *as famílias dos estudantes têm a cultura deles*. Essa *cultura* enfatizaria muito mais o trabalho e os

ganhos econômicos, na visão de Milton, do que a transmissão de um *capital cultural* que sustentaria a ação pedagógica da escola. O professor ainda argumenta que *a família que preza e quer dar uma boa educação para o seu filho, um futuro melhor para ele, ela se afunda em horas-extra de trabalho. E com isso ela não consegue dar atenção e a escola vira um depósito de crianças*. Outro professor da escola concorda com o argumento de Milton, afirmando que *as mães tentam recompensar. Como ela não está presente, ela procura dar tudo para o filho materialmente e esquece um pouco do afeto, do carinho, da autoridade do pai e da mãe*. Por que os professores da Escola Vitória acionam constantemente a família dos estudantes e a educação recebida em casa para explicar os casos de fracasso da instituição escolar? Neste item, veremos que nessas conversas informais na sala dos professores, bem como nas situações mais formais como o conselho de classe, o que é dito sobre as famílias dos estudantes constitui-se como uma retórica para conjurar uma culpabilização exclusiva dos docentes sobre o que se passa na escola. Nessas conversas, como veremos, a culpa – ao lado do respeito – constitui-se como um tema central.

Em diversas ocasiões, os professores, quando em interação com o pesquisador, com os estudantes e com as mães, demonstraram uma atitude defensiva. Em uma aula da professora Heloísa, um pouco antes da última reunião de pais, a professora passou os primeiros 15 minutos discutindo com os estudantes de *quem seria a culpa pelo fracasso escolar*. Nessa discussão, os estudantes ficaram muito quietos e prestaram atenção ao que era dito. Nas palavras da professora, *a turma estava desfalcada* e por isso puderam ter aquela conversa informal. O grupo das *meninas do fundão* não estava presente, bem como do grupo dos meninos só havia Marcos e Felipe. A aula começou com uma bronca da professora em relação ao comportamento dos estudantes em outras aulas. Ela mencionou a situação da Prova Brasil no dia anterior, sob supervisão de outro docente, na qual os estudantes *causaram e bagunçaram demais*. Heloísa afirmou que *os estudantes precisam reconhecer que o não aprendizado tem a ver com o comportamento deles em sala de aula*. Ela então desabafou:

Parte do fracasso do aluno vai cair nas minhas costas. Eu tenho certeza que você e sua família, quando tiver uma reprovação, vai dizer que eu tenho culpa. Quero ver quem vai ter a honestidade de dizer que 'a culpa é minha por não ter aprendido nesse ano'. Já posso até ouvir o que será dito na reunião de pais: 'o professor é o culpado, não presta'.

Ao enunciar esse desabafo, misturado com um tom de bronca, os olhos e a atenção de Heloísa repousaram sobretudo sobre Luana, uma estudante sentada no meio da sala, que

no meio da fala da professora se revoltou e disse: *por que você está olhando para mim? Essa bronca é para mim?* A professora disse que falava para todos na sala e que *se a carapuça serviu* para Luana, então *ela tinha culpa no cartório*. Para continuar a discussão sobre as responsabilidades em relação ao não aprendizado e à bagunça, a professora contou uma anedota, que deu ensejo a uma reflexão ética e a algumas brincadeiras entre os estudantes. Ela dirigiu a palavra aos estudantes sentados no meio e nas primeiras carteiras da sala de aula, argumentando que mesmo aqueles que não participam da bagunça podem ser culpados por omissão ou cumplicidade com a zoeira. Vejamos como a professora narrou essa história: *suponha que eu, professora, vou assaltar um banco, e peço a um amigo para me buscar e me dar carona para a fuga. Ele participou do crime?*

Marcos e Felipe, dois *parças* da *turma do fundão*, afirmaram que ele só participa se for pego pela polícia, e que se fossem eles que estivessem *pilotando* a professora nunca teria sido pega. Insistindo em se fazerem de desentendidos, acrescentaram que só cobrariam 50% do que a *prô* obtivesse do assalto para lhe prestarem o serviço de *piloto*. Ignorando esses comentários, a professora retoma a condução moral de sua história hipotética e, com a concordância dos estudantes das primeiras carteiras, afirma que o amigo também era culpado por ter sido cúmplice do crime. Com aquele exemplo, a professora tentou convencê-los que mesmo quem não participa diretamente da zoeira também era responsável por ela, quer por omissão ou por cumplicidade. O ponto que eu gostaria de chamar a atenção nessa bronca refere-se à constante atividade dos professores de tentar explicar que a *culpa* e a *responsabilidade* pelo fracasso escolar não seria deles, ao menos não somente deles, e que os próprios estudantes e suas famílias também têm responsabilidade.

Certa feita, Roberto, discutindo comigo sobre *qual será a minha tese*, disse: *você já resolveu o problema do oitavo? Já descobriu quem é o culpado pelo fracasso? Eu não precisaria de quatro anos de estudos para chegar à conclusão de que é o professor*. Em um tom de provocação e bem-humorado, o professor demonstrou nessa afirmação que as constantes conversas sobre a responsabilidade pelo fracasso eram acionadas sobretudo por conta da minha própria presença na escola, enquanto um pesquisador, alguém que representaria na perspectiva deles uma autoridade que lá estaria para avaliá-los.

Como vimos no capítulo 4, os professores tentam – por meio do humor – conjurar uma possível interferência externa em seu ofício. Milton, outro professor da escola, que também estava presente naquela conversa, acrescentou a seguinte afirmação ao comentário de Roberto: *só há duas formas de estabelecer algo como verdade, ser dito por um cientista ou passar no Jornal Nacional, a verdade absoluta é quando um cientista é entrevistado no*

Jornal Nacional. Em outra oportunidade, na sala dos professores, João comentou o caso de uma mãe que levou seu filho para um psicólogo devido aos problemas de aprendizagem que a criança enfrentava na escola particular onde ele também leciona. Segundo o professor, no consultório o psicólogo afirmou que *os professores eram os culpados pela não aprendizagem do menino, pois ele não teria problema psicológico algum*. Comentários revoltados dos professores se seguiram à narrativa desse caso. Como vimos no capítulo 4, há nessas situações um antagonismo entre os professores e os *especialistas*, como o psicólogo – responsável por diagnosticar um *estudante com laudo*, que explicaria seu déficit de aprendizado – e o pesquisador que lá estaria para avaliar o trabalho docente.

Aquela conversa ocorreu logo após uma reunião de pais em que algumas mães reclamaram de um professor que, na visão delas, *não ensinaria os estudantes como deveria e desrespeitava seus filhos*. O clima da escola estava *carregado* e os professores mais defensivos do que o usual. Nas palavras de um membro da gestão escolar a *equipe estava dividida*, pois os professores viram frustrada sua tentativa de discutir naquela reunião os *problemas disciplinares* na escola. Os professores acusaram a gestão de *ficar do lado dos pais e dos estudantes e não do lado deles*.

O impacto dessa reunião de pais reverberou nas relações entre os estudantes e os professores e destes com a equipe de gestão até o final do ano. Um dos professores que foi *culpado* pelo mal desempenho acadêmico dos estudantes, na semana seguinte àquela reunião, quando uma estudante não havia feito o exercício solicitado, virou-se para ela e disse, em tom ríspido: *você vai explicar na sua casa que você não aprende porque está conversando, e que não é culpa do professor*.

Na reunião de pais seguinte, a equipe de gestão resolveu exibir um vídeo para todas as mães presentes. O vídeo era o trecho de uma entrevista com o educador Mário Sérgio Cortella, que aborda justamente o papel da escola e da família na educação das crianças. No vídeo, o educador argumenta que vivemos em um tempo em que os pais abdicam de suas responsabilidades e deixam na mão da escola a tarefa de escolarizar e educar as crianças. Em suas palavras: *os pais terceirizaram sua responsabilidade*. Cortella argumenta ainda que há uma confusão generalizada na sociedade entre educação e escolarização. A escola teria a função de escolarizar, enquanto que os pais a missão de educar. Na entrevista, o educador comenta que certa feita um pai havia lhe perguntado: *o que a família pode fazer para ajudar na educação dos nossos filhos?* Segundo o educador, haveria uma inversão nessa fala, pois quem complementa a educação é a escola, e não os pais. Ele argumenta que hoje as pessoas gostariam que existisse um *personal father* ou uma *personal mother*, tal como existem os

personal trainers. Cortella afirma ainda que seria importante uma parceria entre a família e a escola para a educação dos próprios pais, pois hoje eles estão submissos aos desejos dos filhos. Nas palavras do educador: *antes se dizia: filho, sente-se. Hoje se diz: filhinho, onde você quer sentar, o que você quer comer? A criança dorme a hora que ela quer, come a hora que ela quer. Ela encontra um obstáculo a essa falta de limites quando vem para a escola. Em nome de um carinho se ofereceria à criança algo que a deseduca*. Essa postura, ainda segundo Cortella, é *acovardada*, pois os pais abdicam por completo de suas próprias responsabilidades. Nesse mesmo vídeo, o educador fez uma piada sobre uma questão que lhe foi perguntada, arrancando risos entre os professores. Um pai lhe indagou: *o senhor reprova por falta?* Ele respondeu: *Jamais, eu nunca reprovei por falta, quem reprova por falta é o aluno*. Cortella prossegue e conclui: *Estamos formando uma geração mais fraca, que não pega no serviço. A gente está formando pessoas que não se pega no breu*. Uma coordenadora, após o término do vídeo, argumentou que ele servia de mote para que os pais e os professores refletissem sobre a atuação deles na educação e na escolarização das crianças. A exibição desse vídeo ocorreu justamente após a fatídica reunião em que a gestão da escola foi acusada de só *tomar o lado da criança e dos pais*, e não *o lado do professor*. Com aquele vídeo, a coordenação tentou atender aos pedidos de um grupo de professores, que estava insatisfeito com a forma como as reuniões eram organizadas na escola.

A sugestão de Cortella de que os pais precisam ser educados não é uma novidade nos debates educacionais. Como demonstrado por Edwards (1995), a ideia de que os pais precisam ser educados é uma constante nos debates a respeito da moralidade das classes trabalhadoras na Inglaterra desde o século XIX. Na escola do Recanto, as coordenadoras gostariam de desenvolver um projeto voltado para a *educação das mães*. Entre as duas coordenadoras parece haver aqui diferentes concepções em jogo: enquanto uma delas pensa que este curso seria voltado para ensinar conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento das crianças, higiene e como lidar com os adolescentes, a outra está mais preocupada com a participação das mães nas tomadas de decisão da escola, por isso acha interessante a realização de assembleias escolares. Donzelot descreve os objetivos da “escola de pais” em Paris, criada em 1929. Esses objetivos não estão muito distantes dos concebidos por uma das coordenadoras da escola no Recanto e também daqueles aludidos na fala de Cortella:

a. Ensinar aos pais a se educarem e a se instruírem mutuamente a fim de fazer de seus filhos futuros valores sociais e morais; b. Trabalhar para o renascimento do espírito familiar na França; c. salvaguardar os direitos da família sobre a criança; d. realizar a união sagrada em torno da família. (DONZELOT, 1986: 171).

A exibição do vídeo da entrevista com um *especialista* explicitou para mim um dos temas fundamentais debatidos na escola: *de quem seria a culpa pelo fracasso escolar?* O vídeo, contudo, não foi recebido por algumas mães de estudantes, envolvidas com os movimentos sociais no Recanto, com o entusiasmo esperado pela equipe de gestão da escola. Uma mãe, também uma liderança comunitária no bairro, sentiu-se indignada com a exibição daquele vídeo logo no início da reunião e procurou a coordenação para reclamar que ninguém poderia dizer para ela qual seria a melhor forma de se educar um filho. Essa conversa reverberou na sala dos professores e foi o mote de muitos comentários. Novamente, o tema da conversa era sobre quem seria o responsável pelo fracasso escolar. Milton brincou dizendo que ele *nunca culpa os pais*, mas sim *o sistema de ensino e a sociedade, nunca uma pessoa ou outra*. Outra professora argumentou que a autoestima dos professores já estava baixa e que essas acusações só deterioram ainda mais as relações dos professores com a gestão escolar e com as mães.

Em um território clivado por conflitos, em que a todo momento busca-se o *culpado* por certos atos, a situação parece uma guerra: quem irá cerrar fileiras com quem? De que lado você está? Dos professores, da família ou do Estado? Essa é uma situação que intensifica a posição ambivalente da gestão escolar. Se o diretor e as coordenadoras tentam se aproximar das famílias, abrindo espaço para reuniões nas quais são discutidos os problemas pedagógicos, elas podem ser acusadas de estarem do *lado das mães*. Essa foi a impressão de muitos professores depois da primeira reunião em que *os professores foram os culpados*. Um professor comentou que a gestão *escuta primeiro a versão do aluno, depois da mãe, depois da comunidade, depois do supervisor de ensino, para só no fim conceder a palavra ao professor*. Por outro lado, se as coordenadoras *tomam o lado dos professores*, como na exibição daquele vídeo, as mães podem se revoltar por verem questionado o modo como elas educam e criam os filhos. Nessa situação específica, em que a gestão escolar é questionada de ambos os lados, o recurso à palavra de ordem do especialista midiático, uma autoridade situada fora desse campo de disputa, como em uma posição de arbitragem, tenta mitigar os conflitos, ainda que, como vimos, acabe por produzir novas discussões, reforçando a oposição entre a escola e a família.

No conselho de classe, a discussão sobre os estudantes que não sabem ler e escrever dos anos finais do ensino fundamental suscita os comentários mais acalorados, pois além do debate sobre qual deveria ser a melhor forma de se ensinar a esses alunos – por meio da

recuperação contínua ou da recuperação paralela¹³⁶ –, os professores podem se ver pegos em uma armadilha: quem seria o responsável pelo fato do aluno não ter aprendido senão aqueles professores que os acompanham desde o 5º ano do Ensino Fundamental? Uma professora argumentou que um de seus *maiores fracassos* era o Paulo, um estudante do 8º ano que chegou na escola no primeiro ano e que ela acompanha desde o quinto. Em suas palavras, ele era um *menino com muito gás para aprender*. Na primeira semana de aula do quinto ano, ele se aproximava dos professores e pedia: “*me ensina, me ensina!*” Mas desde o sexto ele não demonstra mais interesse nas atividades escolares. Essa professora disse que sente sua autoestima abalada por esse e outros casos de estudantes que não dominam a técnica corporal elementar da escrita e da leitura. No caso específico de Paulo, os professores comentaram quais poderiam ser as dificuldades para alfabetizá-lo. Um professor perguntou: *ele tem algum problema psicológico?* Uma professora veterana na escola disse que ele não era um *estudante com laudo*, pois nunca tinha sido levado para um psicólogo pela família. Outro professor disse que ouviu do próprio menino o relato da causa de sua dificuldade de aprendizado. Paulo contou-lhe que ele havia caído certa vez na rampa de concreto de skate que há ao lado do CEU em Perus e batido fortemente a cabeça. Essa queda, na visão do menino, seria a razão para suas dificuldades de aprendizado. Certa feita, ele me disse que ao tentar ler algo da lousa, *as palavras entravam em sua cabeça e logo saiam, eu bati a cabeça quando era pequeno, Nicolau, e por isso não consigo me lembrar das palavras*. Os professores ficaram encucados com essa narrativa: havia no não aprendizado de Paulo um mistério que fugia da alçada de compreensão de todos na reunião. Uma professora disse que a escola deveria encaminhá-lo a um psicólogo e conversar com os pais. Outra professora afirmou que essa medida já havia sido solicitada nos anos anteriores, mas os pais não compareceram à escola, ou quando foram, não levaram adiante aquela solicitação. Ao ouvir essa resposta, uma professora revoltou-se e disse que a *família do menino era muito irresponsável*.

Nesse debate, os professores conversaram sobre a possibilidade de reprovação, que surgiu justamente naquele ano em função da reorganização do sistema de ciclos realizada pelo governo de Fernando Haddad.¹³⁷ Na discussão de caso a caso, os professores criam uma

¹³⁶ A recuperação contínua é aquela oferecida pelo próprio professor titular da disciplina por meio de atividades e um acompanhamento ao longo do ano de cada caso de dificuldade de aprendizagem; a recuperação paralela ocorre no contra turno e é ministrada por uma professora especialista em alfabetização.

¹³⁷ Os ciclos foram criados no começo dos anos 1990 na administração de Paulo Freire na Secretaria de Educação do governo Erundina (1989-1992), com o intuito de prolongar a permanência do estudante na escola e de reconhecer os diferentes ritmos de aprendizagem. Em meados dos anos 1990, os ciclos receberam a fama de promover a aprovação automática. No governo Haddad (2013-2016), a proposta de reorganização dos ciclos

jurisprudência no conselho sobre quem eles devem reprovar ou não. Na discussão sobre o caso de um estudante do 9º ano, o último do ensino fundamental, os professores debateram longamente sua situação: um estudante com 20% de faltas, notas vermelhas em cinco disciplinas e já com 16 anos, enquanto a maioria dos estudantes do 9º ano tinha entre 14 e 15. Os professores consideraram a capacidade do estudante em acompanhar o ensino médio, de *recuperar o tempo perdido*, e também o problema de manter o estudante na escola por mais um ano, pois ele poderia se tornar mais um *problema de disciplina* para o nono ano, que já seria uma sala difícil.

Depois de uma acalorada discussão, os professores decidiram aprovar o estudante, que seria encaminhado para outra escola para cursar o ensino médio. Alguns professores ficaram revoltados com essa aprovação e, a partir daquele momento, passaram a julgar todos os *casos difíceis* considerando o critério utilizado para aquele estudante: *se fulano foi aprovado, e ele é o pior estudante do 9º ano, não podemos reprovar beltrano*. Assim, depois de mais de duas horas de discussão sobre os estudantes do 9º ano, apenas 2 alunos, com mais de 40% de faltas, foram reprovados.

Uma professora disse que não era a favor da reprovação porque a escola não oferece de fato uma *recuperação contínua*. Outra professora mencionou que os docentes deveriam acompanhar mais individualmente os estudantes que têm dificuldade de aprendizado e que chegam até o 8º e o 9º anos sem a capacidade de leitura e escrita. Uma colega se revoltou com essa fala, dizendo que ela era professora de uma disciplina e que teria dificuldades de oferecer uma recuperação e atividades diferenciadas para aqueles estudantes que não sabem ler e escrever: *não fui formada para alfabetizar. Se eu dou uma atenção especial para esses estudantes com dificuldade, como ficamos em relação aos estudantes que precisam da formação e do conteúdo apropriado para a idade deles?*

Passamos nessa reunião do conselho de uma discussão pedagógica sobre as melhores estratégias de recuperação dos *estudantes com defasagem* para novamente uma atitude defensiva que busca pelos culpados pelo fracasso da instituição. A professora defende-se assim de uma implicação da fala de sua colega, que poderia *jogar a responsabilidade* para o professor em sala de aula.

visou resgatar certas premissas da proposta apresentada por educadores durante a administração de Paulo Freire. No lugar da divisão do Ensino Fundamental em dois ciclos (o Fundamental I do 1º ao 5º ano, e o fundamental II do 6º ao 9º ano), as escolas municipais de São Paulo passaram a ser organizadas em três ciclos: o ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano), o ciclo interdisciplinar (do 4º ao 6º ano), e o ciclo autoral (do 7º ao 9º ano).

Nessa mesma reunião de conselho, ao se discutir o caso de uma estudante que ficou um mês fora da escola porque, segundo a coordenação, havia viajado para cuidar de um irmão no interior da Bahia, uma professora disse: *ela tem obrigação de estudar, de estar na escola, e não cuidando de crianças. A família é muito irresponsável*. Esse comentário deu ensejo à discussão sobre a responsabilidade das mães na educação dos filhos. Os professores mencionaram o caso de outro estudante que ficou um mês sem ir para a escola, mas nesse caso a mãe não sabia. Um professor disse que aquilo era inconcebível: *onde já se viu não saber que o filho falta um mês inteiro? Eu também trabalho em dois cargos e mesmo assim acompanho o que os meus filhos estão fazendo*. Vários outros comentários sobre a família dos estudantes foram ditos nessa reunião. Um professor afirmou que *a família tem a maior parcela na responsabilidade pelo aprendizado*.

Alguns professores não concordaram com essa afirmação, argumentando que não se poderia responsabilizar os pais pelo fracasso escolar dos filhos, que a escola deve e pode fazer algo para que eles aprendam. Uma professora, inclusive, disse que gostaria de trabalhar em uma escola maior, para *não ter que ficar sabendo tudo da vida da família de seus estudantes*. Os dramas conjugais, o jeito da mãe – que seria replicado no comportamento do filho –, todos esses assuntos privados tornam-se de conhecimento público no momento do conselho, causando um desconforto em alguns professores, que gostariam de se ater à discussão pedagógica. Essa mesma professora argumentou que a adoção do termo *família destruída* para explicar o fracasso escolar era problemática porque os professores e a gestão da escola passariam a discutir o *meio social*, a *cultura* das famílias dos estudantes, deixando de lado as discussões pedagógicas e o próprio ensino. Nas palavras da professora: *as crianças acabam abandonadas nessa disputa, os pais as entregam para a escola, e a escola culpa a família pelas dificuldades em ensinar*.

Uma professora, certa feita, ficou revoltada com uma colega que demonstrou certa compaixão em relação à família de um estudante em uma reunião do conselho de classe. Ao conversar sobre a situação desse estudante, que, segundo os professores, tem sido criado pela avó, uma vez que os pais morreram em função do envolvimento com as drogas e o tráfico, uma professora falou: *coitadinho, pobre rapaz*. Outra docente que escutava àquela conversa disse: *you está com dó dele, não é, por que você não leva ele para a sua casa para cuidar dele?* Essa atitude explosiva e desproporcional em relação à fala da colega ocorreu porque, como pude perceber ao longo do ano, aquela professora não tolerava a compaixão em relação ao sofrimento dos estudantes e tentava centrar sua atenção no trabalho bem feito como educadora, não se envolvendo nas discussões sobre as famílias de seus alunos. Aquela

atitude, que poderia ser vista como insensível, é nessa perspectiva uma atitude de reserva necessária para os docentes conseguirem atuar profissionalmente no interior da instituição. O mal humor de alguns professores torna-se assim compreensível: era uma forma de assentar a profissão docente não nos sentimentos de compaixão, piedade, mas na própria atividade profissional, na busca por realizar da melhor forma possível o ofício de professor. Há, claramente, uma desigualdade entre os professores e os estudantes, assentada na diferença geracional. Com essa atitude embotada, de recusa da compaixão, a professora tentava atravessar as fronteiras da desigualdade e ao mesmo tempo expressar o respeito pelos estudantes (ver SENNETT, 2004), sem considerá-los como *vítimas* ou *coitadinhos*, como certa vez me disse outra professora.

Mas se aquele momento da organização da instituição escolar, o conselho de classe, é o espaço para a discussão sobre as dificuldades de aprendizado dos alunos e as estratégias pedagógicas para conseguir transmitir as técnicas corporais da escrita e da leitura, por que subitamente a discussão desliza para a avaliação das famílias dos estudantes? Para se tentar responder a essa questão, precisamos considerar essa característica da vida cotidiana da escola, marcada por uma constante busca pelos *culpados*, pelos *responsáveis* pelo fracasso da instituição. O constante comentário tecido pelos professores sobre as famílias dos estudantes não deixa de ser mais um efeito da postura defensiva que eles adotam diante da constante acusação de que seriam eles os responsáveis pelo insucesso da escola. Desconfio que essa postura defensiva seja ainda mais intensificada diante de um pesquisador na instituição, alguém por eles considerado como um representante da universidade que lá estaria para avaliá-los.

Um professor, em uma reunião pedagógica, argumentou que é importante estabelecer, tal como na apresentação de Cortella, uma distinção entre os papéis que cada agente deve desempenhar na educação das crianças. Naquela oportunidade, ele recorreu à Constituição Federal para explicitar o seu argumento:

Todas as armas que eu puder utilizar para eles aprenderem, eu uso. A primeira é responsabilizar a família. É falar para a família que está lá na Constituição, a obrigação da educação é da família, do Estado e da comunidade, e eu estou aqui representando o Estado, que está fazendo a parte dele, eu sou o Estado. A mãe é a família e a comunidade. Então a obrigação principal é da mãe.

Interessante notar que a família e a comunidade, do ponto de vista desse professor, quando o assunto é a educação dos filhos, refere-se basicamente à atuação da mãe. Ao dizer que *eu sou o Estado*, o professor tenta, portanto, estabelecer uma divisão da responsabilidade

pela educação das crianças entre diferentes agentes. Mas o peso da balança não parece equilibrado, uma vez que a mãe seria a *família* e a *comunidade*. Nessa situação, o professor procura, portanto, a mãe como uma aliada: é por meio dela que se busca alcançar uma moralização e um controle das relações no interior das famílias (ver DONZELOT, 1986: 42).

Para alguns professores, as mães *confiam cegamente em seus filhos*. Se para as mães, como vimos no capítulo 3, seus filhos são produzidos por um compósito de relações de influência, quando elas ouvem nas reuniões de pais que seu filho não está se comportando como deveria, a mãe aventa a possibilidade de que esse comportamento derive das más influências exercidas sobre seus filhos pelos amigos de classe. A mãe de Samuel, por exemplo, disse na reunião de pais que Felipe não seria uma boa companhia e que ele exerce uma *má influência* sobre seu filho. É esse fator, do ponto de vista das mães, que faz com que seu filho *seja um na frente dos pais e outro na escola*. Uma transformação ocorre quando ele está na companhia dos amigos. Já os professores, ainda que também considerem essas influências dos pares na produção do comportamento dos estudantes, tendem a individualizar a culpa e a responsabilidade, como vimos nos registros no livro de ocorrências, que recai sobretudo nos ombros das mães ou ainda da própria criança.

Nessa disputa para saber de quem seria a culpa e pela atribuição de responsabilidade, deparamo-nos com duas concepções distintas de pessoa que se confrontam, uma que enfatiza as relações, os filhos como produzidos por um circuito de influências múltiplas, cuja relação mais potente seria aquela entre os amigos, e outra que enfatiza a individualidade ou, no máximo, o filho como uma extensão dos atos de cuidado das mães. Quando uma mãe afirma que *a criação dos filhos foge de seu controle*, que *ela não consegue imprimir seu jeito no menino*, os professores geralmente ficam inconformados e indagam, como certa vez ocorreu em uma reunião de pais: *mas se você não pode, mãe, quem poderá?* O problema aqui não é de mera comunicação de dois pontos de vista distintos sobre a mesma realidade – no caso, o comportamento dos filhos/estudantes – que não conseguiriam se comunicar por partirem de valores distintos, mas sim um problema que envolve duas concepções diferentes de produção de pessoa.

Em uma reunião de pais essa situação evidenciou-se para mim. A mãe de um menino com muita dificuldade de aprendizado ouviu da professora responsável pela reunião que o filho *só bagunçava e não fazia lição, e que ele provavelmente ficaria de recuperação*. A mãe ficou muito triste e chorou quando disse que *não sabia muito bem o que fazer, mas que não desistiria do menino*. Depois de consolada pela professora, ela contou uma história que viu na televisão sobre um rapaz em outro país que tinha sido condenado à morte por ter

roubado e matado alguém. Esse rapaz culpava a mãe pelo que ele fez, pois ela sempre *passou a mão na cabeça e acobertou os erros do filho*. Essa mãe também não se preocupava com as andanças e os amigos que o filho tinha. O rapaz viu nessas ações de sua mãe o prenúncio de sua condenação. Ao narrar essa história, a mãe do estudante do Recanto concordou com o ponto de vista do rapaz e disse, ainda muito emocionada, que não iria agir da mesma forma e faria tudo que era possível para que seu filho não caísse na mesma armadilha.

Uma professora também presente nessa reunião concordou com aquela narrativa. Mas as implicações que a professora tirou do caso a direcionaram para um caminho distinto daquele traçado pela mãe. Ela aproveitou aquele ensejo para conversar comigo sobre um livro de psicologia que ela havia acabado de ler. O argumento do autor do livro, nas palavras da professora, era o de que *a educação oferecida pelos pais deve se adequar à personalidade de cada filho, pois dois filhos nunca são iguais, em função das projeções e identificações que eles têm com os pais*. Ainda segundo a professora, o primeiro filho sempre escolhe entre o pai e a mãe para se identificar, tendo uma personalidade relativamente parecida com um dos pais, enquanto que o segundo irá se contrapor ao mais velho de maneira radical. Dessa forma, prossegue a professora, *se um filho é tímido e não muito competitivo, o outro seria agressivo*. Por isso, se os pais educarem os filhos da mesma forma, sem se atentar para as diferenças entre eles, *a chance de dar errado é alta*. Ainda nas palavras da professora, *imagine um filho que já é agressivo, se você der uma educação que incentive essa tendência, ele poderá ser um psicopata, enquanto que o irmão mais tímido, mais retraído, seria normal. É preciso uma educação mais individualizada*.

Nem todos os professores têm uma visão tão marcada pelos termos da psicologia (*projeção, identificação, adequação*) sobre a produção da personalidade das crianças como essa professora; mas todos compartilham, em maior ou menor concordância, a visão de que a criança é um indivíduo que deve ser educada de acordo com suas necessidades específicas pela mãe, a principal responsável pelo jeito do menino. A criança, nessa narrativa da professora, que reproduz o argumento de um livro de psicologia, não é um compósito de múltiplas relações, mas apenas de algumas, sobretudo daquelas constituídas no núcleo familiar: sua relação com os pais e com o irmão. Não surpreende o papel central da mãe na criação dessa personalidade. Talvez seja esse o ponto em comum entre a narrativa da professora e a narrativa da mãe sobre o rapaz condenado à morte. Contudo, a mãe do estudante, se participasse de nossa conversa, não concordaria com tudo aquilo que a professora disse, uma vez que para ela a pessoa do filho é composta por relações que extrapolam a educação oferecida em casa pelos parentes mais próximos. Para ela, o mais

importante na criação do filho, como vimos no capítulo 3, não seria uma atenção individualizada e uma educação marcada pela psicologia, que atenderia às características individuais de personalidade de cada filho; muito pelo contrário, basta lembrarmos de uma mãe que, reconhecendo que os filhos têm *índoles* distintas, afirma que *criou todos os filhos da mesma forma, mas cada um saiu de um jeito. Os filhos são como os dedos da mão, todos vêm do mesmo lugar, mas são diferentes*. Ao contar aquela história do rapaz condenado à morte, a narradora pensou, sobretudo, na displicência da mãe em relação ao movimento do rapaz pelo mundo e em relação aos amigos do filho, que sem o olhar vigilante da mãe por perto acabou por se perder. Ademais, uma boa mãe não seria aquela que *passa a mão na cabeça de seu filho* e acoberta seus atos que não estão *pelo certo*, mas sim aquela que *mostra o mundo para ele, apresentando o certo e o errado*, tal como na “ética ordinária”, baseada em muita conversa, que caracteriza a criação do ponto de vista das mães.

Um confronto de pontos de vista ocorreu naquela reunião. A professora e a mãe do estudante falaram sobre o mesmo assunto: a responsabilidade da mãe na educação dos filhos. Contudo, as implicações daquelas conversas são bem distintas. A professora utiliza-se criativamente a narrativa da mãe para apresentar seu ponto de vista sobre como se deve criar os filhos, com uma atenção especial e individualizada para o *jeito* da criança, que seria produzido na *projeção em relação aos pais*. Enquanto a mãe afirma que a melhor forma de se criar um filho é por meio do controle de sua circulação pelo mundo e de suas amizades. A centralidade da mãe na criação é enfatizada em ambas narrativas; contudo, com sentidos distintos.

Toda tensão entre os pontos de vista é deflagrada pelo fracasso, mas novamente aqui o fracasso tem sentidos distintos: enquanto a preocupação principal das mães refere-se ao fato de não *perder o filho para o mundo* – situação extrema exemplificada pelo caso do menino condenado à morte na narrativa da mãe –, os professores estão mais preocupados com o fracasso especificamente escolar. Em ambas situações, o sentimento de culpa se faz presente, pois tanto os professores como as mães se veem como responsáveis pela educação dos filhos/estudantes.

Nesse item, foi possível visualizar como a escola é pensada pelos professores em oposição à família e à casa. Essa oposição não é obrigatoriamente conflitiva, uma vez que os professores buscam nas mães aliadas para realizar o próprio trabalho pedagógico. Os profissionais da instituição refletem, assim, sobre o lugar que a família precisa desempenhar na vida do estudante, compartilhando assim a responsabilidade pela escolarização dos filhos. A discussão sobre a família dos estudantes não é, contudo, marcada por um consenso. Como

vimos, há muita controvérsia quando esse assunto é levantado em uma roda de conversa informal na sala dos professores ou ainda nas situações mais formais, como aquela do conselho de classe. Enquanto alguns professores tentam manter o debate sobre as *dificuldades de aprendizagem e de comportamento* dos estudantes no campo da discussão estritamente pedagógica, evitando assim uma discussão sobre a *cultura da família do estudante*, outros argumentam que o fracasso não seria apenas resultado do trabalho pedagógico dos professores, mas envolve também o modo como as crianças são educadas em casa.

Mas o que, do ponto de vista dos professores, se constitui como o *fracasso escolar*? Para entender essa ideia nativa, precisamos nos voltar para a descrição de como a escola não consegue transmitir a técnica corporal da leitura e da escrita para alguns estudantes, o tema do próximo item deste capítulo.

A autoria e o fazer lição

Se a invenção e a criatividade dos estudantes da *turma do fundão* proliferam nos jogos verbais e na zoeira, nos exercícios e nas tarefas escolares mais corriqueiras a repetição e a cópia tendem a predominar. Com raras exceções no cotidiano escolar (como as provas, algumas aulas e a recuperação), os estudantes não se envolvem de corpo e alma na escrita de um texto, na resolução de uma equação ou na leitura de um livro didático. Por isso, os professores encontraram dificuldades para envolvê-los no *trabalho autoral de conclusão de ciclo* (TCA) no 9º ano.

Com a reforma dos ciclos do ensino fundamental realizada pelo governo de Fernando Haddad, os estudantes devem realizar no fim do ciclo autoral (7º a 9º anos) um trabalho de conclusão, que deve ser apresentado para toda a escola no final do ano. Ao longo do ano letivo, os estudantes se dividiram em grupos de 8 a 10 e tiveram duas aulas por semana para o planejamento de uma pesquisa sobre um tema sob a orientação de dois professores. No ano em que realizei o trabalho de campo, os temas escolhidos foram: os nordestinos em São Paulo, o *bullying*, o lixo e o meio ambiente. Os professores, em diversas reuniões pedagógicas, reclamaram que os estudantes não compreenderam a ideia de *autoria*. Nas palavras de uma professora, *os estudantes não entendem a ideia de ser um autor, eles associam a pesquisa à impressão de textos encontrados na internet*. Um professor aproveitou a oportunidade para argumentar que há uma *questão geracional envolvida nessa incompreensão, pois as crianças de hoje têm uma facilidade de acesso à informação, mas*

não conseguem transformar a informação em conhecimento. Eles vivem no imediatismo que é difícil de romper. Uma professora disse nessa mesma reunião que precisava se *controlar para não intervir muito* e deixar que os próprios estudantes encontrem as questões e os meios para realizar a pesquisa, algo que é muito difícil de se realizar, pois *os estudantes não têm autonomia*. A dificuldade seria ainda maior porque, nas palavras de uma professora, *os estudantes não estão acostumados a se relacionar com os professores como orientadores, em uma posição menos hierárquica que na sala de aula, quando os professores precisam a todo momento controlar o comportamento deles*. Ademais, outra dificuldade encontrada pelos estudantes na realização do *trabalho autoral* refere-se à técnica específica da *citação* das fontes escritas sobre as quais se assentam os argumentos do trabalho. Essa menção sempre direta à autoria de outros textos estava ausente dos trabalhos realizados pelos alunos, constituindo-se, dessa forma, como um plágio aos olhos dos professores. Eles não utilizavam as aspas, tampouco as notas de rodapé para se referir aos trechos de textos que eles encontraram na internet ou em livros didáticos. Quais são as dificuldades envolvidas na compreensão da ideia de autoria pelos estudantes? Neste item, tentarei responder a essa pergunta, abordando a relação dos estudantes com a escrita e outros afazeres escolares.

O leitor deve estar se perguntando: mas aqueles estudantes criativos e astutos que encontramos no capítulo anterior, capazes de jogar com sutileza as artimanhas do português, produzindo várias armadilhas para pegar uma *brecha*, não seriam eles capazes de assumir uma posição de autoria solicitada por essa atividade escolar? A dificuldade apontada pela professora – *os estudantes não estão acostumados a se relacionar com os professores como orientadores* – é uma pista para entendermos os impasses que impedem o engajamento de corpo e alma dos estudantes nas atividades escolares.

Regina Guimarães de Souza (2003: 138-146) argumenta que os estudantes de duas escolas estaduais de ensino médio de São Paulo cultivaram uma relação instrumental com a escola: eles só pensam em “tirar nota”, “conseguir obter presença”, “passar de ano”, e “ter um certificado”. Na Escola Vitória, nem todos os estudantes entravam no jogo escolar com uma postura tão instrumental. Alguns, sobretudo o grupo de meninas da turma da frente, fazem todas as lições, respondem às questões dos professores e prestam atenção à aula. O problema em um projeto como o TCA reside no envolvimento daqueles que são da *turma do fundão* ou do *meio da sala*, que não prestam atenção à aula e que, na visão dos professores, não conseguem ocupar uma *posição de autoria* em seu aprendizado. Na maioria das ocasiões, esses estudantes só se engajam nas situações que envolvem a permanência na escola: as provas, as atividades de recuperação etc. E mesmo nessas ocasiões, os estudantes

não cultivam a tão desejada *autonomia* do ponto de vista dos professores. Eles só buscam *fazer lição e obter um visto*. Mas qual o sentido dessa atividade *fazer lição* que ocupa a maior parte do dia escolar?

Na recuperação no final do ano, o sentido do *fazer lição* ficou claro para mim. Marcos, um menino da *turma do fundão*, estava copiando da lousa a resolução do exercício de matemática. O professor pacientemente explicou passo a passo o que era necessário para a resolução do exercício. Durante essa explicação, ele obstruiu a visão da lousa. Marcos não prestou atenção à fala do professor; ele só queria copiar o quanto antes o exercício que estava no quadro negro. Por isso, ele gritou: *pô, tio, como vou fazer lição? Sai da frente, meu!* O professor tentou dizer para ele parar de copiar e prestar atenção à explicação. Marcos não atendeu a seu pedido, pois para ele a matéria no caderno era o mais importante, ela valia nota e a não retenção, a seus olhos, dependia daquela cópia. Depois que o professor apagou a parte da matéria na lousa que Marcos ainda não havia copiado, ele se revoltou, jogou o caderno no chão e desistiu de *fazer a lição*. Essa não foi a única oportunidade na qual os estudantes se revoltaram com o professor que apagou a lousa antes deles copiarem. Muitos se atrasam na feitura da *lição* porque se entregam às *conversas paralelas*, ou porque têm dificuldades para escrever, demorando mais do que os outros estudantes para anotar no caderno a *lição* passada na lousa pelo professor.

Alexandre Pereira (2010: 199ss.; 2015) deparou-se com o mesmo fenômeno do *fazer a lição* nas escolas públicas onde realizou sua pesquisa na periferia de São Paulo. Mesmo os estudantes mais participativos nas práticas de zoeira descritas por Pereira copiavam a matéria dos cadernos dos colegas para entregar para a professora em dia de visto. O autor menciona que os poucos momentos de calma no interior da sala de aula ocorrem justamente quando os estudantes estão copiando a matéria da lousa. Um dos estudantes na pesquisa de Pereira (2010: 200), no afã de conseguir obter um *visto* em seu caderno, chegou a copiar a lição que estava na lousa para apresentar para a professora de sociologia, mas a matéria no quadro negro (uma tabela de cruzamentos de cromossomos X e Y) não era daquela disciplina, e sim de biologia. Nas palavras de Pereira (2010: 198-9):

Embora os estudantes apresentassem grande resistência à realização de exercícios ou trabalhos coletivos referentes às matérias ministradas nas salas de aula, de certa maneira, cumpriam de forma um pouco mais regular, ainda que de modo deficiente, um tipo de atividade imposta pela escola: a cópia de textos da lousa. Esta atividade era devidamente fiscalizada pelos professores que pediam para que os alunos levassem os cadernos às suas mesas, ou, às vezes, os próprios professores dirigiam-se às carteiras dos alunos, para que estes apresentassem seus cadernos com as matérias copiadas da lousa.

Em um artigo mais recente, Pereira (2015: 103-4) chama nossa atenção para o fato de que os próprios estudantes reivindicam a cópia da lousa como a principal atividade escolar, acusando os professores que querem desenvolver uma atividade diferenciada como alguém que lá estaria só “fazendo o tempo passar”. A cópia – ou a imitação –, como temos visto ao longo dessa tese, não se constitui como uma mera atividade passiva. Vimos que na teoria nativa da aprendizagem elaborada pelas mães (ver capítulo 3) seus filhos aprendem ao copiar, ao seguir os passos e os caminhos dos outros, sobretudo de seus amigos. Essa cópia não é nunca idêntica, pois, como argumenta Gabriel Tarde (2001), quando uma variação linguística, uma moda de indumentária ou ainda uma ideia se propagam por intermédio da imitação por um terreno acidentado, marcado por diferenças linguísticas, sociais e culturais, uma refração ocorre na própria imitação daquela variação, produzindo novas variações que, por sua vez, também irão se propagar e se refratar, inclusive ao se chocar com outras ideias pelo caminho. Não é diferente com a própria prática de escrita mais presente no cotidiano escolar, a cópia da matéria na lousa.

No caso dos jovens, a escrita, como destacou Pereira (2015: 102), pode ser apropriada por eles como uma “tecnologia insurgente”, como no caso do desejo de um jovem estudante na escola pesquisada pelo autor que gostaria de escrever um abaixo assinado contra certas medidas tomadas pela direção da escola. Esse desejo não se propagou, não encontrou ninguém que o orientasse a trilhar um caminho para escrever aquele documento. O jovem não sabia como escrever naquele gênero. Contudo, o desejo da “escrita insurgente” estava ali, presente no interior da escola. A própria cópia, uma atividade imposta pela organização do cotidiano escolar, também pode vir a se tornar insurgente. Segundo Pereira (2015: 102-3): “a cópia pode ser entendida, portanto, ao mesmo tempo como uma atividade automatizada, mas também como uma ação ativa dos estudantes que reitera o entendimento do que é e para o que, do ponto de vista deles, serve a escola”. De toda forma, ao incentivar a realização das *lições* que envolvem a cópia, paradoxalmente os professores na escola acabam por estimular uma relação com a escrita que é desvalorizada pela própria instituição, a saber, uma relação que não estimula a autoria dos estudantes na feitura das tarefas escolares. Em parte, a dificuldade encontrada pelos estudantes para compreender a ideia de *autoria* no projeto de pesquisa de conclusão do ciclo refere-se à dinâmica própria dessa atividade, que solicita que professores e estudantes estejam em uma relação menos hierárquica (como orientador e orientandos) e que estes lidem com a escrita de uma forma diferente daquela empregada no cotidiano escolar, a cópia da lousa ou do livro didático. Para

compreendermos algumas implicações dessa equivocação em relação à ideia de autoria, devemos retomar a discussão realizada no capítulo anterior, cuja ênfase esteve na descrição da oralidade e dos jogos verbais.

Como vimos, o fascínio pela oralidade entre os estudantes envolve tanto o seu caráter lúdico quanto as disputas agonísticas. Ao brincar de capturar *brechas* ou ainda ao narrar a façanha da fuga da polícia e os riscos que envolvem um encontro com o demônio, os meninos se entregam a uma relação extremamente criativa e, poderíamos dizer, autoral com a linguagem. Cabe frisar que, como vimos no capítulo anterior, mesmo nos jogos verbais por vezes um estudante se cala, quer porque ficou envergonhado ao ser ofendido ou por ter concedido uma *brecha* que será o *leitmotiv* de muita gozação por um longo período, quer porque a oralidade também tem seus próprios jogos de poder que podem envolver ofensas racistas, sexistas e homofóbicas. Contudo, mesmo nesses casos em que o caráter agonístico das trocas verbais é manifestado, os estudantes conseguem voltar para o jogo após um tempo, pois a exclusão aqui não é a mesma operada pela instituição escolar em relação àqueles estudantes que não sabem ler e escrever. Passado um tempo, as mágoas curadas, eles entregam-se com um ímpeto renovado às brincadeiras entre os pares. Por que o mesmo não se passa com a escrita na escola?

Para responder a essa questão, precisamos retomar uma discussão há muito tempo trabalhada pela antropologia: a distinção entre a oralidade e a escrita. Alguns estudantes não são letrados na forma da escrita escolar, sobretudo quando são confrontados com a produção dos chamados *textos autorais*, com trabalhos que requerem uma forma de lidar com a escrita que eles não dominam e que não lhes é ensinada pela própria escola. Goody e Watt (2006: 64) argumentam que “o modo letrado de comunicação é tal que não se impõe vigorosamente nem tão uniformemente como é o caso com a transmissão oral da tradição cultural.” Em outras palavras, diferentemente da oralidade, onde toda situação social coloca a pessoa em contato – e contágio, como temos visto nesta tese – com o repertório comum de vocabulário, narrativas, histórias e *fitas* vivenciadas pelos amigos, a atividade de escrita e leitura, na medida em que são tecnologias, sobretudo no contexto escolar, que implicam certa distância das relações sociais imediatas, é mais fácil escapar delas do que da influência da palavra falada. Ainda segundo Goody e Watt (2006), os efeitos da leitura são intrinsecamente menos profundos e permanentes do que os da conversação oral, que, como salientou Gabriel Tarde, envolve toda a atenção dos interlocutores, que são atravessados pelas influências recíprocas exercidas enquanto se conversa.

A escrita na escola tende a ser uma atividade solitária, em que o aluno é estimulado a produzir *com suas próprias palavras* um texto. A cópia do caderno de um colega subverte essa ideia de autoria que se assenta sobre certo individualismo. Os estudantes mais *malandros* reconhecem esse valor atribuído à *ideia original* pelos professores, e não raras vezes copiam do caderno de seus colegas as respostas introduzindo variações que fazem com que o professor não reconheça a imitação. Juca, certa feita, explicou-me como ele copiou as respostas em uma prova da carteira de seu vizinho: *eu erro de propósito dois ou três exercícios para que o professor não me pegue colando*. A cópia, aqui, trai de propósito o original. Nesta situação, o limite do engajamento criativo do estudante com a escrita mantém-se no mesmo registro da tentativa de se obter uma nota, a realização do estritamente necessário no interior do funcionamento da instituição escolar.

O fato de alguns alunos na sala não saberem ler e escrever da forma como é esperada pela instituição no final do ensino fundamental não implica que eles não sejam letrados e se utilizem da escrita por intermédio de diferentes tecnologias. Muitos alunos trocam diversas mensagens pelos aplicativos *whatsapp* e pelo *chat* do *facebook*. Eles escrevem com a ajuda dos teclados desses aparelhos que, muitas vezes, completam as palavras mais utilizadas antes da pessoa digitá-la. Após a escrita de uma palavra, os aplicativos sugerem uma palavra seguinte, que usualmente acompanha a anterior. Dessa forma, os aplicativos também utilizam as fórmulas prontas, os clichês, tal como a linguagem falada. Contudo, alguns estudantes na sala de aula não conseguem dominar com proficiência nem mesmo a escrita realizada por intermédio desses aplicativos. Ao avaliar a justiça do fato de terem ficado de recuperação, o grupo de estudantes que frequentou as atividades escolares até o término do ano letivo comparou sua própria proficiência no domínio da técnica corporal da escrita com a de estudantes que foram *aprovados direto*. Uma das estudantes disse que o fato dela ter ficado em recuperação era injusto porque ela sabia ler e escrever, e *tinha estudante que não sabia escrever que não tinha ficado*. Ela lembrou-se do caso de Pedro, que *no grupo da sala de aula no whatsapp escrevia tudo errado*. Ainda em suas palavras: *ele sim merecia ter ficado de recuperação, não eu, prô! A gente não entende nada do que ele escreve no whatsapp*. Nessa situação, os estudantes reconhecem que há matizes no letramento, que pode funcionar para certas formas de comunicação, mas para outras não. Assim, um estudante como Pedro, que *escreve tudo errado* no aplicativo de comunicação, pôde se livrar da recuperação ao conseguir copiar as lições da lousa.

O comentário da aluna naquela atividade de recuperação nos alerta para uma característica da escrita entre os estudantes: ela não é empregada apenas com o intuito de obter o sucesso escolar. Como Alexandre Pereira (2015: 83) destaca,

embora a ideia de transmissão de uma determinada modalidade desta técnica (a escrita) apresente-se como aspecto central do cotidiano institucional da escola, outras modalidades de aprendizado e de letramento que ocorrem às margens da escola e, em alguns casos, em concorrência com ela também se destacam como importantes nas relações escolares.

Nessa situação da escrita por meio dos aplicativos, há uma ruptura da escrita com a habilidade manual que a origina, como demonstrou Tim Ingold (2007; ver ainda Pereira, 2015). Durante o trabalho de campo, observei estudantes que escreviam com desenvoltura na tela de seus celulares, mas que apresentavam muita dificuldade em portar uma caneta e um lápis durante a escrita à mão no caderno, ou ainda ao ter que digitar um texto no computador copiado de um livro didático durante uma aula de informática que acompanhei. Esses mesmos estudantes ficaram fascinados com o jeito como eu escrevo à mão no caderno de campo, *rápido, com letra de médico*, e eles, ao mesmo tempo, tentam me ensinar uma forma mais eficaz de escrever no teclado do celular, sem utilizar o dedo indicador, mas apenas o polegar.

Como demonstra Ong (1995), a oralidade utiliza-se das fórmulas prontas, da métrica e da rima como recursos mnemônicos.¹³⁸ Essas tecnologias são substituídas quando a escrita passa a ser o recurso utilizado para se conservar o conhecimento. Vimos que nas conversas entre os estudantes, eles recorrentemente empregam frases e expressões feitas retiradas de um repertório comum, sobretudo aquele fornecido pela mídia, quer sejam os *memes* da internet ou ainda uma frase de alguma personalidade que *viraliza*. A intertextualidade é um recurso linguístico muito empregado nos jogos verbais. Ademais, esse repertório é composto por certos temas que reiteradamente se repetem, como, por exemplo, as narrativas sobre as fugas da polícia e o vocabulário para se falar da ornamentação pessoal. Os estudantes, dessa forma, empregam em suas narrativas e nas conversas mais usuais uma técnica de composição que os gregos denominavam como *rhapsōiden*, a rapsódia, ou seja, a costura de partes pré-fabricadas, de trechos retirados de outros contextos (ver ONG, 1995: 22). Esses “métodos orais de composição” (ONG, 1995:

¹³⁸ Ong define a fórmula do seguinte modo: “I shall understand formula and formulaic here as referring quite generically to more or less exactly repeated set phrases or set expressions (such as proverbs) in verse or prose, which, as will be seen, do have a function in oral culture more crucial and pervasive than any they may have in a writing or print or electronic culture” (ONG, 1995: 26).

21) não são completamente desvalorizados pela escola, ainda que sejam vistos como repetitivos, cópia ou redundância. Em várias atividades, os estudantes eram solicitados a encontrar no livro didático a resposta para as questões enunciadas em um exercício, copiando por vezes trechos do livro. Ainda que os professores valorizem muito mais uma resposta que é apresentada nas *próprias palavras dos alunos*, e não a cópia palavra por palavra do argumento do autor, no final das contas o *visto* é frequentemente concedido para todos os estudantes que realizaram a atividade. Contudo, no momento em que uma orientação externa elaborada pela secretaria de educação do governo de Fernando Haddad solicita um *trabalho autoral*, no qual os estudantes desenvolvam uma outra relação com a escrita, tudo se passa como se a escola entrasse em conflito com suas próprias práticas, que incentivam muito mais a *cópia* em suas atividades cotidianas. A rapsódia, presente nos jogos verbais e também na relação dos jovens com a escrita, passa a ser condenada pela instituição.

Em outras palavras, a astúcia dos estudantes nos jogos verbais, que se utiliza do paralelismo e da intertextualidade, passa a ser considerada como não autoral do ponto de vista escolar. A dificuldade dos estudantes compreenderem o que é autoria, expressa por muitos professores quando tiveram que desenvolver o TCA, refere-se justamente a esse conflito entre dois modos de produção de conhecimento, um que enfatiza os modos orais de composição e aquele que é sustentado pela escrita escolar.

Não obstante essa aparente ruptura total entre a oralidade e a escrita, Goody (1988) nos alerta que a excessiva formalização dessa diferença – tal como parece ser o caso da posição de Ong –, realizada sem se atentar para suas particularidades assentadas nas transformações dos atos comunicativos, acaba por subestimar a criatividade e a própria autoria que sustentariam as produções orais. Goody (1988: 37) argumenta que essas diferenças não se assentam em “diferenças de pensamento” (o pensamento selvagem e o pensamento abstrato, o pensamento mítico e pré-lógico e o pensamento científico e lógico), mas sim nas diferenças nos próprios atos comunicativos. O problema da autoria não surge apenas por causa da emergência da escrita, ainda que com ela tenha sido intensificado. Goody (1988: 36) afirma que a composição oral não é produto apenas de uma “consciência coletiva” ou de um “autor coletivo”, como se elas tivessem sido transmitidas palavra por palavra desde tempos imemoriais. Se assim o fosse, os estudantes não discutiriam entre si quem é o mais astuto nos jogos verbais, ou seja, qual estudante consegue narrar com mais arte e competência uma *fita* ou ainda demonstra maior desenvoltura na captura de uma *brecha*. Por se tratar de uma performance, as avaliações sobre o desempenho são constantes,

o que reforça o sentimento de que há diferenças individuais entre os participantes na execução e composição das proezas verbais.

Podemos afirmar, portanto, que há uma ideia de autoria nos jogos verbais entre os estudantes, como, por exemplo, quando um estudante astuto capta uma *brecha* ou narra uma *fita* envolvendo um parente. Contudo, essa autoria está sujeita à memória do grupo de pares: ela perdura à medida em que é lembrada em constantes narrativas que enfatizam a proeza e a coragem daqueles que estavam envolvidos nos jogos verbais. Vimos ainda que o prestígio do líder na *turma do fundão* não é nunca cristalizado em uma posição de status permanente, solicitando ser constantemente renovado por meio de novas proezas verbais e físicas. Não há, portanto, uma assinatura que perdura para sempre associando um enunciado a um autor, tal como ocorre com os textos impressos. Isso não significa que não exista a criatividade daqueles que se entregam às brincadeiras com as palavras.

Ainda que recuse o grande divisor nós/eles, entre o pensamento abstrato e o pensamento selvagem, Goody (1988: 46) argumenta que não se pode cair em seu extremo oposto, o relativismo cultural, que considera que todos os processos intelectuais em todas as sociedades seriam essencialmente os mesmos. Como afirma o autor, “semelhantes, sim; os mesmos, não” (*idem, ibid.*). E a diferença não residiria na mente, mas nos sistemas de comunicação. Quando um enunciado é colocado por escrito, ele torna-se objeto de uma dissecação pelo olhar no campo visual, ele “pode ser inspecionado com maior pormenor, nas partes e no todo, de trás para frente, dentro e fora de contexto” (GOODY, 1988: 54). A palavra escrita deixa de estar imersa nas relações sociais face a face, tornando-se, assim, despersonalizada. Enquanto a palavra falada é sempre um evento, que produz efeitos instantâneos – como o humor –, a palavra escrita é retirada da imediaticidade do contato face a face.

Essa concepção da escrita tem sido criticada pelos chamados novos estudos do letramento. Segundo Street (1993), essa abordagem enfatiza a escrita como uma tecnologia autônoma que teria características que se replicariam nos mais variados contextos. Assim, por ser uma técnica que promoveria o distanciamento das relações sociais, o letramento favoreceria o desenvolvimento de um pensamento crítico e de uma relação retrospectiva com a palavra. Na Escola Vitória, contudo, o distanciamento das relações face a face promovido pela escrita não tem produzido esses efeitos esperados, muito pelo contrário. Por ser uma atividade que privilegia a cópia e a atividade do escriba, muitos estudantes, após copiarem um texto da lousa ou uma resposta da carteira vizinha, não saberiam dizer qual era o assunto e os argumentos do texto. Um professor novato na escola, ainda não muito à vontade com a

tarrafa de *passar lição na lousa*, questionou os estudantes do 8º A sobre qual assunto tratava o texto que eles haviam acabado de copiar sobre a história da abolição da escravidão no Brasil. Nenhum estudante sentiu-se à vontade para responder à questão. O exemplo do estudante que apresenta o caderno com a lição de biologia para obter um visto da professora de sociologia na escola pesquisada por Pereira reitera essa situação corriqueira na Escola Vitória dos estudantes copiarem um texto sem prestar atenção, sem se questionar, ou adotar uma postura distanciada em relação à palavra escrita. O professor novato, irritado com aquela situação, disse para os estudantes que se ele passasse na lousa uma receita de bolo, ninguém iria perceber que não se trata do conteúdo programático de sua disciplina.

Goody ainda questiona a ideia corrente na crítica literária de que a cultura oral seria caracterizada por fórmulas (ver ONG, 1995). Ele afirma que ainda que o verso e a oratória sejam marcados pelas frases formalizadas ou estandardizadas, é com a escrita, um artefato gráfico, que a formalização pôde avançar, sobretudo com a produção de gráficos e tabelas. Goody argumenta que um jovem aprende a cantar um verso métrico em uma sociedade não-letrada não a partir da memorização e da decoreba exata de palavra por palavra, mas construindo a canção a partir de frases, temas e relatos ouvidos. Ele precisa ir ajustando as frases à métrica e ao tema, criando assim uma variação particular daquela tradição. Assim, a fórmula é um recurso flexível nas mãos do compositor, que não procura repetir o que já disseram, mas uma transformação criativa, que pressupõe sempre um elemento “lúdico” (ver GOODY, 1988: 133-4). O problema com a adoção do termo fórmula para analisar as composições orais, segundo Goody (1988: 133), refere-se justamente à sua ênfase na repetição, em detrimento da transformação criativa operada pelo enunciador. Nas palavras do autor:

Podemos concluir que nas sociedades sem escrita as formas orais estandardizadas estão na sua maioria mais próximas do polo da variação do que do outro extremo do *continuum*, a repetição. Ou seja, podem ser estandardizadas em relação ao ‘gênero’ ou por contraste com a sintaxe do enunciado corrente ou, ainda, quanto a aspectos específicos na sua construção, mas não o são necessariamente quanto a seu conteúdo (GOODY, 1988: 135-6).

Ainda segundo o autor, não seria a tradição oral que enfatizaria a repetição, mas sim os primeiros sistemas de escrita, com seus escribas e sua pedagogia que enfatizava a cópia de textos ou ainda o ditado oral, separando, assim, o autor do executante (ver GOODY, 1988: 144). Durante o meu trabalho de campo, por mais que alguns professores insistissem em exercícios e trabalhos cuja feitura ensinava a produção de uma posição de autoria pelos

estudantes na relação com a escrita, a maioria dos exercícios corriqueiros realizados pelos alunos tendia a se resumir à cópia da lousa. Se a variação tende a predominar nos jogos verbais (ver ainda DELEUZE e GUATTARI, 1995), nas atividades escritas na escola a língua deixa de ser tensionada em sua condição minoritária, passando a ser considerada a partir das constantes, da homogeneidade de uma língua maior.

Em outro texto, Goody e Watt sugerem uma pista para compreendermos a dificuldade de alguns estudantes no aprendizado da escrita escolar:

se nos voltarmos às razões do fracasso relativo da educação compulsória universal para desencadear os resultados intelectuais, sociais e políticos que James Mill esperou, poderemos colocar uma parte principal da culpa na diferença entre a tradição letrada pública da escola e as tradições orais privadas, muito diferentes e, de fato, constantemente contraditórias do grupo familiar e dos grupos de pares. O grau alto de diferenciação na exposição para a tradição letrada estabelece uma divisão básica que não pode existir na sociedade não-letrada: a divisão entre os vários matizes de letramento e de não-letramento. Obviamente, esse conflito é focalizado de forma dramática na escola, a instituição fundamental da sociedade. Como Margaret Mead mostrou: ‘A educação primitiva era um processo pelo qual a continuidade era mantida entre pais e crianças. (...) a educação moderna dá uma grande ênfase à função de educar para criar descontinuidades – para transformar a criança (...) de analfabeto em letrado’. (GOODY e WATT, 2006: 63).

Se há um grande divisor entre a oralidade e a escrita, a escola, como sugere Margaret Mead, citada pelos autores, é uma das instituições que mais reforça essa descontinuidade. Ao exigir o constante silêncio para a realização da escrita e ao criticar a gíria empregada pelos estudantes nos jogos verbais, como vimos no livro de ocorrências, os professores contribuem para um aprofundamento desse grande divisor, fazendo com que a escrita se constitua em uma técnica autônoma em relação à constante falação e polifonia que predominam na escola. É essa característica da escola, enquanto instituição que institui o grande divisor, que permite compreender porque para muitos estudantes a incorporação da escrita constitui-se como um salto, uma travessia em uma linha de descontinuidade (ver DERRIDA, 2011: 148-9).

Para descrever a dificuldade que alguns estudantes da turma do fundão portam em relação à escrita, devemos ainda entender quais são as práticas de escrita que existem no interior da própria escola que não se relacionam diretamente com uma aula. Em quais situações eles observam os adultos na instituição – o professor, a coordenação e o próprio antropólogo – empregando a escrita? No interior da escola é possível uma relação “lúdica”, para empregarmos um termo de Goody, com a escrita por parte dos adultos?

Como já vimos neste capítulo, a situação de escrita entre os professores que difere da atividade de *passar lição na lousa* refere-se sobretudo à atividade constante de registro dos casos de indisciplina no *livro de ocorrências* e dos conteúdos transmitidos no *diário de classe*. Ambas situações de escrita envolvem um trabalho burocrático, realizado no registro da linguagem formal. Como os estudantes lidam com essa característica da escrita no cotidiano escolar? Como vimos no capítulo 4, os estudantes reconhecem que a escrita em nossa sociedade não é uma técnica neutra (ver STREET, 1993; PEREIRA, 2015), mas sim uma tecnologia que está a serviço dos jogos de poder e de dominação. Muito mais do que um sistema de comunicação, que a análise de Goody (1988) enfatiza, a escrita é vista pelos estudantes como uma retórica, como uma ação performática que produz efeitos de poder nas relações escolares. Ao perceber que eu constantemente tomava notas do que se passava no interior da sala de aula, um estudante, Paulo, que não sabe ler e escrever com proficiência, perguntou-me se aquelas notas seriam utilizadas para passar para o professor ou a direção da escola informações que eles poderiam registrar no *livro de ocorrência* ou no *diário de classe*. Esse estudante associou, portanto, o gênero etnográfico de escrita à atividade de registro e punição característica da instituição escolar. Em outro dia, esse mesmo estudante imitou o meu jeito de escrever: ele pegou uma caneta emprestada de seu vizinho e começou a traçar linhas em seu caderno, com uma postura corporal séria, com os óculos escuros no rosto, como quem ali imitava a postura de um pesquisador. Nessa atitude, além da paródia provocada pela imitação, o estudante expressou como a escrita, uma atividade do mundo dos adultos, era essencial para a produção dos distanciamentos e das hierarquias sociais.

Lévi-Strauss, em *Tristes trópicos*, demonstrou a característica principal da escrita, cuja estreia sempre esteve associada à emergência da hierarquização em castas e classes. Segundo o autor,

Se quisermos estabelecer a correlação entre o aparecimento da escrita e certos traços característicos da civilização, convém procurar em outro rumo. O único fenômeno que a acompanhou fielmente foi a formação de um número considerável de indivíduos e sua hierarquização em castas e em classes. Em todo caso, esta é a evolução típica à qual assistimos, desde o Egito até a China, no momento em que a escrita faz sua estreia: ela parece favorecer a exploração dos homens, antes que iluminá-los. Essa exploração, que possibilitava reunir milhares de trabalhadores para submetê-los a tarefas extenuantes, explica melhor o nascimento da escrita do que a relação direta conjecturada ainda há pouco. Se minha hipótese estiver correta, há que se admitir que a função primária da comunicação escrita foi facilitar a servidão. O emprego da escrita com fins desinteressados, visando extrair-lhe satisfações intelectuais e estéticas, é um resultado secundário, se é que não se resume, no mais das vezes, a um meio para reforçar, justificar ou dissimular o outro. (Lévi-Strauss, 1996: 283).

O surgimento da escrita está associado, portanto, à emergência do estado, no sentido clastreano, ou seja, a instauração da divisão entre dominantes e dominados que já existe em estado embrionário nas próprias sociedades ameríndias com seu corpo de guerreiros que são impulsionados a constantes proezas (ver CLASTRES, 2011: 253-294). Lévi-Strauss descreve como um chefe Nambikwara, percebendo a conexão entre a escrita e a dominação, passa a imitar e a se utilizar de sua potência simbólica (mesmo não sabendo como escrever) para “banciar o chefe”, como diria Clastres. O símbolo da escrita foi emprestado, enquanto sua realidade continuava estranha. A escrita não foi utilizada para um fim intelectual, mas sim sociológico, para aumentar o prestígio e a autoridade do chefe. Como afirma Derrida, comentando o capítulo “Lição de Escritura” de *Tristes Trópicos*, “mais propriamente ele (o chefe Nambikwara) mimica a escritura do que compreende a sua função de linguagem, ou melhor, compreende a sua função profunda de escravização antes de compreender o seu funcionamento, aqui acessório, de comunicação, de significação, de tradição de um significado” (Derrida, 2011: 150). Contudo, como afirma Lévi-Strauss, os indisciplinados Nambikwara não se deixaram capturar por aquela armadilha. O chefe que experimentou “jogar a cartada da civilização”, que imitou a escrita do branco, foi abandonado, pois eles compreendiam que a escrita e a dominação penetravam de mãos dadas entre eles com aquele gesto de seu líder. De toda forma, antes de aprender a tecnologia da escrita, que solicita um trabalho laborioso e contínuo sobre o próprio corpo, diferenciado em suas etapas, o chefe Nambikwara, bem como o jovem estudante Paulo, compreenderam sua função política ao imitar os gestos que a produzem. Com a escrita surge, ainda segundo Lévi-Strauss, a delegação de autoridade, a hierarquização dos grupos, a separação de um órgão político de seu corpo social, como afirma Clastres.

Se a socialidade entre os estudantes, como vimos no capítulo anterior, é caracterizada pelos constantes jogos verbais e pelas conversas e narrativas sobre as *fitas*, que não possibilita que um estudante ocupe uma posição de líder despótico, alguém que exerceria uma coerção sobre a vontade dos outros, impondo seu próprio desejo, com a escrita, sobretudo em sua função de registro das situações de indisciplina, tudo se passa de maneira distinta: por seu intermédio, hierarquias são criadas e reforçadas.¹³⁹ Em outras palavras, a

¹³⁹ Como vimos no capítulo 2, os pais dos estudantes, membros dos movimentos sociais de moradia que conquistaram suas casas no Recanto, acumularam ao longo dos anos a *papelada* que comprova que eles são seus legítimos proprietários. O registro escrito, muito mais do que as narrativas orais sobre as histórias do local, é associada aqui ao poder. Mas como bem lembra essa situação de acúmulo de papéis, o poder também implica

socialidade contra o estado dos estudantes acaba por produzir mais uma barreira para a própria transmissão da tecnologia corporal da escrita e da leitura. Seus corpos, que nunca param de se movimentar na sala de aula durante um longo período, e sua linguagem constituem-se assim como territórios acidentados que refratam e, por vezes, conjuram a influência que a instituição escolar gostaria de exercer sobre seus corpos e suas mentes. Os estudantes, em seus jogos verbais, desejam tencionar a língua para produzir variações incessantes, que possibilitem os efeitos mais diversos: a humilhação, a *tirada*, o humor. No ensino da palavra escrita realizado pela escola, o português deixa de ter essa capacidade para a variação constante e passa a ser regido por uma univocidade.

Na Prova Brasil realizada pelo 8º ano, Paulo pediu minha ajuda. A princípio, pensei que o estudante queria que eu passasse alguma resposta ou resolvesse para ele alguma questão. Só depois de um breve tempo percebi que sua solicitação se referia ao preenchimento do cabeçalho da prova, com seu nome completo e a data de seu nascimento. Ele pediu-me que eu solicitasse a lista de presença para a professora para que ele pudesse copiar seu nome completo no cabeçalho e minha ajuda para calcular sua idade. Ele sabia que tinha 14 anos e que seu aniversário era no dia 2 de fevereiro. Com um breve cálculo, informei-lhe que ele havia nascido no dia 2 de fevereiro de 2000. Fiquei espantado com essa situação: um estudante do 8º ano com muita dificuldade para escrever seu nome e também para memorizar sua data de nascimento. Tal como descrito por Ariès no trecho que serve de epígrafe a este capítulo, essa ausência do domínio da escrita mais elementar para lidar com os requerimentos de identidade civil por parte do Estado é algo que espanta aqueles que lidam com tanta naturalidade com essas questões. Uma naturalidade que nos prega peças e que a situação de Paulo nos permite estranhar: seu contato elementar com a escrita reduziu-se, naquela prova, a essa exigência de identificação civil, mais uma expressão da escrita como um agenciamento de poder e não meramente um instrumento de comunicação.

Este capítulo, que encerra a presente tese, não pretendeu fornecer respostas definitivas às questões formuladas. Muito pelo contrário, a descrição lança aqui certos problemas que somente pesquisas subsequentes podem vir a esboçar respostas mais consistentes. De toda forma, o leitor já pôde perceber quais são alguns dos dilemas

as conjurações da tentativa de agentes do Estado de desapropriar os lotes dos moradores. A escrita, nesse caso específico, está também associada aos contra-poderes.

vivenciados entre os muros da escola: fazer-se respeitar, distribuir as responsabilidades e a culpa e ensinar a escrita são alguns dentre eles. Nesses dilemas, distintas concepções de pessoa encontram-se no interior da instituição. A *autoria*, postura em relação à escrita desejada pelos professores, ainda que não cultivada amiúde na escola, enfatiza um indivíduo capaz de imprimir às palavras sua própria intenção, sem recorrer aos modos de composição que seriam característicos da oralidade, como a *rapsódia*. Nos jogos verbais, por sua vez, é a influência de um compósito de relações que produz a pessoa do jovem. Uma *brecha*, por exemplo, nunca pode ser produzida como a emanção de uma única pessoa, mas ela pressupõe a interação face a face, as relações sociais. Da mesma forma, quando as mães conversam sobre os problemas que seus filhos enfrentam no interior da escola, muito mais do que responsabilizar apenas a criança, ou ainda cultivar uma culpa pessoal, elas argumentam que a *má influência* das *más companhias* seria o que acaba por desviar seus filhos do *caminho certo*, ao passo que os professores tendem a ver nessas situações de *indisciplina* o resultado de características psicológicas das crianças, decorrentes, sobretudo, das relações constituídas no núcleo familiar e no interior de suas casas. A escola é permeada por confronto de pontos de vista divergentes como estes.

Todos conversam na escola sobre os mesmos assuntos: a responsabilidade principal da mãe na educação dos filhos, os conflitos ensejados pelas situações de desrespeito, a busca pelos *culpados* pelo fracasso da instituição, a dificuldade dos estudantes da *turma do fundão* em aprender como ler e escrever. Contudo, os diferentes agentes não designam as mesmas coisas pelas mesmas palavras. Há aqui uma dificuldade de tradução, o que os professores tentam designar pela expressão *a educação vem de casa*, por exemplo, não é a mesma coisa que as mães querem dizer quando se utilizam dessa expressão, uma vez que eles não concebem a pessoa e a criação dos filhos da mesma forma. Do ponto de vista das mulheres no Recanto e dos professores, a educação recebida pela criança deve ser assegurada e controlada pela família, sobretudo pela mãe. Mas o que se entende por criação e educação não é a mesma coisa: a preocupação principal das mães refere-se à proteção de seus filhos, ao controle sobre os seus movimentos no mundo, enquanto os professores buscam na *educação que vem de casa* um suporte para a autoridade docente e a ação pedagógica.

Do mesmo modo, quando os professores demonstram uma preocupação em relação à transmissão da tecnologia da escrita, eles não levam em consideração algo que é muito caro a seus estudantes: como a escrita pode ensejar disputas de poder, hierarquizações e certos sentimentos, como o sentimento de vergonha, naqueles que estão inseridos em uma sociabilidade marcada pelos jogos agonísticos da palavra oral. Muito mais do que um

“sistema de comunicação” (GOODY, 1988), a escrita adquire do ponto de vista dos estudantes uma dimensão política que não pode ser desconsiderada quando são discutidas as políticas públicas voltadas para as práticas sociais de letramento.

Do ponto de vista dos professores, a família precisa se organizar em torno da criança, constituindo-se como um universo sentimental, local de atenção e de dispêndio de energia para a criação dos filhos. As mães dos estudantes da Escola Vitória não discordariam dessa afirmação: há aqui uma cumplicidade entre a família e a escola que busca priorizar a educação das crianças. Contudo, talvez os desafios enfrentados pelas mães – não deixar que *seus filhos se percam no mundo*, buscar afastá-los das *más companhias* – não sejam os mesmos que os pedagógicos enfrentados pelos professores – a busca por um suporte para sua autoridade, a necessidade de valorização da escrita e da leitura em casa. Se há uma política da atenção e da vigilância das mães em relação aos filhos, ela se volta sobretudo contra os perigos do mundo mais próximos de casa. É nesse contexto que descrevemos a ponderação de uma mãe no Recanto quando descobre que seu filho frequentava a *biqueira* da região: ela cogita a possibilidade de se mudar do Recanto e voltar para o interior da Bahia para afastar o menino dos perigos do mundo. A escola não se oferece aqui como um reduto de proteção capaz de orientar as escolhas familiares.

Considerações finais

Ana Júlia Ribeiro resgatou a palavra num país em que as palavras deixaram de dizer. E que força tem a palavra quando é palavra. O vídeo que viralizou levando o discurso de Ana Júlia para o mundo mostra que a palavra dela circula pelo corpo. É difícil estar ali, é penoso arriscar a voz. Ela treme, ela quase chora, Ana Júlia se parte para manter a palavra inteira. A câmera às vezes sai dela e mostra a reação dos deputados do Paraná. Alguns deles visivelmente não sabem que face botar na cara. Tentam algumas opções, como numa roleta de máscaras, mas parece que as feições giram em falso. Deparam-se aflitos com a súbita dificuldade de encontrar um rosto. A palavra de Ana Júlia arruinou, por pelo menos um momento, a narrativa que começava a se impor: a da criminalização dos estudantes e de seu movimento de ocupação da escola pública. Mas a disputa ainda é esta. E tudo indica que se tornará cada vez mais pesada: são os estudantes que estão no caminho do projeto de poder do governo de Michel Temer e das forças que o apoiam. E são também eles que podem atrapalhar o tráfego de quem corre para 2018, em especial o PSDB de Geraldo Alckmin (...). A potência da voz de Ana Júlia é a da palavra que tem corpo. (BRUM, Eliane. Ana Júlia e a palavra encarnada. *El País*, 31 de outubro de 2016).

No final de 2015, quase trezentas escolas estaduais de ensino fundamental e médio foram ocupadas em São Paulo contra a reorganização do sistema de ensino que visava fechar mais de 90 escolas e transferir mais de 300.000 estudantes. A palavra dos estudantes secundaristas irrompeu na cena pública com uma potência não controlada pela opinião pública, que mesmo tentando criminalizar o movimento estudantil não conseguiu dosar a potência dessa voz. Todos ficaram espantados com a articulação da fala desses estudantes. Esse espanto traz em seu bojo uma visão da alteridade radical representada pelos estudantes da escola pública, vistos como uma massa despojada de *cultura* que fala *gíria*. Perguntam-se estupefatos muitos intelectuais: como eles seriam capazes de falas políticas tão articuladas? Nesta tese, vimos que essa desenvoltura com a palavra falada não é por acaso. Os estudantes da Escola Vitória desenvolvem uma arte da oralidade há muito tempo e concedem centralidade para a potência da palavra falada em sua socialidade. A linguagem não é aqui mero veículo para a comunicação, para a produção de significado, mas um

instrumento poderoso na produção de pessoas e de relações. Ela cria (e não representa) a realidade, irrompe no mundo com uma potência transformadora, capaz de reverter jogos de poder em um relance a partir das relações jocosas e das *tiradas* certeiras. A palavra entre os estudantes e as moradoras do Recanto é “encarnada”, para utilizarmos o termo empregado pela escritora Eliane Brum ao se referir à fala da estudante secundarista Ana Júlia Ribeiro na Assembleia Legislativa do Paraná, na citação que serve de epígrafe a esta conclusão. Fala-se com o corpo que irradia por cada poro o poder que uma palavra carrega consigo.

Há muito o que se aprender com os estudantes sobre essas características da oralidade. Nas ocupações houve um deslocamento no emprego da linguagem de sua seara usual nos jogos verbais e nas brincadeiras entre os estudantes para a discussão política de um projeto de país. O espanto daqueles que foram flagrados desavisados com essa irrupção reside justamente nesse deslocamento e também no fato de que durante muitas décadas não demos ouvido àquilo que os estudantes tanto conversam no cotidiano escolar.

Um outro espanto daqueles que tentaram explicar as ocupações refere-se ao fato de se depararem com um movimento sem uma liderança clara. Tal como os americanistas que não conseguiam entender a instituição da chefia ameríndia nas terras baixas sul-americanas que não carregava consigo o predicado da coerção e da autoridade (ver CLASTRES, 2003), os intelectuais que buscaram uma explicação apressada para aquele acontecimento político depararam-se com um movimento sem um líder carismático. Ana Júlia Ribeiro, como muitos outros secundaristas que foram entrevistados, se apresentam como os *porta-vozes*, os embaixadores que levam para o mundo externo à escola as ideias e opiniões discutidas e que eram consensuais no interior do movimento. Eles não criaram essas ideias sozinhos. A criação de ideias era algo realizado coletivamente, no movimento. Já nos deparamos nesta tese com uma liderança similar a esta na *turma do fundão*. Ainda que não estejamos aqui no interior de um movimento político similar ao dos estudantes secundaristas, na Escola Vitória essa liderança que se exerce não pela força ou por uma posição de status, mas sim pelo emprego da palavra, em constantes negociações para renovar suas fontes de prestígio, parece ser similar àquela mobilizada pelos estudantes nas ocupações. Letícia Karen, estudante da Escola Estadual Fernão Dias, uma das primeiras escolas ocupadas em 2015, em uma mesa de debates da Sexta do Mês, organizada pelos estudantes do PPGAS-USP, reiterou essa simetria entre os estudantes na ocupação: *não há alguém que fala melhor. Todos podem se expressar da forma que quiser. Todos são iguais*. A simetria, no argumento da secundarista, relaciona-se com um modo de falar que não cria uma hierarquia de status, mas que abre o espaço público para todas as formas de fala.

Nas escolas ocupadas os estudantes criaram um novo modo de produção de conhecimento. Não foram poucos os relatos de estudantes que disseram que aprenderam nos dias e meses em que suas escolas ficaram ocupadas mais do que aquilo que lhes foi transmitido durante toda sua escolarização. Esse novo modo de produção do conhecimento alicerça-se sobretudo na palavra falada, com toda sua potência política. Paulo Freire (1967), em sua experiência pedagógica revolucionária em Pernambuco, já apontava para essa necessidade de quem alfabetiza engajar a palavra escrita na oralidade dos educandos. Os “círculos de cultura” desenvolvidos por Freire remetem justamente a essa preocupação com a palavra falada. Com um “tema gerador”, uma palavra que se alicerça no cotidiano dos educandos, e após uma roda de conversas sobre aquela palavra, os educandos criam um sentido político para a escrita. Não surpreende que após 45 dias muitos adultos cortadores de cana que não tinham familiaridade com a escrita adquirissem aquela técnica corporal.

Uma das atividades mais frequentes realizadas nas escolas ocupadas foi a *roda de conversa*, na qual se reuniam estudantes, pais, professores e convidados para a discussão de um tema escolhido por todos em assembleias ou reuniões. Nessa situação, a palavra falada adquire centralidade e não está enredada nos jogos de poder ensejados pelas hierarquias – sobretudo a de geração – que existem no interior da escola. Pais e professores que eram a princípio contra o envolvimento de seus estudantes e filhos no movimento foram por eles convencidos nessas *rodas de conversa* de que as ocupações eram importantes e necessárias. Nessa situação, pais, professores e estudantes não estavam enredados em uma relação marcada pela desconfiança generalizada. À força os estudantes criaram canais de comunicação na escola. Pais estavam na escola não apenas para ouvir reclamações sobre o comportamento e as notas de seus filhos. Pela primeira vez a busca pelos responsáveis pelo fracasso do sistema de ensino não dividiu os grupos – os pais responsabilizando os professores pelo não aprendizado e vice-versa –, pois nesse evento político eles tinham um outro alvo: o Estado e suas políticas específicas.

A mudança de opinião de pais e professores ocorreu sobretudo quando descobriram que os estudantes que ocuparam as escolas estavam organizados, tinham limpo e reformado os prédios escolares, descoberto bibliotecas e salas fechadas. Além disso, descobriram que existem outras possibilidades de organização dos tempos e dos espaços no interior da instituição. Como vimos ao longo desta tese, a escola organiza o fluxo de pessoas por seus espaços, nos quais cada agente encontra um lugar de intimidade, onde se sente mais à vontade. Quando ocorreram as ocupações, os estudantes passaram a organizar várias outras atividades e também a recriar o cotidiano da escola, reinventando os espaços escolares. Não

foram poucos os estudantes que passaram a reconhecer o trabalho realizado pelas funcionárias da limpeza, pelas merendeiras e pelos inspetores de alunos, um trabalho invisível durante o dia a dia da instituição. Nessa situação extraordinária que acometeu a escola, a trivialidade de funcionamento dessa instituição foi repentinamente colocada em questão e problematizada pelos estudantes. Aquilo que pode emergir das ocupações ainda resta por saber. De toda forma, dificilmente as escolas ocupadas voltarão a funcionar como antes.

Durante muito tempo a educação foi um tema secundário na antropologia, muitas vezes abordado apenas com maestria pelos etnólogos preocupados com a importante questão da educação indígena. Talvez com as ocupações das escolas públicas desde 2015 essa situação possa mudar, pois um dos focos de resistência parece surgir nessa instituição estatal. A antropologia precisa se engajar na discussão pública sobre a educação no Brasil, não apenas como mais uma disciplina que se acrescenta às demais abordagens (a sociologia e a psicologia da educação, a pedagogia etc.) sobre o fenômeno educacional. Se há uma contribuição específica da antropologia, ela refere-se à capacidade da etnografia de levar a sério aquilo que dizem os nativos, de simetrizar modos de produção de conhecimento, de vislumbrar os mundos possíveis imaginados pelas pessoas (professores, estudantes, inspetores de alunos, membros da gestão escolar e pais) que no cotidiano lidam com a educação. Talvez assim o espanto com essa irrupção repentina da voz dos estudantes secundaristas possa também produzir seus efeitos na própria antropologia.

Bibliografia

- ALBER, E., COE, C & THELEN, T. (orgs.). **The anthropology of sibling relations**. Shared Parentage, Experience and Exchange. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **As escolas dos dirigentes paulistas**: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ALVES, Yara. **A casa raiz e o vôo de suas folhas**: Família, movimento e casa entre os moradores de Pinheiro-MG. 179f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.
- ALVITO, Marcos. **As cores de Acari**: uma favela carioca. Rio de Janeiro, FGV, 2001.
- AQUINO, Carlos Filadelfo. **A coletivização como processo de construção de um movimento de moradia**: uma etnografia do Movimento Sem-Teto no Centro (MSTC). 201f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.
- _____. **A luta está no sangue**: família, política e movimento de moradia em São Paulo. 271f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, LTC, 1981.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford, Clarendon Press, 1975.
- BADUE, A. F. & RIBEIRO, F. O bolsa família na gestão financeira da casa: a economia do dia-a-dia de mulheres paulistanas. (no prelo).
- BAILEY, F. G. (ed.) **Gifts and Poison: the politics of reputation**. New York: Schocken Books, 1971.
- BARTHES, R. El efecto de realidad. In: BARTHES, R. (org.) **Lo verosímil**. Buenos Aires: Editorial Tempo Contemporaneo, 1970, p. 95-101.
- BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1972.
- BAUMAN, Richard. (ed.) **Verbal art as performance**. Long Grove, Waveland Press, 1984.
- _____. **Story, performance, and event**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- BAUMAN, Richard & BRIGGS, Charles. Poetics and performance as critical perspectives on language. **Annual Review of Anthropology**, v. 19, 1990, 59-88.
- BEER, Bettina & GARDNER, Don. Anthropology of friendship. In: WRIGHT, J. (ed.) **International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences**, v. 9, Elsevier, p. 425-431, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: Benjamin, Walter et al. **Textos escolhidos** (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 57-85.
- BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

- BIONDI, Karina. **Junto e misturado**: uma etnografia do PCC. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2010.
- _____. **Etnografia no movimento: território, hierarquia e lei no PCC**. 334f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- BLOCH, M. The uses of schooling and literacy in a Zafimaniry village. In: STREET, Brian (org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993, p. 87-109.
- BONDUKI, Nabil. **Arquitetura e habitação social em São Paulo (1989-1992)**. 2ª Bienal Internacional de Arquitetura de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.
- _____. Habitação, mutirão e autogestão: a experiência da administração Luiza Erundina em São Paulo. In: **Habitat: as práticas bem sucedidas em habitação, meio ambiente e gestão urbana nas cidades brasileiras**. São Paulo: Studio Nobel, 1997, p. 180-197.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. O sentimento de honra na sociedade Cabília. In: PERISTIANY, J. G. **Honra e Vergonha**: valores das sociedades mediterrânicas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971, p. 159-195.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BUSBY, C. Of Marriage and Marriageability: Gender and Dravidian Kinship. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, 3, p. 21-42, 1997.
- BUTLER, Judith. **Excitable speech**. A politics of the performative. New York and London: Routledge, 1997.
- CALDEIRA, T. **A política dos outros**. O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de Sociologia da Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, p. 107-128.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. De amigos formais e companheiros. In: **Cultura com Aspas**. São Paulo, Cosac Naify, 2009, p. 51-58
- CARSTEN, J. The substance of kinship and the heat of the hearth: feeding, personhood, and relatedness among Malays in Palau Langkawi. **American Ethnologist**, 22, 2, p. 223-41, 1995.
- _____. Afterwords. In: ALBER, E., COE, C & THELEN, T. (orgs.). **The anthropology of sibling relations**. Shared Parentage, Experience and Exchange. New York, Palgrave Macmillan, 2013, p. 147-150.
- CARSTEN, Janet & HUGH-JONES, Stephen. **About the house**. Lévi-Strauss and beyond. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Uma identidade plural**. Estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- _____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola”. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de & VILELA, Rita Amélia (orgs.). **Itinerários de**

- pesquisa: Pesquisas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 207-222.
- CLARKE, A. The Aesthetics of Social Aspiration. In: MILLER, D. (ed.). **Home Possessions.** Material culture behind closed doors. Oxford/New York: Berg, 2002, p. 23-45.
- CLASTRES, Hélène. De quoi parlent les indiens? In: ABENSOUR, M. & KUPIEC, A. (Orgs.). **Pierre Clastres.** Paris: Sens & Tonka, 2011.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado.** Tradução de Theo Santiago. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- _____. **Arqueologia da violência.** Pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 185f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH, 2000.
- COMERFORD, J. **Como uma família.** Sociabilidade, territórios de parentesco e sindicalismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- CONNERSTON, P. **How societies remember.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- COURSE, Magnus. O nascimento da palavra. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 54, n. 2, p. 781-827, 2011.
- DAUSTER, T. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 31-36, 1992.
- DAUSTER, T. *et. al.* O cavalo dos outros: Resumo do estudo sobre categoria social, educação e os alunos do programa de alfabetização funcional do Mobral. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 40, p. 16-22, 1981.
- DEBERT, G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: Lins de Barros, M. M. (org.) **Velhice ou terceira idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 49-68.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia. V. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DÉTIENNE, Marcel & VERNANT, Jean Pierre. **Métis. As astúcias da inteligência.** Tradução de Filomena Hirata. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.
- DILLEY, Roy. **The problem of context.** New York & Oxford: Berghahn Books, 1999.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DOUGLAS, M. **Pureza e Perigo.** São Paulo: Perspectiva, 1976.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 222-232, 1997.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987.
- DURHAM, E. A família operária: consciência e ideologia. **Dados**, v. 23, n. 2, 1980.
- EDWARDS, Jeanette. **Born and Bred:** Idioms of kinship and new reproductive technologies in England. Oxford: Oxford, 2001.
- _____. 'Parenting Skills': views of community health and social service providers about the needs of their clients. **Journal of Social Politics**, 24, 2, p. 237-59, 1995.

- _____. Idioms of bureaucracy and informality in a local Housing Aid Office. In: WRIGHT, S. (ed.) **Anthropology of organizations**. London and New York: Routledge, 1994, p. 192-205
- ELIAS, N. & SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ENGLUND, H. & LEACH, J. Ethnography and the meta-narratives of modernity. **Current Anthropology**, v. 41, n. 2, p. 225-48, 2000.
- EVANS, Gillian. **Educational Failure and Working Class White Children in Britain**. Palgrave Macmillan, 2006
- _____. The value of friendship: subject/object transformations in the Economy of Becoming a Person (Bermondsey, Southeast London). In: Desai, Amit & Killick, Evan (eds.) **Ways of friends**. Anthropological perspectives. New York/Oxford: Berghahn Books, 2010, p. 174-195.
- EVANS-PRITCHARD, E. **Os Nuer: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um novo nilota**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FARIAS, Joana. **Modelando Parentes: Sobre as redes de relações da ritxo(k)o entre os Karajá**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH, 2015.
- FELTRAN, G. Trabalhadores e bandidos: categorias de nomeação, significados políticos. **Revistas Temáticas**, ano 30, v. 15, pp. 11-50, 2007.
- FERRAZ DE LIMA, J. **Mulher fiel: as famílias das mulheres dos presos relacionados ao primeiro comando da capital**. 164f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- FONSECA, C. **Família, fofoca e honra. Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- FORTES, M. Age, Generation, and Social Structure. In: Kertzer, D. & Keith, J. (org.). **Age and Anthropological Theory**. Ithaca: Cornell University Press, 1984.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões**. Petropolis, Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GELL, Alfred. **Art and Agency**. An anthropological Theory. Oxford and New York: Oxford University Press, 1998.
- GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**. An essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press, 1974.
- GOLDMAN, M. O fim da antropologia. **Novos Estudos**, n. 89, p. 195-211, 2011.
- GOODY, J. & WATT, I. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.
- GOODY, Jack. **Domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- GOW, Peter. **Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia**. Oxford: Clarendon Press, 2003 [1991]
- _____. Da etnografia à história: "Introdução" e "conclusão" de *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazônia*. **Cadernos de Campo**, n. 14/15, p. 197-226, 2006.
- GUEDES, S. Redes de parentesco e consideração entre trabalhadores urbanos: tecendo

- relações a partir de quintais. **Cadernos CRH**, v. 29, p. 189–208, 1998.
- GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- HAMMERSLEY, Martyn. “Ideology in the staffroom? A critique of false consciousness”. In BARTON, L. & WALKER, S. (ed.) **Schools, teachers and teaching**. Sussex: The Falmer Press, 1981, p. 331-342
- HERZFELD, M. **The poetics of manhood**. Contest and identity in a Cretan Mountain Village. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 1985.
- _____. **A place in History**. Social and Monumental Time in a Cretan Town. Princeton: Princeton University Press, 1991.
- _____. **The body impolitic**. Artisans and artifice in the global hierarchy of value. London and Chicago: The University of Chicago Press, 2004.
- _____. The performance of secrecy: domesticity and privacy in public spaces. **Semiotica**, 175, v. 1, 2009, 135-162.
- _____. **Antropologia**: prática teórica na cultura e na sociedade. Petropolis: Vozes, 2014.
- HOLSTON, James. Autoconstruction in Working-Class Brazil. **Cultural Anthropology**, v. 6, n. 4, p. 447-465, 1991.
- _____. **Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- KOWALTOWSKI, Doris. **Arquitetura escolar**. O projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- KOWARICK, L. **Viver em risco**. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009.
- LABOV, William. **Language in the inner city**. Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAMBEK, M. (ed.). **Ordinary Ethics**. Anthropology, language and action. New York: Fordham University Press, 2010.
- LEITAO, W. Cordialidade e evitações nas ruas de Paquetá: sociabilidades e organização social em um bairro carioca. **Cuadernos de Antropología**, n. 9, p. 15-33, 2013.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- _____. Maison. in: BONTE, P. & IZARD, M. (eds.) **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'antropologie**. Paris, Presses Universitaires de France, Paris, p. 434-6, 1991.
- _____. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
- LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- LOERA, N. C. **Tempo de acampamento**. 272f. Tese (Doutorado em Antropologia). Campinas. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.
- MAGNANI, J. G. **Festa no Pedaco**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- MANTOVANELLI, T. Casas de alvenaria e casa mēbêngôkre: concepções Xikrin sobre família dos brancos. (no prelo).

- MARCELIN, Loius Herns. **L'invention de la famille afro-americaine: famille, parenté et domesticité parmi les noirs du Recôncavo da Bahia, Bresil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- _____. A linguagem da casa entre os negros no Recôncavo Baiano. **Mana**, v. 5, n. 2, p. 31–60, 1999.
- MARQUES, Adalton. "Maior respeito" e "cuidado com as palavras": considerações de moradores sobre transformações nas periferias de São Paulo. Paper apresentado no GT33-Sobre periferias: novos conflitos no espaço público. **Anais do 36º Encontro Anual da ANPOCS**, 2012.
- MARQUES, Ana Claudia. **Intrigas e questões: vingança de família e tramas sociais no sertão de Pernambuco**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- _____. Cartografias da ordem e da violência. Entre a guerra ameríndia e as 'brigas de família' sertanejas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2011, v. 54, n. 2, p. 647-675.
- _____. **Percurso e Destino**. Parentesco e família no sertão de Pernambuco e médio-norte do Mato Grosso. Tese (Livre-Docência em Antropologia Social). São Paulo: FFFLCH, 2015.
- MAYBLIN, M. **Gender, Catholicism, and Morality in Brazil: Virtuous Husbands, Powerful Wives**. 1st. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- _____. The madness of mothers: Agape love and the maternal myth in Northeast Brazil. **American Anthropologist**. v. 114, n. 2, p. 240-252, 2012.
- MAYER, Adrian. A importância dos 'quase-grupos' no estudo das sociedades complexas. In: Feldman-Bianco (org.). **Antropologia das sociedades complexas**. São Paulo: Objetiva, 1987, p. 127-158.
- MAYOL, P. Morar. In: DE CERTEAU, M; GIARD, L. MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 35-185.
- MILLER, D. How infants grows mothers in North London. **Theory, culture and society**. v. 14, p. 67-108, 1997.
- _____. (ed.). **Home Possessions**. Material culture behind closed doors. Oxford/New York: Berg, 2002.
- MOREIRA, J. & GOULD, L. **Queixadas**. Por trás dos 7 anos de greve. São Paulo: Fapcom, 2013.
- NUNES, Angela. **A sociedade das crianças A'Uwe-Xavante**. Por uma antropologia da criança. Lisboa: Instituto de Inovação educacional, 1999.
- ONG, Walter. **Orality and Literacy**. The technologizing of the word. London and New York: Routledge, 1995.
- OVERING, J. Aesthetics is a cross-cultural category: against the motion. In T. INGOLD (Org.). **Key Debats in Anthropology**. London and New York: Routledge, 1996, p. 210-14.
- PAULI, J. A house of one's own: Gender, migration, and residence in rural Mexico. **American Ethnologist**, v. 35, n. 1, p. 171-187, 2008.
- _____. "Sharing made us sisters" – Sisterhood, migration, and household dynamics in Mexico and Namibia. In: ALBER, E., COE, C & THELEN, T. (orgs.). **The**

- anthropology of sibling relations.** Shared Parentage, Experience and Exchange. New York, Palgrave Macmillan, 2013, p. 29-50.
- PEIXOTO, C. E.; LUZ, G. M. De uma morada à outra: processos de re-coabitação entre as gerações. **Cadernos Pagu**, n. 29, p. 171–191, dez. 2007.
- PENGLASE, R. Ben. **Living with Insecurity in a Brazilian Favela.** Urban violence and daily life. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press, 2014.
- PEREIRA, Alexandre B. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016.
- _____. “**A maior zoeira**”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 262f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2010.
- _____. Cidade de Riscos: notas etnográficas sobre pixação, adrenalina, morte e memória em São Paulo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2013, v. 56, n. 1, p. 81-110.
- _____. Quando o antropólogo quer saber o que é ser professor, uma descrição tensa. **Anais 26ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Porto Seguro, 2008.
- _____. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016.
- RADCLIFFE-BROWN, A. **Estrutura e função nas sociedades primitivas.** Trad. de Maria João Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989.
- RIBEIRO, Alan Augusto. **Jogos de ofensas:** epítetos verbais entre estudantes da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2016.
- ROTH-GORDON, Jennifer. Youth, slang, and pragmatic expressions: Examples from Brazilian Portuguese. **Journal of Sociolinguistics**, v. 11, n. 2, p. 322-45, 2007.
- _____. Linguistic techniques of the self: The intertextual language of racial empowerment in politically conscious Brazilian hip-hop. **Language and communication**, v. 32, p. 36-47, 2012.
- SAHLINS, M. **What kinship is – and is not.** Chicago and London: The University of Chicago Press, 2013.
- SÃO PAULO. **Relatório de Gestão:** 1989-1992. São Paulo: Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano, Prefeitura de São Paulo, 1992.
- SCHNEIDER, David. **American Kinship:** a cultural account. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- SCHRAUWERS, A. Negotiating parentage: the political economy of 'kinship' in Central Sulawesi, Indonesia. **American Ethnologist**, v. 26, n. 2, p. 310-323, 1999.
- SENNETT, Richard. **Respeito.** A formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SHUMAN, Amy. **Storytelling Rights.** The uses of oral and written texts by adolescents. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SIMMEL, Georg. The sociology of secrecy and secret societies. In: WOLF, K. H. (ed.). **The sociology of Georg Simmel.** New York: Free Press, 1964, p. 307–376.
- SOUZA, R. M. **Escola e juventude:** o aprender a aprender. São Paulo: Educ/Paulus/Fapesp, 2003.
- SPOSITO, M. **O povo vai à escola.** São Paulo: Edições Loyola, 1984.

- STRATHERN, M. **The gender of gift**. Berkeley/London/Los Angeles: University of California Press, 1989.
- _____. "Melhorar a classificação". A avaliação no sistema universitário britânico. **Novos Estudos**, 53, p. 15-31, 1999.
- _____. **Kinship, law and the unexpected. Relatives are always a surprise**. New York & Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- _____. **O efeito etnográfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- STREET, Brian (org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. New York & Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- _____. **A opinião e as massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- TAYLOR, A. C. O corpo da alma e seus estados: uma perspectiva amazônica sobre a natureza do ser-humano. **Cadernos de Campo**, 21, p. 213-238, 2012.
- TOREN, C. Comparison and ontogeny. In: GINGRICH, André & FOX, R. **Anthropology, by comparison**. London: Routledge, 2002.
- TURNER, Victor. **Dramas, campos e metáforas**. A ação simbólica na sociedade humana. Niterói, Editora da UFF, 2008.
- VAN DER GEEST, S. Kinship as friendship – Brothers and sisters in Kwahu, Ghana. In: ALBER, E., COE, C & Thelen, T. (orgs.). **The anthropology of sibling relations**. Shared Parentage, Experience and Exchange. New York: Palgrave Macmillan, 2013, p. 51-70
- VIEIRA, Suzane. **Resistência e Pirraça na Malhada**. Cosmopolíticas quilombolas no Alto Sertão de Caetité. 425f. Tese (Doutorado em Antropologia). Rio de Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. O medo dos outros. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2011, v. 54, n. 2, p. 885-917.
- _____. The gift and the given: Three nano-essays on kinship and magic. In: BAMFORD, S. & LEACH, J. **Kinship and Beyond: The genealogical model reconsidered**. New York & Oxford: Berghahn Books, 2009, p. 237-68.
- WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- WILLIS, Paul E. **Learning to labour. How working class kids get working class jobs**. Hampshire: Gower, 1978.
- WINKLER-REID, S. **Valuing the informal realm: peer relations and the negotiation of difference in a North London Comprehensive School**. 314f. Tese (Doutorado em Antropologia). London, Brunel University, 2011.
- WOODS, Peter. **The divided school**. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1979.