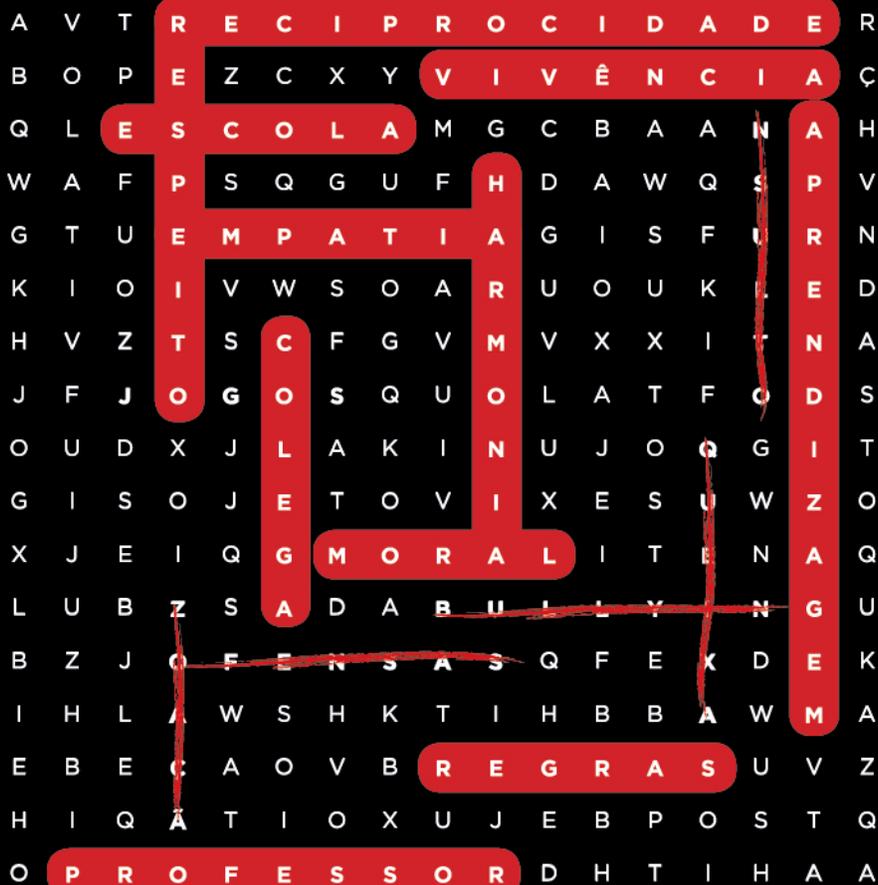


Alan Augusto Moraes Ribeiro

OS JOGOS

Insultos verbais entre estudantes



OS JOGOS

INSULTOS VERBAIS ENTRE ESTUDANTES

Editora Appris Ltda.

1.ª Edição - Copyright© 2020 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes
Bibliotecária CRB 9/870

R484j
2020
Ribeiro, Alan Augusto Moraes
Os jogos: insultos verbais entre estudantes / Alan Augusto Moraes Ribeiro.
1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.
273 p. ; 23 cm (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade)

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-473-3481-9

1. Estudantes - Brincadeiras. 2. Estudantes – Conduta. 3. Insulto. I. Título. II. Série.

CDD – 371.8

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês
Curitiba/PR – CEP: 80810-002
Tel: (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

The logo for Appris Editora, featuring the word "Appris" in a large, stylized, cursive font, with the word "editora" in a smaller, simpler font underneath it.

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Alan Augusto Moraes Ribeiro

OS JOGOS

INSULTOS VERBAIS ENTRE ESTUDANTES

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Iraneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP Marilda Aparecida Behrens - PUCPR
ASSESSORIA EDITORIAL	Bruna Fernanda Martins
REVISÃO	Camila Dias Manoel
PRODUÇÃO EDITORIAL	Lucas Andrade
DIAGRAMAÇÃO	Andrezza Libel
CAPA	Daniela Baumgartner
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Débora Nazário Karla Pipolo Olegário
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRANSDISCIPLINARIDADE

DIREÇÃO CIENTÍFICA	Dr.ª Marilda A. Behrens (PUCPR)	Dr.ª Patrícia L. Torres (PUCPR)
CONSULTORES	Dr.ª Ademilde Silveira Sartori (Udesc)	Dr.ª Iara Cordeiro de Melo Franco (PUC Minas)
	Dr. Ángel H. Facundo (Univ. Externado de Colômbia)	Dr. João Augusto Mattar Neto (PUC-SP)
	Dr.ª Ariana Maria de Almeida Matos Cosme (Universidade do Porto/Portugal)	Dr. José Manuel Moran Costas (Universidade Anhembi Morumbi)
	Dr. Artieres Estevão Romeiro (Universidade Técnica Particular de Loja-Ecuador)	Dr.ª Lúcia Amante (Univ. Aberta-Portugal)
	Dr. Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho/Portugal)	Dr.ª Lucia Maria Martins Giraffa (PUCRS)
	Dr. Claudio Rama (Univ. de la Empresa-Uruguai)	Dr. Marco Antonio da Silva (Uerj)
	Dr.ª Cristiane de Oliveira Busato Smith (Arizona State University /EUA)	Dr.ª Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho-Portugal)
	Dr.ª Dulce Márcia Cruz (Ufsc)	Dr.ª Maria Joana Mader Joaquim (HC-UFPR)
	Dr. Edméa Santos (Uerj)	Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa (PUCPR)
	Dr.ª Eliane Schlemmer (Unisinos)	Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
	Dr.ª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (UEM)	Dr.ª Romilda Teodora Ens (PUCPR)
	Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho (PUCPR)	Dr. Rui Trindade (Univ. do Porto-Portugal)
	Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR)	Dr.ª Sonia Ana Charchut Leszczynski (UTFPR)
	Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho (Ufsc)	Dr.ª Vani Moreira Kenski (USP)
	Dr.ª Fabiane Oliveira (PUCPR)	

Para Kaleb, Andressa e Ana Luiza

Para Isamara

Para Doracy

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos estudantes que me deram relatos sobre pedaços de suas vidas, permitindo-me escrever este livro. Agradeço a direção e a coordenação da escola pesquisada pelo apoio. Agradeço aos colegas do Grupo de Estudo de Gênero, Educação e Cultura Sexual, da USP, que ajudaram na construção da pesquisa.

Agradecimentos especiais à Prof. Marília Pinto de Carvalho, ao Prof. Kabenguele Munanga e ao Prof. Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, que me estimularam a fazer o diferente, a pensar diferente, a procurar serenidade e equilíbrio em um trabalho crítico e autocrítico de pesquisa.

Meus agradecimentos profundos aos meus familiares, por terem sido a rede, o teto, os suportes e os guias que me possibilitaram viver a vida de desafios que estão presentes durante o trabalho da pesquisa acadêmica.

APRESENTAÇÃO

No meu primeiro ano aqui na escola eu tive sérios problemas para me entrosar com a turma. Eu era muito discriminada, eu era rejeitada.

Isso acarretou uma série de problemas não apenas para mim, mas para outras pessoas. Eu era discriminada por conta dos meus olhos. Eu tenho problemas oculares e então me xingavam, me tratavam mal, me excluía, me apelidavam e faziam inúmeras coisas comigo.

Se tu disser pra uma menina: “ei, eu sei que o teu namorado é corno”, elas pegam corda: “tu mete chifre nele”. Umás ficam revoltadas, mas outras que são brincalhonas levam numa boa, entendeu?

Às vezes tem brincadeira que o amigo não gosta, tipo, mexer com a mãe é uma coisa séria, entendeu, tem uns que não gostam e aí a gente mexe mais porque ele não gosta! (risos). Mexer com a mãe é uma coisa tensa. Na sala a professora passa um slide, aparece alguém parecido, ‘olha ali, quem é, é o fulano, é alguém que a gente conhece?’. Fala umas besteiras, é assim.

O leitor provavelmente viveu ou presenciou cenas parecidas com essas durante sua vida escolar. Elas fazem parte do dia-a-dia de nossas escolas e ocupam boa parte do tempo dos estudantes e da preocupação de professores e professoras. Mas como interpretá-las? Como ir além da simples oposição entre ofensor e ofendido, vítima e provocador? Como entender seu lugar na sociabilidade dos jovens?

Alan Augusto Moraes Ribeiro mergulhou no cotidiano de uma escola pública de ensino médio para nos trazer relatos detalhados, depoimentos e cenas vívidas dessas “trocas de ofensas”. E ele o fez munido de sólida teoria, de questionamentos que lhe permitiram estabelecer distanciamento, ultrapassar interpretações simplistas e explorar toda a ambiguidade das complexas relações que se estabelecem entre os estudantes no espaço escolar. A mesma palavra ou gesto, dependendo do contexto e da pessoa que emite, pode ser uma ofensa agressiva ou uma simples brincadeira; o mesmo tipo de jogo pode se repetir com regras informais diferentes, com objetivos

diferentes, com significados variados. E, embora haja aqueles que estão recorrentemente em vantagem na dinâmica dos jogos, não há vencedores definitivos, nem lugar que não possa ser questionado.

Por meio de uma bela etnografia da escola pesquisada, Alan nos mostra a fronteira tênue entre brincadeira e sofrimento, e explora o papel dos “jogos de ofensas” na constituição das identidades dos e das estudantes. Ele analisa com desenvoltura as relações de gênero, classe e raça, de forma articulada e concreta, explorando tanto os significados que se entrecruzam num mesmo apelido, quanto exemplos de situações vividas por rapazes negros de camadas médias, moças negras de baixa renda, rapazes brancos heterossexuais ou gays etc. Por meio da noção de “encravamento”, realiza de forma densa uma análise interseccional – proposta tão necessária, mas poucas vezes efetivada com sucesso na pesquisa empírica.

Suas análises também nos permitem visualizar nitidamente como hierarquias e desigualdades que estruturam as práticas sociais abrangentes estão presentes nas relações corriqueiras da sala de aula, dos pátios e dos corredores da escola, sendo ali recriadas, reproduzidas ou subvertidas. Pois trata-se de um estudo que conjuga a descrição minuciosa do cotidiano com a compreensão da dinâmica social, tecidas por conceitos e questionamentos teóricos que lhe dão complexidade e coerência.

Não bastassem essas qualidades, este livro, que resulta da tese de doutorado de Alan, reporta-se a uma região menos estudada do país, por isso carente de boas pesquisas, em especial na interface da Antropologia (formação original do autor), com os estudos educacionais (sua área de adoção). Ao basear-se no estudo de uma escola da cidade de Belém e apresenta-la desde o princípio como “uma escola na Amazônia”, esta obra contribui para cobrir essa lacuna e enriquecer nossa compreensão dos muitos “Brasis” que compõem nosso país.

Para os educadores e educadoras, esta pesquisa é preciosa por permitir um novo olhar sobre seus espaços de atuação e as dinâmicas interpessoais que ali se estabelecem. Para o leitor ou leitora em geral, o livro oferece um olhar rico sobre a juventude, a escola, as relações e hierarquias sociais.

São Paulo, maio de 2019.

Marília Pinto de Carvalho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1	
PRIMEIRAS IMPRESSÕES: INCURSÕES ETNOGRÁFICAS EM UMA ESCOLA NA AMAZÔNIA	21
1.2 QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA ESCOLA PESQUISADA?	35
2	
QUE SÃO JOGOS VERBAIS? RETOMANDO CONCEITOS E INTERPRETAÇÕES	61
2.1 “DIFERENÇA ABSOLUTA”: INSULTOS COLETIVOS INDIVIDUAIS E RAÇA.....	79
2.2 “DIFERENÇA ABSOLUTA”: INSULTOS COLETIVOS INDIVIDUAIS E GÊNERO	89
2.3 <i>ENCRAVAMENTO</i> : UMA PERSPECTIVA DE INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA, GÊNERO E CLASSE	96
3	
OS JOGOS NA ESCOLA: EPÍTETOS VERBAIS E ATOS NÃO VERBAIS	105
3.1 “RACIALIZAÇÃO DO GÊNERO” E “GENERIFICAÇÃO DA RAÇA”: MOVIMENTOS SIMULTÂNEOS	118
3.2 DIFERENTES JOGOS VERBAIS NA ESCOLA: FUNCIONAMENTOS, SUJEITOS E SIGNIFICADOS	142
3.3 UM TIPO DE <i>JOKING RELATIONSHIP</i> : AS “TROCAS DE ESTÓRIAS”	148
3.4 DUELO VERBAL E “ <i>JOKING</i> ”: PROVOCADORES E ALVOS ATIVOS	156
3.5 O DUELO VERBAL DA INTELIGÊNCIA: QUEM É O MAIS SAFO DA TURMA?	171
3.6 FORA DO JOGO, DENTRO DOS GRUPOS: INSULTOS COLETIVOS INDIVIDUAIS E “AUTOCONTROLE”	176

O QUE ESTÁ EM JOGO NOS JOGOS?	189
4.1 “ <i>UNS CARAS METIDOS DA ESCOLA</i> ”: MASCULINIDADES NEGRAS E CLASSES MÉDIAS	190
4.2 “SIMPÁTICAS E INTELIGENTES”: O <i>PESADO</i> JOGO DE INSULTOS COM SOLANGE E SINARA	219
4.3 OS “PÉSSIMOS” E OS “PERTURBADOS”: MENINOS BRANCOS “PROVOCADORES” E “ATENTADOS”	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
REFERÊNCIAS	257

INTRODUÇÃO

A categoria **jogo verbal** é usada neste livro para descrever um conjunto de práticas que envolvem uma troca de epítetos verbais que são usados como insultos ou ofensas, apelidos ou alcunhas, frases ofensivas ou elogiosas, piadas ou jocosidades e que atuam ora como parte de atividades lúdicas de brincadeira/humor/comicidades, ora como instrumentos cotidianos de humilhação/inferiorização/insultuosidades entre dois ou mais estudantes de uma escola que atende a indivíduos oriundos de famílias de classes/camadas médias da cidade de Belém. Com a categoria jogo verbal, pretendo discutir uma perspectiva de análise sobre insultos verbais que é caracterizada por uma fixa oposição entre ofensor x ofendido, por uma perspectiva unidirecional e unilinear na qual um “indivíduo socialmente poderoso” se vale de epítetos verbais sempre ofensivos para agredir outro “indivíduo totalmente submisso”, que, por sua vez, escuta, sofre, cala e faz uma denúncia a uma autoridade, sem qualquer resposta ou réplica ao ofensor no momento do insulto. Nesses jogos verbais, também identifiquei a presença de atos/ações não verbais, como expressões faciais, gestos corporais diversos ou distintos registros iconográficos e visuais que também são usados nas trocas entre os envolvidos.

Ao propor uma reinterpretação da oposição ofensor x ofendido, enfatiza-se o contexto relacional, tenso, contraditório e mutável da sociabilidade escolar entre diferentes estudantes, envolvendo uma polissemia de definições sobre os epítetos verbais usados nas trocas; essas trocas, por sua vez, também envolvem múltiplos significados, marcados por contradições, dilemas e interesses individuais que orientam as distintas versões contadas sobre esses jogos verbais a partir das experiências individuais, grupais e coletivas dos envolvidos, dentro e fora da escola.

A rediscussão da oposição ofensor versus ofendido permite alguns questionamentos em torno da ideia de ofensividade/insultuosidade (ou seja, aquilo que define algo como depreciativo, humilhante e subordinador, aquilo que é sentido enquanto uma perda e um dano pessoal) *em oposição contígua* à ideia de brincadeira/comicidade (práticas que são risíveis e bur-

lecas, que divertem e estabelecem o humor compartilhado entre pessoas em uma situação) como campos semânticos ao mesmo tempo adjacentes, contínuos, fixos, opostos e polarizados. Descrever práticas experienciais e vivenciais complexas, registrar o contexto histórico relacional entre os envolvidos nos jogos que atribuem significados políticos a um epíteto verbal ou ato não verbal é uma maneira de perceber esse contínuo em oposição entre essas duas ideias.

Como um epíteto ou ato se torna uma ofensa? Quando um epíteto é definido pelos sujeitos enquanto simples brincadeira? Existem diferenças entre ofensas e brincadeiras? Quem e quando (se) estabelecem tais diferenças? Quais efeitos individuais (negativos ou positivos) essa ofensividade pode provocar em um sujeito? Ofensas e brincadeiras se referem a outras práticas sociais? Ofensas verbais e brincadeiras podem ser práticas de diferenciação coletiva, isto é, são instrumentos de “formação de identidades”? Esse conjunto de perguntas sobre os limites do modelo ofensor versus ofendido está informado especialmente tanto por estudos sobre injúria racial, apontada pelo parágrafo 3º do artigo 140 do Código Penal, distinta do crime de racismo, previsto pela Lei 7.716/2012¹, como por estudos sobre *bullying* na escola, assentado em uma percepção dicotômica entre perseguidores, um indivíduo passivo alvo da perseguição e os espectadores da perseguição².

Com a perspectiva da troca ou reciprocidade no jogo verbal, o registro de diferentes relatos trazidos por diferentes “participantes” nesses jogos permite dar maior atenção aos modos pelos quais acontecimentos e eventos anteriores e posteriores existentes nas histórias das relações entre os “envolvidos” possibilitam compreender diferentes significados atribuídos aos epítetos verbais usados nesses jogos, que, como veremos, envolvem

¹ GUIMARÃES, Antônio Sergio A. *Preconceito e Discriminação: queixa de ofensas e tratamento desigual aos negros no Brasil*. Salvador: Novos Toques, 1998. p. 17-29; O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 31-48, 2000; O Mito Anverso: o insulto racial. In: *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 169-195.

² ANTUNES, Deborah C.; ZUIN, Antônio Álvaro. Do Bullying ao Preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008; ESPELAGE, Doroty; SWERER, Susan. Addressing Research Gaps in the Intersection Between Homophobia and Bullying. *School Psychology Review*, v. 37, n. 2, p. 155-159, 2008; LOPES NETO, Aramis. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, n. 81, 2005. 5 Supl., p. 164-172; OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, v. XII, n. 4, p. 495-510, 1997; A Profile of Bullying at School. *Education Leadership*, v. 60, n. 6, p. 12-17, 2003.

práticas de opressões, desigualdades e assimetrias estruturais de poder. Neste ponto, veremos que a discussão teórica que trago no livro fundamenta apropriadamente a existência dessas opressões, desigualdades e assimetrias estruturais de poder existentes entre diferentes grupos de sujeitos. Porém, ao concordar com Anani Dzidzienyo³, tal discussão procura criticar uma perspectiva de análise das vivências e experiências relacionais das opressões, das desigualdades e das assimetrias que as concebe como fenômenos e processos políticos autoevidentes e autoexplicativos que dispensam a identificação dos seus pormenores relacionais, que minimizam a descrição das maneiras pelas quais elas acontecem na vida social e negligenciam a análise de suas características simbólicas, decifrando seus funcionamentos e procedimentos de reprodução historicamente mutáveis e heterogêneos.

Esses jogos verbais são identificados entre os estudantes da escola pelos termos nativos “encarnação”, “tirar sarro”, “zoação”, “tirar onda” e “tirar com a cara” e, desse modo, devem ser vistos como uma troca de epítetos que envolve uma reciprocidade, articulando, pelo menos, uma réplica, mesmo que ela não tenha mobilizado os efeitos socialmente negativos e ofensivos da primeira ofensa. É necessário reiterar que os jogos verbais são modalidades de altercações ou contendas de epítetos verbais e ações não verbais entre dois ou mais sujeitos, prática que pode articular ações violentas, ofensivas e/ou lúdicas de modo conflitivo. É preciso considerar neste livro que os termos troca, altercação, contenda são intercambiáveis e se inserem dentro da lógica de reciprocidade, mesmo que negativa e desigual, das relações sociais⁴.

Ainda que existam denúncias feitas por um *ofendido* a uma autoridade institucional ou a outro sujeito externo à troca, pode observar que, na maioria dos casos, o ato de ofender não foi isolado, sem resposta ou

³DZIDZIENYO, Anani. The Changing World of Brazilian Race Relations? In: DZIDZIENYO, Anani; OBOLER, Suzanne. *Neither Enemies, Nor Friends: Latinos, Blacks, Afro-Latinos*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 137-155.

⁴O “sistema de prestações totais” envolve trocas de bens materiais e simbólicos que buscam o estabelecimento de relações políticas equilibradas entre os grupos (Ver: MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. São Paulo: Cosac Naif, 2008). Esse sistema, entretanto, é reinterpretado como uma metáfora para as relações modernas, nas quais o desequilíbrio relacional não desmobiliza a reciprocidade, mas a torna negativizada para, pelo menos, um dos grupos de indivíduos envolvidos na interação política (Ver: SABOURIN, Eric. Teoria da Reciprocidade e sócio-antropologia do desenvolvimento. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, n. 27, mai.-ago, p. 24-51, 2011).

sem réplica. Em algumas situações, a resposta não foi realizada no mesmo momento da primeira ofensa. Ademais, não é unicamente a realização de denúncias formais que define a existência de ofensividade-insultuosidade (e depreciação) em um jogo. Esses jogos verbais foram interpretados como práticas que expressam diferentes processos simbólicos e distintas maneiras de identificar os envolvidos em termos de status, prestígio social e hierarquia política. Nesses jogos, os sentidos atribuídos aos epítetos verbais e atos não verbais dizem algo mais sobre os sujeitos envolvidos e suas escolhas relacionais. Eles também comunicam diferentes maneiras como raça, gênero e classe tecem essas escolhas e a própria existência dos epítetos verbais.

Com o termo *epíteto verbal* procuro registrar que diferentes vocábulos, termos discursivos ou palavras usados pelos estudantes são os materiais empíricos mobilizados em processos de diferenciação e identificação política que se valem de uma polissemia cotejada relacionalmente, a partir das intenções e interesses dos envolvidos. Epíteto é uma noção heurística descritiva que não está presa ao campo da linguística, nem apenas um signo de modos de comunicação que independem do contexto de interações entre pessoas, mas uma prática social usada para diferenciações políticas a partir de raça, gênero e classe. Epíteto pretende sugerir que os vocábulos, termos e palavras enunciados em distintos contextos interacionais são práticas sociais remissivas a outras práticas e contextos interacionais. Epítetos, todavia, estão inseridos em políticas relacionais remissivas a processos políticos abrangentes na medida em que parecem mobilizar dispositivos de identificações sociopolíticas diversos sobre sujeitos, grupos e coletividades. Em resumo, uma mesma palavra (ou ato/ação) pode ser definida como ofensividade-insultuosidade em certas situações e/ou como jocosidade/brincadeira em outros contextos.

No que se refere aos significados dos epítetos e atos envolvidos nos jogos, procurei destacar essa variabilidade. Isto é, a partir da leitura que faço em torno das categorias raça, gênero e classe nesses jogos, interpretados como dinâmicas de interação e formação de microgrupos, busquei a) identificar em que momentos um mesmo termo verbal pode ser, em dada situação, uma ofensa/injúria e, em outros momentos, uma brincadeira/comicidade; b) descrever como um vocábulo ou ações não verbais são concebidos apenas enquanto brincadeira lúdica, chiste ou jocosidade aceita pelos participantes

do jogo ou apenas humilhação, ofensividade e inferiorização e c) descrever, a partir das definições dadas pelos estudantes, o lugar de tais epítetos e atos como dispositivos usados para expressar hierarquias, disputas e identidades entre os estudantes.

A intenção é apresentar os epítetos verbais e atos não verbais dentro desses jogos verbais como elementos constituintes de um conjunto de práticas sociais que tecem cotidianamente diferenciações políticas coletivas elaboradas a partir de raça, gênero e classe. A partir dessas categorias, argumentarei que esses jogos podem mobilizar, por um lado, sentimentos de depreciação, de humilhação, de perda relacional e de danos identitários e, por outro lado, sentimentos de comicidade, ludicidade, apresentando um arsenal de apelidos, insultos, brincadeiras e jocosidades usados efetivamente em diferentes reciprocidades entre os estudantes. Desse modo, jovens estudantes com idade entre 15 e 18 anos que conviveram juntos na escola durante mais de dez anos são os sujeitos centrais desta pesquisa. Detenho-me também na descrição de vivências e experiências que demonstram como os vínculos afetivos entre os sujeitos podem atuar na interpretação dos elementos trocados, definindo-os ora como ofensivos, ora como brincadeira.

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

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

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

Em que momentos um epíteto verbal passa a ser definido como *ofensivo* ou *insultuoso* e oposto à brincadeira? Quais são as definições de *não ofensivo* e *não insultuoso* entre os estudantes em contextos de trocas de epítetos verbais? Qual é a influência da sociabilidade escolar sobre tais definições? Aquilo que é considerado cômico ou burlesco pode ser ao mesmo tempo ofensivo e depreciativo? O que é vivido em outros espaços não escolares pelos estudantes influencia nessas definições? Quais são os termos nativos que identificam essas trocas verbais? Em resumo, este livro é uma tentativa de resposta a essas perguntas e, para esse objetivo, está organizado assim:

No Capítulo 1 realizo uma discussão conceitual sobre a relação entre raça, gênero e classe para estipular a noção de insulto coletivo individual. Antes, faço uma necessária revisão e discussão conceitual sobre os estudos acerca dos jogos verbais. Incluo nessa discussão referências teóricas sobre estereótipos, identidades, raça, gênero, masculinidades e feminilidades para

discutir as experiências e as vivências de alguns dos sujeitos participantes daquelas trocas verbais.

No Capítulo 2, retomo conceitos, definições e pesquisas realizadas em outros países sobre a denominação jogo verbal, estipulando modalidades e tipologias para adequá-las à realidade observada.

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

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

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

PRIMEIRAS IMPRESSÕES: INCURSÕES ETNOGRÁFICAS EM UMA ESCOLA NA AMAZÔNIA

Meu primeiro contato direto com uma estudante da escola pesquisada foi com Amanda⁵ e ocorreu antes das observações diretas nas salas de aula, iniciadas no dia 10 de março de 2013, durante a assembleia estudantil organizada pelo grêmio da escola. Amanda era uma das coordenadoras do grêmio. Nessa assembleia, cerca de 50 alunos discutiam alterações no calendário letivo e um suposto tratamento autoritário vindo de determinados professores com alguns alunos. Foi essa conversa que marcou minha inserção no cotidiano dos estudantes da escola, embora eu tenha sido formalmente apresentado aos estudantes em todas as turmas do ensino médio da escola pelo coordenador de ensino oito dias depois. Quando entrevistei Amanda, alguns meses depois de nosso primeiro contato informal, disse-me que a escola poderia ser definida do seguinte modo:

Na geografia tem o enclave, que é um território, assim... Um espaço que é diferente dos outros que estão do lado dele, em volta dele, ele é diferente socialmente e economicamente, como uma ilha, entendeu? Eu disse uma vez pro professor que eu acho que aqui, a escola aqui é um enclave porque os estudantes daqui não são pobres, são de classe média, classe média baixa no máximo. São poucos os pobres mesmo, tá entendendo? Aqui tem filho de vereador, de pró-reitor, de professor da UFPA, que passam na Terra Firme de carro e desce na escola. São alunos diferenciados, tu tá entendendo, eu não sei se eles sabem da realidade de pessoas como eu que sou daqui da Terra Firme.⁶

Essa definição é instigante e profícua, uma vez que nos traz provocações sobre diferentes aspectos da escola a partir do olhar de uma das poucas

⁵Todos os nomes dos alunos são fictícios.

⁶Amanda, 17 anos, estudante entrevistada.

estudantes que residem no bairro Montese, conhecido como Terra Firme⁷: 1º) a maioria dos alunos e das alunas da escola não reside no bairro, mesmo que a instituição nele esteja localizada geograficamente; 2º) trata-se de uma escola pública cujos estudantes são socialmente oriundos de famílias de camadas médias locais (escreverei sobre o perfil sociorracial e de gênero dos discentes da escola mais adiante); 3º) ser um “*espaço socialmente diferente*” é resultado da origem social desses “*alunos diferenciados*” que a frequentam, e não o contrário, e, por fim, 4º) essa definição nos fornece boas indicações sobre as habilidades analíticas e discursivas presentes nas entrevistas que realizei, revelando a qualidade da formação escolar oferecida na escola pesquisada. Amanda, autoclassificada como “branca”, disse que procurava ter uma boa relação com os colegas, com os quais convive há mais de oito anos.

Ao final daquela conversa informal, Amanda apresentou-me aos outros três membros do grêmio estudantil, em uma sala no terceiro andar do prédio do ensino médio. Segundo ela, eles seriam os alunos “*mais conhecidos na escola*” e poderiam ajudar a realizar o meu trabalho. Além de Amanda, realizei conversas informais com outros membros do grêmio (dentre os quais dois entrevistados, Eduardo e Leonardo). Aproveitei a oportunidade para fazer inúmeras perguntas sobre a ocorrência de xingamentos, apelidos e tipos de amizades que haviam construído na escola.

De todo modo, foi por meio deles, dos “*alunos mais conhecidos da escola*”, que fiz os meus primeiros acessos aos outros estudantes. Com base nessas primeiras cinco conversas informais, comecei a mapear outras informações e informantes potenciais que poderiam ajudar com a pesquisa. Depois disso, participei de outras conversas com diferentes alunos fora da sala de aula (alguns estudantes se aproximavam perguntando sobre o meu trabalho, tentando saber o porquê de ter escolhido a escola para fazer minha pesquisa) e busquei sempre a aproximação com outras/os alunas/os. Essas primeiras conversas informais ajudaram inicialmente a mapear quem era quem na

⁷Na cidade de Belém, os bairros considerados periféricos ou de *baixada*, como o bairro Terra Firme, não estão espacialmente distantes dos bairros considerados de classe média. Existem poucos bairros intermediários ou estradas que dividem bairros de classe média e bairros da periferia ou de *baixada*. Para que os moradores de alguns desses bairros periféricos ou de *baixada* possam acessar bairros de classe média ou alta, não é necessário transitar por bairros intermediários ou estradas. Ocorre que existem microespaços em alguns bairros periféricos ou de *baixada* com estruturas de transporte, serviços públicos e vias de acesso rápido ao centro da cidade com alguma qualidade urbanística, mesmo que não sejam idênticas às dos bairros de classe média e alta em Belém.

escola, quais eram as redes de amizades constituídas, quem eram “desafetos” e “afetos” e quem estava fora desse mapa de interações desenhado a partir desse grupo inicial. Os estudantes do grêmio estudantil eram do terceiro ano, situação que exigiu, posteriormente, o contato direto e a observação dos alunos de outras turmas, tanto do segundo como do primeiro ano, dentro e fora das salas de aula. Alguns dos entrevistados estavam fora desse “mapa inicial”. Eles e elas trouxeram outras experiências e informações que não consegui ler nesse primeiro “mapeamento”.

Posso dizer, então, que o instrumento de acesso primeiro a muitas informações significativas foi a conversa informal. Esse diálogo sem registro em gravador, mas com registros no caderno de campo, foi fundamental para ajudar a desenhar uma cartografia de relações nas quais eu precisava, mesmo que temporariamente, inserir-me e, depois, fazer as escolhas dos entrevistados. Mesmo que nas conversas informais o “controle” da narrativa do sujeito seja menos evidente, ocorrendo ao sabor das circunstâncias aleatórias e imprevisíveis no espaço de convivência social entre pesquisador e informante, elas não podem ser definidas como técnicas de apreensão do real mais próximas do vivido verdadeiro experienciado pelos sujeitos. Ainda sim, são modalidades de compreensão da experiência menos controladas e dirigidas pelo pesquisador⁸.

Ao mesmo tempo, coligir informações quantitativas e documentais e realizar entrevistas formais ampliou as possibilidades de diálogo teórico a partir de diferentes fontes de informações empíricas, ajudando a localizar, compreender e problematizar as implicações das falas, perguntas e respostas dadas pelos sujeitos entrevistados sobre os caminhos da pesquisa e sobre as escolhas teóricas feitas pelo pesquisador⁹. O uso dessas diferentes fontes empíricas não elimina as inclinações políticas de uma pesquisa científica. Porém, quando elas são usadas em um “confronto” de informações sob a forma de uma “triangulação”, que consiste em um caminho metodológico que permite minimizar a sobreposição da realidade observada com base na “unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento”¹⁰, ela permite que identifiquemos certas nuances e contradições

⁸ WIELEWICKI, Vera. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, UEM, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

⁹ HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography. Principles in practice*. Nova York: Tavistock, 1983.

¹⁰ SARMENTO, Manuel J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de

sociológicas que estão presentes em um conjunto de relações sociais. De fato, estimei que entrevistaria somente estudantes. Porém essa triangulação exigiu a entrevista curta com três professoras(os) e com a diretora da escola e a consulta de alguns documentos da instituição em função de dúvidas que surgiram depois da primeira fase do trabalho de campo. Essa “triangulação” não é uma estratégia em apoio à etnografia, mas parte das construções interpretativas da descrição densa que Clifford Geertz identifica como ficções, isto é, molduras, composições e esculturas textuais oriundas da observação do espaço de pesquisa, baseadas em um diálogo necessário com a teoria existente, a partir do que os sujeitos pensam, fazem e vivem¹¹.

Tomando a perspectiva relativista para pensar a etnografia como um meio-termo diante do realismo e do construtivismo, Vera Wielewicki concebe o texto etnográfico na função de pré-requisito formal cuja variabilidade de avaliação dentro da comunidade acadêmica a faz concebê-lo enquanto um trabalho descritivo, instável e no máximo versional sobre a situação observada, pois ficção é quase tomada como irrealidade, como escrita utilitária¹². O problema dessa crítica é exatamente sua aceção de ficcional, de relativismo. A noção de ficção em Clifford Geertz é usada para desmobilizar a crença em uma etnografia enquanto um “texto científico social como um simples reflexo, passivo e neutral, de uma realidade objetiva e exterior que nele se inscreve pela ação asséptica do cientista”¹³, de modo que a etnografia não seja registrada, no mundo da pesquisa acadêmica, na qualidade de uma modalidade de investigação e de construção de informações que possa dispensar outras teorias e técnicas de pesquisa.

Também não aparece nessa crítica a ideia de etnografia como um texto que demanda um confronto dialógico, crítico e conceitual entre as experiências vividas dos sujeitos, as informações sobre essas experiências e os conceitos que participam da crítica, da renovar de teorias e do tensionamento de epistemologias nas ciências humanas. Em resumo, “a (boa) etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia e/ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida. Uma referência

Janeiro: Lamparina, 2003, p. 156.

¹¹ GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 26.

¹² WIELEWICKI, 2001, p. 32.

¹³ SARMENTO, 2003, p. 165

teórica não apenas informa a pesquisa, mas é o par inseparável da etnografia”. É, portanto, esse diálogo íntimo entre etnografia e teoria que faz surgir condições indispensáveis sua renovação, criação e sofisticação¹⁴.

No fazer etnográfico, a teoria está em ação, emaranhada nas evidências empíricas e nos nossos dados. Mais: a união da etnografia e da teoria não se manifesta apenas no exercício monográfico. Ela está presente no dia a dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares, e, especialmente, na transformação em “fatos etnográficos” de eventos dos quais participamos ou que observamos¹⁵.

Mesmo que essas “experiências vividas” sejam apresentadas por aqueles que as vivenciam suas próprias interpretações, caberá ao antropólogo ou ao pesquisador escrever, anotar e inscrever os seus significados públicos. Essas “experiências vividas” não são inteligíveis por si mesmas, autoevidentes e autoexplicativas, de modo que teorias ajudam a confrontar solipsismos, casuísmos e ideias pouco críticas e muito autoindulgentes sobre nós mesmos¹⁶. A etnografia, neste sentido, ainda é uma qualificada e detalhada descrição densa sobre “hierarquias estratificadas de estruturas significantes”¹⁷ quando ajuda a identificar, compreender e analisar diferentes significados e significantes (muitas vezes contraditórios e certas vezes intrincados) que podem ser vistos como elementos envolvidos nas ações sociais observadas, e que disputam relevância para o processo de escrita. A etnografia é um texto que mobiliza conceitos, técnicas de pesquisa diversas e premissas teóricas, mas é um tipo de descrição que não pode ser vista, em princípio, como teoria (*theory*), embora deva ser uma descrição teórica (*theoretical*) no sentido de que depende de conceitos e teorias¹⁸.

Com base nessas orientações, procurei realizar uma etnografia construída com base em oito meses de pesquisa na escola, em duas etapas (ver Quadro 1). Na primeira etapa de pesquisa concentrei meus esforços na observação participante. Assisti a uma semana de aulas em cada uma das

¹⁴ PEIRANO, Mariza. Etnografia ou Teoria Vivida. *Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, São Paulo, USP, ano 2, n. 3, p. 11-22, jul. 2008.

¹⁵ PEIRANO, 2008, p. 13.

¹⁶ GEERTZ, Clifford. *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

¹⁷ GEERTZ, 1989, p. 17

¹⁸ HAMMERSLEY, M. What's wrong with ethnography? In: *Methodological Explorations*. Londres: Routledge, 1992.

15 turmas do ensino médio e acompanhei os alunos durante o intervalo de aula, nas atividades de educação física, nas aulas de dança, de idiomas e nas atividades no laboratório de informática e no laboratório multidisciplinar. Na mudança de salas de aula conseguia acompanhar toda a turma, o que me permitia verificar a existência do que nomeie de *microgrupos*, identificando quem eram seus/suas integrantes. Classifiquei tais microgrupos como agrupamentos associativos que se esboçavam e podiam se desfazer ao sabor das circunstâncias, cujo envolvimento poderia variar da adesão e fidelidade profunda até a mais superficial vinculação entre seus membros. Estas duplas, trios, quartetos e, no máximo, quintetos de alunos passavam parte razoável do tempo na escola *juntos*, sendo importantes para identificar e entender, na conversa com os estudantes, como e por que eles se formavam. O trecho de entrevista a seguir aponta para as dinâmicas de formação de grupos de estudantes, delineando formas de nomeação dos tipos de vínculos sociais entre eles:

Olha, pra mim existe diferenças entre amigo e colega. Porque assim: o meu amigo é meu colega porque a gente estuda na mesma escola, na mesma sala, mas meu colega não é o mesmo que um amigo que eu tenho, porque amigo são aquelas pessoas com quem tu tem certa intimidade para conversar sobre certos assuntos e certos aspectos teus e dos teus atos. E colega é aquele que é conhecido, pra conversar coisas mais amplas, como política, assim. Amigo tu falas coisas mais íntimas. Os meus amigos são basicamente o Eduardo, a Mariana, a Lara, a Paula... Acho que são eles “mesmo”, com quem eu tenho mais contato, desde a alfabetização que a gente tá junto. Eu convivo com eles também mais fora da escola. Pra sair pra aniversário, pra festas, a gente faz reuniões em casa também e por aí vai.¹⁹

Fora dos horários letivos era muito difícil observar todos os microgrupos no mesmo espaço, uma vez que eles se dispersavam no amplo espaço interno da escola. Esses microgrupos, identificados pelo nominativo “*colegas e amigos*”, são relativamente coesos, mas demonstram, ao mesmo tempo, flexibilidade em termos de composição quando os membros jogam entre si e com membro de outros microgrupos. Diante de tensões internas que podem surgir e do “convite” de integrantes de outros microgrupos, integrantes de um certo microgrupo podem participar, ao mesmo tempo, de outros microgrupos,

¹⁹ PABLO, 17 anos, estudante entrevistado.

“definindo continuamente as fronteiras dos grupos de pares e as trocas de integrantes por meio da participação eficiente ou não nos jogos”²⁰.

Usar a noção de microgrupos de estudantes se mostrou adequado em razão de certa “estabilidade relacional” que observei existir entre seus integrantes, mesmo que essa “estabilidade” seja descontínua. Depois de muitos anos convivendo e interagindo uns com os outros na escola, provavelmente os microgrupos de “*colegas e amigos*” construídos durante alguns anos de vivência dentro das escolas; existe uma política do cotidiano que orienta a construção desses microgrupos, definindo quem está *dentro* e quem pode entrar, mesmo que não defina literalmente aqueles que estão *fora* e que podem sair. A noção de microgrupo serviu para identificar esses grupos de “*colegas e amigos*” com alguns contornos definidos. Registrando a presença de microgrupos que, em um primeiro olhar, podem ser percebidos como “fechados” em termos raciais e de gênero, pude notar, depois de algum tempo, que diferentes sujeitos podem *circular* em outros microgrupos. O importante é que esses microgrupos apresentam estabilidade, e não impenetrabilidade.

Observar as conversas desses microgrupos dentro das salas de aula ou fora delas me ajudou a ver e ser visto pela maioria dos estudantes, sendo localizado por eles e localizando-os conforme a série, a turma, ano de ingresso na escola e, depois de algum tempo, a partir das opiniões, relatos, interesses e posições políticas sobre a vida cotidiana na escola. Procurei me aproximar de estudantes considerando sua participação nas trocas verbais que pude observar dentro ou fora da sala de aula. Também busquei me aproximar de estudantes que foram citados por outros estudantes com quem conversei. Esse esquema “bola de neve”, um esquema de indicação espontânea (ou mediante solicitação do pesquisador) feita por estudantes sobre outros estudantes em um contexto de pesquisa dentro da escola, foi proveitoso para o desenvolvimento de todo o trabalho de campo²¹. Esse tipo de estratégia de pesquisa permitiu que eu me aproximasse dos/das estudantes apontados por outros estudantes como aqueles que haviam “discutido”, “xingado” ou “brigado” na escola.

²⁰ BARNETT, S.; AYOUB, M. Ritualized Verbal Insult in White School Culture. *Journal of American Folklore*, University of Illinois Press, v. 78, n. 310, p. 337-344, 1965, p. 341.

²¹ CARVALHO, Marília P. Um Lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 201-221.

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

QUADRO 1 - PRESENÇA NA ESCOLA DE ACORDO COM O Nº TOTAL DE INCUR-SÕES ETNOGRÁFICAS

FONTE: pesquisa de campo (2013).

Na segunda etapa da pesquisa realizei observações participantes de modo mais acurado em comparação com as que fiz na primeira etapa de pesquisa. Nessa segunda fase, já podia lanchar com os jovens, participar de algumas reuniões do grêmio estudantil, colaborar com as organizações de atividades festivas, esportivas e até atividades curriculares, sendo requisitado para dar sugestões para a construção de trabalhos de algumas disciplinas. De modo indutivo, forjei um *sociograma de relações* entre a maioria dos sujeitos da escola que perdurava, em média, por uma década de convivência na instituição, uma vez que os estudantes do ensino médio ingressam ou na educação infantil ou nas primeiras séries do ensino fundamental. Foi com base nesse sociograma (que passarei a descrever posteriormente) que fiz as escolhas dos 17 entrevistados, os quais, por sua vez, foram fundamentais para compreender, dentre várias informações, os significados dos nominativos²² “*atentados*”, “*briguentos*”, “*quietinhos*” e “*comportados*”, usados

²² Os termos nominativos identificam categorias êmicas ou nativas identificatórias de “jogo verbal”, este, por sua vez, um termo conceitual. O primeiro se refere a um sistema lógico-empírico no qual distinções fenomênicas são construídas a partir de contrastes e definições considerados significativos e reais pelos próprios atores, mesmo que eles possam ser falseados quando contradizem a realidade das “coisas” definidas pelos membros do grupo. Já o segundo diz respeito a “declarações consideradas apropriadas por uma comunidade de observadores científicos”, de modo que tais declarações podem e devem ser adequadas em diferentes possibilidades hipotéticas testáveis.

para identificar, a partir da perspectiva do contínuo em oposição, alguns dos sujeitos envolvidos nos jogos.

Três entrevistados (sublinhados no Quadro 2) realizaram formalmente reclamações na coordenação da escola sobre “discussões” ou “brigas” com outros colegas. Os outros 14 entrevistados foram às vezes identificados (ou autoidentificados) como “atentados(as)” ou como “quietinhos”, durante as observações, entrevistas e conversas informais. No total, a pesquisa de campo foi executada durante 122 dias, em 2013, entre março e julho, setembro e dezembro. Essas entrevistas forneceram uma riqueza de informações bastante significativas para a compreender a polissemia dos jogos verbais.

304 Larissa (branca) ²³ . Solange (preta). Sérgio (pardo).	303 Luana (preta). Débora (branca).
106	302 Sinara (preta).
105 Clara (parda). Fábio (branco). Inara (indígena).	301 Eduardo (pardo). Denis (branco).
103 Ulisses (branco).	<i>Sala da coordenação do ensino médio</i>
104 Juliana (branca).	101
102	201 Amanda (branca).
205 Leonardo (preto).	204
202	203 Lara (branca). Daniel (pardo).

QUADRO 2 - QUADRO DE ESTUDANTES ENTREVISTADOS/AS CONFORME A TURMA
FONTE: pesquisa de campo (2013).

(Ver: HARRIS, Marvin et al. Who are the Whites? Imposed Census Categories and the Racial Demography of Brazil. *Social Forces*, v. 72, n. 2, p. 451-462, dez. 1993, p. 457.

²³ Nas entrevistas requisitei a classificação raça/cor/etnia segundo o critério usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pergunta que os alunos já haviam respondido anteriormente ao censo da escola. (Ver: OSORIO, Rafael Guerreiro. O Sistema Classificatório de “cor ou raça” do IBGE. *Texto para Discussão*, n. 996, 2003).

As conversas informais ajudaram, por sua vez, a identificar dois microgrupos de estudantes que despertaram minha atenção, cujos “integrantes” se autoidentificavam nas conversas como “os perturbados” e “os péssimos”. A principal habilidade desses “microgrupos de encarnação” consistia em imputar apelidos, trocar e enviar epítetos verbais e não verbais para vários colegas, conhecidos ou não, que estavam ou não próximos a eles. No terceiro capítulo falarei mais detidamente sobre eles. Por enquanto, posso explicar que, com eles, tive acesso a duas listas de apelidos nas quais inúmeros epítetos racistas, sexistas e homofóbicos foram registrados. A contrapartida exigida por eles foi nunca mostrar para ninguém da escola (sobretudo aos professores) essas duas listas. Elas serão reproduzidas, posteriormente, em uma *lista de apelidos*.

Minha participação nesse sociograma de relações entre os estudantes exigiu a capacidade de circular em diferentes microgrupos, dando atenção aos diferentes comentários, piadas, apelidos e opiniões sobre professores e outros colegas (que também faziam comentários jocosos, piadas, fofocas etc.) e de conversar – às vezes sendo um ouvinte de fofocas e comentários jocosos ou negativos (como observações racistas, sexistas, homofóbicas, sobre o vestuário, o tipo de cabelo etc.) sobre estudantes com os quais, em outros momentos, eu precisaria conversar. Esse exercício exigiu que suportasse, às vezes com muita dificuldade, comentários que me ofendiam pessoalmente. Também precisei desenvolver a habilidade de circular, durante os dias de pesquisa, entre indivíduos e microgrupos que, se por um lado não se consideravam necessariamente rivais, por outro lado não se “*davam bem*” ou não “*se falavam muito*”.

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

Leonardo, Sinara e Larissa (sublinhados no Quadro 2) foram os alunos que “brigaram” na escola e realizaram reclamações formais na coordenação. Não entrevistei todos os membros dos “microgrupos de encarnação” “os perturbados” e “os péssimos”. Por alguma razão, eles “elegeram” um dos membros para ser entrevistado. Denis e Ulisses foram, respectivamente, os “eleitos” (elegeram-se quando requisitei a entrevista). Mesmo insistindo em entrevistar os outros integrantes desses microgrupos, argumentaram que um deles poderia falar o que eu “queria saber”. Talvez o convite diante do microgrupo possa ser considerado o motivo das recusas. Por outro lado, Denis e Ulisses exercem um tipo de “liderança” nesses microgrupos, o que os “credenciou” a falar sobre as “brincadeiras que fazem com os outros colegas”. Sérgio, Eduardo, Daniel, Inara e Lousie se autotransformaram como pardos no censo da escola. Nas entrevistas, porém, optaram respectivamente pelos termos “moreno escuro”, “negro”, “escuro”, “morena” e “preta”. Na resposta sobre o item raça/cor/etnia presente no censo escolar, Amanda marcou a opção pardo. Na entrevista, optou pelo termo branco.

Como expliquei anteriormente, optei por fazer todas as entrevistas no segundo semestre de 2013. Ao fazer essa escolha pude explorar nessas entrevistas a proximidade e a confiança construída entre mim e os estudantes. Mesmo que inicialmente eu tenha tomado como critério central para a escolha dos entrevistados as observações diretas em sala de aula, as conversas informais com os alunos nas 15 turmas visitadas ajudaram a analisar melhor as classificações “atentadas” e “quietos”; seriam antes relacionais do que indicadores fixos, ajudando, depois, a desconstruir a ideia prévia de que isso representaria antinomias ou opostos fixos. Pude entender, posteriormente, que muitos estudantes estariam envolvidos em algum tipo de troca de epítetos e atos que poderiam ser “positivos” ou “negativos” conforme a situação vivida e percebida por cada um deles(as), tendo efeitos recíprocos entre os participantes. Se uma estudante pode ser vista como “atentada” por um grupo de colegas, ela poderá ser vista, por outro lado, como aquela que “às vezes brinca” ou, até mesmo, como “quieta” por outro grupo de colegas. Desse modo, se as atividades burlescas ou de ofensa de certo estudante não são *testemunhadas* recorrentemente por alguns dos seus colegas de grupo, ele poderá ser visto por esses colegas como “quieto” exatamente porque

não aparece nessas práticas de trocas verbais, não elabora piadas e não faz chacotas ou brincadeiras.

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

A aproximação com os estudantes negros resultou em entrevistas mais significativas, com uma riqueza de informações que me possibilitou análises sobre raça e gênero nas experiências identitárias de estudantes negros e estudantes negras que apresentarei posteriormente. O primeiro momento de aproximação com Leonardo e Daniel, dois dos alunos auto-declarados negros que entrevistei, foi provocador e curioso. Aproximei-me deles enquanto conversavam no refeitório da escola. Expliquei que residia em São Paulo, que era pesquisador da Universidade de São Paulo (USP) e que tinha nascido, vivido e morado no Guamá, outro bairro da periferia de Belém. Eles disseram que poderiam ajudar, mas que naquele momento estavam “*conversando sobre umas coisas particulares*”. Distanciei-me um pouco para falar com outros estudantes e percebi que os três começaram uma conversa em inglês para que eu não soubesse sobre o que falavam. Minha aproximação com os alunos brancos dos microgrupos “*os péssimos*” e “*os perturbados*” (sobre os quais escreverei posteriormente) foi muito proveitosa. Minha maior dificuldade foi a aproximação com as estudantes brancas, ainda que nossas conversas ou entrevistas individuais tenham sido bastante profícuas. É certo que essa pouca aproximação é um fator fundamental

para a ausência de uma análise mais detida sobre as experiências delas em um microgrupo.

As conversas informais foram feitas com apenas um/uma estudante, com duplas, trios ou grupos de alunos a partir de quatro membros²⁴ em mais de uma oportunidade. Certas vezes, apenas escutei as conversas entre os sujeitos sem necessariamente perguntar sobre coisas de meu interesse como pesquisador. Quando me sentia confortável entre eles ou elas, perguntava o que me interessava: muitas vezes recebi respostas bastante úteis ao meu objetivo de pesquisa. Também fiquei muito próximo de Solange e Sinara, irmãs gêmeas autodeclaradas negras que ingressaram na escola nas primeiras séries do ensino fundamental por meio de teste admissional. Elas também auxiliaram na identificação de microgrupos existentes no ensino médio, de diferentes estudantes que se envolviam em trocas verbais e em situações ofensivas que implicaram denúncias formais.

Um aspecto a se destacar foi uma notável capacidade de articulação discursiva e analítica dos estudantes que vi de perto durante as conversas e entrevistas, expondo uma capacidade reflexiva de produzir consciência sobre as ações e de representá-las simbolicamente em um rico processo de produzir sentido sobre os distintos tipos de relações interpessoais, sobre os discursos sobre a escola e sobre diversas experiências que cada um/uma vivencia institucionalmente²⁵. Depois de certo tempo, precisei estar atento para as diferentes maneiras pelas quais cada estudante “controlava” ou até mesmo “manipulava”, por meio dessa riqueza “autorreflexiva”, as informações elaboradas diante de minha presença, bem como selecionava tais detalhes, informações, relatos e descrições sobre suas próprias ações, comportamentos e opiniões sobre os/as colegas, sobre si mesmos e sobre como descreviam as vivências do cotidiano da escola.

Na escola pesquisada precisei “jogar” esse jogo de escolhas relacionais, que teve implicações sobre a abordagem teórica, a estrutura dos capítulos e o destaque ou não de informações que trago para este texto. O modo como

²⁴ Como assinaléi anteriormente, esses microgrupos se percebem mais na recorrência do que na fixidez, pois é possível vê-los pela escola sozinhos, com colegas de outras turmas ou com membros de outros microgrupos.

²⁵ VAN ZANTEN, Agnés. La “reflexividad” social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 48-50.

me inseri nessas relações é importante para entender como eu construí um lugar de pesquisador na escola²⁶. Antes de ser identificado pelos estudantes e professores enquanto “pesquisador”, fui “estagiário” para os primeiros e “fiscal da Secretaria de Educação” para os segundos. De fato, existem alguns estagiários na escola, de diferentes cursos de graduação da UFPA, constituindo uma presença conhecida pelos estudantes. Acredito que estudar na USP e residir em São Paulo ajudou bastante, uma vez que as curiosidades sobre essa cidade e sobre essa universidade foram, várias vezes, motes iniciais para muitas conversas e aproximações com os estudantes. Ao escolher estreitar algumas relações com alguns estudantes, fui também escolhido por eles (e elas) e, ao mesmo tempo, distanciei-me de outros alunos.

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

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

Quando uma professora da escola perguntou: “*tu vais entrevistar só alunos?*”, explicitou-se quem seriam os sujeitos sobre os quais versaria este texto: estudantes do ensino médio da escola pesquisada. Esses estudantes, todavia, vivem em uma escola pública federal que é reconhecida como uma instituição de ensino marcada pela qualidade de seus serviços educacionais,

²⁶ CARVALHO, 2003, p. 205.

pela qualidade acadêmica dos docentes da escola e, sobretudo, pelo perfil socioeconômico de seus estudantes, oriundos de famílias de camadas médias da região metropolitana de Belém.

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

1.2 QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA ESCOLA PESQUISADA?

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

TABELA 1 - PERFIL RACIAL APROXIMADO DE TODOS OS ALUNOS DA ESCOLA PESQUISADA/2013

	Amarelo	Branco	Preto	Pardo	Indígena	Não informado	Total
Homens	28	357	29	78	72	38	602 (42%)
Mulheres	39	472	46	171	54	47	829 (58%)
Total	67	829	75	249	126	85	1.431(100%)

FONTE: secretaria da escola pesquisada (2013).

É importante evidenciar que os termos associados raça/cor (sem o termo etnia, que está incluído na pergunta oficial do IBGE) indicam que *cor* é uma categoria nativa que pode ser lida a partir da ideia de raça. Uma vez que *cor* é um termo nativo que não se refere a sinais fenotípicos que

são tomados como naturais e objetivos, mas sim como traços corporais que apenas têm significado analítico dentro de ideologias raciais, sua associação à ideia de “raça” como um conceito sociológico nominal é eficaz para compreender processos de diferenciação racialistas, revelando desigualdades que são raciais e racistas²⁷.

Assim, cor não é uma noção biológica, mas uma das “categorias cognitivas herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível”²⁸. Saber que estamos lidando com a pressuposição de que cor é uma noção que adquire sentido sociológico diante de um conceito de raça, como uma categoria analítica e explicativa busca evitar reificações, uma vez que “raça”, em seu uso analítico, apenas adquire sentido no interior do racialismo, isto é, “um pressuposto de outras doutrinas que foram chamadas de racismo”²⁹. Em síntese, raça deve ser vista no presente trabalho como uma:

[...] categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas - cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. - como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro³⁰.

Ademais, devemos explicitar que diversas construções sobre o biológico são também produtos históricos e políticos. Em outras palavras, é necessário se livrar de um “naturalismo” pouco refletido quando se apresenta como um fato objetivo óbvio aquilo que é construído histórica e politicamente ainda é um problema metodológico nos estudos sobre raça³¹. Essa dificuldade faz com que ainda se localizem os estudos que lidam com raça e gênero no interior de uma abordagem “técnico-natural”, na qual a biologia e a variação fenotípica são apresentadas como neutras e indiferentes das

²⁷ GUIMARÃES, Antônio S. A. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999, 2000, 2002.

²⁸ MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18.

²⁹ APPIAH, Kwame A. *Na Casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 34.

³⁰ HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 63.

³¹ WADE, Peter. “Race”, *Nature and Culture*. *Man*, New Series, v. 28, n. 1, p. 17-34, mar. 1993.

ideologias e estruturas de relações histórias que lhe conferem significados³². É preciso, portanto, lembrar que a “natureza” sempre é um construto histórico e cultural, sendo que a biologia é um discurso específico da cultura, exigindo conceitos para pensá-la.

A categoria nativa de cor, portanto, é relacional, de modo que seus usos e significados devem ser vistos como pontos de partida para indicar diretamente a presença de grupos raciais³³. Já a dimensão não natural da classificação por sexo se revela no fato de que a classificação como homem ou mulher, de acordo com a concepção dicotômica de nossa cultura sobre gênero, que não reconhece qualquer categoria intermediária, ambígua ou indefinida em termos de identidade sexual – retomarei depois essa discussão sobre raça e gênero.

A tabela a seguir reúne informações relativas a raça/cor/etnia e sexo apenas dos alunos do ensino médio. A organização desses dados em tabelas foi realizada por mim, durante a primeira fase da pesquisa de campo. Recebi da secretaria da escola 1.431 questionários aplicados aos estudantes durante o período de matrícula em 2012, dos quais retirei as respostas sobre o quesito raça/cor/etnia. A Tabela 2 é parte do sociograma construído para indicar um perfil racial na escola.

TABELA 2 - PERFIL RACIAL APROXIMADO DOS/DAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO/2013

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

FONTE: secretaria da escola pesquisada (2013).

Uma vez que não tive acesso aos questionários oficiais disponibilizados aos alunos da instituição, a sistematização feita pela escola não foi acessada para esta pesquisa, de modo que essas tabelas são estimativas. Essa lista identificava, como uma lista corrida e genérica, os “*alunos do ensino*

³²WADE, 1993, p. 19.

³³GUIMARÃES, Antônio S. A. Raça, Cor, cor da pele e Etnia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011.

médio” e “*alunos do ensino fundamental*”, o que inviabilizou a segregação dos grupos de cor conforme a progressão por séries. Esse documento foi disponibilizado durante a primeira etapa da pesquisa na sala da secretaria. Durante os meses de setembro e outubro, alternando com as observações participantes, reuni os dados sistematizados nessas tabelas.

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

De todo modo, usaremos duas formas de interpretar as Tabelas 1 e 2. A primeira possibilidade descritiva consiste em separar os respondentes conforme um binômio formado entre o grupo negro (que reúne pretos e pardos) e o grupo branco. A segunda possibilidade descritiva mantém um binômio, mas substitui “negro” por “não branco” e permite que se incluam outros grupos de cor (como indígena e amarelo) ao considerar que tais grupos podem viver experiências de assimetrias sociorraciais próximas àquelas que são vividas por pretos e pardos³⁴.

Mesmo se considerarmos que é possível para alguns indivíduos na região amazônica se reclassificarem constantemente enquanto pardos, brancos ou indígenas, mediante diferentes fatores, tais como o tipo dos discursos de mestiçagem e de branqueamento presente na região, as mudanças nas categorias de cor escolhidas pelos sujeitos, os interesses micropolíticos envolvidos nos atos de classificação racial diante de outros indivíduos e o modo como o próprio pesquisador ou censor é classificado racialmente³⁵, as duas possibilidades interpretativas ainda são produtivas, pois ajudam

³⁴ Para a escola, o mais adequado é a oposição “brancos” e “não brancos”, pois os alunos brancos são maioria na instituição (Ver: OSORIO, 2003, p. 16).

³⁵ MUNANGA, 1999; RODRIGUES, Carmen Izabel. Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença. *Novos Cadernos NAEA*, v. 9, n. 1, p. 119-130, jun. 2006.

a identificar a composição racial em um dado contexto, instituição ou conjunto de relações sociais que se pretende compreender criticamente.

Conforme a primeira possibilidade descritiva, baseada no binômio brancos x negros (pretos e pardos) atrelada ao binômio sexo, os dados coligidos e sistematizados na Tabela 1 mostram que teríamos uma escala decrescente em termos de presença numérica na escola: 1) 472 mulheres brancas (33%); 2) 357 homens brancos (25%); 3) 218 mulheres negras (15%); e 4) 107 homens negros (7%). Ou seja, o corpo discente da instituição é composto majoritariamente por mulheres e homens brancos. A diferença entre o número de homens negros, em um polo da escala, e de mulheres brancas, em outro polo, é de 365 estudantes, em torno de 26% do total de alunos.

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

De acordo com a segunda possibilidade descritiva, se dividirmos a escola em outros binômio, a saber, “brancos” x “não brancos” (pretos, pardos, amarelos e indígenas), excluindo o grupo “não informado”, atrelando ao binômio sexo, as diferenças numéricas entre esses dois contingentes passam a ser outras. De acordo com os números da Tabela 1, referente ao número total de alunos matriculados em 2013, a escala decrescente tecida para apontar a distribuição racial/sexual na escola parece somente substituir “negro” por “não branco”. Essa escala seria a seguinte: 1) 472 mulheres brancas (33%); 2) 357 homens brancos (25%); 3) 310 mulheres não brancas (21%); e 4) 207 homens não brancos (14%). A diferença entre o número de

homens não brancos em um polo da escala e mulheres brancas em outro polo é de 265, equivalente à 18%.

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

Em resumo, as distâncias com relação à posição dos grupos de alunos e alunas brancas se mantêm nas duas modalidades de descrição dos números coligidos para identificar o perfil racial e sexual da escola. Isso nos leva a estimar que as possibilidades de um aluno branco ou de uma aluna branca que ingressa na escola, seja no ensino fundamental I, seja no ensino fundamental II, chegar ao ensino médio são muito grandes. Na escola pesquisada, gênero se mostra tão importante quanto raça/cor na composição do corpo discente.

Todavia outras informações são necessárias para identificarmos com mais proximidade o pertencimento de classe dos estudantes. Uma dessas informações coligidas para atingir esse propósito diz respeito às profissões e à escolarização dos pais e familiares dos alunos. Assim, se olharmos para as profissões apenas dos pais dos alunos entrevistados, veremos que elas podem ser informações pertinentes que ajudam a localizá-los na estrutura local de classes econômicas, especialmente nas camadas médias locais, concebidas a partir de critérios socioeconômicos da Amazônia, em especial da região metropolitana de Belém.

Louise	Mãe: contadora Pai: policial civil	Débora	Mãe: funcionária pública federal Pai: funcionário público da Ufpa
Ulisses	Mãe: gestora ambiental Pai: gestor de empresa privada	Eduardo	Mãe: professora da Ufpa -----

Larissa	----- Pai: oficial do Exército	Inara	Mãe: microempresária Pai: funcionário da Uepa
Luana	Mãe: funcionária da Uepa Pai: policial militar	Leonardo	Mãe: odontóloga Pai: engenheiro civil
Fábio	Mãe: professora da Uepa Pai: funcionário da Ufpa	Sérgio	Mãe: dona de casa Pai: gestor agrícola
Juliana	Mãe: representante de vendas Pai: funcionário público estadual	Lara	Mãe: funcionária pública estadual Pai: advogado
Daniel	Mãe: professora da Ufpa Pai: funcionário público federal	Solange Sinara	Mãe: dona de casa Pai: funcionário da Ufpa
Amanda	Mãe: funcionário da Ufpa Pai: professora da rede municipal	Denis	Mãe: professora da Ufpa Pai: microempresário

QUADRO 3 - QUADRO DE PROFISSÕES DOS PAIS E MÃES DOS ENTREVISTADOS
 FONTE: pesquisa de campo (2013).

Larissa, Eduardo e Lara recebem pensão alimentícia. O pai, falecido, de Eduardo era professor da Universidade Federal do Pará (Ufpa). Em resumo, dentre as profissões dos pais e mães listadas pelos/as entrevistados/as, temos quatro professores da Ufpa e uma professora de universidade particular; seis profissionais liberais (dentista, advogado, contador, representante de vendas, autônomo e gestor ambiental); nove funcionários da Ufpa e da Universidade Estadual do Pará (Uepa); seis funcionários públicos municipais, estaduais ou federais (incluindo docentes da rede pública); duas donas de casa, dois microempresários, quatro funcionários de empresas privadas, um oficial do Exército, um policial civil e um policial militar. Vê-se que, dentre as ocupações exercidas pelos pais e mães dos estudantes entrevistados, 22 estão ligadas ao serviço público federal e estadual, apontado como um setor do mercado de trabalho que tem garantido certa estabilidade financeira, acesso a determinados serviços específicos de lazer, saúde e educação.

Quando fiz perguntas aos alunos sobre renda familiar, percebi que a maioria dos entrevistados disse não saber responder com exatidão, mas, diante de minha insistência, respondia estimando o salário do pai e da mãe e, em alguns casos, de irmãos ou irmãs que recebiam salários. Requisitei

informações sobre o número de residentes para poder calcular a renda per capita e estimar o rendimento familiar. Como se pode ver no Quadro 3, é possível indicar inicialmente, conforme critério oficial³⁶, que a renda per capita estipulada pelos entrevistados se adéqua a uma faixa de renda associada às famílias de camadas médias. Porém concentrar-se na descrição desses grupos a partir de um polo material, com foco no nível dos rendimentos e no potencial de consumo, conforme uma perspectiva economicista, é relegar a segundo plano a abordagem simbólica que observa modos de vida, atribuição de prestígio social e visões de mundo desses grupos. Entre essas duas perspectivas, a inserção na estrutura sócio-ocupacional e no acesso a bens como educação, saúde, habitação etc. deve ser considerada para entender os aspectos materiais e simbólicos do pertencimento de classe³⁷.

TABELA 3 - PROFISSÃO DOS PAIS DOS ENTREVISTADOS, RENDA MENSAL FAMILIAR E NÚMERO DE RESIDENTES

Renda Familiar	Nº de Residentes	Renda per Capita	Renda Familiar	Nº de Residentes	Renda per Capita
Amanda. Renda: R\$ 15.000,00	3	R\$ 3.000,00	Clara. Renda: 19.000,00	5	R\$ 3.800,00
Daniel. Renda: R\$ 19.000,00	5	R\$ 3.800,00	Lara. Renda: R\$ 21.000,00	3	R\$ 7.000,00
Denis. Renda: R\$ 35.000,00	6	R\$ 5.830,00	Luana. Renda: R\$ 5.000,00	4	R\$ 1.250,00
Débora. Renda: R\$ 18.000,00	4	R\$ 4.500,00	Leonardo. Renda: R\$ 19.000,00	3	R\$ 6.330,00
Eduardo. Renda: R\$ 27.000,00	3	R\$ 9.000,00	Solange/Sinara. Renda: R\$ 6.000,00	5	R\$ 1.200,00
Inara. Renda: R\$ 17.000,00	5	R\$ 3.400,00	Fábio. Renda: R\$ 21.000,00	5	R\$ 4.200,00

³⁶ A classe média apresenta três cortes: baixa classe média, com renda per capita entre R\$ 291 e R\$ 441, média classe média, entre as faixas de renda de R\$ 441 e R\$ 641, e alta classe média, entre R\$ 641 e R\$ 1.019 (Cf: Documento para Definição da Classe Média no Brasil, p. 61 (SAE/PR), Portaria Ministerial n. 61, de 27 de setembro de 2011).

³⁷ NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escolas: novas perspectivas de análises. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 213-231, jan.-jun. 2010.

Renda Familiar	Nº de Resi- dentes	Renda per Capita	Renda Familiar	Nº de Resi- dentes	Renda per Capita
Larissa. Renda: R\$ 19.400,00	3	R\$ 3.460,00	Sérgio. Renda: R\$ 22.500,00	5	R\$ 4.500,00
Juliana. Renda: R\$ 16.000,00	3	R\$ 5.330,00	Ulisses. Renda: R\$ 25.000,00	4	R\$ 6.250,00

FONTE: pesquisa de campo (2013).

Conforme as informações fornecidas pelos estudantes entrevistados dispostas no Tabela 3, a faixa de renda per capita está situada entre R\$ 1.250 e R\$ 9.000. Mesmo que algumas informações sobre as profissões do pai e da mãe possam ser confirmadas na secretaria da escola, que dispõe de formulários com informações dos estudantes, como se explicou anteriormente, quero registrar, todavia, que existe a possibilidade de haver uma superestima da faixa de renda familiar pelos/as próprios/as alunos/as ou, em outra direção, um cálculo subestimado. Olhando com precauções para essas informações da Tabela 3 no que tange à faixa de renda familiar, considero que elas podem ser estimativas razoáveis se levarmos em consideração o tipo de profissão de muitos pais e mães dos entrevistados (alguns dos quais professores universitários e profissionais liberais autônomos), o tipo de ocupação e o tipo de curso universitário realizado por irmãos, irmãs ou primos de alguns estudantes (Medicina, Administração, Economia e Arquitetura foram exemplos de cursos citados por alguns entrevistados).

Ao optar por “camadas médias”, não negligencio o caráter ambíguo que o termo carrega consigo, sendo usado ora como uma identificação de grupos de pessoas com lugares socioeconômicos variáveis dentro da estrutura de classes, ora como um indicativo para estilos e projetos de vida, bem como visões de mundo específicas de setores sociais de pessoas no mundo urbano³⁸. Essa opção pelo termo “camadas médias” também ocorre mediante a heterogeneidade de gostos e faixas de renda existentes entre alguns estudantes. Ao localizá-la no contexto desta pesquisa, esse conceito pode ganhar sentido e aplicabilidade na medida em que um dos caminhos

³⁸VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. Capítulo “Prestígio e ascensão social: dos limites do individualismo na sociedade brasileira”.

de identificação de famílias de camadas médias pode ser vista “tanto no plano das opiniões parentais sobre as práticas internas das escolas, quanto no âmbito das condutas de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos”³⁹. Ao fazer uso de “camadas médias”, destaca-se um contexto de estabilidade econômica e social familiar vivido por esses estudantes e também uma heterogeneidade interna em termos de prestígio e status nas relações entre essas famílias em Belém⁴⁰.

Outro aspecto que pode ser somado a essas informações refere-se às “comparações materiais” observadas entre alguns estudantes baseadas não apenas no poder aquisitivo da família de cada aluna/aluno, mas no tipo de bens de consumo que pode ser obtido por meio desse suposto poder aquisitivo. Como um “jogo da divulgação e da distinção”⁴¹, tais comparações podem atuar como dispositivos “ostentatórios” nos microgrupos, auferindo prestígio, reconhecimento e até mesmo bajulação para quem demonstra ser oriundo de uma família com mais “*posse*” que outras famílias, e que é “*educada*” ou, até mesmo, “*cheia de frescura*”. Mesmo que sem muitos exageros, a ostentação dentro dos microgrupos aparecia como um recurso para agregar “*colegas e amigos*” em torno de si. Falar sobre o que se tem e o que se faz era importante para ser reconhecido por outros microgrupos. Ver e ouvir o que os outros tinham e faziam reforçava os laços microgrupais. Ser filho de professor universitário era valorizado pelos estudantes, pois isso agregava um respeito à educação familiar do sujeito e à referida estabilidade econômica.

Eu acho que tem aqui na escola uma maioria de pessoas que é, tipo, não é rica, sabe, porque se fosse rica tava no Gentil, no Nazaré, numa dessas aí, né? Mas existem alunos aqui que vêm de uma família com poder aquisitivo, com uma estrutura boa, entendeu? Olha, acho que tu já viu essas coisas de quem tem, que tem mais, é chato isso, mas tem (risos). Eu nem entro nessas coisas porque eu também não tenho mesmo (risos)⁴².

³⁹ NOGUEIRA, 2010, p. 218.

⁴⁰ MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. Na “casa da mãe”/na “casa do pai”: anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da “circulação” de crianças. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 47, n. 2, p. 427-452, dez. 2004.

⁴¹ BOURDIEU, Pierre. Condição de Classe e Posição de Classe. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*; Introdução, organização e seleção: Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007a, p. 16.

⁴² Colégio Gentil e Colégio Nazaré são duas escolas particulares tradicionais de Belém.

Pesquisador: o que é que é chato?

O quê? Ah, às vezes que tem essas conversas do pessoal aqui da sala: “ah, eu vou pro Rio [de Janeiro] nas férias, tu vai pra onde?” Sabe? De dizer o que o pai e a mãe fazem. Tipo, o pai que é professor da Federal, que a pessoa tem orgulho, mas tem uma coisa de mostrar que tem uma estrutura, entende?⁴³

Na escola, observei situações cotidianas nas quais essas divulgações ostentatórias sobre o que se faz e o que se tem materialmente são feitas entre estudantes. Os modos como, nesse *jogo de comparações* entre os estudantes, demonstra-se o poder de consumo de bens não duráveis (vestuário, instrumentos eletrônicos, livros de ficção, aplicativos de celular, aparelhos eletrônicos), as posses e produtos adquiridos pela família, como o tipo de moradia – seja apartamento, “casa comum” ou moradia condominial –, automóveis, viagens nacionais ou internacionais etc., ao lado de gostos musicais, espaços de lazer, festas e eventos sociais, aparecem como parte da sociabilidade estudantil. Desse poder de consumo emanam prestígio e microrreconhecimentos usados como critérios para falar sobre si e para relacionar-se ou não com os colegas de escola, estabelecendo outras “micro-distinções”. Essas “microdistinções” operavam tanto com base no acesso restritivo a um tipo de produto (como a posse de livros de ficção em inglês cuja versão traduzida para o português poderia ser encontrada com outras colegas, o uso de um vestuário ou calçado comprado em alguma viagem internacional ou a frequência a um bar ou boate com lista de entrada limitada), como também a partir da demonstração de algum tipo de refinamento do uso do que se tem. É a exclusividade e a especificidade do produto que se tem que conta na comparação. *Ter e ser* implicavam um no outro, mas o primeiro antecipava o segundo.

Convidando os “*amigos mais próximos mesmo*” dos microgrupos da escola para visitas residenciais, com o intuito de organizar estudos em grupo para provas e testes, para elaborar atividades pedagógicas ou para algum aniversário ou evento familiar restrito, pode-se divulgar, com o auxílio desses “amigos próximos”, o que a família tem, onde e como ela vive. Esses “amigos próximos”, por sua vez, podem convidar o amigo ou amiga para a sua casa, muitas vezes pelos mesmos motivos. O anfitrião que recebera os “*colegas e amigos*” agora será recebido e também divulgará o que a família

⁴³ Luana, 17 anos, estudante entrevistada.

dos seus amigos possui, onde e como ela vive. Pelo que percebi, essa prática constitui uma rede de amizades que parece se estender para fora da escola. São anos de atividades como essa que a maioria dos estudantes faz nesse circuito fora de casa em função do que se faz e se vive na escola. Essa “dialética da divulgação e da distinção”⁴⁴ é uma das práticas que se pode identificar na sociabilidade estudantil entre os “*colegas e amigos*” da escola pesquisada. Dessas práticas de divulgação, comparação e distinção com base no poder de consumo, surgem motivos para demonstrar apreço, estima e bajulação entre quem convida e quem é convidado. Tais ações também orientam a formação dos microgrupos, sobretudo aqueles do tipo cooperativo, pautados no prestígio e status, como assinalara Antonio Candido⁴⁵, de certo modo antecipando os critérios intelectuais e recreativos nessas formações.

Entre as camadas médias, em um país com grande déficit educacional, o acesso à educação de qualidade, estímulos afetivos e emocionais positivos e o tempo livre “para o estudo de línguas ou de capital cultural técnico ou literário mais sofisticado” são instrumentos centrais para a manutenção de suas posições sociais. Porém é a disponibilidade de recursos econômicos que pode financiar esses estímulos, comprar o tempo livre e viabilizar o próprio acesso à educação de qualidade em camadas médias e historicamente ocupadas por famílias brancas⁴⁶.

Para isso, deve-se considerar a qualidade da escolarização, “a capacidade protetiva da família, o acúmulo de conforto já disponível que contém o trabalho de várias gerações (a herança social) e o acesso aos serviços públicos”⁴⁷, práticas de distinção e de posicionamentos na estrutura de classe a partir de códigos e *ethos* familiares próprios em relação às outras

⁴⁴ BOURDIEU, 2007a, p. 19.

⁴⁵ Antonio Candido apresenta três categorias de grupos associativos que podem existir em escolas: os recreativos (existentes diante das brincadeiras e dos brinquedos), os intelectuais (de tipo difuso, usados para o cultivo da inteligência, como os grupos de estudos), os grupos cooperativos (associações voluntárias interessadas em prestígio, privilégios, prazeres, subversão das normas e mutualidade) e os grupos organizados formalmente (como grêmios estudantis). Veremos que as quatro categorias se misturam na composição dos microgrupos da escola pesquisada. (Cf. CANDIDO, Antonio. *A Estrutura da Escola*. In: PEREIRA, Luis; FORACCHI, Marialice. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977, p. 116).

⁴⁶ SOUSA, Jessé. *A Invisibilidade da Luta de Classes ou a Cegueira do Economicismo*. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). *A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013, p. 58.

⁴⁷ COSTA, Lucia Cortes. *Classes médias e as desigualdades sociais no Brasil*. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). *A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013, p. 49.

camadas sociais⁴⁸, bem como o acesso a uma rede de apoio comunitário e institucional formada por outras famílias de camadas médias que integram o “capital social de relações herdadas”, por meio das quais alianças, amizades e casamentos reproduzem as posições de classe⁴⁹. As faixas de renda não são vistas pelos estudantes somente como poder econômico ou de compra. Elas atuam na qualidade de “símbolos” que *entram* de modo ressignificado nesta “distinção sem refinamento” entre os que “possuem” e os que “possuem mais”. Nessa disputa, os alunos negros de classe média que encontrei na escola vivenciam situações cotidianas que precisam ser discutidas a partir da articulação entre raça e classe.

Os primeiros estudos que versaram sobre a articulação entre raça e classe apresentaram descrições sobre negros de camadas médias como indivíduos que vivenciam experiências de mobilidade social marcadas por instabilidades econômicas e que se valiam de estratégias políticas limitadas para aproveitar canais de ascensão social restritivos. Para isso, evitavam conflitos e competições diretas com outros brancos de camadas médias⁵⁰. Nesses primeiros trabalhos, também foram apresentados como indivíduos que precisam do apadrinhamento e do paternalismo político, da tutela social e da beneficiência econômica de brancos ricos para obter essa ascensão social, ao mesmo tempo em que essa proteção dos brancos socialmente poderosos também seria uma das maneiras de corrigir um conjunto de “deficiências” morais entre pessoas negras.

Vistas nesses primeiros estudos como “debilidades adaptativas e integrativas” da população negra à “sociedade competitiva”, essas “deficiências” morais, para Florestan Fernandes e Roger Bastide, apareciam nas supostas dificuldades dentro de instituições escolares brasileiras, de maneira que estratégias de evitação dos conflitos raciais por esses indivíduos seriam a maneira de preservar suas posições e conquistas, “tanto em termos dos ajustamento aos deveres ocupacionais, quanto no das relações com os ‘bran-

⁴⁸ VELHO, 2004, p. 27.

⁴⁹ BOURDIEU, Pierre. *O Espaço social e suas transformações. A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007b, p. 142.

⁵⁰ BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: Global, 2008.

cos”⁵¹. Segundo os autores, ao escolher o caminho da evitação de conflitos diretos, integrantes de famílias negras de camadas médias usaram “outras armas contra as barreiras: em vez da força, a paciência e a ironia”. Ao realizar esses modos pragmáticos de convivência em contextos de sociabilidade como espaços de trabalho, de lazer e de escolarização, optaram por “um princípio de humorismo nessa classe, mas um humorismo crispado, que tem às vezes um gosto de lágrimas”⁵².

Negros de camadas médias também foram citados enquanto sujeitos que possuiriam uma “sensibilidade mais fina e melindrosa” diante das zombarias e insultos racistas, sofrendo bastante com os vexamos públicos a que podem ser expostos, e, também por esse motivo, a valorização da educação formal como instrumento para obter ascensão social desenvolveu nessa classe média negra um senso de dignidade humana que, no limite, faria com que se acomodassem à ordem existente, ajustando-se por meio de uma aceitação ativa na qual “tirar proveito da sociedade de classes, com a mobilidade vertical sem querer forçar as etapas”, seria uma maneira vista como “honrada” de evitar choques com os colegas brancos⁵³. Negros de camadas médias evitariam o confronto político explícito contra as barreiras raciais que impediriam o acesso e dificultariam sua permanência nessas posições de classe média. Desse modo, indivíduos de classe média negra “enxergam pouca vantagem em desafiar essas barreiras e, em vez disso, tentam atuar em torno delas ou evitá-las completamente”⁵⁴. Estudos posteriores argumentam que os esforços em isolar-se de outros membros da família de origem, da rede de parentesco e da própria vizinhança e se diferenciar dos brancos pobres seriam outras maneiras de realizar distinções que assegurariam para si mesmos distâncias sociais conflitivas que mobilizariam um processo ambivalente de “construção de sua emocionalidade”, a organização ambígua de afetos e a percepção mimética da própria ontologia. A explicação baseada no apadrinhamento, por sua vez, não explicita as regras segundo as quais os benefícios oriundos de uma possível ascensão social de indivíduos negros eram fundamentados, não oferecendo um perfil detalhado dos sujeitos que

⁵¹ FERNANDES, Florestan. *A Integração do negro na sociedade de classes (no limiar de uma nova era)*. São Paulo: Globo, 2008. v. 2, p. 189-275.

⁵² BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 192.

⁵³ BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 194.

⁵⁴ ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru: USC, 1998, p. 272.

recebiam essa proteção e não especificando o tipo de compromisso que tinham com os ditos “padrinhos”⁵⁵.

Sabe-se contemporaneamente, entretanto, que um dos principais instrumentos sociais necessários para a manutenção dessas posições de classe na estratificação social brasileira é a educação escolar⁵⁶. Em uma perspectiva de análise contemporânea, centrada no estudo das experiências sociopsicológicas dos indivíduos de camadas médias negras que ascenderam na estrutura de classes, é possível encontrar discussões que envolvam desde a extrema valorização da educação de qualidade, passando por estratégias de acolhimento afetivo, estímulos intelectuais extraescolares para seus herdeiros, até um fortalecimento do status de classe como atenuante simbólico das avaliações e preconceitos negativos que são parte das barreiras raciais encontradas⁵⁷. Mesmo que situados em redes comunitárias e institucionais pequenas, formadas por outras famílias negras e brancas que buscam apoio político e material mútuo, as distinções de classe experienciadas por tais indivíduos negros trazem consigo complexos dilemas identitários e sociopsicológicos no processo de ascensão social ou a assunção de identidades étnico-raciais tardias. O que existe de comum entre essas pesquisas é o papel da escolarização no processo de ascensão social, na construção de alianças com outras famílias brancas de classe média (e algumas negras) e nas práticas de manutenção e reprodução das posições de classe obtidas com a mobilidade social.

A educação não é apenas uma estratégia de ascensão, mas um modo de compensar a inferioridade frente ao homem branco; por isso, a classe média negra passou a atribuir uma importância aos graus acadêmicos. A educação era vista

⁵⁵ SOUZA, Neusa dos Santos. *Tornar-se Negro ou As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em ascensão Social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 19.

⁵⁶ FIGUEIREDO, Angela. *A classe média negra não vai ao paraíso: trajetórias, perfis e negritude entre os empresários negros*. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2003.

⁵⁷ DURANT, Thomas J.; LOUDEN, Joyce S. The Black Middle Class in America: Historical and Contemporary Perspectives. *Phylon*, v. 47, n. 4, p. 253-263, quarto trimestre 1986; SOUZA, 1983; FIGUEIREDO, Angela. *Novas Elites de Cor: estudo sobre profissionais liberais negros de Salvador*. São Paulo: Annablume; Ucam, 2002; Fora do Jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. *Cadernos Pagu*, v. 23, p. 199-228, jul.-dez. 2004; SUMMERS, Martin. *Manliness & Its Discontents: the black middle class & the transformation of masculinity 1900-1930*. The University of North Carolina Press, 2004.

como um símbolo de cultura, refinamento e superioridade da classe média negra⁵⁸.

Para Angela Figueiredo, o estabelecimento de uma rede de relações com “regras tácitas, atitudes, tipos de participantes e de favores que podem ser solicitados [...] para obtenção de empregos e diversos cargos públicos”⁵⁹ é a base dos mecanismos de reciprocidade que possibilitam a reprodução das posições de classe nas camadas médias. Todavia, considerando as análises dos outros autores sobre a instabilidade e a descontinuidade na reprodução das famílias de classe média negra, a ênfase colocada sobre a similitude étnico-racial e sobre a identidade racial, em detrimento da importância das similitudes da posição econômica grupal, essa mesma autora defende a tese de que não se pode falar de classe média negra, mas de “indivíduos negros que ocupam a posição de classe média em nossa sociedade”⁶⁰.

Mesmo que o acesso e a vivência nessas escolas de qualidade entre filhos das famílias dessa pequena camada média negra possam ser marcados por inúmeras experiências de microagressões e de discriminação raciais, a escolarização de qualidade e a politização das famílias são apontadas como instrumentos importantes para os negros que buscam ascensão social ou a manutenção de suas posições para si mesmos e para seus familiares⁶¹. Procurando alguma estabilidade econômica para garantir acesso a práticas de lazer, moradia de qualidade, serviços de saúde, entre outros serviços e bens sociais, o êxito educacional e universitário é visto por essas famílias como o instrumento que lhes permite pagar por eles, ainda que precisem administrar cotidianamente situações que podem vulnerabilizar sua condição de classe, mesmo que essa posição de classe em espaços sociais ocupados por brancos esteja relativamente garantida⁶².

Algumas ponderações podem ser feitas sobre esses estudos acerca das classes médias negras. A primeira se refere a um tipo de naturalização racial dos sujeitos que compõem historicamente a classe média. A

⁵⁸ FIGUEIREDO, 2002, p. 57.

⁵⁹ FIGUEIREDO, 2003, p. 85.

⁶⁰ FIGUEIREDO, 2002, p. 69.

⁶¹ NICODEMOS, Pollyanna. Adolescentes negros de elite em uma escola da rede particular de Belo Horizonte-MG/Brasil: limites e possibilidades para a construção de identidades etnicorraciais. *Educere et Educare*, v. 9, n. 17, p. 115-126, jan.-jun. 2014.

⁶² FIGUEIREDO, 2002; NOGUEIRA, 2010.

expressão “classe média” deixa escapar da análise a correspondência direta que se faz tacitamente entre branquidade e posição média na estrutura de classes, de maneira que sujeitos e grupos não brancos alocados nessa posição continuam a ser vistos como os Outros daqueles que, *naturalmente*, devem compor a camadas médias dessa estrutura. A segunda ponderação diz respeito à instabilidade econômica que muitas famílias de classe média branca vivenciam para manter suas posições na estrutura de classe. Existem dificuldades financeiras que famílias brancas alocadas nas camadas médias precisam administrar para custear serviços privados educacionais, de saúde e de moradia que, muitas vezes, são interrompidos em momentos de crise econômica, sendo dificilmente retomados em muitas dessas famílias⁶³.

Uma terceira observação que podemos fazer sobre esses estudos estipula que integrantes das “classes médias brancas” também exploram favores e serviços privilegiados oferecidos por brancos ricos e outras famílias e indivíduos autoidentificados como brancos de camadas médias em posição estável na estrutura de classes, o que pode ser visto enquanto uma modalidade de paternalismo, apadrinhamento, tutela ou proteção material para os processos de mobilidade ascendente⁶⁴. Mesmo que isso não explicita desigualdades raciais em ascensão social, quando comparamos os grupos negros e os grupos brancos auxiliados por brancos ricos e de camadas médias altas, isso pode servir para desmobilizar a crença de que a ascensão social e a manutenção das posições obtidas durante a mobilidade ascendente dos brancos são movimentos autônomos e sem conexão com uma rede de relações sociais e políticas que possibilitam e instrumentalizam os sujeitos a realizar essa mobilidade de classe, na qual a educação de qualidade é um veículo muito importante.

Dessa maneira, conceber como movimentos tutelados e apadrinhados somente o processo de ascensão social e de manutenção das posições de classe feito por indivíduos negros faz com que aceitemos tacitamente partes dessas análises que retratam indivíduos negros de camadas médias enquanto economicamente instáveis, simbolicamente miméticos e psicorracialmente

⁶³ KERSTENETZKY, Celia Lessa; UCHÔA, Christiane. Moradia inadequada, escolaridade insuficiente, crédito limitado: em busca da nova classe média. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). *A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 16-29.

⁶⁴ ANDREWS, 1998.

dependentes diante de uma superioridade simbólica e material atribuída de modo naturalizado aos diferentes grupos brancos nestas posições na estrutura de classes. Ao negligenciar essas ponderações, esquecemos que essa desigualdade é política e historicamente construída, ao passo que parte dessas análises é feita sem focar diferentes sociabilidades, narrativas sobre si, experiências sociais e práticas políticas vividas cotidianamente por sujeitos oriundos de camadas médias brancas e negras para entender como se concebem, como percebem suas relações e seus dramas sociais sem negligenciar a investigação dos elementos materiais e simbólicos que os cercam socialmente.

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

O grupo de cinco estudantes negros que entrevistei na escola pesquisada (Eduardo, Daniel, Leonardo, Solange e Sinara) podem ser integrantes de camadas médias que *cresceram* e *vivenciaram* muitos benefícios materiais e simbólicos positivos herdados da ascensão social de seus pais e/ou avós, podendo ser vistos como indivíduos de camadas médias negras de “segunda geração”, isto é, aqueles “filhos que, certamente, terão menos dificuldade de se identificar com a classe média”⁶⁵. Possivelmente, esses estudantes não vivenciaram o mesmo conjunto de vicissitudes, traumas, carências, tensões e desafios materiais que foram parte da mobilidade ascendente de seus antepassados. Vivenciando outros desafios, tensões e conflitos raciais, os estudantes negros de camadas médias que vi de perto apresentaram, por sua vez, diferentes recursos discursivos e ações políticas relacionais para lidar com tais desafios, tensões e conflitos em situações vividas na escola. Veremos que alguns desses conflitos ocorrem de maneiras explícitas em

⁶⁵ FIGUEIREDO, 2002, p. 68; NICODEMOS, Pollyanna; TOSTA, Sandra. Identidade negra e condição de classe: construções identitárias de adolescentes negros de elite em uma escola privada de Belo Horizonte-MG. *Revista Ponto Urbe*, n. 13, 2013.

certas situações (insultos racistas diretos, piadas raciais etc.) e sob formas sutis e sofisticadas em outros momentos (ironias, deboches e dilemas sobre a auto-identificação racial). Alguns conflitos e tensões entre estudantes negros e brancos na escola pesquisada também mobilizaram o gênero e apareceram sob formas de masculinidades e feminilidades racializadas onde estereótipos raciais e sexuais apareceram em práticas de identificação política sobre si mesmo e sobre os outros.

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

Todas essas informações, de algum modo, ajudaram a indicar com um pouco mais de proximidade o perfil da maioria dos discentes da escola pesquisada: crianças, jovens e adolescentes, em sua maioria, de camadas médias de Belém. A partir da profissão dos pais e da renda familiar estipulada pelos/as entrevistados/as, é possível registrar que na escola são os filhos de famílias desse grupo social da região metropolitana de Belém que compõem majoritariamente o seu corpo discente. A proporção de alunos e alunas autoclassificados como brancos na escola pesquisada, quando comparada ao número de brancos no ensino médio nas duas escolas em que realizei minha pesquisa de mestrado em 2010-2009, é grande. No “*Zaca*”, uma escola pública, registrei 87 alunos autodeclarados brancos, o que corresponde a

25% em um total de 349 alunos do ensino médio nos períodos matutino e vespertino. No “*Madre*”, escola particular, em um total de 190 alunos do ensino médio, tanto no período matutino como no período vespertino, 53 se autodeclararam brancos, isto é, 28% do total. Em outras palavras, quero registrar que esse grande número de alunas e alunos autodeclarados brancos na escola pesquisada pode estar associado ao pertencimento de classe dos estudantes e ao próprio status das respectivas escolas na cidade, mesmo que as três escolas estejam localizadas na periferia de Belém.

A escola pesquisada é uma instituição de ensino que é tema de reportagens locais que mostram a qualidade de ensino por ela desenvolvida, a formação continuada dos seus professores e professoras, a ótima estrutura político-pedagógica com projetos temáticos pioneiros na cidade e com índice de aprovação em universidades e faculdades públicas e particulares que se comparam às grandes escolas e aos cursinhos particulares de Belém⁶⁶. Porém são quase inexistentes informações sobre o perfil racial, de classe e de gênero, ou seja, sobre o grande número de homens brancos e mulheres brancas que compõem o corpo discente da escola, como indica a Tabela 1 e 2.

Mesmo que não se pretenda fazer um estudo sobre branquidade como identificação cujo poder provém de sua capacidade de ser vista como normal, invisível e neutra, constituindo-se enquanto um lugar de vantagem social historicamente elaborado no privilégio, esse perfil nos forneceria algumas informações para pensar sobre o processo de racialização da subjetividade dos grupos brancos⁶⁷. A branquidade deve ser vista como um processo disruptivo e dependente das distintas relações que esses grupos brancos estabelecem com os grupos não brancos, distinções regionais, étnicas, culturais e o modo como “os próprios grupos brancos se diferenciam internamente”⁶⁸. O acesso a lugares sociais privilegiados, a participação em

⁶⁶Jornal *O Liberal*: “Públicas, sim, e com educação exemplar”. Disponível em: <http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=6607&Itemid=41>. Acesso: 14 jul. 2015.

⁶⁷FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004; BENTO, Maria A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria A. S.; CARONE, Iray. (Org.). *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 25-58; SOVIK, Liv. *Aqui Ninguém é Branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

⁶⁸WRAY, Matt. Pondo a ralé branca no centro: implicações para as pesquisas futuras. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamound, 2004, p. 357.

grupos políticos, o acesso a tipos de bens consumidos etc. também expressa esse processo de subjetividade racial do ser branco⁶⁹.

Ao considerarmos essas sugestões analíticas, podemos estipular que esses/essas estudantes podem se autodeclarar como brancos por duas razões. A primeira pode ser encontrada, possivelmente, no lugar de classe que ocupam, no tipo de consumo que fazem e no estilo de vida que apresentam em diferentes espaços sociais. A segunda pode ser encontrada no tipo de acesso privilegiado a uma escola cujo prestígio social, em razão dos serviços educacionais de qualidade que oferece, é publicamente reconhecido na cidade de Belém e em outras cidades do país⁷⁰.

Essa dinâmica social é mantida por um sistema de normas e valores internamente desenvolvidos, tendo implicações sobre os modos pelos quais os sujeitos vivem suas experiências sociais com outras pessoas externas à família. Assim, é possível afirmar que a convivência diária de um conjunto estável de crianças, adolescentes e jovens com adultos, durante tantos anos, confere propriedades peculiares às relações e às experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos na instituição. Com base nos relatos dos estudantes, raça/cor e classe não influenciam nas dinâmicas de formação dos microgrupos, mesmo que homens se ajustem aos microgrupos de homens e mulheres aos microgrupos de mulheres, apesar de existir um ou outro aluno/a que circula em grupos opostos.

Entretanto, quando pensamos nos epítetos verbais e nos atos/ações não verbais, veremos que raça, gênero e classe aparecem como categorias e significados constitutivos do funcionamento dos jogos, podendo ser identificados entre diferentes estudantes da escola pelos nominativos “*encarnação*”, “*tirar sarro*”, “*zoação*”, “*tirar onda*” e “*tirar com a cara*”. Consentir isso permitiu que entendêssemos o porquê de, muitas vezes, muitos estudantes contestarem os elementos, regras e ações presentes nos jogos verbais em razão do surgimento do que se identificou como *insulto coletivo*, sobre o qual discutiremos posteriormente. Busquei compreender o funcionamento desses jogos estipulando-os como uma das formas de interação entre os estudantes

⁶⁹ hooks, bell. *Black Looks: race and representation*. Boston: South End Press, 1992, p. 168.

⁷⁰ “Colégios [sic] são ilhas de excelência no Brasil: Essas instituições se destacam com ensino inovador e valorização da pesquisa”. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/colegios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744.shtml?page=1>>. Acesso em: 5 maio 2015.

que ora mobiliza o campo semântico da ofensividade e da humilhação, ora o da comicidade burlesca e da jocosidade.

No meu entendimento são coisas parecidas, então, “encarnação”, “tirar sarro”, “tá tirando”, “zoar” e tudo, é você pegar uma gafe de uma pessoa e você começar a brincar com essa pessoa a partir dessa gafe que ela deu e ela poder fazer o mesmo. Você pode comparar uma pessoa que não é muito bonita com uma outra pessoa que também não é bonita. (risos) Você pode brincar também com outra pessoa, mas que ela sabe e revida, mas no bom sentido, que seria rir da “zoação” dela que ela tinha acabado de fazer. Você escolhe, entre aspas, uma certa pessoa com quem você “tira onda”, sucessivamente, até que a pessoa se irrite mesmo. E é com aquela que tu vai “tirar onda”, brincar, vira um alvo que só vai “zoar” com ela. [...] A “encarnação” é o que eu mais faço. Quando uma pessoa fala uma coisa errada, comete uma gafe, eu faço uma brincadeira com ela, a gente “zoa” entendeu? Eu faço a galera rir (risos). Tira com o cabelo, com o tipo físico, com o jeito dela, sabe? Na minha turma, eu, o Reinaldo, André e por último o Alex. Nós todos formamos um grupo, sentamos sempre na mesma fileira. E o pessoal chama de *péssimos*. Mas a gente, entre nós, fazemos uma “encarnação” que fica entre a gente e morre ali mesmo. Muitas pessoas já se sentiram ofendidas, passaram muitos dias sem falar com a gente (risos). É porque a gente passa do limite... Ai vai pedir desculpas e a gente consegue ter (risos)⁷¹.

O “cabelo”, o “tipo físico” e o “jeito” podem ser vistos, em princípio, enquanto traços de aparência física e comportamental de certo modo individualizada, tal como um cabelo pintado, tipo de vestuário, peso, altura, uso de adornos estéticos etc. Todavia esses sinais podem ser entendidos de outros dois modos: I) sob a noção nativa de cor, que envolve traços fenotípicos como a variação cromática da pele, o tipo de cabelo, lábios etc., vistos enquanto sinais de variação da diferença racial⁷²; e II) sob a distinção binária de gênero, onde comportamentos são vistos como práticas que forçosamente são localizadas ou no campo masculino ou no campo feminino.

⁷¹ Ulisses, 16 anos, estudante entrevistado.

⁷² GUIMARÃES, 2011, p. 267.

Tais reciprocidades não consistem em ações contingentes, uma vez que podem se repetir em outros momentos da sociabilidade escolar. A partir da reinterpretação de Eric Sabourin do clássico estudo sobre a dádiva de Marcel Mauss acerca da formulação da tríplice obrigação que envolve relações matizadas pelo dar, receber e retribuir, quero sugerir que os jogos podem, de um lado, assumir formas de reciprocidade positivas que geram sentimentos de amizade e justiça dentro de um grupo de pessoas em razão da divisão equânime de bens simbólicos (*mais eu dou, mais eu sou*). Porém, por outro lado, quando a divisão dos bens é assimétrica, tal reciprocidade pode gerar sentimentos negativos, dando lugar a relações conflituosas nas quais o prestígio e o poder são definidos a partir do que é trocado e de como é trocado (*mais eu retiro, mais eu sou*). Esses diferentes tipos de jogos verbais funcionam enquanto reciprocidades ou trocas, tanto positivas como negativas, que mobilizam ora o prestígio e o poder, ora a vingança e a hierarquia⁷³.

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

Se, durante alguns tempos, esses jogos foram vividos como reciprocidades positivas, isto é, não mobilizaram a percepção de ofensividade-insultuosidade para os envolvidos, sem o surgimento de uma denúncia, resta saber que motivos fizeram aparecer uma reclamação ou denúncia formal feita por algum dos participantes, fazendo com que a troca passasse a ser uma prática negativa para, pelo menos, um dos

⁷³SABOURIN, 2011, p. 30.

envolvidos. Quando um estudante, por exemplo, faz uma reclamação de desaprovação aos outros envolvidos nos jogos ou realiza uma denúncia à coordenação da escola, talvez isso tenha decorrido do aparecimento de epítetos ou atos considerados ofensivos, ou uma ressignificação/reinterpretação de atos ou epítetos anteriormente usados. É possível dizer que esses jogos verbais mobilizam semanticamente algo mais que meras palavras trocadas.

Essa escola pesquisada pode ser vista como um exemplo de instituição escolar na qual a convivência durável entre discentes e docentes ao longo dos anos, abrigando uma “vida social interna mais complexa”, faz dela um espaço no qual um grupo de pessoas possui uma sociabilidade contínua que tem localização, temporalidades e população específica convivendo durante um largo período de tempo, podendo ser vista como uma coletividade que possui “uma diferenciação interna, apresentando segmentos internos dispostos de modo indefinido”, com uma dinâmica relacional que dá lugar a formações de redes de relações específicas⁷⁴. Essa convivência durável entre os jovens estudantes dessa instituição escolar ocorre sob um conjunto de regras, horários e ritos microssociais que organizam uma temporalidade própria para as interações existentes; ela decorre de uma trajetória histórica vivida entre sujeitos que ingressam na escola nas sérias iniciais da educação infantil, permanecendo nela até o ensino médio.

Pensando nessa perspectiva, descreverei práticas e processos sociais conflitivos, tensos e contraditórios que mobilizam semelhanças e diferenciações políticas identitárias entre estudantes que convivem durante muitos anos nessa escola. Tais práticas serão apresentadas como modalidades de interação que podem anteceder, acompanhar e suceder possíveis reclamações formais de insultos, xingamentos, ofensas etc., na escola. Ou seja, mesmo que alguém “denuncie” ou proteste contra o que foi dito ou feito na troca, o jogo continuará sendo realizado. Mesmo que práticas humilhantes, ofensivas, depreciativas e socialmente danosas para alguém apareçam na troca, o jogo continua sendo jogado.

No capítulo seguinte trarei uma apresentação teórica que delinea a categoria jogos verbais a partir de estudos que trataram do tema. Depois,

⁷⁴CANDIDO, 1977, p. 109.

baseando-me em diferentes discussões teóricas, estipulo o conceito de *insulto coletivo individual*, usado para identificar epítetos verbais e atos não verbais que desqualificam, depreciam e subordinam alguns participantes.

QUE SÃO JOGOS VERBAIS? RETOMANDO CONCEITOS E INTERPRETAÇÕES

O campo de estudos sobre jogos verbais foi construído por antropólogos, linguistas, literatos e sociólogos, em diferentes contextos socioculturais, em distintos espaços geográficos. Para Charles Flynn⁷⁵ e Valentina Pagliai⁷⁶ estes estudos permitiram que se abordasse de maneira multidisciplinar distintas trocas verbais identificadas como sociais. Embora definidos como *verbais*, nestes jogos também se trocam atos e ações *não verbais*, como gestos corporais, mensagens escritas, registros iconográficos diversos, etc. É possível descrever sinteticamente que estes jogos são interações nas quais dois ou mais indivíduos, em determinado tempo e espaço, sob regras definidas ou não pelos participantes, movimentam entre si termos, vocábulos e epítetos verbais e/ou atos não verbais com o intuito de provocar emoções e ações positivas ou negativas em alguém.

Charles Flynn e Valentina Pagliai assinalam que a percepção individual dos elementos trocados nos jogos pode ser definida dentro de duas ordens classificatórias prévias. A primeira localiza tais elementos sob a ordem ritualística, da jocosidade e da comicidade, muitas vezes despidos de qualquer ofensividade-insultuosidade, “sem qualquer responsabilização pessoal pelos insultos neles mesmos”⁷⁷, atuando na criação de um contexto interacional permissivo no qual se reforçam laços sociais entre os participantes⁷⁸. A segunda ordem localiza epítetos e ações como ofensivas, danosas, humilhantes e não rituais. Nessa segunda ordem, os elementos trocados

⁷⁵ FLYNN, Charles. *Insult and Society: patterns of comparative interaction*. Port Washington (Nova York): Kennikat Press, 1977.

⁷⁶ PAGLIAI, Valentina. The Art of Dueling with Words: Toward a New Understanding of Verbal Duels across the World. *Oral Tradition*, v. 24, n. 1, mar. 2009.

⁷⁷ PAGLIAI, 2009, p. 79.

⁷⁸ FLYNN, 1977, p. 83.

criam um senso de vulnerabilidade e de estigmatização para o ofendido, servindo para manter esses sistemas em níveis interacionais agonísticos e assimétricos⁷⁹. Eles funcionam enquanto “meios pelos quais sistemas de estratificação social são constituídos e mantidos” em relações sociais⁸⁰.

Também é possível destacar três modalidades de interação estabelecidas pelos jogos verbais: 1) o jogo de insultos (“*insult game*”), que mobiliza, sobretudo, insultos ofensivos, humilhantes e não rituais, 2) as relações de brincadeira (“*joking interation*”), que envolvem insultos rituais cômicos e jocosos e 3) o duelo verbal (“*verbal duel*”), que abriga a ludicidade ritual e termos ofensivos e humilhantes. A diferença entre ritual e não ritual, para esses autores, é que o primeiro está no campo da ludicidade e da brincadeira e o segundo, no campo da ofensividade e da depreciação.

O mais importante é que a abordagem metodológica e conceitual possibilitada por esses estudos pode ajudar a compreender tais práticas enquanto comportamentos ainda existentes, permitindo entender dinâmicas relacionais que, por sua vez, suscitam novas indagações sobre como os atores definem a insultuosidade (*insulting*) e a comicidade (*comicality*), tensionando as explicações dadas pelas análises estruturais sobre as causas do sofrimento, perdas sociais e danos emocionais causados pela vivência de interações assimétricas baseadas em diferenciações políticas.

Insultos não são simplesmente um conjunto de afirmações ou um tipo de conteúdo inerente à declarações. Em vez disso, o insulto é um efeito comunicativo construído na interação – construído a partir da interação de características lingüísticas e sociais, onde o conteúdo proposicional de um enunciado é apenas um entre estas características⁸¹.

Charles Flynn, por sua vez, argumenta que muitos dos estudos sobre desigualdades e diferenças analisadas sob a perspectiva das interações sociais podem trazer resultados significativos quando se debruçam sobre a análise de situações que envolvam trocas interpessoais e multilaterais com diferentes símbolos e ações mobilizadas pelos envolvidos. Os jogos verbais são práticas cotidianas que podem explicitar, positiva ou negativamente,

⁷⁹ PAGLIAI, 2009, p. 61.

⁸⁰ FLYNN, 1977, p. 40.

⁸¹ PAGLIA, 2009, p. 69.

inúmeros conflitos sociais entre indivíduos e grupos. Quando duas ou mais pessoas trocam epítetos verbais e/ou frases pejorativas, ofensivas ou jocosas, piadas ambivalentes e atos e ações não verbais, uma interação social está acontecendo e ela deve ser investigada em seus pormenores⁸².

Por enquanto, esse enquadramento inicial em duas possibilidades explicativas diversas – ou opostas – serve como guia para localizar a abordagem teórica e os significados das perspectivas analíticas presentes em pesquisas que se debruçaram em jogos verbais em diferentes contextos sociais. A partir da definição de insulto enquanto atos, observações ou gestos expressos de modo verbal e não verbal, tais modalidades nos servirão para entender que uma *ofensa* não implica diretamente ofensividade; esse enquadramento inicial postula que os epítetos e atos trocados são “geralmente empregados na definição e manutenção de distinções sociais” e usados como veículos para a expressão de preconceitos⁸³.

Nesta retomada dos estudos sobre jogos verbais, com o intuito de desenhar um “quadro metodológico” para o presente estudo, resume-se como alguns termos, conceitos e interpretações sobre os jogos e os elementos jogados foram elaborados em cada pesquisa, em seus respectivos contextos sócio-históricos. Destaca-se inicialmente a clássica análise feita por John Dollard⁸⁴ acerca do “*The Dozens*”, que foi descrito por ele como um *duelo verbal* baseado em rimas organizadas em 12 frases, praticado entre jovens e adultos, mulheres e homens, da população negra do Sul dos Estados Unidos, durante a segregação racial legal. Visto enquanto a origem das rinhas de rap, esse jogo consistia em um desafio que punha à prova o autocontrole dos falantes diante das provocações do opositor(a) e do público, que participava do jogo concedendo aprovação ou não sobre o que fora dito com gritos e alaridos. O que importava para a definição dos melhores nesse jogo era a capacidade de usar de modo rimado tanto as *palavras sujas* como as *palavras limpas*.

The Dozens é um padrão interacional de insultos que é usado entre alguns negros americanos [...]. Ele é guiado por regras bem reconhecidas que ao mesmo tempo permitem e regulam

⁸² FLYNN, 1977, p. 93; PAGLIAI, 2009, p. 72.

⁸³ FLYNN, 1977, p. 3, 55.

⁸⁴ DOLLARD, John. The Dozen: dialectic of Insult. *American Imago*, n. 1, 1939.

a expressão emocional. É claramente praticado por meninos e meninas e por adolescentes e adultos. Os adolescentes frequentemente fazem uso de rimas e como uma troca ele pode ser melhor descrito como uma forma de jogo agressivo. Há distinção entre o *The Dozens* limpo e o *The Dozens* sujo. É importante notar que o *The Dozens* é um jogo coletivo⁸⁵.

Considerado o trabalho pioneiro sobre jogos verbais, o estudo de Dollard avalia que esse “*game*” é, ao mesmo tempo, um duelo verbal que atuaria como um ritual adaptativo à ordem existente, uma atividade psicossocial que dissiparia a agressividade vista por ele como inata entre os envolvidos, por fim, enquanto uma troca de insultos que mobilizaria termos raciais negativos, acusações de covardia e de homossexualidade, rimas sexualmente obscenas, acusações de defeitos físicos e acusações de atos incestuosos. Conforme a intensidade das rimas remissivas às mães dos que participam desse jogo, agressões físicas poderiam surgir entre os participantes, pois um dos objetivos do jogo seria a tentativa de envergonhar, humilhar e desmoralizar o oponente⁸⁶.

A conclusão geral de Dollard, informada por trabalhos da psicologia social e experimental da década de 1930, foi a de que o “*The Dozens*” seria um protesto frustrado que serviria como um interdito interno para as vontades reprimidas de violência verbal contra os brancos diante do sistema de segregação racial. Uma vez que os insultos presentes no “*game*” não poderiam ser direcionados contra os grupos racialmente privilegiados, ofender-se-iam outros negros com termos racistas. Essas atitudes, para o autor, seriam evidências de um recalque coletivo, confinando a agressividade entre os próprios negros do Sul dos Estados Unidos⁸⁷.

Em outra análise clássica sobre o mesmo jogo verbal, Roger Abrahams⁸⁸ escreveu que tal disputa deveria ser concebida enquanto um “*verbal game strategy*” ou uma batalha verbal como um “*joking*” – isto é, um jogo verbal

⁸⁵ DOLLARD, 1939, p. 279

⁸⁶ DOLLARD, 1939, p. 281-283.

⁸⁷ DOLLARD, 1939, p. 290. Uma das referências de Dollard para essas induções são os estudos de Hortense Powdermaker (1933), para a qual agressividade, melancolia, hostilidade e sofrimento eram vistas como patologias associadas aos negros estadunidenses diante da segregação racial. (Ver: POWDERMAKER, Hortense. *The Channeling of Negro Aggression by the Cultural Process. American Journal of Sociology*, v. 48, n. 6, p. 750-758, mai. 1933).

⁸⁸ ABRAHAMS, Roger. “Playing the Dozens”. *Journal of American Folklore*, University of Illinois Press, v. 75, n. 297, p. 209-220, jul.-set. 1962, p. 209.

cômico. Nessa interpretação, o papel da agressividade seria pequeno, uma vez que praticar esse jogo significaria expressar uma estrutura agonística de discurso adulto masculino por meio de uma destreza e inteligência verbal cujo alvo central seriam integrantes da família, irmãs e as mães dos envolvidos (a figura da mãe não seria um dos temas do jogo, como assinalava John Dollard, mas o tema principal). Para Roger Abrahams, os sujeitos de outro grupo racial não seriam o alvo primário reprimido, pois isso seria dificilmente averiguável nas rimas. Assinalando que o “*The Dozens*” apresentaria insultos distintos quando jogado pelas mulheres, escreve que suscitar “tendências agressivas” entre os envolvidos seria uma conclusão simplista e que John Dollard abrisse espaço para realizar ilações acusatórias, uma vez que o “*game*” teria um significado interno para os negros, independentemente de sua relação com os brancos. Para Abrahams, a associação entre feminilidade e fraqueza constituir-se-ia como o alvo central dos insultos rimados, de maneira que esse jogo verbal possibilitaria elaborações emocionais violentas que permitiriam a constituição de uma imagem de superioridade sexual, ao mesmo tempo em que reprimiria outros sentimentos: os sentimentos edipianos⁸⁹.

Os combatentes também começam a construir a sua própria imagem de superioridade sexual; por meio destas rimas e provocações não apenas libertam-se de outras formas de agressões reprimidas contra os valores femininos, mas também afirmam as suas próprias habilidades masculinas. Dizer “eu vou f.... sua mãe” não é dizer somente que a fraqueza feminina é ridícula, mas também que a virilidade daquele que fala foi exercida. Desta forma, os jovens preparam-se para o mundo hipermasculino das gangues⁹⁰.

A troca do “*The Dozens*” teria um significado distinto entre os homens, para os quais os recorrentes ultrajes lançados às mães e às irmãs dos envolvidos poderiam ser vistos como tentativas de sobressair simbolicamente masculinidades negras em um contexto de violência urbana, diante da predominância de famílias matriarcais negras. Quando o tema do comportamento sexual e sua relação com acusações de desvios e de celebração de bom desempenho em um intercurso com a mãe do opositor aparecia,

⁸⁹ ABRAHAMS, 1962, p. 214.

⁹⁰ ABRAHAMS, 1962, p. 215.

o objetivo era o de afirmar uma identidade masculina negra atingindo exatamente aquilo que era rejeitado, a feminilidade associada à fraqueza⁹¹.

Mesmo que a consulta a tais estudos clássicos seja necessária, tanto em razão do seu pioneirismo sobre jogos verbais como em razão do interesse que ainda despertam nos estudiosos do assunto, um autocentrismo analítico e um patologismo psicológico fizeram tais análises padecerem de um etnocentrismo teórico marcante para os tempos atuais⁹². Revisando os trabalhos de Dollard e Abrahams, Bruce Jackson⁹³ assinalou que tais estudos não identificaram relações de poder intragrupo entre os indivíduos na interpretação do “*The Dozens*”, negligenciando as capacidades individuais nas maneiras de praticá-lo, e negando a possibilidade de existir um tipo de “ofensividade repetida” (“*repeated offensiveness*”) em certos termos, mesmo que isso fizesse sentido apenas para alguns participantes dos jogos. Uma vez que as frases rimadas não teriam o mesmo significado para cada participante e para os pesquisadores, a definição do que seria ofensivo e não ofensivo seria um exercício a posteriori, sendo necessário estar atento para os sujeitos que trocavam, e não apenas para o que era trocado.

Em outras palavras, o senso de humor contingente, o cinismo ambíguo como elemento não verbal presente no modo de enunciar certos epítetos, a dispensabilidade do alvo para o qual se dirigem certos termos no momento da alteração – de modo que o interlocutor apenas se torna um meio para uma troca –, além de aspectos como tom de voz, expressão facial e grau de aproximação e amizade entre os falantes, não foram assinalados nesses trabalhos⁹⁴. Ademais, perceber esses jogos enquanto modos de expressão de violência catártica, onde impulsos negativos são liberados e conflitos sociais estruturais são resolvidos, é uma via interpretativa presente em uma abordagem funcionalista e estruturalista que encerrava os jogos em si mesmos, como rituais descolados de outros elementos simbólicos⁹⁵. Esta abordagem funcionalista concebeu os jogos ou enquanto expressão

⁹¹ ABRAHAMS, 1962, p. 217.

⁹² CHIMEZIE, Amuzie. *The Dozens: An African-Heritage Theory*. *Journal of Black Studies*, v. 6, n. 4, p. 401-420, jun. 1976, p. 408.

⁹³ JACKSON, Bruce. *White Dozens and Bad Sociology*. *The Journal of American Folklore*, v. 79, n. 312, p. 374-377, abr.-jun. 1966, p. 375.

⁹⁴ PAGLIAI, 2009, p. 69; CHIMEZIE, 1972, p. 410.

⁹⁵ CHIMEZIE, 1972, p. 412.

direta e transparente das estruturas psíquicas dos sujeitos, como se fossem maneiras de resolver conflitos sociais em contextos microrrelacionais, ou enquanto ações despidas de complicações sociopolíticas entre os envolvidos⁹⁶. Ademais, se os jogos fossem uma rejeição ao matriarcado, por que os participantes nunca aceitavam e sempre respondiam a todas as ofensas dirigidas contra a mãe?

Jovens negras do sexo feminino também desempenham o *The Dozens*. Se a participação dos homens no *The Dozens* é explicada por uma rejeição à mãe como uma reação à socialização para a feminilidade, como reivindica Abrahams, então como explicar, neste sistema teórico, o jogo jogado por meninas? Eles também são rejeições de suas mães por causa dos valores femininos (de suas mães)?⁹⁷

Apesar de associar “feminino” e “mulheres”, concebendo-os como diretamente correspondentes, Amuzie Chimezie, depois de estudar as anotações e materiais de campo de John Dollard e Roger Abrahams e também fazer sua pesquisa de campo no Sul dos Estados Unidos e na Nigéria, assinalou que a interpretação extremamente psicológica sobre o “*The Dozens*” levou estes dois estudiosos a tomar os insultos neles mesmos, interpretando-os como evidências *per se* de um significado conferido ao jogo pela teoria psicológica, o que implicou pouca ou nenhuma atenção às definições dadas pelos próprios participantes sobre o que era jogado nesses jogos. Chimezie apontou para uma conexão histórica entre o “*The Dozens*” e práticas africanas similares, para depois defender que o “*The Dozens*” seria uma permanência folclórica, uma variedade afro-americana reeditada, ressignificada e readaptada durante a história da escravidão, que apresentaria similaridades estruturais com certos “*African Dozens games*”⁹⁸.

Construindo uma “teoria do legado africano”, o autor descreveu que, entre os *Igbos* da Nigéria, existe um jogo chamado *Ikocho Nkocho*, no qual dois ou duas participantes denominados(as) como *Ibe* e *Eze* trocam insultos que procuram destacar ou inventar deformidades físicas, desvios morais e comportamentos sexuais impróprios entre familiares dos participantes. Em

⁹⁶ PAGLIAI, 2009, p. 61.

⁹⁷ CHIMEZIE, 1976, p. 413.

⁹⁸ CHIMEZIE, 1976, p. 407.

outros termos, tais jogos não surgiriam necessariamente a partir da opressão racial e sexual, sendo sociologicamente autônomos em seus processos de constituição interna⁹⁹.

Na interpretação de Chimezie, não havia perdas identitárias e danos relacionais nesses jogos na Nigéria, de modo que não seria possível conferir se essa prática estaria servindo para lidar com hierarquias sociais mais amplas ou se serviria como um ritual lúdico e/ou conflito específico para acomodar diferenças políticas vividas cotidianamente pelos participantes. O autor sugere que a criatividade e a criação cultural dos atores é o que deve ser ressaltado nos estudos sobre jogos verbais, quando assinala que a desconstrução precede a reedição e a readaptação de caracteres africanos no “*The Dozens*” estadunidense, explicitando a possibilidade de (re)invenção e reelaboração cultural autônoma¹⁰⁰. Essa “teoria do legado africano”:

[...] refutou a teoria da frustração-agressão de Dollard e a teoria da rejeição da mãe de Abrahams. A teoria de Dollard foi rejeitada principalmente porque o *The Dozens* já estava presente na cultura negra antes da frustração opressiva atribuída aos negros pelos brancos nos Estados Unidos na teoria de Dollard. A teoria de Abrahams foi rejeitada pelas seguintes razões: a ideia de mãe-rejeição é insustentável como um construto explicativo; esta teoria não pode explicar a participação feminina no jogo, nem as lutas físicas que, muitas vezes, o uso negativo sobre a mãe podia resultar; a importância disto para a criança preta e o afeto do filho com a mãe também não foi adequadamente explicado por estes dois autores.¹⁰¹

Mesmo que a participação de mulheres em um jogo verbal cujas referências derogatórias se dirijam à mãe não garanta a inexistência da negação da maternidade por essas mulheres, de fato, a defesa da mãe quando era ofendida é um forte indício contrário a essa rejeição. Ofender a mãe é elemento central no sistema hierárquico de gênero, com o comportamento das mulheres sendo fonte de honra a defender pelos homens. Mulheres são cúmplices. Um aspecto problemático na interpretação de Chimezie diz respeito a um dos argumentos registrado por ele para explicar essa defesa:

⁹⁹ CHIMEZIE, 1976, p. 414.

¹⁰⁰ CHIMEZIE, 1976, p. 418.

¹⁰¹ CHIMEZIE, 1976, p. 419.

em comunidades negras nos EUA e na Nigéria nas quais ele identificou a existência de trocas verbais como o “*The Dozens*” na década de 1970, a mãe era uma figura sacralizada, fazendo dela uma figura não sexual e, por isso, um alvo sexual preferido¹⁰².

Na mais recente revisão do “*The Dozens*”, com base em observação de campo e na revisão das observações originais de John Dollard e Roger Abrahams, Harry Lefever¹⁰³ escreveu que esse jogo deve ser concebido, por um lado, como uma forma de entretenimento e recreação grupal autônoma entre os participantes, e, por outro lado, como uma técnica pedagógica que ensina a ter autocontrole diante de situações socialmente conflituosas entre brancos e negros. Na medida em que a contenda existente ajudaria a desenvolver o domínio emocional do indivíduo por meio da troca de insultos, o “*The Dozens*” seria um duelo verbal que permitiria resolver conflitos entre os participantes na medida em que evitaria a constituição de disputas físicas quando termos raciais surgiam, embora, em alguns casos, o objetivo de incitar um duelo verbal seria, exatamente, o de fazer surgir um “*fight*”, isto é, uma briga física entre dois ou mais indivíduos.

Reconhecer que existem pessoas e coisas “certas” e “erradas” no jogo é reconhecer que o jogo tem regras, que existe uma etiqueta social ou um conjunto de normas que devem ser honradas para o grupo de pares e que sanções contra aqueles que brigam estão operando quando o jogo é jogado entre as pessoas certas. Brigar entre membros do próprio grupo poderia ameaçar sua solidariedade¹⁰⁴.

Para evitar agressões físicas decorrentes da perda do controle emocional, o jogo precisaria de regras e exigiria a partilha de normas e etiquetas que deveriam ser honradas a fim de controlar o surgimento do “*physical fight*”. Porém essas normas seriam usadas mais para os jogos entre membros de diferentes grupos raciais, mesmo que pessoas de subgrupos diferentes dentro do mesmo grupo racial pudessem se envolver em lutas físicas, o que podia ocorrer quando alguma regra grupal fosse desrespeitada (quando alguém

¹⁰² CHIMEZIE, 1976, p. 418.

¹⁰³ LEFEVER, G. Harry. “Playing the Dozens”: A Mechanism for Social Control. *Phylon*, v. 42, n. 1, p. 73-85, primeiro trimestre 1981.

¹⁰⁴ LEFEVER, 1981, p. 80-81.

usava palavras ou rimas proibidas dentro do grupo de pares). Tais regras eram variáveis e variadas conforme o subgrupo, sendo sempre renegociadas.

Outra pesquisa comparativa sobre jogo verbal foi realizada por Stephen Barnett e Millicent Ayoub¹⁰⁵ em uma escola racialmente branca na primeira metade da década de 1960, nos Estados Unidos. Em uma abordagem sociolinguística, usando entrevistas grupais e individuais, os dois antropólogos estudaram um tipo de jogo verbal identificado por vários termos nativos, mas sobretudo por três: “*Sounding*”, “*Mother-sound*” ou “*Burning*”. Para eles, esse jogo verbal seria um tipo de “*joking interaction*” e, desse modo, não envolveria tensões ou conflitos sociais amplos. Porém esse jogo poderia ser visto também como um duelo verbal, uma vez que veiculava insultos rituais que, embora aceitos coletivamente, diante de outros colegas, provocavam insatisfações entre alguns alunos dessa escola durante as entrevistas individuais.

Eles afirmaram que os insultos direcionados ao comportamento sexual materno e à aparência dos participantes somente precipitavam agressões físicas quando havia um antagonismo prévio entre os jogadores. Para eles, os insultos mobilizados no jogo não trariam implicações psicorraciais negativas para os participantes; eles seriam práticas de fortalecimento da identidade do grupo de pares, ajudando a definir suas fronteiras externas, sendo usados como um símbolo de sua força, e não uma guerra contra o inimigo ou uma oposição a uma suposta estrutura matriarcal¹⁰⁶.

Sugerimos que o garoto que joga o *Mother-Sounds* ou o *Burning* está mais preocupado com o estabelecimento de sua identidade em seu grupo de referência primária do que em proteger sua mãe de calúnias, uma vez que ele sabe que não pode jogar o jogo sem expô-la ao ataque verbal do jogo [...]. Além disso, *Mother-Sounds* ajuda a definir as fronteiras dos grupos de pares.¹⁰⁷

Para esses dois autores, seria difícil ocorrer “*Sounding*”, “*Mother-sound*” ou “*Burning*” entre membros de diferentes grupos raciais, uma vez que, para evitar a ocorrência de conflitos sérios em razão do conteúdo dos

¹⁰⁵ BARNETT; AYOUB, 1965, p. 339.

¹⁰⁶ BARNETT; AYOUB, 1965, p. 340.

¹⁰⁷ BARNETT; AYOUB, 1965, p. 341.

insultos nos duelos verbais sempre referidos à mãe, esse “*joking*” poderia ser realizado somente entre pessoas muito próximas, em razão da intimidade e autorização prévia requerida para o uso de certas palavras entre os jogadores. Stephen Barnett e Milicent Ayoub concluíram que as mulheres não jogavam “*Sounding*”, “*Mother-sound*” ou “*Burning*” porque não usavam as palavras sujas (“*dirty word*”) usadas pelos garotos, sobretudo aquelas que se remetiam aos atos sexuais. Bruce Jackson¹⁰⁸, no mesmo trabalho em que revisou os estudos de John Dollard e Roger Abrahams, também discutiu a pesquisa de Stephen Barnett e Milicent Ayoub e indicou que o uso de termos verbais previamente definidos como “sujos” pelo observador externo não poderiam servir como prova incontestável de que eles carregariam “significado sujos” (“*dirty meanings*”) em palavras e fraseados trocados pelos envolvidos. A ironia e o deboche como figuras de linguagem poderiam ser mais eficientes, provocando e causando mais irritação e danos emocionais ao “oponente”, em vez de usar várias palavras vistas como sujas pelos próprios participantes.

Para Barnett e Ayoub, mesmo que o foco do “*Sounding*”, “*Mother-sound*” ou “*Burning*” fosse um ataque moral ao comportamento sexual da mãe, das irmãs e dos participantes, o jogo entre as mulheres seria uma troca na qual o jogar (*play*) é o que interessava, na medida em que o jogo estaria alheio a danos morais sexuais ou raciais entre os jogadores. O “*Sounding*”, “*Mother-sound*” ou “*Burning*”, desse modo, mobilizaria apenas os insultos amigáveis (“*joking*”)¹⁰⁹. Aqui reside outra crítica de Bruce Jackson, para o qual os dois antropólogos não estiveram atentos ao modo como o jogo entre as mulheres seria diferente, porque os significados presentes nas relações entre elas eram diferentes; Jackson assinala também que em escolas segregadas era comum, entre brancos, o uso de insultos raciais pejorativos e negativos, cotidianamente usados contra pessoas negras, nos jogos verbais apenas entre os brancos¹¹⁰.

Analisando outro jogo verbal, mas ainda no interior da tradição interpretativa delineada pelos estudos sobre o “*The Dozens*”, Anthony Lauria (1964) estudou o *Relajo*. Praticado entre jovens pobres de Porto Rico, foi definido

¹⁰⁸JACKSON, 1966, p. 376.

¹⁰⁹FLYNN, 1977, p. 84.

¹¹⁰JACKSON, 1966, p. 537.

por ele como um idioma cerimonial-difamatório no qual os insultos foram concebidos ora como “*joking game*”, ora como um “*game contest*” (definida como uma variação da modalidade duelo verbal), no qual se poderiam verificar danos sociais para um dos envolvidos. Esse jogo envolveria ludicidade e insultuosidade em uma tensa negociação entre os participantes. No “*Relajo*”, embora um dos modos de se atingir o oponente consistisse no ataque moral a suas mães e irmãs com acusações de poligamia e condutas sexuais condenáveis, fazer menção a essas mulheres fora do jogo, entre os mesmos sujeitos, era motivo de riso quando se elogiava algum participante em razão de sua capacidade de ser o namorado do grupo.

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

Walter Edwards¹¹¹ estudou dois tipos de “*Speech Insults*” (o que ele conceituou como discursos ofensivos, que não seriam somente insultos na forma de epítetos, mas estrofes rimadas ofensivas ou zombadoras) entre jovens negros da Guiana Francesa: o *Tantalism* e o *Busin*. O *Tantalism* é um “*game*” “restrito aos amigos” que, ao exigir habilidades histriônicas (um tipo de narcisismo, exagero na demonstração da capacidade de ofender), inteligência e grande conhecimento de palavras, explorava “características físicas grosseiramente exageradas e atribuídas ao oponente” e dependia da aprovação do público ouvinte para definir se os epítetos poderiam “ofender”. No *Tantalism*, o exagero e o excesso de gestos corporais eram estratégias para vencer o oponente, mas sem humilhá-lo ou provocar qualquer dano psicológico.

Já o *Busin* era caracterizado por uma linguagem obscena que se valia de insultos pessoais, reais ou inventados, para constranger moralmente o opositor. Um dos instrumentos usados pelos envolvidos para obter êxito no

¹¹¹ EDWARDS, Walter F. Speech Acts in Guyana: Communicating Ritual and Personal Insults. *Journal of Black Studies*, v. 10, n. 1, p. 20-39, set. 1979.

jogo seria o grito e o tumultuamento do jogo: aquele que fosse o primeiro a levantar a voz e mobilizasse gritos da audiência diante da ausência ou do esgotamento do arsenal de palavras ou ações do opositor poderia “ganhar” o jogo. Diante de alguém que não conseguia, imediatamente, elaborar frases ou pronunciar palavras que atingissem o “agitador”, o *Busin* poderia ser encerrado com esse tipo de “manipulação” da audiência. Como parte mordaz desse jogo, os gestos corporais orientados ao oponente seriam também outros instrumentos presentes na troca, ao passo que caberia à audiência externa a definição do que seria considerado eficaz em termos de provocação. Os gritos de aprovação do público espectador ao que era dito foram vistos como fundamentais para estimular as réplicas ou tréplicas. Distintamente do “*Tantalism*”, no “*Busin*” pessoas que não eram amigas participavam¹¹².

Observando as réplicas rimadas de uma batalha verbal entre jovens turcos, Alan Dundes, Jerry Leach e Bora Ozkok¹¹³ descrevem uma “tradicional forma de troca de insultos rituais que depende da habilidade retórica do indivíduo que participa”, nas quais se selecionavam réplicas apropriadas para provocar insultos. Similarmente ao “*Sounding*” e ao “*The Dozens*”, a batalha verbal (mais próxima da modalidade jogo de ofensas, pois este jogo fazia surgir brigas físicas em quase todas as vezes que era jogado) envolvia o pertencimento étnico dos participantes, termos remissivos ao tamanho do pênis (o que os autores identificaram como “insulto fálico” e “agressão fálica”) e remissões à moral familiar que pudessem atingir a “honra masculina” dos participantes.

Além disso, a acusação de passividade homossexual em um suposto intercurso sexual com membros de outras minorias étnicas bem como o ataque às próprias origens étnicas do opositor seriam os temas fortes de insultos nessa batalha. Não era a melhor resposta que estabelecia quem vencia e quem fora derrotado, mas sim quem se calava. Seria necessário continuar trocando, dentro do jogo, sem parar e sem recorrer ao ataque físico¹¹⁴.

Na medida em que registrei entre os estudantes a ocorrência de inúmeros elementos e características próximas e relativamente similares

¹¹² EDWARDS, 1979, p. 21.

¹¹³ DUNDES, Alan; LEACH, Jerry; OZKOZ, Bora. The Strategy of Turkish Boys' Verbal Dueling Rhymes. *The Journal of American Folklore*, v. 83, n. 329, p. 325-349, jul.-set. 1970, p. 326.

¹¹⁴ DUNDES; LEACH; OZKOK, 1970, p. 344.

(e não exatamente idênticos e coincidentes) aos que foram apresentados por esses estudos, é possível, a partir do exposto até agora, estipular a ocorrência de tipos de jogos verbais na escola pesquisada. Mesmo que “*encarnação*”, “*tirar sarro*”, “*zoação*”, “*tirar onda*” e “*tirar com a cara*” nomeiem jogos verbais que podem apresentar elementos e características registradas em diferentes modalidades de altercações apresentadas, deve-se atentar para as complexidades dessas altercações verbais e não verbais que são inteligíveis se tomarmos esses estudos como referências para análise, e não como modelos fixos.

Esse movimento se inicia no duelo verbal simétrico, passa pelo “*joking*” e pode se constituir em um “*insult game*” assimétrico quando o conflito é explicitamente racial ou sexual, podendo encerrar a troca em luta física, apontando para os aspectos conflitivos da sociabilidade estudantil¹¹⁵. Desse modo, se esses jogos verbais podem ser vistos como “formas lúdicas da sociação”, isto é, maneiras de interação nas quais os participantes se mostram a um só tempo interessados e descomprometidos, autonomizando suas atuações no sentido de evitar qualquer demonstração de um interesse objetivo nos assuntos tratados¹¹⁶, sugere-se que essa sociabilidade também pode ser assimétrica, conflitiva e violenta. Esses jogos são forças reais, necessidades e impulsos concretos que impelem os sujeitos a obter vantagem para vencer o outro, produzindo formas de “*social game*”, mesmo que os envolvidos busquem retirar do jogo os resultados negativos para alguns deles no processo de busca por “vitória”¹¹⁷.

Ainda que objetivo o consenso, a forma lúdica da sociação pode implicar conflito ou mobilizá-lo, isto é, ser um meio de instauração de relações tensas e truculentas, uma vez que em alguns momentos a sociabilidade não parece se construir de modo tácito, podendo derivar para formas agressivas e instáveis de interação. De todo modo, o processo associativo não se desfaz, pois, mesmo quando deixa de ser uma “*conversational interaction*” e se transforma em “*serious argument*”¹¹⁸, o vínculo da relação social não se

¹¹⁵ CRUZ, Tânia; CARVALHO, Marília P. Jogos de Gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 26, p. 113-143, jan.-jul. 2006.

¹¹⁶ SIMMEL, George. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). *George Simmel: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 169.

¹¹⁷ SIMMEL, Georg. The Sociology of Sociability. *American Journal of Sociology*, v. 55, n. 3, p. 254-261, nov. 1949.

¹¹⁸ SIMMEL, 1949, p. 259.

desfaz, uma vez que “é isto que dá ao jogo tanto a sua jocosidade quanto seu sentido simbólico, através do qual se diferencia da mera brincadeira”¹¹⁹. Se cotejarmos essa noção de sociabilidade como um “*social game*” com outra definição de jogo social, esta, por sua vez, apresentada por Johan Huizinga¹²⁰, veremos que a tensão, o conflitivo e a sociação (a interação social) não são mutuamente excludentes.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”¹²¹.

Para Huizinga, tensão significa incerteza, acaso que coloca à prova “as qualidades do jogador” diante das regras estabelecidas para o desenrolar do jogo. Porém essas regras podem ser ignoradas pela figura do “desmancha-prazeres”, que subverte ou muda os regulamentos do jogo. Essa possibilidade de mudança no jogo social é que permite a Huizinga reafirmar que há sempre “alguma coisa em jogo” além do que é jogado, sejam os elementos lúdicos, sejam os elementos trazidos pela tensão e pelo conflito social. Nesse jogo social, o “êxito obtido passa prontamente do indivíduo para o grupo”¹²². Mesmo não equivalentes nos detalhes, um paralelo entre essas duas abordagens permite pensar os jogos verbais identificados pelos nominativos usados pelos estudantes como elementos de uma *sociabilidade estudantil conflitiva e lúdica*. Esses jogos seriam formas nas quais o “jogo da vida social” apareceria como momentos lúdicos, envolvendo a alegria e a tensão, o prazer e o conflito. Esses jogos verbais seriam parte desta sociabilidade estudantil que adiciona o assimétrico, o subordinador, o desigual e, por isso, tornam-se sérios.

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

¹¹⁹ SIMMEL, 1983, p. 167.

¹²⁰ HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

¹²¹ HUIZINGA, 2008, p. 33.

¹²² HUIZINGA, 2008, p. 58.

A primeira modalidade diz respeito a um tipo de jogo que consiste em uma alteração pilhérica ou burlesca propriamente dita, denominada como *verbal duels* (duelo verbal), na qual se veiculam epítetos, atos e observações verbais e não verbais, como sorrisos e gargalhadas, expressões corporais e gestos faciais, mensagens escritas ou desenhadas que são jocosas e chistosas, identificadas como “*friendly insult*” ou “*nonserious offenses*”¹²³. Praticado entre os que se reconhecem enquanto iguais, próximos e amigáveis, os insultos desse tipo de jogo servem para reafirmar e sublinhar os laços de amizade entre os participantes, envolvendo alterações ritualizadas sob a forma de “*joking interaction*” ou “*joking relationship*”, que implica humor coletivo entre os presentes. Esse tipo de jogo também envolve um sentimento de prazer e de satisfação em que a superioridade do “vencedor” dispensa a humilhação moral de quem “perde”¹²⁴. Poderemos identificar esse tipo como o **jogo que brinca**.

A segunda modalidade se refere aos jogos verbais que consistem em um tipo de troca em uma contenda conflitiva, nomeada como “*insult game*”, isto é, jogos de insultos nos quais epítetos verbais e atos não verbais, mesmo que mobilizados inicialmente como um “*joking interaction*”, consistem em práticas imputativas “de características negativas para as pessoas como um todo, não somente ao comportamento particular no qual o sujeito está envolvido”, sendo práticas políticas que versam sobre formas de enunciação de “*insulting stigma*”, percebidas coletivamente e que identificam o sujeito enquanto um ente atrelado a um grupo de pessoas¹²⁵.

Nessa segunda modalidade, o insulto verbal é constituinte de estigmas sobre os indivíduos, implicando alguma perda identitária ou dano social percebido pelo sujeito. Nesse jogo, o insulto denota uma associação com alguma coletividade sobre a qual estereótipos são imputados e instituídos¹²⁶. Nesse “jogo de insultos” imputam-se subordinacões naturalizadas, de maneira que os epítetos verbais e os atos não verbais atuam na qualidade de mecanismos explícitos que instauram relações assimétricas. Assim, o ato

¹²³ FLYNN, 1977, p. 82.

¹²⁴ HUIZINGA, 2008, p. 57.

¹²⁵ GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

¹²⁶ FLYNN, 1977, p. 107; PAGLIAI, 2009, p. 42.

de insultar nessa segunda modalidade implica (re)criar estigmas coletivos, que são percebidos diferentemente pelos participantes. Nessa segunda modalidade de jogo, é possível perceber que, “na maioria dos casos, ao invés do perpetrador, é o destinatário quem escolhe a forma de definir o ato ou observação, determinando o seu resultado”¹²⁷. Veremos posteriormente que essa modalidade abriga ofensividade-insultuosidade, podendo envolver perdas identitárias e danos verbais. Ao percebermos características que validem essa definição, estaremos lidando com o **jogo que ofende**.

Podemos estipular a existência de uma terceira tipologia de jogo verbal, situada no entremeio entre a interação de brincadeira e o jogo de ofensas. Esse tipo de jogo verbal é aquele no qual os participantes interagem em um suposto plano de equidade relacional, abrindo espaço para a aceitação de insultos rituais marcados por um humor agressivo, no qual insultar é fazer parte da relação, mas que pode implicar agressão física, pois alguns dos insultos mobilizados nessa terceira modalidade podem “negar a validade de uma autoimagem positiva mantida sobre si por um indivíduo ou grupo”¹²⁸, quando surgem elementos reprováveis na troca. Esse terceiro tipo de jogo é ambivalente, porque mobiliza a ambiguidade entre o insulto ritual e o não ritual. Em síntese, esse tipo de troca é um **jogo que brinca e ofende**.

Veremos no próximo item que um epíteto verbal ou um ato não verbal mobilizados em um jogo verbal se tornam ofensivos (isto é, implicam prejuízo e perdas relacionais, desrespeito moral, significando danos identitários entre os participantes), quando eles instituem um lugar imutável e negativo para o indivíduo, diferenciando-se de outros tipos de práticas relacionais que reforçam os laços sociais entre os participantes das trocas, na medida em que elas são usadas para definir e manter distinções e estereótipos coletivos sobre os sujeitos. Atuando desse modo, essa ofensividade captura qualquer traço social atribuído a terceiros para ser usado de modo estereotipado ou estigmatizado em um alinhamento intragrupal que concebe indivíduos enquanto partes naturalmente inexoráveis de seus grupos, colocados em situações de controle social. Nesse processo, danos identitários e perdas relacionais concretas podem ser percebidas pelo sujeitos como microagressões, que não conseguem ser captadas pela linguagem jurídica, uma vez que seus

¹²⁷ FLYNN, 1977, p. 86.

¹²⁸ FLYNN, 1977, p. 31.

efeitos morais e sociopsicológicos se situam na experiência do vivido¹²⁹. Isso nos permite dizer que, nesses jogos de brincar e ofender, sentimentos de depreciação e de humilhação podem existir sob práticas cômicas ou lúdicas. Esses sentimentos, ainda sim, podem ser identificados pelos sujeitos como elementos politicamente prejudiciais e socialmente ofensivos.

Desse modo, procuro desenvolver no próximo tópico uma discussão sobre conceitos e teorias que possam forjar e delinear um caminho explicativo sobre epítetos verbais e atos não verbais com esse poder ofensivo que surgem nos jogos, identificado pelo termo insulto coletivo individual. Pretendo registrar que certas categorias, adscrições e marcadores sociais de diferenciação política geralmente localizados em uma estrutura macrosocial devem ser pensados dentro de relações vividas concretamente. Ao seguir esta perspectiva de análise, procura-se contornar uma “defasagem criada entre os estudos de interação social e os de estrutura social, entre aqueles da cultura e os da sociedade”, que retira das ações observadas e vividas relacionalmente a referência sociológica do que se define como “estrutural”¹³⁰.

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

¹²⁹ OLIVEIRA, Luis Roberto Cardoso de. Existe violência sem agressão moral. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 67, jun. 2008.

¹³⁰ GUIMARÃES, Antônio S. A. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 103.

2.1 “DIFERENÇA ABSOLUTA”: INSULTOS COLETIVOS INDIVIDUAIS E RAÇA

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

Insulto coletivo é um exemplo primeiro de preconceito. Através da sujeição ao insulto coletivo um membro de um grupo minoritário é prejudicado não como uma pessoa em sua posição individual, mas com base em traços morais negativos supostamente característicos de seu grupo atribuídos a ele através destes insultos.¹³¹

Charles Flynn usou o termo “insulto coletivo” com a intenção de explicitar que práticas vistas enquanto estritas à esfera individual ou, no limite, interpessoais deveriam ser vistas enquanto reinstuições políticas de estruturas coletivas amplas que articulam e mobilizam hierarquias raciais e sexuais amplas¹³². Por meio do insulto verbal, seja sob práticas dissimuladas, como piadas de duplo sentido, gestos ambíguos e comentários ambivalentes, seja por meio de práticas explícitas, como os insultos verbais ofensivos, atos não verbais derogatórios e gestos corporais agressivos, é possível provocar algum dano moral à identidade individual ou coletiva do sujeito, mobilizando alguma característica negativa socialmente atribuída ao seu suposto grupo social de origem.

Porém o termo insulto coletivo, seja na reciprocidade de um jogo verbal, seja em um envio direto e unilateral, representando o Outro como uma simplificação, “específica, restritiva, limitada e fixa”, não permite que se explicitem simultaneamente os elementos estruturais e os aspectos locais

¹³¹ FLYNN, 1977, p. 56.

¹³² FLYNN, 1977, p. 53.

da interação social¹³³. Por essa razão, *insulto coletivo individual* parece mais próximo da contiguidade e continuidade entre os elementos da interação e os aspectos coletivos e estruturais que observei existir nos jogos verbais. Devemos verificar como a literatura sobre insultos verbais, desigualdades e diferenças coletivas, gênero, racismo, raça e classe ajuda, sob distintas perspectivas, delinea as características desse conceito de insulto coletivo individual.

A abordagem estrutural clássica de Edmund Leach¹³⁴ faz uma distinção entre insultos socialmente negativos e positivos, condenáveis ou ritualizados, em torno da qual um abuso verbal seria um insulto social quando se constituísse em um ultraje moral. Para tanto, ele deve ser percebido e referido a pelo menos uma das três categorias limítrofes: 1) “palavras sujas”, referidas usualmente à obscenidade sexual e a excreções escatológicas; 2) blasfêmia cultural e profanidade religiosa; e 3) abuso animal, pelo qual seres humanos são equacionados a animais de outras espécies. Na medida em que os insultos seriam transgressões de tabus, usos de nomes socialmente condenáveis, bem como ações e gestos socialmente proibidos, cujo resultado seria “um fenômeno social específico que afeta tanto o ator quanto seus ouvintes de um modo bastante previsível”, essas três categorias constituiriam tabus que funcionariam como limites sociais e psicológicos¹³⁵. Um insulto seria ofensivo porque seria abusivo ao desprestigiar uma dessas três linhas limítrofe, sendo usado para se referir a grupos de indivíduos ou coletividades de pessoas para as quais se autoriza fazer referências depreciativas e discriminatórias.

A ideia de “linha limítrofe” ajuda a retirar qualquer essência semântica dos epítetos verbais e permite que consideremos a definição do que é ofensivo e não ofensivo enquanto um resultado da relação, enquanto uma consequência do contexto social. Alguns epítetos verbais podem ser percebidos como ambivalentes, isto é, inscreverem-se nas altercações verbais a partir de um potencial semântico ofensivo e cômico, ao mesmo tempo. A aferição dessa ambivalência dependerá, todavia, do tipo de interação entre aqueles que mobilizam os epítetos, de maneira que a capacidade de depreciar um sujeito com base no conteúdo negativo mobilizado por certo epíteto ou

¹³³ FLYNN, 1977, p. 48.

¹³⁴ LEACH, Edmund. Aspectos Antropológicos da Linguagem: categorias animais e insulto verbal. In: DAMATTA, R. (Org.). *Edmund Leach*. São Paulo: Ática, 1983. p. 170-198.

¹³⁵ LEACH, 1983, p. 173.

um ato dependerá também do estado emocional, do poder interpretativo e da capacidade de criar contrarrespostas eficientes por quem responde a qualquer tentativa de depreciação ou humilhação.

Com base nessas considerações, podemos estipular a existência de interações sociais que abrangem, de modo simultaneamente conflitivo, tanto a insultuosidade e a depreciação política, quanto a jocosidade e a comicidade. Nessas interações, significados sociais negativizados podem ser *suturados* em diferentes palavras e atos. Esses significados são inscritos em certos grupos sociais por meio de ações nas quais o ato de estereotipar é uma estratégia metafórica que envolve deslocamentos, cisão, agressividade e mascaramento sobre a alteridade¹³⁶.

Os epítetos raciais ou sexuais passam a ser vistos como modos de diferenciação, percebidos como determinações múltiplas, entrecruzadas, polimorfas e perversas, sempre exigindo um cálculo específico e estratégico de seus efeitos. É uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e sexual.¹³⁷

Se esses epítetos raciais e sexuais são usados como escárnios ambivalentes que representam unilateralmente a alteridade, procurando apreender o outro de modo fixo e preso, as diferentes contrarrespostas podem ser atos que tensionam essas representações. Além de provocar cisões, deslocamentos e mascaramentos em torno das identidades do sujeito, o insulto coletivo individual aparece em epítetos raciais e sexuais por meio de metáforas e ambiguidades linguísticas que dificultam a identificação da estereotipação e da estigmatização. É isso que confere aos epítetos raciais e sexuais um potencial de causar danos identitários e perdas relacionais. Esses epítetos passam a atuar como insultos coletivos individuais ao mobilizar a capacidade de “implica[r] uma desvalorização ou negação da identidade do outro”¹³⁸.

Assim, o insulto coletivo individual pode estar presente, por exemplo, no contexto da escola, sob a forma de uma interação conflitiva que, mesmo em jogos verbais rituais como o duelo verbal e o “joking”, pode mobilizar

¹³⁶ BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

¹³⁷ BHABHA, 2007, p. 107.

¹³⁸ OLIVEIRA, 2008, p. 136.

relações assimétricas entre os participantes. O insulto coletivo individual pode assumir a forma de “palavras emocionais fortes” em uma troca verbal¹³⁹, e atuar como mecanismo de subordinação que procura estabelecer simbolicamente quem é o diferente absoluto e o “outro” “estigmatizado” nas diferentes interações sociais.

Essa possibilidade de estigmatização social pode ser vista em Norbert Elias e John Scotson¹⁴⁰, para os quais esse poder de depreciação coletiva se origina em um “equilíbrio instável de poder” entre grupos sociais distintos no interior de uma figuração social na qual a interdependência entre eles é marcada por tensões políticas. Em outros termos, na medida em que certos epítetos podem ser definidos como expressões de filiações grupais, a capacidade de imputar estereótipos coletivos depende dos “diferenciais de coesão como fontes de diferenciais de poder” presentes entre diferentes grupos em uma dada configuração social. Aquilo que os autores definem como uma “sociodinâmica da estigmatização” serve para privilegiar estruturalmente indivíduos associados ao grupo dominante em um dado contexto social¹⁴¹. Essa é a condição a partir da qual certo grupo social pode lançar sobre outro grupo social uma “desonra coletiva” que é produzida politicamente em práticas sociopolíticas verificáveis na vida cotidiana.

Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer¹⁴².

Essa abordagem sociológica em torno dos mecanismos sociais cotidianos de elaboração da subordinação e do preconceito, quando pensadas em uma perspectiva racial, guarda relação com os estudos sobre os mecanismos pelos quais “a posição relacional de dois grupos raciais é crucial no

¹³⁹ PAGLIAI, 2009, p. 70.

¹⁴⁰ ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 23-24.

¹⁴¹ ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23.

¹⁴² ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23.

preconceito racial”¹⁴³. Ao defender a tese na qual a estigmatização racial é resultado de “processos coletivos de definição grupal” em diferentes contextos históricos, determinando as diferentes posições de indivíduos em grupos raciais dentro de um quadro sociopolítico, Herbert Blumer e Troy Duster assinalam que, por um lado, são as ações coletivas que delineiam contornos raciais sobre os indivíduos, mas, por outro lado, são as ações individuais que constituem e regularizam o tratamento discriminatório e subordinador, de modo que o grupo social deve ser visto como coexistindo com sentimentos individuais expressos em uma interação social¹⁴⁴.

Essas ações individuais, por sua vez, são as práticas que realizam empiricamente os processos de definição de um grupo racial como algo que não é a soma dessas ações individuais. Essas definições do que é uma coletividade racial envolvem um conjunto de diferentes sentimentos sociais grupais. Esses sentimentos sociais mobilizados entre indivíduos de grupos raciais privilegiados e desprivilegiados seriam: a) sentimentos de propriedade, b) sentimentos de confiança de si e c) sentimentos de superioridade, os quais seriam apresentados enquanto naturais e resultariam de dinâmicas relacionais complexas que se configurariam como procedimentos cotidianos eficazes para as definições coletivas¹⁴⁵. Particularmente, esse processo de definição coletiva de um grupo de indivíduos enquanto grupo racial é conhecido como racialização e envolve a produção constante da inferiorização e da subordinação coletiva.

O sentimento de superioridade localiza o subordinado abaixo; o sentimento de alienação o localiza aquém; o sentimento de reivindicação de propriedade o exclui das prerrogativas da posição e o medo da usurpação é um recuo emocional diante dos riscos sobre a posição grupal. Como estas características sugerem, a relação posicional entre os dois grupos raciais é crucial para no prejuízo de raça¹⁴⁶.

¹⁴³ BLUMER, Herbert. Race Prejudice as a Sense of Group Position. *Pacific Sociological Review*, I, p. 3-8, primavera 1958, p. 4.

¹⁴⁴ BLUMER, Herbert; DUSTER, Troy. Theories of Race Relations And Social Action. In: *Sociological Theories: Race and Colonialism*. Paris: Unesco, 1980, p. 212.

¹⁴⁵ BLUMER, 1958, p. 4; BLUMER; DUSTER, 1980, p. 225.

¹⁴⁶ BLUMER, 1958, p. 5.

Ao lado desses sentimentos, diferentes formulações de imagens raciais abstratas sobre um conjunto de pessoas sem qualquer relação com o que elas pensam sobre si mesmas são tomadas na socialização dos indivíduos como um todo homogêneo e alocadas em uma posição naturalmente subordinada. Essas imagens raciais elaboradas em relações sócio-históricas atuam nesses processos de inferiorização de indivíduos associados aos grupos sociais subordinados, sendo definidos como entidades genéricas¹⁴⁷. Esses processos de *interação racial* são informados por significados raciais de uma estrutura macrossocial que podem ser compreendidos na análise de experiências sociais, nos modos como as pessoas vivenciam as dinâmicas relacionais dentro e fora do espaço público. Uma vez que o discurso público não explicita totalmente os sentimentos individuais, nossas ações no espaço público não refletem fielmente nossas ações informais e não evidenciam classificações e sentimentos raciais sobre as pessoas, que podem transformá-las em um Outro absoluto¹⁴⁸.

A reprodução de uma “diferença absoluta” pode ser vista enquanto um resultado da *racialização*, uma construção social que articula diferenciações raciais vistas como intrínsecas a processos sociais vividos por grupos de indivíduos. Nessa perspectiva, argumenta-se que a racialização modela as relações sociais entre sujeitos que se percebem como indivíduos fenotipicamente diferentes ao mesmo tempo em que atua como um componente de identidades coletivas e estruturas sociais¹⁴⁹. Para autores como Howard Winant e Michael Omi, na sociedade contemporânea emergem conflitos raciais globais que aparecem em maior ou menor intensidade conforme o contexto societal em que os sujeitos aparecem envolvidos. Howard Winant¹⁵⁰ argumenta que não existem uniformidades nessas tensões raciais, pois a interação entre estrutura social e significação nos conduz a perceber uma forte variação entre diferentes ordens raciais vividas localmente. A própria constituição dessas estruturas de significações raciais é variável conforme a história das sociedades nas quais elas surgem. Essas significações se realizam em dinâmicas relacionais. Esta perspectiva diferencia Howard Winant

¹⁴⁷ BLUMER, 1958, p. 6.

¹⁴⁸ WINANT, Howard. Race and Race Theory. *Annual Review of Sociology*, n. 26, 2000.

¹⁴⁹ OMI, Michael; WINANT, Howard. *Racial Formation in the United States: from the 1960s to the 1980s*. Nova York: Routledge & Paul Kegan, 1986.

¹⁵⁰ WINANT, Howard. Rethinking Race in Brazil. *Journal of Latin American Studies*, v. 24, n. 1, p. 173-192, fev. 1992.

e Michael Omi de Herbert Blumer e Troy Duster porque os primeiros enfatizam os elementos situacionais e estruturais, e os segundos destacam a interação social.

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

Em uma abordagem filosófica, a instituição da ideia de um diferente absoluto é vista centralmente enquanto um propósito político do que se identificou como racismo, ou seja, um princípio cognitivo errôneo sob a forma de um apriorismo ideológico persistente que aponta para um tipo de postulado sobre diferenças inatas de “essências raciais” imputadas às pessoas por meio da ideia, apresentada como imutável, de que diferenciação racial implica hierarquia racial. Desse modo, em torno de características morfológicas, como cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto, práticas sociais, diferenças culturais etc., “com base nas quais formulamos nossas classificações informais”, o racismo é apresentado como um tipo de diferenciação que atribui ao racismo o poder de estruturar desigualdades¹⁵¹. Para Kwame Appiah, classificações racialistas informam duas doutrinas presentes em sociedades desiguais: o racismo extrínseco e intrínseco.

Na verdade, dada a definição dos termos que ofereci, nada impede que alguém seja um racista intrínseco e extrínseco, afirmando que a simples realidade da raça lhe fornece uma base para tratar os membros de sua própria raça de um modo

¹⁵¹ APPIAH, 1997, p. 33.

diferente das outras [...] a maioria dos racistas intrínsecos tende a expressar crenças racistas extrínsecas.¹⁵²

O racismo postula a existência de “diferenças prévias” atribuídas aos diferentes grupos sociais sob a forma de “atributos” baseadas em crenças falsas que podem ser usadas para justificar posições assimétricas, tratamentos diferenciais e, até mesmo, a opressão racial. Um racista extrínseco, nessa discussão, baseia sua crença na ideia de que “os membros das diferentes raças diferem em aspectos que justificam o tratamento diferencial”. Por outro lado, os racistas intrínsecos “estabelecem diferenças morais entre membros das diferentes raças, por acreditarem que cada raça tem um *status* moral diferente”. O sujeito que é visto como racista intrínseco, para Appiah, padece de uma deficiência cognitiva, pois a preferência que ela ou ele apresenta pela companhia de certas pessoas não leva em consideração as qualidades morais, intelectuais e culturais, mas a aparência biológica, mesmo que ele discorde de desigualdades raciais.¹⁵³

Na medida em que afirma que o racismo intrínseco “declara que certo grupo é objetável, sejam quais forem seus traços”, esse autor aponta para uma predileção arbitrária. Para ele, discursos de autoafirmação grupal são práticas que se expressam na linguagem paradoxal do racismo, uma vez que elas atuam também como reconhecidos alicerces de sentimentos comunitários racistas: mesmo que pensados pelo grupo enquanto afirmativos e não excludentes, eles são definidos pelo autor como erros morais e deficiências cognitivas. Com base nessas definições, podemos estipular que um epíteto verbal se torna um *insulto coletivo individual racista* quando mobiliza em uma troca ou em um envio direto alguma ideia subliminar de “uma ‘essência racial’ [que] implica certas qualidades moralmente relevantes” atribuídas a um indivíduo, usada como motivo para tratamentos diferenciais desiguais.¹⁵⁴

Nesses termos do racismo, se os discursos presentes nos projetos pedagógicos na Escola de Aplicação pretendem ser antirracistas ao condenarem a “intolerância” por meio da valorização de uma ideia difusa de diversidade cultural, eles comunicam, por outro lado, alguma ideia

¹⁵² APPIAH, 1997, p. 36.

¹⁵³ APPIAH, 1997, p. 38.

¹⁵⁴ APPIAH, 1997, p. 35-37.

de diferença racial a partir das noções de cultura negra ou africana que circulam na escola. Com base nessa formulação do racismo, o insulto coletivo racial passa a ser uma classificação informal que consiste em uma prática de diferenciação política imputativa de propriedades sociais coletivas em um indivíduo, localizando-o como uma parte atrelada a algum macrogrupo racializado, sem o qual ele não poderá ter sentido social. Ao imputar diferenças adscritas a uma individualidade a partir de uma categoria elaborada histórica e politicamente como uma diferença coletiva, mobiliza-se subtextualmente um lugar inserido em uma estrutura que é hierarquizada politicamente. Usada deste modo, a individualidade passa a ser vista enquanto alguma coisa que somente pode ser concebida na qualidade de entidade que é portadora de diferenças raciais prévias em relação a quem a classifica deste modo, sem quase nenhuma possibilidade de autotransclassificação ou autonomia sobre o eu social.

Conforme essa perspectiva, adscrições de raça e gênero aparecem nessas atribuições de diferenciações prévias e são usadas como significados para a elaboração da comichão, da ludicidade, de escárnio e de depreciação violenta, podendo, em algumas situações, ser desmobilizados positivamente (retomarei este último posteriormente).

O que parece problemático nessa discussão do racismo é que ações e comportamentos políticos que se fundam em coesão grupal e afirmação identitária de membros de grupos sociais que historicamente não ocupam posições de poder deverão ser lidos também como processos politicamente corretos de racismo instrínseco, apoiados em identidades raciológicas pré-dadas¹⁵⁵. Outro problema dessa interpretação, que sugere um tratamento isonômico de sujeitos desiguais, consiste em conceber o movimento de formação racial grupal como uma invenção abstrata, fora da história e sem relação com processos culturais ou conflitos políticos entre os sujeitos envolvidos¹⁵⁶. Devemos registrar que o insulto coletivo individual racial emprega simbologias, discursos e significantes que estão socialmente disponíveis na

¹⁵⁵ GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, C. E. Afro-Asiáticos, 2001; *Entre Campos: Nações, Culturas e o fascínio da Raça*. São Paulo: Annablume, 2007.

¹⁵⁶ ZNANIECKI, Florian. Social Groups as Products of Participating Individual. *American Journal of Sociology*, v. 44, n. 6, p. 799-811, mai. 1939; BLATZ, William E. The Individual and the Group. *American Journal of Sociology*, v. 44, n. 6, p. 829-838, mai. 1939.

vida cotidiana para construir, reconstruir e desconstruir diferenças raciais a fim de estabelecer um Outro absoluto. Quando os epítetos se tornam ofensas ou apelidos racistas que articulam significados raciais, eles não devem ser vistos como elementos a posteriori, preexistentes ou externos às relações sociais concretas que mobilizam a ideia de diferença racial¹⁵⁷.

Mesmo que agrupados sob o termo geral “racial”, é necessário distinguir, de modo heurístico, a existência de epítetos raciais como práticas racialistas que se remetem a uma diferença pensada enquanto não hierárquica, servindo como dispositivos de cumplicidade, afeto e aproximação interpessoal, a exemplo de “nego”, “pletinho” e “blankela” [sic], usados pelos estudantes, e epítetos raciais como práticas racistas que funcionariam enquanto insultos coletivos individuais subordinadores, a exemplo de “*cor de asfalto velho*”, “*macaco*” ou “*globeleza*”, também usados pelos estudantes. Essa distinção não pretende negligenciar que o racismo instila supostas qualidades morais e intelectuais em distintos grupos raciais a partir de noções de diferença absoluta, concebidas hierarquicamente, dentro de uma estrutura desigual presente em modalidades cotidianas de interação assimétrica.

Vale registrar que, se um epíteto racial verbal usado entre duas pessoas é visto como “carinhoso” ou “amigável” em uma dada troca na qual se declara existir uma relação isonômica e equânime, posso correr o risco de estar lidando acriticamente com a velha cordialidade do racismo à brasileira, na qual uma “igualdade hierarquizada” faz com que interpretemos um conjunto de ações paternalistas sobre a alteridade enquanto um signo de tolerância aos subordinados. Essa cordialidade institui cotidianamente o Outro como o lugar da diferenciação política na qual as distinções não dispensam hierarquias desiguais em constante funcionamento. A noção de insulto coletivo individual, portanto, deve ser vista na função de um *processo* relacional que concebe a explicitação de diferenciações apresentadas como absolutas e que não são intrínsecas ou íntimas ao indivíduo, pois estão na esfera do conflito relacional e nas dinâmicas da interação social.

¹⁵⁷ GUIMARÃES, 2002, p. 54.

2.2 “DIFERENÇA ABSOLUTA”: INSULTOS COLETIVOS INDIVIDUAIS E GÊNERO

As pesquisas que mobilizam o conceito de gênero para entender um conjunto de relações e processos sociais específicos não decorre diretamente da constatação da presença física de mulheres nessas relações e processos. Essa presença tem representado, em muitos trabalhos acadêmicos que articulam a categoria gênero, mais uma justificativa política do que teórica, servindo para legitimar e justificar a análise proposta antes mesmo de ela ser apresentada. Em outras palavras, gênero é profícuo tanto porque permite explicitar e amparar teoricamente os estudos sobre desigualdades entre homens e mulheres como também orienta a análise e o desvelamento de relações e processos sociopolíticos em torno dos quais e nos quais existem construções de masculinidades e feminilidades como posições e lugares de poder, bem como diferentes percepções sobre homem e mulher, masculino e feminino, em diferentes contextos históricos, institucionais e culturais¹⁵⁸.

Não podemos assumir a duradoura existência de uma homogênea coletividade chamada de “mulher”, sobre a qual experiências mensuráveis são consultadas. Preferivelmente, devemos interrogar a produção da categoria “mulher” em si mesma como um evento histórico e político, cujas circunstâncias e efeitos são o objeto da análise que se iniciam em um momento inicial do processo social para perguntar como a diferença sexual é em si mesma articulada como um princípio e como uma prática da organização social¹⁵⁹.

Em outras palavras, o uso do conceito de gênero é pertinente em razão da presença prática, mas, sobretudo, analítica, das construções sócio-históricas sobre o que chamamos de “homem” e “mulher” em lógicas relacionais, explicando como acontece a “ligação específica” que possibilita a articulação entre diferença sexual e outras diferenças e a “natureza recíproca do gênero e da sociedade”¹⁶⁰. É esse exercício que possibilita a compreensão

¹⁵⁸ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul.-dez. 1995; Some More Reflections on Gender and Politics. In: *Gender and the Politics of History*. Nova York: Columbia University Press, 1999. p. 199-222; CONNELL, Raewyn. *The Men and The Boys*. University Of California Press, 2000.

¹⁵⁹ SCOTT, 1999, p. 207.

¹⁶⁰ SCOTT, 1999, p. 202; 1995, p. 89.

do que se chama de sexismo enquanto mentalidade ou ideologia que pode articular as diferenças sexuais como se fossem autoevidentes e discursos sobre diferenças entre sexos que não se referem apenas às ideias sobre tais diferenças, mas também aos modos como instituições, estruturas sociais, práticas e rituais cotidianos, e “tudo o que constitui as relações sociais”, atuam como princípios de coesão/aproximação e afastamento entre os sujeitos¹⁶¹.

É nessa direção do uso do conceito de gênero como instrumento analítico que podemos compreender como o sexismo é um mecanismo histórico-ideológico sofisticado de reinstituição via socialização do que é “homem” e “mulher”, “masculino” e “feminino”. Essa capacidade de recorrência cotidiana do sexismo é vista por Shirley Ardener¹⁶², a partir de um estudo sobre o surgimento de uma militância feminista entre os grupos étnicos Bakweri, Balong e Kom da costa oeste de Camarões, enquanto um pressuposto para o surgimento de insultos sexuais mobilizados pelos homens para se dirigir às mulheres que se recusam a se casar. Esses insultos sexuais devem ser vistos como “atos de vigilância dos corpos femininos”¹⁶³, buscando restaurar estruturas de gênero desiguais que foram criticadas por um discurso feminista.

Para Ardener, os insultos sexuais foram usados como tentativas de realocar posições subordinadas de gênero por meio da acusação de desrespeito à cultura local. Essas acusações de respeito e desrespeito decorriam diretamente dos conflitos políticos entre o controle social tradicional sobre as ideias de homem e de mulher e as mudanças sociais sobre tais definições. Em outros termos, a obscenidade servia para controlar simbolicamente “partes do corpo das mulheres através da vingança verbal ou outras formas de ação, tentando reestabelecer sentimentos de inferioridade”. Insultos sexuais, para a autora, seriam também “recolocações” de lugares sociais subordinados que eram classificados como não masculinos de acordo com a divisão sexual binária do trabalho¹⁶⁴. O sexismo seria a motivação ideológica e, ao mesmo tempo, o instrumento político e econômico que serviria para

¹⁶¹ GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria. L.; RIAL, Carmem. Entrevista com Joan Wallach Scott. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114-124, 1998, p. 115.

¹⁶² ARDENER, Shirley G. Sexual Insult and Female Militancy. *Man Review*, Londres, New Series, v. 8, n. 3, p. 422-440, set. 1973.

¹⁶³ ARDENER, 1973, p. 431.

¹⁶⁴ ARDENER, 1973, p. 433.

manter o gênero de modo binário e dicotômico. O sexismo tem funções ideológicas e socializadoras, permitindo conceber a existência de *insultos coletivos individuais sexistas* que carregam consigo adscrições dicotômicas e binárias que veiculam estereótipos e depreciações sobre a diferença sexual percebida nas diferentes interações.

Sendo um elemento constitutivo de relações sociais baseadas em diferenças elaboradas entre os sexos, bem como um significante primeiro dessas relações, o gênero também mobiliza a construção de identificações a partir dessas percepções sociais sobre as diferenças sexuais pautadas pelo sexismo. É em torno dessas percepções que o gênero pode ser usado como adscrição com base na qual um insulto coletivo individual sexista é operacionalizado. É o conceito de gênero que ajuda a descrever como o sexismo mobiliza o insulto coletivo individual sexista para instituir diferenças absolutas e explicitar as situações nas quais as significações de gênero estão ocultadas.

Ao enquadrar a oposição entre masculino e feminino, masculinidade e feminilidade, macho e fêmea de modo polarizado e paralisado, o insulto coletivo individual sexista atua como uma inscrição de identidades de gênero fixas e opostas de modo estereotipado, nas quais o “eu masculino ou feminino precisamente diferenciado e profundamente enraizado num corpo diferenciado” aparece violentamente sob a aparência de naturalidade e de imutabilidade¹⁶⁵. O insulto coletivo individual sexista emana significados de gênero explícitos, atuando como um mecanismo que às vezes enquadra agressivamente os comportamentos de gênero em uma linguagem essencialmente binária, sendo uma ação que “afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino”¹⁶⁶.

Esse tipo de insulto é mais um instrumento que dificulta a percepção pelos sujeitos envolvidos de que as definições de ideias elaboradas sobre homens e mulheres são criações inteiramente sociais, fazendo com que se olhe para distintas formas de comportamentos como sendo específicas de quem é homem e de quem é mulher. Ao explorar essa dicotomia, insultos coletivos individuais sexistas aparecem nas alterações verbais com práticas

¹⁶⁵ LINDA, Nicholson. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000, p. 22.

¹⁶⁶ SCOTT, 1995, p. 86.

que exploram estereotipadamente as “origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” e, desse modo, orientam diferentes interações sociais¹⁶⁷.

É importante salientar que gênero não é um correspondente analítico fixo para a diferença binária entre homem e mulher, mas um instrumento crítico para compreender as maneiras de apreender ideias sociais sobre diferença sexual. Para Scott, gênero deve ser uma pergunta: “como estes termos estão sendo usados nos contextos particulares nos quais eles estão sendo invocados?”¹⁶⁸ Ou seja, “mulher” e “homem” não são descrições empíricas de pessoas reais cujas vontades podem ser satisfeitas de modo utópico, mas noções ideais preestabelecidas que buscam canalizar e regular o comportamento, assumindo que não há uniformidade comportamental na vida real, na qual os sujeitos vivem diferentes posições e situações. Por este motivo, análises teóricas podem discutir o gênero e suas relações com raça e classe e outras categorias sociais para entender práticas culturais e processos sociais difusos, evitando que o “significado de contrastes” entre tais categorias seja visto como antítese pura ou inerente¹⁶⁹.

O poder de ofensividade e de estigmatização articulado pelos insultos coletivos individuais sexistas decorrem também do que se identifica como “dividendo patriarcal”, o qual pode ser aferido no tipo de socialização vivida por diferentes sujeitos em relações situadas pela posição na sociedade¹⁷⁰. Segundo Connel, masculinidades são configurações da prática de gênero que devem ser vistas, simultaneamente, como a) posições nas relações de gênero, b) um conjunto de práticas sociais pelas quais homens e mulheres se comprometem com tais posições de gênero e c) os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura. Masculinidades devem ser lidas como práticas estruturais tecidas relacionalmente¹⁷¹,

Dado que el género es una manera de estructurar la práctica social en general, no un tipo especial de práctica, está

¹⁶⁷ SCOTT, 1995, p. 76.

¹⁶⁸ SCOTT, 1999, p. 206.

¹⁶⁹ SCOTT, Joan. Prefácio à Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 11-27, 1994, p. 21

¹⁷⁰ CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul.-dez. 1995, p. 197; La Organización Social de La Masculinidad. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (Org.). *Masculinidad/es, Poder y Crisis*. Chile: Flacso, 1997, p. 14.

¹⁷¹ CONNELL, 1997, p. 6.

inevitavelmente involucrado con otras estructuras sociales. Actualmente es común decir que el género intersecta – mejor dicho, interactúa – con la raza y la clase¹⁷².

Ao estipular os conceitos de masculinidade hegemônica e masculinidade subordinada, Connel explica que os dividendos patriarcais são “aquela vantagem que os homens, em geral, obtêm sobre a subordinação das mulheres”. Analisar a interatuação do gênero com outras estruturas, como raça e classe, ajuda a localizar outras configurações de gênero vistas enquanto masculinidades marginais diante das masculinidades hegemônicas, dentre elas as masculinidades negras¹⁷³. Ao escrever sobre masculinidades marginais, parece que o tipo de masculinidade negra destacada por Connel é aquela que se percebe entre homens negros de classes populares, mesmo que assinala a necessidade de “descobrir trajetórias únicas de vidas de homens e de fazer análises sobre novas intersecções estruturais entre raça, classe, gênero e geração”¹⁷⁴. Ao que parece, não está explícito se o modelo analítico proposto por Raewyn Connel toma como referência empírica as experiências sociais de homens negros que não tenham nascido e vivido em situações de carência e/ou vulnerabilidade econômica e material ou que não apresentem relatos sobre si a partir da privação econômica.

Análises sobre grupos e indivíduos a partir da estrutura sociopolítica desigual podem desconsiderar a existência de configurações da prática de gênero alternativas, ocultando a existência de masculinidades que não se percebem a partir da virilidade e da truculência e que assumem fragilidades e vulnerabilidades¹⁷⁵. Essas análises podem elidir complexidades e contradições atinentes a subjetividades e simbologias vivenciadas por homens negros em favor do destaque dado à subordinação racial e econômica¹⁷⁶.

¹⁷² CONNEL, 1997, p. 10.

¹⁷³ CONNEL, 1997, p. 11-15.

¹⁷⁴ CONNEL, R. W.; JAMES, W. Messerschmidt. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, n. 19, p. 829-854, dez. 2005, p. 845.

¹⁷⁵ MEDRADO, Benedito. Princípios ou simplesmente pontos de partida fundamentais para uma leitura feminista de gênero sobre os homens e as masculinidades. In: BLAY, Eva Alterman (Org.). *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014; FIGUEROA-PÉREA, Juan-Guillermo. Algunas reflexiones sobre el estudio de los hombres desde el feminismo y desde los derechos humanos. *Rev. Estudios Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 371-393, 2013.

¹⁷⁶ PINHO, Osmundo. Um Enigma Masculino: Interrogando a Masculinidade da Desigualdade Racial no Brasil. *Universitas Humanística*, n. 77, p. 227-250, jan.-jun. 2014.

Enfatizar a marginalização de *uma* masculinidade negra pode fazer com que se desconsiderem modos pelos quais

[...] a construção e a performance das masculinidades negras ocorrem fora das relações entre homens negros e o Estado e como elas definem alternadamente ou mesmo simultaneamente a resistência à cultura dominante e criam o conflito no interior das comunidades subordinadas¹⁷⁷.

Autores inspirados na crítica do feminismo negro interseccional têm chamado a atenção para a necessidade de repensar como os sujeitos são socializados na qualidade de “homens negros” sem registrar recorrentemente nas análises “as hierarquias e desigualdades sócio-políticas como únicas fontes do eu”, olhando para as maneiras distintas de viver a vida social na qual os sujeitos também se constroem como homens e negros¹⁷⁸.

Em uma abordagem específica sobre masculinidades negras, bell hooks assinala que a força do sexismo reside em sua amplitude enquanto ideologia patriarcal, constituindo-se como exploração institucionalizada, de modo que os efeitos do sexismo na vida prática são estruturais em benefício dos homens vistos sob a ótica de grupo. Mesmo que renunciem politicamente aos privilégios e dividendos patriarcais, as assimetrias relacionais não deixam de ser recorrentemente direcionadas em favor dos homens, pois as construções sobre homem e mulher como produtos do sexismo trabalham para garantir vantagens sociais aos machos. Porém isto não significa que privilégios patriarcais tragam os mesmos benefícios àqueles que vivenciam masculinidades em sociedades onde o gênero é hierarquizado dicotomicamente, de modo que inexistam possibilidades de mudança política feitas contra estruturas desiguais de gênero¹⁷⁹.

Para identificarmos, em um primeiro movimento analítico, como o gênero configura masculinidades e feminilidades racializadas e, em um

¹⁷⁷ SUMMERS, 2004, p. 13.

¹⁷⁸ IKARD, David. A Black Male Feminist Critique of Chester Himes’s “If He Hollers Let Him Go”. *African American Review*, v. 36, n. 2, p. 299-310, verão 2002, p. 300.

¹⁷⁹ hooks, bell. [1984]. *Feminist Theory: from margin to center*. 2. ed. Nova York: South End Press, 2000b; *Feminism is for Everybody*. Cambridge: South End Press, 2000a; *Where we stand: class matters*. Nova York: Routledge, 2000d; *We Real Cool: black man and masculinity*. Nova York: Routledge, 2004b; Postmodern Blackness. In: *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End Press, 1990, p. 624-631; TILLY, Louise A. Gênero, História das Mulheres e História Social. *Cadernos Pagu*, v. 3, p. 29-62, 1994; BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain’t I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women’s Studies*, v. 5, n. 3, mai. 2004.

segundo movimento, como essa racialização é significada por meio de experiências políticas vividas mediante distinções de classes, buscarei identificar as maneiras pelas quais essas categorias analíticas interatuam em práticas sociais concretas fora da perspectiva da subordinação. Para isso, procuro traçar uma discussão sobre interseccionalidade com o objetivo de estipular um ponto de partida heurístico, construindo um debate a partir de informações empíricas que explicitem outras masculinidades negras.

O insulto coletivo individual sexista mobiliza o sexismo para reinstaurar moral e politicamente posições subordinadas a partir de oposições binárias sobre a diferença sexual, evocando símbolos culturais disponíveis usados para normatizar essas oposições binárias, que exageram diferenças e minimizam características comuns, estabelecendo hierarquias. O insulto coletivo individual sexista se vale dessas oposições para instilar deprecições nas quais a ideia de “fraqueza”, de “incompletude” e de “amoralidade” baseadas em definições pejorativas sobre diferenças sexuais acabam sendo capturadas em injúrias linguísticas. Esses insultos coletivos individuais sexistas mobilizam essas oposições binárias como cisões, o insulto sexual faz com que o sujeito seja proferido, dito e explicitado enquanto abjeção, sendo “chamado com nomes injuriosos, depreciativos e humilhantes”, fixando, paralisando e rasurando as complexidades das individualidades nesses “atos singulares” verbais¹⁸⁰.

Essa noção de insulto coletivo individual pode ajudar a perceber que um epíteto verbal ou um ato não verbal se torna ofensivo/insultuoso por meio de uma classificação informal que consiste em uma prática de diferenciação política. Esse insulto coletivo individual imputa uma “propriedade social” em um sujeito, localizando-o como um “ente” atrelado a algum macrogrupo. Esse insulto coletivo individual pode ser visto enquanto um instrumento com base no qual se imputam diferenças adscritas, isto é, categorias elaboradas politicamente como diferenças estereotipadas, depreciativas, desiguais e hierarquizadas. O insulto coletivo faz com que o sujeito passe a ser visto enquanto alguém que *possui* “essências imutáveis” em relação a quem o classifica. Essas “essências” incitam semelhanças e diferenças que podem ser raciais e/ou sexuais ao mesmo tempo, ainda que uma delas seja ressaltada conforme o que está em jogo em uma dada relação.

¹⁸⁰ BUTLER, Judith. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Nova York: Routledge, 1997, p. 45.

Quando um sujeito se sente ofendido ou insultado, estipulo que um insulto coletivo individual está em jogo na relação, sendo acionado para dizer quem é o diferente absoluto, quem é o sujeito subordinado, quem é o “outro”.

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

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

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

2.3 ENCRAVAMENTO: UMA PERSPECTIVA DE INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA, GÊNERO E CLASSE

A noção de escravamento se insere dentro de uma possibilidade interpretativa sobre processos de diferenciação sociopolítica e cultural que ficou conhecida no debate público como interseccionalidade. Concebendo criticamente as categorias políticas de raça, classe, gênero, etnicidade e sexualidade enquanto eixos políticos que fazem surgir sistemas de opressão, a interseccionalidade procura investigar como essas adscrições atuam

simultaneamente em uma matriz de dominação que organiza as maneiras como as pessoas vivem suas vidas, influencia processos sociais e políticos em muitas sociedades e orienta distintos tipos de interação entre diferentes tipos de pessoas. Essa matriz de dominação envolve significados e simbologias raciais, de gênero e de classe que “permeiam todas as relações sociais, de modo que desembaraçar os seus efeitos em uma determinada situação ou população continua sendo difícil”. Enquanto intersecção de significados, tais adscrições aparecem sob a forma de um “encravamento” ou “entrelaçamento” (“*interlocking*”) em processos e relações sociais que são organizados e reproduzidos desigualmente, compondo estruturas de dominação em favor de grupos sociais contra outros grupos. Em termos simplórios, a interseccionalidade registra que a vida individual e coletiva são influenciadas por diferentes categorias e identidades sociopolíticas.¹⁸¹

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

¹⁸¹ COLLINS, Patricia H. Intersections of race, class, gender, and nation: some implications for black family studies. *Journal of Comparative Family Studies*, v. 29, n. 1, p. 27-34, primavera 1998, p. 32; Learnig from the Outsider Within: the Sociological Significance of Black Feminist Thought. *Social Problems*, v. 33, n. 6, out.-dez., p. 14-32, 1986, p. 19; *Black Sexual Politics: African Americans, Gender and the New Racism*. Nova York: Routledge, 2004, p. 1; hooks, 2000b, p. 55; CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 124, 1993; Intersectionality: the double bind of Race and Gender. *Perspectives*, v. 23, n. 4, 1995.

Nessa perspectiva, formula-se que essas “estruturas de dominação” “não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela”¹⁸². Esse “encravamento” também funciona por meio de identificações depreciativas múltiplas daqueles que são os *diferentes* e os *Outros* para fornecer elementos políticos e culturais na vida social que reinstituam positivamente o *Eu* e o *Nós* e negativamente o *ele/ela* e o *elas/eles*. Esse poder sociopolítico e histórico permite incutir, a partir de desigualdades erguidas em torno do “encravamento” ou intersecção entre gênero, raça e classe social, certas “imagens controladas” constituintes de um Outro. Essas imagens controladas são processos de identificação estereotipados feitos a partir de diferenciações políticas construídas exatamente nessa intersecção ambígua entre diferentes marcadores sociais que naturalizam a relação entre subjetividade e objetificação enquanto uma confusão, instituindo um Outro “imutável” como se fosse um sujeito também imutável. “Imagens controladas” têm a função de processos imputativos de supostas características sociais fixas a grupos de indivíduos que pretendem ser legitimadas como atributos ou elementos identitários legítimos.¹⁸³

Deve-se advertir que a descrição textual dessa interseccionalidade é muito difícil de ser realizada, sendo comum o destaque dado a um ou dois marcadores de diferenciação em análises que procuram delinear diferentes aspectos da realidade; essas análises exigem uma capacidade explicativa de diferentes aspectos complexos trazidos por tais adscrições que *per se* já apresentam campos teóricos próprios e pesquisas particulares no âmbito das ciências humanas. A interatuação entre gênero, raça e classe na organização social depreende e orienta os modos pelos quais essas diferenças intercorrem em políticas relacionais. Esse poder de orientação é o que pode fazer do insulto coletivo individual uma prática de controle ideológico que articula “imagens estereotipadas” que pretendem ser legítimas sobre um certo grupo social, mas sem o seu consentimento coletiva.

Ideologia se refere a um corpo de ideias refletindo o interesse de um grupo de pessoas. [...] Ideologias racistas e sexistas permeiam a estrutura social em um grau tal que elas passam a

¹⁸² BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006, p. 351.

¹⁸³ COLLINS, Patricia H. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2. ed. Nova York: Routledge, 2000, p. 77; hooks, 1992, p. 22.

se tornar hegemônicas, ou seja, vistas como naturais, normais e inevitáveis e passam a ser usadas para justificar opressões e imagens estereotipadas¹⁸⁴.

Quando raça, gênero e classe interatuam a partir de relações sociais concretas, estabelecendo hierarquias e diferenciações políticas, essa interação constitui eixos de opressões complexos que atuam conjuntamente, articulando domínios de poder estruturais (instituições sociais formais, como o sistema político, jurídico e educacional), disciplinares (o controle social da burocracia, a vigilância e o policiamento dos sujeitos), hegemônicos (um sistema de ideias senso-comum para dar suporte à dominação e o endosso dos grupos dominados) e o domínio interpessoal, que “funciona através da rotinização, de práticas do dia-a-dia nas quais as pessoas retratam umas as outras”. A matriz de dominação se faz presente nas relações interpessoais com um conjunto de práticas sociais vividas de modo sistemático e recorrente pelas quais a intersecção entre raça, gênero e classe se encrava na “natureza ambígua das imagens controladas”, nas quais a percepção da diferenciação aparece em estereótipos construídos binariamente, afastando dos sujeitos possibilidades políticas de tecer as próprias discussões acerca de suas subjetividades. Essas “imagens controladas” atuam como processos que fragmentam e despersonalizam o sujeito, debilitando a complexidade discursiva sobre si mesmo e interditando a polissemia da descrição ontológica própria sobre o Eu¹⁸⁵.

Essa interação entre categorias de raça, gênero e classe, por outro lado, também pode ser uma das maneiras pelas quais os sujeitos procuram ressignificar a experiência vivida de modo positivo. Disso decorre que um dos mecanismos de desmobilização da matriz de dominação consiste em desenvolver novas formas de compreender a experiência vivida, permitindo a análise das relações existentes e a discussão sobre caminhos conceituais que favoreçam formas de autodefinição pelos próprios sujeitos como um respeito por si, abrindo caminhos de compreensão das agências individuais e coletivas diante dessas imagens controladas negativas.

Interseccionalidade ajuda a pensar sobre a interação entre raça, gênero e classe além de marcadores identitários externos (cor da pele, tipo

¹⁸⁴ COLLINS, 2000, p. 7;

¹⁸⁵ COLLINS, 2000, p. 306, p. 102; 1986, p. 26; 2004, p. 90

de cabelo, sexo anatômico, tipos de vestuário etc.), de maneira que esses contornos identificatórios externos não devem ser vistas como autoevidentes. As diferenciações erigidas em marcadores e fronteiras não explícitas, desse modo, tornam-se importantes para entender identidades raciais, diferenças sexuais e distinções de classe. Esse aspecto da discussão sobre interseccionalidade nos serve para sugerir, por exemplo, que, quando uma denúncia formal na escola é feita em razão de uma ofensa sem elementos “reconhecidos” como “explicitamente sexuais ou sexistas” pelo “ofendido”, não podemos abandonar a possibilidade de que significados raciais estejam presentes de modo sutil, de maneira subterrânea ou de forma implícita nos epítetos verbais ou atos não verbais vistos como ofensivos.

A perspectiva da intersecção nos instiga a elaborar métodos e estratégias textuais nas quais o vocabulário usado na análise descreva como o gênero aparece em adscrições de classe e raça e, por sua vez, como as diferenças de classe podem ser articuladas em adscrições sexuais e raciais. Por exemplo, a associação de indivíduos a estigmas de classe, a exemplo de “delinquência”, a “pobreza”, a “marginalidade” e a “desorganização pessoal”, pode ser feita na relação direta com um suposto pertencimento racial automático. Em outros termos, a racialização pode estar presente na associação direta entre pobreza econômica e certos grupos raciais, deixando de “pensar que a relação entre cor e pobreza é de coincidência” e mostrando “outras determinações que não são subsumíveis ao conceito de classe social”¹⁸⁶.

Ou seja, significados raciais como significados flutuantes podem ser evidenciadas em aspectos simbólicos do pertencimento de classe e em configurações da prática do gênero. Essa dedução feita por Stuart Hall¹⁸⁷, para quem a raça é a modalidade social estrutural na qual a classe é vivida em sociedades erguidas na dominação e na desigualdade pode ser complementada com a discussão feita por Paul Gilroy¹⁸⁸, cuja leitura de Stuart Hall o leva, de maneira complementar, a propor que nessas sociedades o gênero

¹⁸⁶ GUIMARÃES, 2002, p. 77

¹⁸⁷ HALL, Stuart. Race, Articulation and Societies Structured in Dominance. In: *Sociological Theories: Race and Colonialism*. Paris: Unesco, 1980. p. 305-345; The Work of Representation. In: _____ (Org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage, 1997b. p. 15-63; “Race, a Floating Signifier”. *Media Education Foundation*, 1997c. Disponível em: <<http://www.mediaed.org/cgi-bin/commerce.cgi?pread=action&key=407>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

¹⁸⁸ GILROY, 2001, p. 179.

é a modalidade na qual diferenças raciais [e de classe] podem ser vividas cotidianamente, indo ao encontro da sugestão de Avtar Brah¹⁸⁹, para a qual essas “variáveis” podem se inscrever umas nas outras.

Estima-se neste livro que muitos dos epítetos verbais e atos não verbais mobilizados durante os jogos são parte das políticas relacionais existentes na escola como processos nos quais a semelhança é bem menos presente que a diferenciação. Procuro demonstrar que essas políticas relacionais na escola podem ser lidas sob uma ideia de “raça” definida por Stuart Hall enquanto um conjunto de processos históricos que articulam elementos simbólicos flutuantes e deslizantes, atrelados a significados mutáveis e móveis, mas que “inscrevem diferenças raciais que se articulam com diferenças de gênero, classe, sexualidade e idade”¹⁹⁰. Estipular que essas políticas relacionais na escola podem ser lidas a partir de um conceito de gênero como um conjunto de símbolos culturais e conceitos normativos institucionalizados relacionalmente é uma pressuposição que ajuda a interpretar as distinções econômicas como diferenciações micropolíticas que ganham força simbólica quando expressas por meio de gostos de classe e estilos de vida que atuam nas preferências entre indivíduos *por outros* indivíduos.

Quando gênero, raça e classe interatuam nessas políticas relacionais entre os sujeitos, elas podem (re)inscrever de modo eficiente a racialização do gênero e a generificação do racismo em experiências concretas, dando a impressão de que esses dois movimentos estão fora dos discursos e da própria realidade socialmente reconhecida como politicamente construída¹⁹¹. Masculinidades e feminilidades podem ser tecidas em função de posições desiguais na estrutura de classes e/ou em remissão a significados raciais, sendo usadas para servir na qualidade de “formas de significação que servem para naturalizar algumas diferenças atribuídas”, codificando tais diferenças políticas enquanto inerentes a coletividades registradas historicamente com *Outro*¹⁹².

É necessário, portanto, analisar o que nos constrói como, digamos, “mulher branca” ou “mulher negra”, como “homem

¹⁸⁹ BRAH, 2006, p. 330.

¹⁹⁰ HALL, 1997c, p. 47

¹⁹¹ BRAH, Avtar. *Cartographies of Diaspora. Contesting identities*. Londres: Routledge, 1996.

¹⁹² BRAH, 1996, p. 188.

branco” ou “homem negro”. Tal desconstrução é necessária se quisermos decifrar como e por que os significados dessas palavras mudam de simples descrições a categorias hierarquicamente organizadas em certas circunstâncias econômicas, políticas e culturais¹⁹³.

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

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

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

¹⁹³ BRAH, 2006, p. 345-346.

em uma ideia de masculinidade racializada. Existe uma noção de virilidade, realçada pelos “ofensores” a partir da alegorização da imagem social sobre alguns homens, e não sobre todos os homens.

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

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

Veremos no próximo capítulo que os jogos verbais na escola pesquisada mobilizam a comicidade e podem ser vistos enquanto uma das práticas sociais e modalidades relacionais nas quais podemos ver esse “encravamento”. Por meio de determinados epítetos verbais e atos não ver-

bais esse “encravamento” ajuda a ler determinados insultos como racistas e/ou sexistas e/ou classistas, instituindo entre os sujeitos diferenciações desiguais, assimétricas, depreciativas e humilhantes.

No próximo capítulo, ofensas ou insultos raciais e ofensas ou insultos sexuais serão apresentados, respectivamente, como parte das noções *insulto coletivo individual racial* e *insulto coletivo individual sexual*. Para não cansar o leitor, os termos insulto racial e insulto sexual serão usados como expressões que carregam as características conceituais discutidas neste capítulo acerca dessas duas noções. Outras vezes, usarei diretamente insulto coletivo individual racial ou insulto coletivo individual sexual, conforme julgar que o contexto em discussão demanda este uso.

OS JOGOS NA ESCOLA: EPÍTETOS VERBAIS E ATOS NÃO VERBAIS

No capítulo anterior foi possível demonstrar, a partir de diferentes perspectivas teóricas que informaram sobre os estudos realizados sobre jogos verbais, conclusões e discussões ora similares, ora contrastantes sobre essas práticas. Em um desses estudos, os grupos e indivíduos praticantes desses jogos verbais foram concebidos a partir de características psicológicas e sociais agressivas que canalizariam frustrações políticas coletivas em atos individuais¹⁹⁴; também se definiram os atos individuais nesses jogos verbais como emanações sociopsicanalíticas individualizadas de traços culturais grupais¹⁹⁵. Vistos enquanto práticas rituais, esses jogos foram associados ao fortalecimento dos vínculos coletivos entre os grupos de jovens participantes¹⁹⁶. Outros estudos definiram os jogos verbais na qualidade de duelos de rimas ofensivas que serviam como um rito de passagem entre a infância e a fase adulta para homens e mulheres¹⁹⁷ e na função de mecanismo de controle social que estimula o conflito intragrupal em detrimento das tensões intergrupais¹⁹⁸. Ressaltando como os aspectos morais são mobilizados nas regras dessas trocas, outros autores conceberam esses jogos nestes termos: “idiomas simbólicos que serviam para integrar” os indivíduos em um “sistema de discurso cerimonial”¹⁹⁹; ressignificações de práticas de jogos verbais oriundos do continente africano reelaboradas na diáspora²⁰⁰; e também improvisações que articulam os discursos ultrajantes disponíveis

¹⁹⁴ DOLLARD, 1939.

¹⁹⁵ ABRAHAMS, 1962.

¹⁹⁶ BARNETT; AYOUB, 1965.

¹⁹⁷ DUNDES; LEACH; OZKOK, 1970.

¹⁹⁸ LEFEVER, 1981.

¹⁹⁹ LAURIA, 1964.

²⁰⁰ CHIMEZIE, 1976.

culturalmente ou improvisações verbais para acionar ações performáticas e argumentativas e atos dialógicos²⁰¹.

Essas análises trouxeram registros empíricos, construções analíticas, notas explicativas e conclusões diferentes, outras vezes similares, ao desenvolver estudos sobre práticas sociais diferentes e complexas em contextos sociais e culturais também diferentes e complexos. Trouxeram também discussões teóricas e instrumentos conceituais distintos que ainda ajudam a decifrar e compreender essas práticas sociais em uma perspectiva que destaque aspectos relacionais na análise e que compreenda as categorias de raça, gênero e classe em interações sociais sistêmicas. Essa perspectiva relacional, como assinalamos anteriormente, procura contornar as oposições existentes entre os estudos de interação social e as discussões sobre as recorrências estruturais ou sistêmicas ao identificar, compreender e descrever textualmente como essas recorrências aparecem nas interações sociais. Os jogos verbais são essas práticas relacionais recorrentes.

Desse modo, se localizarmos esses estudos no interior de um *continuum* histórico, eles podem ser complementares e, assim, permitir que concebamos os jogos verbais como microcenas sociológicas nas quais distintos interesses pessoais, diferenças e semelhanças identitárias, igualdades e desigualdades de poder entre os sujeitos participantes sejam expressos na reciprocidade negativa-positiva presente nas trocas ou envios de insultos diretos que os jogos verbais abrigam. A partir da revisão sobre os estudos de jogos verbais trazida anteriormente, apontamos para a presença de uma tensa coexistência entre situações nas quais as trocas são muitas vezes assimétricas, mas outras vezes simétricas. Veremos que a maneira de participar, o momento em que acontecem e quem são os participantes das trocas são aspectos fundamentais para entender a dinâmica relacional entre os estudantes. É nessa dinâmica relacional que os participantes podem ser identificados socialmente em termos raciais, de classe e de gênero de maneira conflitiva. Muitas vezes, essas identificações são elaboradas como inscrições políticas violentas.

A reciprocidade ora positiva, ora negativa existente nos jogos verbais envolve políticas relacionais de diferenciação e de identificação nas quais raça, gênero e classe são acionadas para estabelecer um Outro absoluto.

²⁰¹ PAGLIA, 2009.

Essas diferenciações e identificações podem implicar ofensividade e/ou comicidade, fortalecendo ou rompendo vínculos sociais entre os envolvidos. Por sua vez, vimos que o insulto coletivo individual inscreve a percepção da ofensividade mediante o uso de epítetos verbais e atos não verbais que ingressam nesses jogos verbais para causar danos identitários, humilhações sociais e perdas relacionais.

Conceber os jogos verbais enquanto relações que envolvem ofensividade-insultuosidade e/ou brincadeira-ludicidade em um plano contínuo é uma tentativa de desmobilizar a definição prévia, dicotômica e invariável de agressores e vítimas, vencedores e perdedores, agentes e passivos. Esses jogos verbais são processos que podem articular “vitórias relacionais” como partes constitutivas da troca verbal, trazendo consigo reconhecimento social, prestígios diante de outros indivíduos, o fortalecimento da estima positiva de si e dos sujeitos que são considerados aliados, bem como a minimização dos danos coletivos provocados pelos Outros.

Em decorrência disso, faz-se necessário destacar que a reação dos espectadores diante do que é dito e feito na troca é um critério importante para a medição do prazer da “vitória” de alguém que está trocando, ao passo que a manifestação de superioridade por meio dessa “vitória” possibilita uma característica importante nesse jogo, isto é, “o êxito obtido passa prontamente do indivíduo para o grupo”, de modo que “vencer” é vencer um “oponente” diante dos sujeitos espectadores²⁰².

Para entender melhor os pormenores dessa disputa, a construção das três possibilidades de trocas verbais (o *jogo que brinca*, o *jogo que ofende* e o *jogo que brinca e ofende*) serve como um instrumento conceitual que nos orienta no sentido de explicitar a prática dos jogos verbais entre os estudantes. Essas três possibilidades de trocas, por outro lado, não devem ser vistas enquanto definições realizadas *pelos* estudantes, uma vez que não existe unanimidade no que se refere ao modo de conceber e classificar os tipos de trocas. Forjadas heurísticamente para interpretar os nominativos, tais possibilidades interpretativas ajudam a compreender distintos aspectos dessas práticas, além de localizar as (des)continuidades entre ofensivida-

²⁰² HUIZINGA, 2008, p. 58.

de-insultuosidade e brincadeira-comicidade, explicitando como elas são partes das políticas relacionais entre os estudante dessa escola.

A definição do que é ofensivo e/ou do que é brincadeira como algo que emerge de uma troca verbal entre dois ou mais sujeitos (*“é uma prática de um jeito mútuo dentro da relação que tu tens com a pessoa”*). É esse reconhecimento de que existe um dar, receber e retribuir que reforça a identificação de um jogo verbal no qual a referência central para qualificar essas práticas está baseada no “tipo” da relação entre os sujeitos envolvidos nessa reciprocidade. Isto é, se os participantes dessas trocas são *“colegas e amigos”*, as percepções sobre o que é trocado tende a ser interpretada como brincadeira, mesmo que exista a possibilidade de que significados e atos vistos de maneira positiva possam ser ressignificados como negativos mediante a presença de pessoas fora das trocas entre os participantes (*“se eu zoar com um amigo ele vai rir também, se eu zoar com ele na frente de uma pessoa que ele não conhece pode ser que ele não goste, entendeu?”*). Vê-se também que a presença de epítetos verbais e atos não verbais ofensivos definidos pelos estudantes como *“coisas do mal”*, *“coisa de maldade”* ou *“coisas mais pesadas”* são recorrentemente definidos enquanto depreciativos, humilhantes e ofensivos em quase todas as trocas.

Nessas definições do jogo verbal, o destaque dado à proximidade relacional entre os jogadores permite que se interprete a troca em uma direção relativizadora que desestabiliza definições categóricas do que é ofensividade e do que é comicidade. Ao mesmo tempo em que se pode conceber esses jogos a partir dessa variabilidade, por um lado se observa que a ofensividade se localiza na tensão diante do que é brincadeira e vice-versa. Em todas as definições, por outro lado, aponta-se para uma zona limítrofe entre ambas. Denota-se também que é a partir da brincadeira que surgem, conflitivamente, imputações ofensivas e humilhantes, com perdas individuais localizadas na ambivalência dos termos usados e do tipo de relação que ampara as trocas (*“a ofensa é um tipo de brincadeira destinada a humilhar, a rebaixar a outra pessoa”*; *“Pra eles é brincadeira, mas quem sofre isso é complicado”*; *“brincar é não passar dos limites, porque quando tu passa dos limites, aí a coisa já tá sendo ofensiva, ainda mais quando há ameaça”*). Porque os aspectos lúdicos e burlescos, por um lado, e as características ofensivas e violentas, por outro, são vistos como opostos interligados, marcando tensões e conflitos presentes nas definições dadas pelos estudantes.

Essas tensões e conflitos parecem decorrer de usos arbitrários de significados raciais e do gênero, como podemos denotar a partir de alguns trechos de definições presentes em trechos de relatos dos estudantes: 1) *“Eu brinco com um amigo meu, o Sérgio, porque ele é negro, eu digo, tu vai pro tronco, sabe! (risos) e ele faz a mesma coisa, mas é brincadeira”*; 2) *“São ofensas que determinadas pessoas praticam com as outras. É tipo, negro, negão, cabeção, Nerd, mas não no sentido bom. Vadia, que usam pra me xingar, no meu caso. Muitas coisas”*; 3) *“Falam da cor, da aparência física, isso é uma limitação humana, que se restringe em coisas como estas, de não aceitar as diferenças das pessoas”*. Essa arbitrariedade ressalta mais a ambivalência do que a ambiguidade, pois ambivalência não exclui a existência, entre os participantes, de definições simultâneas sobre o que é ofensivo e burlesco existindo na mesma ação. Aquilo que é jogado de modo ambivalente pode trazer consigo um potencial polissêmico, sobretudo quando surge o sarcasmo, o deboche e o cinismo como estratégias de comunicação usadas nos jogos. É por isso que existem diferentes direções interpretativas possíveis para serem realizadas pelos envolvidos sobre o que é dito e/ou feito. Assim, em um certo momento, algo pode ser visto como positivo e, em outro momento, como negativo. A averiguação do *“real significado”* depende, novamente, da relação estabelecida pelos sujeitos que estão jogando no momento da reciprocidade:

São palavras que tem a sua relação, mas, é... Se for analisar, elas tem um tom impactante e às vezes não, tu entende? Elas são palavras que tem relação, que podem ser ofensa, uma bobeira, mas quando tu bota em contexto, tu terá o real significado delas²⁰³.

Depende de tal forma que tu vai usar as palavras. Tem situações e situações, entendeu? Depende da forma que tu vai falar e com a pessoa que tu vai falar. Se és cínico sabe, aí fica mais difícil de saber (risos)²⁰⁴.

Então eu acho que é mais o critério da força que tem aquela brincadeira que tu tiraste. É desse jeito que a pessoa vai empregar as palavras pra falar da brincadeira, se tu usa indireta pra ofender, entendeu? Mas a pessoa sabe se é com ela²⁰⁵.

²⁰³ Eduardo, 18 anos, estudante entrevistado.

²⁰⁴ Sérgio, 17 anos, estudante entrevistado.

²⁰⁵ Inara, 16 anos, estudante entrevistada.

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

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

Dentre os 17 estudantes entrevistados, 10 sugerem que os nominativos fazem referência a distintos tipos de jogos nos quais existem epítetos verbais e atos não verbais trocados que ofendem, que brincam e que ofendem e brincam ao mesmo tempo. Nessa distinção de tipos, os nominativos “*zoação*” e “*tiração*” aparecem mais vezes como sendo os designativos dos jogos de brincar, de maneira que os outros termos êmicos passam a ser usados para identificar os jogos de ofender. A diferenciação entre aqueles jogos que somente ofendem e os jogos que apenas brincam está presente entre os homens e entre as mulheres. Porém Sinara e Larissa, as duas estudantes que declararam ter realizado reclamações formais acerca de insultos e agressões

recebidos na escola, sugeriram a existência de termos verbais nos jogos de brincar. A aluna Lara, vista em sua turma como uma aluna “*quieta*” e que declarou na entrevista que foi vítima de insultos com o epíteto “*vadia*”, afirmou que dificilmente os colegas “*dizem coisas que não faz ofender*”.

Outras interpretações nativas dos estudantes sobre os jogos os concebem como práticas que podem mobilizar, ao mesmo tempo, atos ofensivos e burlescos independentemente do tipo de relação entre os participantes. Essa ambivalência aparece na interpretação de Amanda, Clara, Solange, Luana e Daniel. Ainda que apontem para uma diferenciação categórica entre os jogos que ofendem e os jogos que brincam, sugerem também que tais práticas podem mobilizar a ofensividade e a ludicidade da brincadeira em um conflito simultâneo. O cinismo, o deboche e o sarcasmo aparecem nessa concomitância como “*invólucros*” de efeitos discursivos ambivalentes que podem, de acordo com as circunstâncias da interação e dos interesses de quem está na relação, ser percebidos ou como elementos categoricamente ofensivos, ou como formas ofensivas momentaneamente “*permitidas*”, ou, até mesmo, como coisas “*aceitáveis*” na troca, uma vez que *a pessoa que falou pode falar o que foi dito*.

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

O Sérgio e a Isabele tentaram me bater uma vez, faz tempo isso. Mas isso saiu do âmbito das palavras. Falaram: “olha, tu te toca, qualquer dia tu vai apanhar”. Apontaram o dedo e avançaram pra me bater, mas não me bateram. Eu não entendia o motivo porque eu nem falava com eles. Na minha opinião encarnar é quando tu tá brincando com uma pessoa com aquilo que ela tem, que ela é, porque brincar é não passar dos limites como foi esse caso, porque quando tu passa dos limites, aí a coisa já tá sendo ofensiva, ainda mais quando há ameaça.²⁰⁶

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

Quando os amigos ficam “*rebatendo*” epítetos e atos dentro dos micro-grupos, existe uma tendência em considerar que esse tipo de jogo será considerado um jogo de brincar. Mesmo que epítetos ofensivos possam surgir, esse jogo será, no máximo, visto como um jogo de brincar e ofender que não implicará necessariamente uma ruptura relacional entre os participantes. Isto envolve dois aspectos correlacionados entre si. O primeiro consiste em uma aceitação forçosa da ofensividade do que é dito e/ou feito sobre si pelo outro/a, aceitação que passa a ser vista como uma autorização tácita. No segundo aspecto, por causa da afetuosidade presente entre os “*colegas e amigos*”, existe uma tendência em minimizar a injúria presente em interpelações verbais que registram o sujeito em um lugar discursivo subordinado e marginal nas relações, fixando a existência dele ou dela “antes” ou “depois” desse lugar²⁰⁷. No quadro a seguir (Quadro 4) podemos observar um conjunto de definições dos estudantes sobre os nominativos que identificam os jogos.

²⁰⁶ Larissa, 16 anos, estudante entrevistada.

²⁰⁷ BUTLER, 1997, p. 29.

Amanda	Essas coisas são diferentes, mas são iguais ao mesmo tempo entendeu? (risos). Olha, tem umas que são, assim, de brincadeiras, de amigos, que tu aceitas e tal e tem outras que a gente não pode aceitar porque não é nosso amigo e nem colega. Zoar e tirar tu fazes com os amigos, os outros não. Quando tu zoa tu não recebe brincadeiras que tu não gostas, que são pesadas, que é uma coisa de maldade (risos). Eu faço isso, mas não gosto que uma pessoa que não seja meu amigo faça comigo. É simples! (risos).	Clara	Tem algumas que são brincadeiras, tipo de amigos. E tem outras que não são de amigos, que tu não têm que aceitar. Encarnação, zoar sabe? Tirar onda são de amigos e as outras são entre colegas, como tirar sarro e tirar com a cara. Tirar sarro é receber uma brincadeira de quem a gente não gosta. Mas os amigos e colegas tiram sarro também, ah, sei lá... Mas todas são feitas pelos amigos também, tu entendeu? Todas podem ser feitas pelos amigos e colegas, mas essas duas últimas incomodam. Tirar sarro é coisa do mal, tem coisas do mal nela (risos).
Débora	Olha, eu não costumo usar essas gírias. Sei lá, zoar é quando alguém joga alguma piadinha, tá zoando né, tá zoando?, ou quando alguém brinca, “ah, tu tá zoando com a minha cara?”. Ah, sei lá... É tudo sinônimo... É sinônimo, acho. Acho que é isso. Mas acho que comigo não fizeram, comigo não fizeram. E eu acho que nunca fiz isso com ninguém.	Lara	É <i>Bullying</i> isso, com certeza. Tem palestras aqui na escola sobre isso. São ofensas que determinadas pessoas praticam com as outras. É tipo, negro, negão, cabeção, Nerd, mas não no sentido bom. Vadia, que usam pra me xingar, no meu caso, falando baixando sabe? Muitas coisas. Pra eles é brincadeira, mas quem sofre é complicado. Comigo eu finjo que eu não me importo tanto, mas certas coisas é claro que chateiam.

Larissa	São palavras sinônimas, com tu encarna alguém tu tira com a cara da pessoas, tu tira onda com ela, elas são sinônimas sim. Elas representam praticamente a mesma situação, quando uma pessoa pega e tá tirando contigo, fazendo brincadeira, te zoando. Acho que de uma forma até pior. O Sérgio e a Isabele tentaram me bater uma vez, faz tempo isso. Mas isso saiu do âmbito das palavras. Falaram: “olha, tu te toca, qualquer dia tu vai apanhar”. Apontaram o dedo e avançaram pra me bater, mas não me bateram. Eu não entendia o motivo porque eu nem falava com eles. Na minha opinião encarnar é quando tu tá brincando com uma pessoa com aquilo que ela tem, que ela é, porque brincar é não passar dos limites como foi esse caso, porque quando tu passa dos limites, aí a coisa já tá sendo ofensiva, ainda mais quando há ameaça.	Solange	Tudo isso é uma chacota, a pessoa tem uma defeito entre aspas, ou ela pagou mico, fez uma coisa errada e a gente sacaneia [...]. Isso é momentâneo, não passa daquele momento a pessoa tenta responder quando dá, até um certo limite que não tem mais resposta pra dar, isso é encarnação, aí encarnou e pronto, morreu ali. Tiração de sarro é sinônimo de encarnação e de tirar onda. Eu tiro muito sarro com a lasmin porque ela é vesga. Eu falo que ela tem vantagem na hora da cola porque ela olha pra todos os lados, o pessoal tira sarro comigo porque eu sou baixinha, tiração de sarro é baseado em coisas físicas. Zoar é mais sério. Zoar é uma coisa mais inteligente sabe, mas elaborada. São piadas mais construídas. Tirar com a cara é assim: pegar pesado mesmo com a pessoa. Mas é tudo brincadeira. Eu brinco com um amigo meu, o Sérgio. Ele é negro sabe, aí eu digo: “tu vai pro tronco, sabe!” (risos) e ele responde parecido, mas é brincadeira (risos).
Juliana	Essas palavras aí são sinônimas, com certeza. Só que alguma delas tem um poder maior, que tem que aguentar. Tirar com a cara de uma pessoa eu levo mais pro lado maldoso assim. Tirar sarro, ah, tirar sarro é mais de boa assim, eu acho que é uma coisa mais de boa assim, sabe. Zoação é mais de boa, mas tirar com a cara eu acho que tem um peso maior. Isso eu levo mais pro lado maldoso. Mas depende da situação, depende das pessos, depende do que aconteceu antes.	Sinara	Eles são muito parecidos, são sinônimos. É uma gíria, é brincar com os defeitos ou algo que sobressaia da pessoa, pode ser até uma coisa boa. E “zoação” é o mais legal, porque envolve tudo, o meio, o ambiente, o contexto. Por exemplo, eu posso zoar contigo em uma conversa em um contexto específico, mas aquela mesmo “zoação” já não vai se dar certo em lugares diferentes, com outras pessoas. Eu acho que é o contexto que fundamenta a zoação, que deixa ela bacana, legal (risos).

Inara	<p>Todos estes termos são muito similares, que a gente utiliza de acordo com a intensidade da brincadeira que tu tá tirando. Encarnação e tirar sarro é uma coisa bem leve, de brincadeira; mas quando tu utiliza tirar com a cara ou zoar é uma coisa mais pesada que a pessoa fica ofendida e tudo mais. Então eu acho que é mais o critério da força que tem aquela brincadeira que tu tiraste. É desse jeito que a pessoa vai empregar as palavras pra falar da brincadeira, se tu usa indireta pra ofender, entendeu? Mas a pessoa sabe se é com ela. As pessoas brincam comigo, mas eu faço isso com quem eu conheço, porque é difícil eu fazer com quem eu não conheço. Tem brincadeira que tiram comigo que eu não tiro!</p>	Luana	<p>Eu acho que encarnação, tirar onda e tirar com a cara tem o mesmo sentido. Tipo uma pessoa fez uma coisa, tipo, ficou com uma menina do fundamental. Aí os meninos já começam a falar: “tu pega aquela menina do fundamental” e eles vão fazer isso até ele cair na real. Zoação é qualquer coisa, tipo: eu expirrei ali, caí da cadeira, vão falar. Ah, é a mesma coisa, tem o mesmo sentido. Olha, tem umas que são brincadeiras, mas tem umas que passam do limite. Eu faço mais com meus amigos, mas não com os colegas, é mais amigável. É... A gente fica debatendo um pro outro, mas a eu não pego pesado, pra passar do limite da zoação. Quando a pessoa não gosta, quando ela se sente ofendida, aí já tá bom. Mas tem pessoas, assim, ela pode falar aquilo que ela falou pra ti sabe?</p>
Daniel	<p>Elas são muito parecidas, todas elas remetem ao significado de brincar, de fazer alguma brincadeira. Mas eu acredito que algumas delas pesam mais. Por exemplo: “encarnação” ou “tirar sarro”, quando tu fala assim significa uma brincadeira mais pesada, um pouco ruim sabe? Acho que tirar onda e as outras já são um pouquinho mais leve [...] Acho que a brincadeira todos riem, todos ficam felizes, ninguém fica psicologicamente ou emocionalmente afetado. Quando tem ofensa aí já é um tipo de brincadeira destinada a humilhar, a rebaixar a outra pessoa, coisa negativa.</p>	Denis	<p>É tudo a mesma coisa. Tipo se eu não te conheço, eu não vou chegar e dizer pra ti: “ah, tu é isso, tu é feito”, mas eu chego com os meus amigos e vou dizer: “égua mano, olha como ele é, tem um cabeção”. Eu nunca vou chegar com um cara que eu nunca vi e zoar com ele. Se eu zoar com um amigo ele vai rir também, se eu zoar com ele na frente de uma pessoa que ele não conhece pode ser que ele não goste, entendeu? Aí tem que ter essa questão na cabeça. Tem gente que se olhar de fora pode dizer que é bullying, mas é coisa que é entre amigo, não é pra falar coisas sobre as pessoas pra sacanear pesado, é pra tirar onda.</p>

Eduardo	São palavras que tem a sua relação, mas, é... Se for analisar, elas não tem um tom tão impactante. Elas podem ser tanto ofensa como brincadeira mas quando você bota em contexto, você terá o real significado delas. As pessoas falam do meu cabelo mas, não me incomoda. Eu sou muito ciente do que sou, das diferenças de cada um. Mas tem a galera do fundão, os engraçadinhos, que ficam pegando no pé das pessoas que não gostam, que pedem pra parar, mas essa galera não sensibiliza e permanece na mesma besteira que são essas palavras. Falam da cor, da aparência física, isso é uma limitação humana, que se restringe em coisas como estas, de não aceitar as diferenças das pessoas. A pessoa não deve ter a instrução devida dentro de casa e por isso essas práticas vão ocorrer.	Leonardo	Elas seriam, é, práticas mútuas, que elas surgem dentro da relação que tu tens com a pessoa, que se tem liberdade. A pessoa brinca com você e você brinca com a pessoa. Mas a minha situação envolveu uma forma em que as pessoas faziam aquilo, mas não para brincar comigo, foi feito com uma forma que era para me atingir pessoalmente. Talvez não com toda essa maldade que a minha fala agora esteja transportando, mas foi feito com o intuito diferente, que acontece com pessoas próximas, que aproxima as pessoas que estão tirando essa brincadeira, mas comigo não foi assim. Eu brinco muito com meus amigos quando a gente deve brincar, mas não é porque você tem essa liberdade que você tem que fazer o tempo todo, tu deve aprender a saber quando fazer e o ponto que deve ir e até você não deve ir.
Fábio	É quando você tira uma brincadeira com a pessoa, é como se você tivesse... Não é um <i>bullying</i> , mas é comum uma brincadeira, as vezes não. Zoar é um coisa mais ampla, que tem brincadeira. Mas isso parte da intenção da pessoa que tá fazendo. Por exemplo, eu tiro uma brincadeira com o meu amigo, é uma brincadeira pra brincar mesmo, porque quando existe intimidade com uma pessoa, você não vai ofender, mas se você tira uma brincadeira com uma pessoa que não está no teu círculo de amizades, ela não vai levar como brincadeira, porque não existe mais aquela amizade, tipo com a sexualidade da pessoa, o cabelo, a roupa, a gente tentar pegar leve, mas nem sempre é possível, eu tento..., mas é mais forte que eu. (risos).	Sérgio	Depende de tal forma que tu vai usar as palavras. Tem situações e situações, entendeu? Depende da forma que tu vai falar e com a pessoa que tu vai falar, se tu é cínico sabe, aí fica mais difícil de saber. Se é um pessoa que tu não conhece muito e aí tu fala: "tá tirando com a minha cara?", tu perguntando pra pessoa se ela quer brigar contigo, entendeu. Então tu vai empregar essas palavras dependendo das situações e das pessoas com quem tu vai falar, da relação que se tem com a pessoa, se é uma pessoa com quem tu brigou, com quem tu tem afinidade, alguma coisa assim. Zoar é mais na perspectiva da brincadeira, mas pode ter algo que não agrade a pessoa com quem tu tá zoando. É isso, mais ou menos.

QUADRO 4 - DEFINIÇÃO DOS ENTREVISTADOS E DAS ENTREVISTADAS SOBRE OS NOMINATIVOS

FONTE: pesquisa de campo (2013).

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

Na escola pesquisada, os jogos verbais não eram realizados sob uma temporalidade específica, com regras e formatos pré-definidos, como se fosse uma rinha de MC’s ou uma partida de futebol. Eles estavam dispersos no cotidiano dos alunos, constituindo-se enquanto trocas que abrigam percepções sobre diferenças e semelhanças raciais, de gênero e de classe feitas relacionalmente durante um tempo disperso. Isto é, o primeiro envio poderia ocorrer em um certo dia e momento, já a réplica, a tréplica e posteriores respostas e contrarrespostas poderiam vir dias, semanas ou meses depois. Essa dispersão no tempo é uma característica importante do tipo de jogo existente entre os estudantes. Além disso, os jogos verbais e não verbais entre na escola são descontínuos e intergrupais. Isto é, eles não apresentam necessariamente limites temporais para começar, desenvolver-se e terminar. As trocas entre os alunos dessa escola são simétricas em alguns momentos e assimétricas em outras situações, mas seguem um padrão que é a própria troca como um tipo de interação contínua dispersa no tempo e no espaço. As trocas são constantemente renegociadas consoante a percepção do que é trocado e do modo como é trocado.

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

como a intersecção (ou interatuação) entre raça, gênero e classe aparecem nos epítetos verbais e atos não verbais mobilizados nesses jogos verbais, permitindo-me caminhos ou possibilidades explicativas de outras práticas e processos sociais existentes na escola que estão associados a esses jogos.

3.1 “RACIALIZAÇÃO DO GÊNERO” E “GENERIFICAÇÃO DA RAÇA”: MOVIMENTOS SIMULTÂNEOS

Para discutir essa intersecção especificamente entre raça e gênero, devo explicitar como esses instrumentos conceituais podem ser construídos. Para tanto, é necessário esclarecer que essa interatuação, conforme se aludiu anteriormente, pode ser feita em duas direções interseccionais de diferenciação, indicando maneiras pelas quais raça e gênero são articulados enquanto categorias que auxiliam abordagens interpretativas sobre processos e relações sociopolíticas. O primeiro movimento foi assinalado como a “generificação do racismo” e o segundo, “racialização do gênero”. Embora vistos como semelhantes, esses movimentos analíticos não são coincidentes.

O primeiro movimento foi identificado tal qual uma abordagem em que as modalidades sempre mutáveis de diferença sexual são racializáveis²⁰⁸. Já o segundo movimento encontra em autoras como Avtaḥ Brah, Patricia Collins e Kimberlé Crenshaw reflexões nas quais o racismo informa e conforma a construção de diferenças de gênero dentro e fora dos grupos raciais²⁰⁹.

A generificação do racismo, desse modo, é um processo no qual diferenças raciais deixam de ser lidas como processos sociais monolíticos e as semelhanças, vistas como padronizações coletivas, passam a ser reconhecidas como fragmentadas e descontínuas. Assim, “homem negro” e “mulher branca”, por exemplo, apresentadas comumente como categorias discursivamente homogêneas, passam a ser vistas como elaborações coletivas e relacionais disruptivas e internamente fragmentadas “resultantes de influências conflitivas recíprocas entre raça e gênero (e outras categorias analíticas, como classe, orientação sexual, religiosidade, etc.) e não como

²⁰⁸ hooks, 1992, p. 123.

²⁰⁹ COLLINS, 1986; 1998; 2000; 2004; CRENSHAW, 1993; 1995.

entidades uniformes e imóveis”²¹⁰. As diferenciações raciais entre “homem negro” e “mulher branca”, nessa perspectiva, devem também ser entendidas a partir do modo pelo qual o gênero organiza a diferença sexual para influenciar a diferenciação racial, orientando significados para as diferenças corporais conforme identificações raciais (e até mesmo distinções de classe) articuladas pelos próprios grupos e indivíduos. Assim, a sugestão de Joan Scott de que o gênero “não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos”²¹¹ ganha mais força, exigindo análises que identifiquem essas relações como construções a posteriori, enquanto significados em disputa.

A racialização do gênero, por sua vez, procura indicar significados socialmente construídos a partir de diferenças corporais em possíveis incorporações em masculinidades e feminilidades. Nesse movimento, podemos forjar a discussão sobre a persistência de construções dicotômicas do gênero com base em diferenciações racialistas, de modo que diferentes masculinidades negras, masculinidades brancas, feminilidades negras, feminilidades brancas deixam de ser formas estanques para ser vistas como processos descontínuos em um gradiente de formas possíveis de ser e fazer a política da vida social²¹². A racialização do gênero complexifica ainda mais “as maneiras de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” que buscamos identificar nos estudos sobre a diferença sexual percebida²¹³.

Ambos os processos analíticos compreendem complexidades históricas e múltiplas significações próprias e, por isso, não devem ser vistos como paralelos, mas enquanto possibilidades compreensivas de relações sociais que podem se (re)produzir e se correproduzir mutuamente. Por esse motivo, estudar “as inter-relações das várias formas de diferenciação social” a partir da raça e do gênero em estudos empíricos não significa conceber raça e gênero (e classe) como instâncias políticas autodeterminadas em si mesmas, pois isso significaria recair em um reducionismo sobre as

²¹⁰ BRAH; PHOENIX, 2004, p. 82; hooks, bell. *Talking back: thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press, 1989.

²¹¹ SCOTT, 1994, p. 13.

²¹² COLLINS, 2004, p. 112; CONNEL, 1997, p. 8.

²¹³ SCOTT, 1995, p. 75.

complexidades da vida social²¹⁴. Essas categorias são processos, logo se constroem nas relações sociais. Para o presente trabalho pretendo aproveitar dessa perspectiva a intersecção de significados flutuantes que realizam inscrições sociais diversas sobre os sujeitos, constituindo-os ora como contingências, ora como regularidades, vistas na qualidade de instâncias “situadas em diferentes espaços”²¹⁵. Explicitar tais processos em realidades empíricas que se modificam social e historicamente é registrar também que eles acionam distintos significantes de diferenciação coletiva e individual que podem ser mobilizados em relações concretas diante do pesquisador, reiterando subordinações políticas que despersonalizam os sujeitos e suas insurgências possíveis²¹⁶.

Dada a “natureza” generificada da cultura, o racismo também se experimenta de forma diferente por mulheres e homens. *Isto é, o racismo codifica diferenciações generificadas enquanto parece subsumi-las.* O processo de subsunção é importante ao impor uma unidade “imaginada” e “imaginária” ao grupo racializado enquanto que ao mesmo tempo inscreve os regimes patriarcais do poder.²¹⁷

Quando o uso de certos epítetos ou atos não verbais se refere a comportamentos e condutas atinentes à diferença sexual percebida, eles podem ser vistos como sexistas na medida em que são usados para afirmar que certas atitudes são específicas a quem “é homem” ou a quem “é mulher”, delineando masculinidades e feminilidades que inscrevem posições e controlam ações das pessoas por outras pessoas²¹⁸. Ao mesmo tempo, epítetos sexuais podem ser alocados em diferentes lados em um jogo verbal, mobilizados como insultos coletivos racistas em uma troca provocada a partir de provocações homofóbicas e respondidos com epítetos racistas:

Cara, eu já fiz uma brincadeira sobre opção sexual, com um amigo nosso, o Lucas, que eu me arrependi. Tem um outro amigo nosso, o Lucas, a gente não tem certeza sobre a sexualidade dele, mas o comportamento parece ser homossexual, mas a gente não tem certeza. Aí o Lucas veio com uma camisa

²¹⁴ BRAH, 2006, p. 331.

²¹⁵ BRAH, 1996, p. 189.

²¹⁶ COLLINS, 1998; 2000; CRENSHAW, 1993.

²¹⁷ BRAH, 1996, p. 188, grifos no original.

²¹⁸ hooks, 2000a, p. 38.

do Capitão América e aí eu disse brincando: “ei, essa camisa tá parecendo a camisa do Capitão Gay, é meio estranha, rosa demais!”. Um negócio assim sabe. Aí ele disse: “tu tem nariz de primata, cara [rosto] que parece um asfalto velho!”. Aí me ofendi, mas tive que aguentar porque eu comecei né? Mas eu sei que ele fez uma coisa racista né, deu vontade de “voar” nele, sabe, fiquei muito raivoso, fiquei pra baixo, meio mal sabe? Aí o pessoal todo avacalhou, fez barulho. Me irritei porque ele exagerou! Mas você tem que manter o foco, passar isso, porque é uma coisa só que se enfrenta, não é tudo na vida! Cara, eu acho até que ele falou isso porque a gente venceu o campeonato de Matemática aqui na escola da equipe dele, sabe, não sei.²¹⁹

Depois de se referir a Lucas com insinuações ofensivas à sexualidade, Eduardo recebeu insultos racistas como resposta e classificou a réplica de Lucas enquanto uma reação exagerada. Porém diz que precisou “*aguentar*” porque havia iniciada a troca. Epítetos verbais como “*nariz de primata*”, “*cara de asfalto velho*”, “*globeleza*”, “*escurinha*”, “*cor de pneu*” aparecem em realidades empíricas nas quais podem ser vistos como inscrições identitárias opressivas de diferenciação negativa. Porém, se mobilizarmos os determinantes do gênero na raça em uma relação na qual o comportamento agressivo passa a ser visto enquanto “comportamento sexual”, instilando estereótipos que ocultam aspectos identificatórios autônomos²²⁰, poderemos também perceber a diferença de gênero nesses epítetos. Não somente os epítetos verbais “*globeleza*” e “*escurinha*” devem ser vistos como racistas e sexistas, mas também “*nariz de primata*” e “*cara de asfalto velho*”, que capturam de modo estereotipado traços corporais vistos na qualidade de masculinos (destacando para isso os pelos faciais de Eduardo) por meio de inscrições raciais.

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

Como eu te disse, eles são muito parecidos e tal. Mas eu falo muito sobre a cor das pessoas, tipo “cor de açaí estragado”, “*globeleza*”, “*escurinha*”, que eu falo pra minha irmã quando eu brigo com ela, com o aspecto físico dos outros. Tipo: gordo, eu tiro muito sarro com gordo, que faz gordiçe, que gordeia, que tem muita caloria (risos). Eu chamo também de preto,

²¹⁹ Eduardo, 18 anos, estudante entrevistado.

²²⁰ COLLINS, 2000; hooks, 1989, p. 94.

cor de pneu, de bombom de chocolate, brincando, né (risos). Eu acho uma brincadeira, eu não levo pro lado pejorativo, o que é que tem em ser preto?²²¹

Nesse trecho de entrevista, vê-se que, antes de receber os insultos e atos racistas, Sinara assinala que envia epítetos ofensivos aos colegas, configurando uma troca na qual ela argumenta que não há motivos para indignar-se com comentários racistas, pois ela os faz também. (Retomarei esses dois relatos, de Eduardo e Sinara posteriormente, comparando-os para discutir a veiculação de sentimentos de sofrimento e de tristeza diante de epítetos e atos racistas e sexistas).

Em outra situação, Inara declara no excerto a seguir que “*brinca*” com os colegas, que “*trola*” com o que eles fazem na escola, ao mesmo tempo em que traz indicações de que vive sentimentos de baixa autoestima por conta das brincadeiras ofensivas sobre seu corpo. Segundo Inara, em 2012, um amigo gravou um vídeo no qual ela avaliava espontaneamente o ano letivo, fazendo também declarações sobre seu comportamento sexual. Esse vídeo foi disponibilizado na internet e acabou sendo usado como motivo de alguns insultos e brincadeiras. O pequeno excerto de entrevista a seguir nos ajuda a identificar outros modos pelos quais sexismo e racismo incidem nas relações vividas entre os estudantes da escola. Epítetos raciais como esses podem ser definidos como racistas e, ao mesmo tempo, sexistas: eles se referem violentamente à identificação racial dos envolvidos porque exploram traços corporais concebidos a partir de diferenças sexuais racializadas (acentuar e exagerar estereotipadamente traços corporais por meio da racialização e racializar diferenças sexuais a partir de oposições simbólicas desiguais entre homens e mulheres).

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

Olha, eu, tipo, as brincadeiras que os colegas tiram eu não tiro. Mas com os amigos é outra coisa, porque eu tiro com eles e eles tiram comigo. Com os colegas, tem alguns que tiram brincadeiras pesadas, que é preciso pedir pra parar. Eles ficam falando palavras horróras. Ficam falando de mim. Todo dia de manhã, eu venho pra escola. Quando chega umas 9 da manhã, eu desço, vou tomar café. E aí eles ficam me

²²¹ Sinara, 17 anos, estudante entrevistada.

chamando de “bunda de maniçoba”, “bunda de maniçoba”. E fica chato isso. E quanto às pessoas com quem eu não tenho intimidade eu peço pra eles pararem, mas eles não param. Aí pra eles eu faço um “cotoco”²²² (risos), faço cara de raiva pra eles pararem, xingo eles. Mas eu trolo mais tipo, notas baixas que eles tiram, com o corte [de cabelo] dos outros, com as besteiras, as fofocas que rolam sobre coisas que eles falaram ou só rindo na maioria das vezes sobre o que eles fazem (risos). Eles ficam “mordidos” quando eu falo que eles são “lisos”, “pobrão”. Eu tenho vontade de comer, porque eu sou meio fofinha e eles falando isso só vai me prejudicar ainda. Porque eu ando na rua, eu não fico olhando pra ninguém, eu olho pro chão. Aí com isso eu só vou olhar mais pro chão e não vou olhar pra frente. Dependendo da pessoa que faz, a encarnação pode ser brincadeira ou uma agressão. Assim, tipo, eu não levo como ofensa com amigos, mas com outros pode levar em ofensa.²²³

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

Porém, na medida em que insultos coletivos individuais raciais e sexuais articulam o que Patricia Collins²²⁴ descreve como “imagens controladas”, torna-se possível sugerir que “*globeleza*”, “*bunda de maniçoba*”, “*nariz de macaco*” e “*cara de asfalto velho*” são epítetos ofensivos que inscrevem a generificação do racismo e a racialização do gênero ao mesmo tempo. Se,

²²² “Cotoco” é uma expressão manual equivalente ao pênis ou simplesmente ao palavrão “tomar no c...”

²²³ Inara, 16 anos, estudante entrevistada.

²²⁴ COLLINS, 2000, p. 77.

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

A intersecção de insultos coletivos individuais racistas e sexistas realiza algo como um *seccionamento*. Em outras palavras, entendo este seccionamento como um processo que trabalha com inscrições identificatórias estereotipadas e imputações de diferenças arbitrárias sobre os sujeitos ofendidos. Esse *seccionamento* é trabalhado em três atos. 1) Destaca um traço corporal, a exemplo do tipo de cabelo, formas faciais, tamanho do glúteo etc., e cria simbolicamente exageros, “deformações”, cisões e anormalidades em torno desses “pedaços ou formas” corporais para apresentá-los como signos de uma diferença absoluta, signos do Outro; 2) Confunde e imiscui esses “pedaços ou formas” corporais estereotipadas e diferenciadas de modo absoluto ao próprio sujeito; 3) Incute sobre o sujeito receptor insultos coletivos individuais que simulam o pertencimento a um grupo homogeneizado e indiferenciado do qual ele/ela é visto como uma parte imóvel. De modo geral, o *seccionamento* permite a instituição de lugares simbólicos de subordinação e de inferiorização, mesmo que tal potencial não seja imutável.

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

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

Pesquisador: que palavras são essas?

Ah, (risos) prefiro não falar (risos), são muito feias. É melhor não falar.²²⁵

Esse seccionamento, em outros momentos, pode aparecer, por exemplo, sob a forma de “*palavras horrorosas*” e “*brincadeiras pesadas*” que Luana se nega a relatar. O depoimento de Inara coincide com o de Luana quando declaram que as ações praticadas por elas com os integrantes do seu grupo de amigos são “brincadeiras autorizadas”. Porém, se retomarmos o quadro de definições dos nominativos (“*As pessoas brincam comigo, mas eu faço isso com quem eu conheço, porque é difícil eu fazer com quem eu não conheço*”), veremos que Inara descreve as situações nas quais recebe os epítetos “*bunda de maniçoba*” em um contexto fora desse quadro burlesco e lúdico do microgrupo de amizades. Construídos como exageros grotescos apenas sobre *uma parte* do corpo de Inara, esses epítetos fazem uma associação entre esse traço corporal e a “forma” e a “cor” de um tipo de prato local. Visto como negativos por ela, tais termos verbais articulam significados caricaturais em torno desta parte do corpo de Inara, ao mesmo tempo em que a identificam racial e sexualmente. Ela é alvo do epíteto verbal porque parte dela é exagerada pejorativamente.

Por outro lado, em uma situação por mim observada no pátio de recreação da escola, Inara disse para um colega de sala de aula que ele parecia um “*ladrão*”, porque usava um boné. Como contrarresposta o colega disse que a calça usada por ela “*fedia*”. Inara, por sua vez, usou como tréplica gestos manuais simbolizando que seu oponente teria um pênis pequeno. No duelo verbal estudado por Alan Dundes, Jerry Leach e Bora Ozkok²²⁶, os usos de termos verbais feitos pelos homens sobre supostas condutas sexuais inapropriadas das mulheres participantes do jogo geralmente foram respondidas por elas com acusações de que o pênis do oponente seria pequeno e o seu desempenho sexual, débil. Inara, de certo modo, também articulou o que bell hooks²²⁷ identificou como um tipo de “*emasculação simbólica*”, uma modalidade vernácula de resposta em alterações entre jovens negros usada

²²⁵ Luana, 17 anos, estudante entrevistada.

²²⁶ DUNDES; LEACH; OZKOK, 1970, p. 328.

²²⁷ hooks, 2004b, p. 73.

na função de instrumento que desmobiliza ludicamente masculinidades falocêntricas em situações conflitivas cotidianas vividas entre jovens.

Falar publicamente sobre um tamanho diminuto dos órgãos sexuais masculinos diante de outros homens e/ou outras mulheres é um instrumento de causação de dano moral e é usado para desmobilizar práticas comportamentais vistas como falocêntricas, ao passo que reinstitui, dependendo dos sujeitos envolvidos, sentimentos psicossociais de impotência e incompletude. O resultado é a vergonha e a intimidação do oponente de Inara, em um jogo verbal iniciado por ela.

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

Os nominativos, conforme vimos, podem ser usados com o mesmo sentido para classificar jogos que abarcam tanto os escárnios cômicos verbais e não verbais, xingamentos humilhantes que exploram caricaturalmente um estereótipo imputado de modo lúdico e/ou grotesco a alguém, com base em condutas que divergem de padrões comportamentais e normas identitárias definidos arbitrariamente na sociabilidade estudantil da escola pesquisada, como também brincadeiras lúdicas entre “*colegas e amigos*”, que apenas se divertem e suscitam riso e diversão.

Anos de convivência na instituição resultaram em relações que não eram apenas escolares: as amizades se estendem para eventos fora da escola – a exemplo de festas de aniversário, visitas feitas uns/umas aos/as outros/

as aos fins de semana, encontros em bares e casas de shows, bem como a frequência a cursos de idiomas, de música e pré-vestibulares. Na medida em que essa convivência implica a formação de microgrupos relativamente coesos no cotidiano da escola com base em experiências vividas dentro e fora dela, reforça-se a necessidade de compreender o ato de se tornar aluno fundamentado em uma noção de escola que não se constitua como uma categoria empírica, mas também como uma unidade analítica na qual “elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados”²²⁸. Por outro lado, isto também ajuda a construir uma rede de sociabilidades e de amizades que tem na escola um dos principais lugares de referência, enquanto um espaço autônomo de relações.

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

Um amigo tem intimidade comigo. Um exemplo: tu é meu colega, eu não vou chegar falando da minha vida privada pra ti, de problemas na minha casa, da minha vida sexual, eu não vou falar pra ti, mas se tu for meu amigo mesmo, pode ter certeza que eu vou falar contigo toda hora. Amigo mesmo, não é só pra beber, essas coisas, mas também pra momentos difíceis, apesar de eu ter 17 anos e não ter passado por momentos difíceis na minha vida sabe (risos). Eu me lembro (segredo viu!) eu me lembro de quando os meus pais estavam pra se separar e eu chorava muito, sabe, eu ligava pra minha amiga Camila²²⁹. Ela é minha amiga, minha amigona mesmo, desde a primeira série, eu conto tudo pra ela... Sobre a minha primeira vez (risos).²³⁰

Ser “*colega*” de escola não é o mesmo que ser “*colega e amigo*” da escola. O primeiro é alguém com quem se fala na escola sobre assuntos diversos, e, no limite, com quem se realizam trabalhos disciplinares em grupo. O

²²⁸ SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea P.; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 25.

²²⁹ Nome fictício de uma estudante.

²³⁰ Marília, 17 anos, estudante entrevistada.

segundo é aquele(a) que podemos convidar para ir em casa, para uma festa e para o(a) qual podemos contar segredos e intimidades, estabelecendo, desse modo, sentimentos de confiança e autorização recíproca para certos comportamentos e atitudes. Esses elos podem ser cotidianamente mobilizados nos limites que são estabelecidos para definir que tipo de coisas se pode ou não dizer e/ou fazer com/sobre o “amigo” ou “amiga”. Os tipos de *brincadeira* que são permitidas – ou que se permite fazer – com os “*colegas e amigos*”, com base nesses elos de confiança e autorização, são negociados e definidos uns com os outros, também baseados na ideia de intimidade e de cumplicidade nos microgrupos de “*colegas e amigos*”

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

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

Para a maior parte dos/das estudantes, essa “*afinidade*” surge com a convivência cotidiana. Para alguns entrevistados, o que estabelece a aproximação entre os alunos é a construção de amizades durante a vivência na escola e, sobretudo, a convivência entre os colegas nas mesmas turmas. Estudar nas mesmas turmas desde as primeiras séries do ensino fundamental

e vivenciando um cotidiano escolar com os colegas dentro e fora da sala de aula foi apontado como a explicação da durabilidade de suas “amizades”.

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

Sim, sim.

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

Tá, olha, existe sim. Por exemplo, existe diferença entre amigo e colega. Porque meu amigo é meu colega porque a gente estuda na mesma escola, na mesma sala, mas meu colega não é o mesmo que um amigo, porque amigo são aquelas pessoas com quem tu tem certa intimidade para conversar sobre certos assuntos e certos aspectos teus e dos teus atos. E colega é aquele que é conhecido, pra conversar coisas mais amplas, como política... Amigo tu falas coisas mais íntimas. Os meus amigos são o Gustavo, a Mariana, a Lana, a Paula... São eles mesmo, com quem eu tenho mais contato, Com a Mari e o Gus no inglês, no [aulas de] piano. Eu convivo com eles fora daqui. A gente se vê em aniversários, festas, faz reuniões em casa... Essas coisas.²³¹

Por outro lado, Amanda cita eventos semanais, como cursos de idiomas e de música instrumental, atividades esportivas e de lazer, viagens de férias, festas, passeios dominicais e visitas às residências, para a realização de atividades escolares ou apenas para divertimento desde a infância. Ao descrever essas atividades, também diz que seus “*colegas e amigos*” de escola são os amigos que realizam essas atividades com ela, estendendo para fora do estabelecimento escolar a construção dessa “*afinidade*”. Essa informação ajuda a flexibilizar a explicação na qual a amizade entre os “*colegas e amigos*” deixa de ser vista como uma construção baseada somente na convivência diária na escola nas mesmas turmas. Se para alguns estudantes a convivência na mesma turma durante vários anos é um critério central para se definir quem se torna um potencial “*amigo*” ou “*amiga*”, parece que essa regra é parcial, e não absoluta.

Ainda que o perfil racial dos estudantes da escola pesquisada seja predominantemente formado por estudantes brancos oriundos de famí-

²³¹ Amanda, 17 anos, estudante entrevistada.

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

Não se pode afirmar que inexistem microgrupos de “*colegas e amigos*” que sejam “mistos”, isto é, formado por homens e mulheres, pretos, pardos, amarelos e brancos. Porém, mesmo em uma escola predominantemente branca, de classe média e com maioria de mulheres, observei que os microgrupos de “*colegas e amigos*” apresentavam muita “homogeneidade”, de modo que *intimidade* e *afinidade* grupal parecem ser orientados (mesmo que não definidos) por essas afinidades identificatórias. Ainda que alguns dos/das entrevistados/as citem a existência da cultura negra, afro-brasileira ou africana e de populações negras na Amazônia – tal como aprenderam em projetos temáticos extracurriculares – como elementos que inviabilizam tratamentos diferenciais na escola, dizendo que não enxergam “diferenças” entre os colegas de escola, tratando-os “com igualdade”, vê-se que o discurso é mais antirracista do que antirracista²³².

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

²³² APPIAH, 1997, p. 32.

de “preta”, e tal, mas isso não é toda hora aqui, entende? Tipo, tu falar minha *blankinha*, escrever assim, *pletinha*, é com carinho, não é uma recriminação né?²³³

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

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

Pesquisador: E como foi?

Ofender?

Pesquisador: os dois?

Eu ofendi uma menina, chamei ela de pipira (risos), mas faz um tempão isso sabe (risos). Ela me chamou de burra e eu respondi, mas foi isso mesmo. Quando eu ofendi foi porque eu fiquei irritada com um colega meu, aí eu queria bater nele com um livro naquela hora (risos), mas não fiz nada. Pois é, foi um gordo, cara de buldogue, o nome dele é Fábio. Esqueceram uma palha de aço na sala e ele pegou. Foi atrás de mim e disse: “olha, é parecido mesmo”, é a “sara”²³⁴ da turma. Eu fiquei olhando assim, e não fiz nada, e não gostei, mas não falei nada. Fiquei constrangida. Falei com as pessoas mais íntimas. Falei com a mamãe também. Ela queria ir lá na diretoria falar com ele. Mas eu não deixei, porque iriam

²³³ Fábio, 17 anos, estudante entrevistado.

²³⁴ “Sara” é diminutivo de “sará” ou “cabelo sarará”.

tirar comigo se ela fosse lá (risos), ia ser filhinha da mamãe. Eu não quis me expor, mas hoje em dia ele parou de falar comigo porque eu tratei ele mal.²³⁵

A comparação realizada por Fábio mobilizou insultos coletivos individuais racistas e sexistas: explorou a identificação racial a partir do tipo de cabelo; mais uma vez esse traço corporal foi usado para ofender racialmente uma mulher negra. Esses epítetos verbais raciais e de gênero podem ser usados para fins de cumplicidade e afirmação microgrupal interna, e para ratificar a coesão entre os “*colegas e amigos*”. Nesses casos esses termos “*blankinha*” e “*pletinha*” podem ser usados como signos de saudação verbal, proximidade lúdica e autorização grupal, e não necessariamente como códigos autoritários, assimétricos e hierárquicos, presentes em relações subordinadas em derrogações raciais. Porém mantém-se o registro de quem é o racialmente diferente, quem é o Outro da relação.

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

[...] porque dependendo de quem faz a gente aceita ou não aceita. Tipo tu falares mal do cabelo, se a pessoa é tua amiga, e ela fica falando, tipo com carinho, isso não é pra fazer mal, mas tu fica assim meio mal também, mas se ela não for amiga tu fica mordida (risos). Assim, se eu digo assim: “ah, meu blankelo, pretinhoso”, sabe? é brincadeira isso, que tem carinho, mas se eu encarno assim: “sua preta, branquela” aí é uma coisa de racismo. Mas eu não bato em ninguém não tá... Se me chamar de preta eu bato (risos).²³⁶

²³⁵ Loise, 17 anos, estudante entrevistada.

²³⁶ Luana, 16 anos, estudante entrevistada.

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

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

Pesquisador: eles são da sua turma?

Eles eram da minha turma. Um era o Igor e o outro é a Lucia²³⁷.

Pesquisador: quem gritou?

A Lúcia. Eles foram pra direção nesse dia.²³⁸

A atribuição de pouca tolerância às alunas por Ulisses não se coaduna com o comportamento de Solange nos jogos em que ela participa. Veremos posteriormente que ela é uma das participantes que exploram os limites das fronteiras entre o ofensivo-humilhante e o lúdico-cômico, quando relata suas trocas com Sérgio, e de Juliana, que cita as necessidades de autocontrole sobre o que é jogado. Ainda assim, a preferência por jogar com pessoas do mesmo sexo é vista como “natural”, entre a maior parte dos homens como também entre a maioria das mulheres entrevistadas. Esses depoimentos indicam que apesar das aproximações propositalmente por meio de atividades lúdico-conflituosas que ocorrem entre a maior parte dos estudantes do ensino médio, percebi que, similarmente ao que observou Tânia Cruz e

²³⁷ Nomes fictícios.

²³⁸ Ulisses, 16 anos, estudante entrevistado.

Marília Carvalho²³⁹, os jogos de provocação entre homens e mulheres não atenuavam ou suspendiam fronteiras de gênero existentes, sendo muitas vezes a única forma de aproximação entre meninos e meninas.

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

As meninas ficam putas porque na hora da explicação a gente vive sacaneando... Mandam a gente calar a boca e aí que a gente fala mais, entendeu, só pra instigar elas (risos). Elas se incomodam mesmo, mas pra gente é zoeira. As meninas levam a sério, ficam logo com raiva. Tipo o professor tá explicando e a gente fica na sacanagem e elas falam “égua, cala a boca!”, “eu não vou calar a boca, quem manda na minha boca sou eu”. Elas vão e falam com a professora e aí a gente aquieta. As meninas se incomodam mais.²⁴⁰

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

Eu briguei com uma grande amiga minha, porque ela mandou eu me fuder, falou um monte de merda pra mim. Aí depois ela veio falar comigo como se não tivesse acontecido nada e eu não gostei. Eu não admito isso, eu acabei xingando ela, “sai daí sua sapatão, escrota”. Hoje em dia eu tiro mais sarro, encarno, mas são brincadeiras mais leves. Porque tem diferença quando tu tira brincadeira com um amigo teu que é viado de quando tu tira brincadeira com um amigo teu que não é viado. Tem grande diferença. Porque um viado sempre se sente ofendido. Mas quando ele é teu amigo, ele não se sente ofendido. Eu tiro brincadeiras com quem não vai se ofender. Mas são brincadeiras mais leves. A pessoa tem que

²³⁹ CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 121.

²⁴⁰ Denis, 18 anos, estudante entrevistado.

ter controle dela mesma. Eu já fiz brincadeira de mau gosto com as pessoas, mas eu lembro que também fizeram comigo. Mas eu pedi desculpa pra ela e depois a gente voltou a se falar, porque você tem que ter autocontrole, sabe?²⁴¹

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

O Sérgio sofria de gente fazendo bullying com ele desde criancinha, desde a primeira série, pequenininho, sofria na mão dos meninos da quinta, na sexta [série]. Nosso primeiro namorzinho de infância foi eu e ele. Mesmo a gente fazendo isso o pessoal falava dele. Uma vez a gente tava lá no complexo artístico, a gente nem sabia o que era namoro, aí ele chegou: “ah *Ju*, me dá um beijo na frente dos meninos, pra eles pararem de ficar falando de mim”. Sério, isso vai funcionar? “É só um beijo, pra ajudar, sabe”. Foi engraçado, sabe (risos). E tem o fato do Sérgio ser negro também, e tal, que é uma coisa que tá presente também, né?²⁴²

Após o episódio de “revelação”, os epítetos e as ações raciais e homofóbicas referidos a Sérgio passaram a ser usados cotidianamente, representando-o enquanto um homem negro fora do lugar de gênero binário e heterossexual. Ao ser representado desse modo, homens negros passam a ser vistos como “traidores” da imagem do “homem negro legítimo”, que precisa da heterossexualidade para ser visto como autenticamente negro e homem, homem e negro²⁴³. Observei a ocorrência de um troca epitética entre Sérgio e um colega de escola durante um dos treinos da seleção de handebol da escola, durante a qual Sérgio respondia com alusões a atos sexuais feitos entre os dois no banheiro da escola, causando a irritação do

²⁴¹ Larissa, 16 anos, estudante entrevistada.

²⁴² Juliana, 17 anos, estudante entrevistada.

²⁴³ WEST, Cornel. *Questão de Raça*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

colega e os risos dos outros alunos que treinavam com os dois no ginásio de esportes, situação semelhante à que ele descreve:

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

Pois é, depois desse namorico de brincadeira, eu joguei bola com eles, joguei na seleção da escola e tudo. Mas depois que eu assumi minha opção sexual, mudou de novo. Mas aí eu já sabia me defender, né? Aí, eu dizia que tinha transado com eles, que tinha ido fazer “banheirão” com eles (risos). E aí que eu me percebi, sabe? Que não é só minha homossexualidade que incomoda, mas jogar bola eu acho que também incomoda. Por isso que eu te digo que depende da situação, essa coisa de ser ou não ofensa. Por isso que só é brincadeira se uma pessoa tiver aceitando, aí tudo bem. Mas se tu começa a “encarnar” e ver que a pessoa começa a retrucar, aí já é “encarnação”.²⁴⁴

Após a entrevista com Sérgio, entrevistei Denis, um dos integrantes da seleção de handebol. Perguntei diretamente sobre essa situação. Sua curta resposta não foi defensiva, como eu esperava, mas claramente incisiva e honesta quanto às trocas com Sérgio. Aproveitou para dizer que as trocas usando epítetos referidos à orientação sexual acontecem entre todo o grupo de jogadores das seleções de futebol, de vôlei e de futsal da escola. Isto é, entre os que são “homens” (leia-se heterossexuais), chamar de “viado”, “viadinho”, “bichinha”, “bibitongue”, dentre outros epítetos de gênero. Mas essa era uma prática em que Sérgio seria um dos melhores participantes, pois poucos conseguiriam trocar epítetos verbais no mesmo nível de provocação jocosa que ele, Sérgio, conseguiria realizar.

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

Cara, olha só... O pessoal fala mesmo lá no treino, no jogo, mas é normal, assim de tirar um com o outro. Mas olha aí, não é só no handebol. É no futebol, no vôlei, no salão que rola isso. Mas é com todo mundo, tu tá entendendo? Não é só com ele. Tu tá jogando, tá no treino, aí tu fala com o cara, reclama, “égua, parece fresco. Joga que nem homem” (risos), Tá entendendo? “Égua da ‘bibitongue’, não pode nem encostar em ti”, “Tu é LGBT” (risos). Porque handebol é contato todo

²⁴⁴ Sérgio 18 anos, estudante entrevistado.

o tempo, só no vôlei que não, então tu fala mesmo, porque não tem jeito, tu tem que falar no jogo. Mas o Sérgio é mais visado. Mas ele também fala com os caras sabe, “hei, eu já te fiz e tal” (risos). Aí o pessoal quer a morte com ele. Mas sempre fica ali mesmo, tu tá entendendo, morre lá mesmo!²⁴⁵

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

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

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

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

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

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

²⁴⁵ Denis, 18 anos, estudante entrevistado.

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

Não, teve o caso das fotos nuas da Vitória, que um menino que ninguém sabe até hoje postou, teve também uma da Inara, que postou o vídeo, né. Mas se não tivesse colocado não teria essa repercussão toda também, se elas fossem homens não teria tudo isso. Porque a mulher, a sociedade impõe que a mulher tem que ser recata, quietinha. Homem nunca prestou, as novelas de época mostram isso, a internet, tem discussões que mostram. Eu vi as fotos e por mim, não tinha nada de importante. Eu só achei que ela foi idiota porque mandou as fotos... Olha que diz que é feminista, toda pra frente e tal! Olha, já teve outras meninas que mandaram fotos, mas mandaram pras outras meninas... Homem é sacana, gosta de mostrar pra outros homens, aí teve esse problema com ela²⁴⁶.

Em um mesmo trecho de entrevista, Andreia diz que não fala com Lara por causa de um suposto comportamento afetivo-sexual desrespeitoso, embora considere que as ofensas dirigidas a Lara por um conjunto de colegas devem ser reprovadas; depois, fala que Vitória, uma aluna que teve fotos nuas divulgadas pela internet por colegas de escola, foi “responsável” por esse vazamento, pois não poderia ter enviado tais fotos. Vitória não estava na escola quando fiz a pesquisa de campo. Lara, depois de três tentativas malsucedidas de agendamento, adiadas em decorrência de trabalhos disciplinares, relatou-me o seguinte sobre essas ofensas:

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

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

Eu não faço a mínima ideia, porque tem coisa aqui na escola que todo mundo faz. Teve uma vez que fizeram sexo aqui! Desde quando eu retornei eu recebo estas ofensas.²⁴⁷ Se eu

²⁴⁶ Andreia, 17 anos, estudante entrevistada.

²⁴⁶ *vinha* é um termo definido como ofensivo similar ao termos puta, vadia ou prostituta. Vitória é um nome fictício.

²⁴⁷ Lara estudou na escola nas primeiras séries do ensino fundamental. Retornou em 2010, para a 7ª série.

der ouvidos pra tudo que dizem a meu respeito eu vou me ofender, mas normalmente eu não ligo. Eu não escuto nada, mas outras pessoas vêm me dizer, que tem meninos, umas meninas que me chamam de prostituta, vagabunda, metida, nojenta. São as meninas que mais ofendem, né. Já tive amizade com algumas delas, outras não me conhecem mesmo, mas as que tive contato não chega a ser nem amizade.²⁴⁸

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

Uma vez uma colega minha escreveu que eu era “gordonóia” aqui na parede do [sala do] audiovisual porque eu perturbei ela. Égua, cara, quando eu descobri eu fiquei muito mordido. Os meninos viram e tal, aí tu já viu como é, né, foi só um motivo pra eles falarem. Mas isso foi ano passado já. Ela nem tá na escola mas.²⁴⁹

O epíteto “Gordonóia” na foto (Foto 1) é para mim um exemplo de ato não verbal dirigido a Denis por uma colega de escola que não consegui identificar durante a pesquisa. O termo foi usado para se remeter aos supostos resultados comportamentais decorrentes do uso de maconha pelo receptor. Denis é considerado por alguns de seus colegas como um “atentado” (falarei depois sobre isso). Essa colega de Denis respondeu ao apelido a ela atribuído por ele registrando um epíteto na parede da escada que dá acesso aos terceiro andar do prédio do ensino médio. Esse ato faz uma alusão jocosa ao “uso de drogas” por Denis, constrói um boato segundo o qual ele seria um “gordo viciado” (um “gordonóia”), por causa da agitação que usualmente provoca na sala de aula em decorrência de sua atividade cômica e das piadas que faz cotidianamente.

²⁴⁸ Lara, 15 anos, estudante entrevistada.

²⁴⁹ Denis, 18 anos, estudante entrevistado.

Porém, mesmo que o ato ofensivo não verbal tenha sido feito por essa aluna não identificada durante a pesquisa, permitindo que diversos colegas pudessem ler a inscrição na parede, não lembro de ter escutado nenhum estudante usando esse epíteto em alguma troca com Denis. O epíteto foi lembrado por Denis durante a entrevista, provocando-lhe alguma insatisfação.

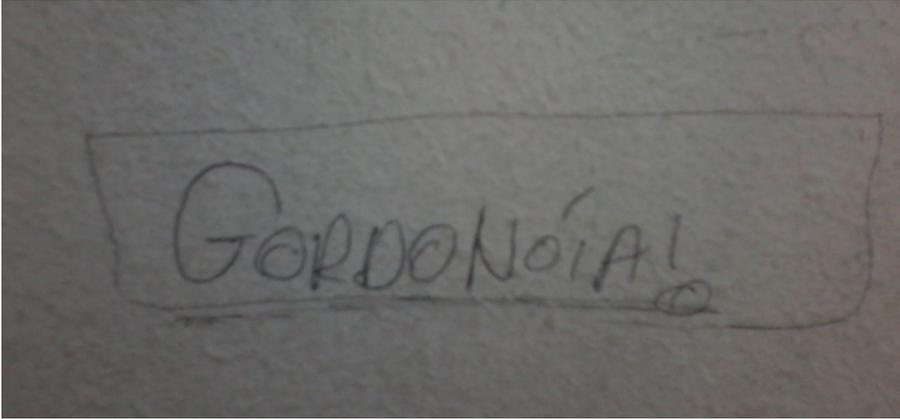


FOTO 1 - EPÍTETO “GORDONÓIA” NA PAREDE EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

FONTE: pesquisa de campo (2013).

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

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

Por outro lado, é grande a possibilidade desses epítetos verbais racialistas e não sexistas serem recorrentemente reinterpretados enquanto *os epítetos ofensivos*, como, insultos coletivos individuais racistas e/ou sexistas. Existem situações que permitem a interpretação desses epítetos como lúdico-jocosos, “*brincadeiras*”, “*zoeiras*” e “*tiração de onda*”. Porém alguma instabilidade relacional pode surgir mediante mudanças na percepção dos amigos ou colegas envolvidos que trocaram esses epítetos e atos como cômicos e lúdicos sobre a intimidade e a afinidade que permitiu o uso de certos epítetos enquanto burlescos. Essa instabilidade relacional pode reinterpretar os epítetos verbais e atos não verbais, definindo-os como ofensivos.

Vimos nestas primeiras reflexões que significados raciais, significados relativos ao gênero e remissões pejorativas a diferenças de classe social podem ser vistos em interação. Em um mesmo epíteto verbal se podem instilar insultuosidades que realizam simultaneamente identificações raciais, construções dicotômicas do gênero e lugares sociais subordinados em uma intersecção que destaca um aspecto mais evidente, mas não dispensa os outros marcadores sociais adscritos sobre quem recebe tais insultuosidades. Essa “identificação simultânea” aparece em inscrições feitas a partir de *seccionamentos* sobre o que o sujeito representa. Assim, *partes*, *pedaços* ou *fraturas* de uma imagem de totalidade e heterogeneidade representada pelo sujeito são destacados de modo arbitrário para reaparecem caricaturalmente sob

significados ora burlescos e jocosos, ora negativos, violentos e humilhantes nos epítetos verbais e atos não verbais dentro e fora dos jogos.

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

3.2 DIFERENTES JOGOS VERBAIS NA ESCOLA: FUNCIONAMENTOS, SUJEITOS E SIGNIFICADOS

No capítulo anterior, pudemos estipular analiticamente três modalidades de jogos que ajudarão, no presente capítulo, a compor nossa construção etnográfica. I) As relações de brincadeiras (“*joking relationship*”) estariam próximas ao **jogo que brinca**, uma alteração eminentemente lúdica e burlesca, mesmo que nelas possam surgir insultos coletivos. II) Os duelos verbais (“*verbal duels*”) seriam trocas equivalentes ao que percebemos como o **jogo que brinca e ofende**: neles se podem mobilizar insultos coletivos em certas situações sob o prisma da comicidade; outras vezes, esses insultos coletivos, ainda que trazidos para a troca enquanto brincadeira, podem ser vistos em algum momento como insultuosos, pejorativos e negativizados. Nesse tipo de jogo, a variabilidade na definição de insultuosidade ou brincadeira para os envolvidos é uma característica marcante. III) Os jogos de insultos (“*Insult game*”) são trocas contundentes, ocorrem muitas vezes a partir de discórdias e conflitos prévios entre os falantes, aparecendo como um bate-boca, um **jogo que ofende**, uma troca que possivelmente faz surgir com mais recorrência as denúncias na direção da escola ou reclamações diante dos “*colegas*” ou “*colegas e amigos*”.

De modo geral, o terceiro jogo é a culminância de um momento conflitivo, e não uma contenda em si mesmo, independentemente de interações anteriores. O jogo de insultos toma essa forma após a vivência de

situações ofensivas que envolvem algum tipo de dano ou perda entre os participantes, modificando a forma de jogar. Os três tipos de jogos são tipos ideais²⁵⁰ servindo-nos como referência analítica para descrever os jogos empiricamente observados ou descritos.

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

Uma vez um amigo meu, eu pedi pra ele pegar água pra mim, “ah, pega lá logo, não reclama, meu serviçal”, mas foi brincando. Ele disse: “ah, mas tu que tinha que pegar, tu que é a negra”, mas eu nem liguei. Tá, essa foi a primeira vez. Uma outra vez, eu e um amigo de outra turma, o Sérgio. Ah, tu conheces ele né? Pois é, ano passado, acho, estávamos falando com uma colega que ela é muita burra. Aí a gente foi parar na coordenação porque ela falou que a gente tinha dito que ela

²⁵⁰ Tipo ideal é uma construção mental sobre algum aspecto da realidade. Mesmo que seja possível analisar diversas práticas como desvios desse ideal, tal construção nos permite ver, em traços particulares ou gerais, os fenômenos que se aproximam de nossas construções analíticas, determinando algum grau de aproximação do fenômeno histórico estudado e a validade do preoprio tipo de conceito construído teoricamente (Ver: WEBER, Max. *Conceitos Básicos de Sociologia*. São Paulo: Centauro, 2002).

era mendigona, ficava pedindo lanche pros outros, usava roupa feia, de varejão, que só sabia inglês com legenda (risos).

Pesquisador: vocês falaram isso pra ela?

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

Pesquisador: esse teu colega ainda fala contigo?

Fala, fala... Mas... Faz tempo isso. Essa situação que eu te falei, eu acho que se eu tiver um problema contigo eu resolvo contigo, nunca vou reclamar com terceiros. Eu acho até hoje que ele é irritado porque eu chamei de serviçal (risos). Porra, ele me chamou de escrava, chamou assim, fez uma indireta, né, eu levei de boa, não sou bunda mole, né (risos). Mas eu acho que foi esse o motivo dele falar da gente na coordenação.²⁵¹

Existe uma característica presente nesse excerto que pode ser vista como constituinte dos jogos praticados: o autocontrole emocional sobre as próprias reações diante do que é dito e feito pelos outros envolvidos. Esse autocontrole é visto enquanto uma habilidade que pode, supostamente, trazer êxito e triunfo. Esse caso narrado por Solange envolveu insultos coletivos raciais reconhecidos por ela como racistas, diante dos quais ela apresentou esse autocontrole (“*Porra, ele me chamou de escrava, chamou assim, fez uma indireta, né, eu levei de boa*”). A presença do autocontrole entre os participantes dos jogos foi mencionada por alguns dos estudos citados sobre o tema²⁵². Ademais, Solange se vale de um xingamento que foi usado diversas vezes na escola, dentro de alguns microgrupos, para se referir a colegas que estavam sempre ausentes da conversa, mas eram motivo de comentários acusatórios e depreciativos: “*burro*”/“*burra*”. Veremos posteriormente que existe na escola um tipo de competição que usa o desempenho acadêmico e as performances em discussões e debates na sala de aula como critérios para aferir quem é um bom aluno ou aluna.

²⁵¹ Solange, 17 anos, estudante entrevistada.

²⁵² ABRAHAMS, 1962; BARNETT; AYOUB, 1965; CHIMEZIE, 1976; PAGLIAI, 2009; FLYNN, 1977.

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

Por enquanto, quero chamar a atenção para como essa noção de autocontrole pode ser analisada enquanto um tipo de conduta supostamente ativa, mas também enquanto uma conduta tacitamente inerte diante do conteúdo preconceituoso e derogatório que certos epítetos e atos podem trazer consigo. Desse modo, quem tem autocontrole pode ser visto como aquela ou aquele que *aceita* esses termos dentro das relações de trocas e não os concebe enquanto insultos coletivos, evitando explicitamente as rupturas relacionais que essas práticas podem fazer surgir nos microgrupos que praticam os jogos²⁵³. Em decorrência disso, autocontrole passa a ser visto também como resultado de uma exigência forçosa que os microgrupos fazem sobre alguns de seus integrantes para se manter participante nas relações grupais. Evitando a pecha, entre os colegas, de “chato”, “mané”, “metida”, “aquela que não sabe brincar”, “fresco” etc., o autocontrole exige de certos sujeitos que eles ou elas aguentem certos insultos e atos que provocam danos identitários e sentimentos negativos sobre si. Uma vez que essa aceitação pode se transformar cotidianamente em uma exigência não dita para estar no microgrupo, certos estudantes podem até reclamar aos colegas mais próximos do que é dito e/ou feito, fazendo algum protesto, mas sempre dentro dos limites estabelecidos pela maioria dos “*colegas e amigos*” e que consideram como aceitável. Mesmo que reprovem certos comentários ou piadas que são imediatamente replicadas, existem casos

²⁵³“Nesses casos, o insultante se põe nesse terreno ao usar o termo injurioso de modo que possa ser interpretado como um convite à brincadeira; ficando para o insultado definir a situação: se aceita o outro como um igual e trata o incidente como o início de uma troca de insultos rituais, ou se aproveita a ocasião para coalescer a distância entre ambos” (GUIMARÃES, 2002, p. 182).

em que é necessário se resignar diante de determinadas falas a ações que, dentro ou fora da escola, passam a ser rejeitadas, reprovadas ou condenadas dentro da política de relações dos microgrupos.

Cara, às vezes tem umas coisas que tu releva, né, tu não tá tranquilo com aquilo e tal, mas u releva. Tem pessoas que a gente convive na sala, vai sair pra algum lugar, que tá ali, que tem meio que obrigação de saber lidar com elas, mesmo que não goste, que tenha disavença e tudo mais, né, Por que? Porque é teu amigo, são pessoas com quem eu me sinto confortável, pra conversar, para sair e pra me divertir. Os outros são pra aturar, saber que eu tenho que saber conviver com elas mesmo que não gostando e tal²⁵⁴.

A noção de autocontrole também pode ser vista como parte de um processo de aprendizagem psicossocial difuso que pode auxiliar na relação direta com situações violentamente derogatórias e discriminatórias sem aquiescer aos intentos prejudiciais trazidos por quem pratica o ato, fazendo com que os jovens avaliem que não devem demonstrar fraqueza ou vulnerabilidade diante do que lhes foi dito e/ou feito²⁵⁵. Esse fortalecimento da imagem de si, da estima de si, deve ser pensado, de acordo com esses autores, como um processo que é, além de difuso, descontínuo e intermitente, sempre um construto que é realizado cotidianamente, em vários espaços sociais, durante toda a vida. De todo modo, apresentarei posteriormente mais detalhes de uma interpretação na qual se possa refletir sobre as possibilidades de tensionar, durante as práticas observadas, estereótipos e imagens em controle presentes nesses jogos verbais, minimizando assimetrias e danos identitários e perdas relacionais.

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

²⁵⁴ Daniel, 16 anos, estudante entrevistado.

²⁵⁵ PORTER, Judith R.; WASHINGTON Robert E. Black Identity And Self-esteem: A review of studies of Black Self-Concept, 1968-1978. *Annual Review of Sociology*, n. 5, p. 53-74, 1979; Minority Identity and Self-esteem. *Annual Review of Sociology*, n. 19, p. 139-161, 1993.

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

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

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

Por fim, devo explicitar que usarei neste capítulo os termos alteração e contenda. O primeiro servirá para identificar as trocas iniciadas ludicamente, em um plano mínimo de simetria entre os envolvidos, mesmo que elas possam prosseguir e terminar de modo conflitivo, assimétrico e

violento. O segundo termo será usado para identificar situações nas quais existem tensões e desequilíbrios constatáveis desde o início da troca, muitas vezes resultados de trocas anteriores entre os envolvidos.

3.3 UM TIPO DE *JOKING RELATIONSHIP*: AS “TROCAS DE ESTÓRIAS”

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

A troca de estórias, desse modo, é uma (re)constituição de situações vividas ou não pelos envolvidos e que é forjada pelos/pelas participantes presentes nesse jogo que mobiliza figuras de linguagem, descreve ações, comportamentos e experiências testemunhadas (ou não) por quem conta e por quem é o tema do que é (re)contado. Nessas estórias não é fundamental descrever os mínimos detalhes do que ocorreu com fidelidade e veracidade. O que importa é ser convincente, apresentar os pormenores da situação de modo teatralizado e, se possível, explorar as características histriônicas do contador para provocar riso na audiência externa. Imitar caricaturalmente o que foi dito, descrever humoristicamente os fatos ocorridos, acrescentar conteúdos às falas dos personagens de modo burlesco e, se possível, fazer tudo isso usando expressões corporais diversas vistas enquanto pertinentes para a maneira como a estória é contada fazem parte das habilidades histriônicas demonstradas pelos jogadores que são bem-sucedidos e que

obtem 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”²⁵⁶. Exageros, agitações e excesso de movimentos corporais aparecem nessas trocas como parte da performance histriônica do falante.

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

Pesquisador: inventou o quê?

Ah, que elas chamaram a gente de muleque, que a gente era menininho e tal (risos). Mas foi zoeira dele. Aí eu falei que ele pegou um fora da tia do lanche, que ele queria dar uns pegadas nela! (risos), aí a gente ficou falando, falando. Mas é isso. Não é uma coisa de xingar e de atacar entendeu? É mais uma descontração.²⁵⁷

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

²⁵⁶ “Participants are engaged in a game the rules of which are well known. Success in this game requires histrionic abilities, and a great deal of linguistic artistry. These criteria are used by the audience in the particular exchange to evaluate each speech act” (Ver: EDWARDS, 1979, p. 21).

²⁵⁷ Fábio, 17 anos, estudante entrevistado.

interlocutores, mais “credibilidade” terá o relato construído pelo estudante durante esse tipo de jogo lúdico.

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

Às vezes a pessoa paga um mico e a gente fala da pessoa, assim se a gente der um mico ela fala da gente também. Então tem que aproveitar (risos). Uma vez, na aula do Pelajo, de Geografia, a Ana foi pro banheiro e quando ela voltou ela bateu na porta e tava a Luzia atrás da porta. A Luzia disse: “quem é?”. Aí ela falou “é a Ana!”. Aí a Luzia falou: “Quem? A cagona?”. E tinha um pessoal da turma que riu muito dela (risos). Até ela riu, mas meio assim, sabe, meio estranha. Mas se alguém fala isso na frente dela, ela não gosta. Mas quando é o Fábio que fala, que é da galerinha dela, que é engraçado, ela não esquentar. Ela fala dele, mas ele é muito engraçado quando ele fala das coisas.²⁵⁸

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

²⁵⁸ Clara, 16 anos, estudante entrevistada.

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

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

Cara, a gente já brinca tanto que às vezes a gente passa do limite, entendeu? (risos). Assim: se eu mexer contigo é porque eu já te conheço, é porque eu sei o limite. Agora se eu for chegar com um cara que eu não conheço, e zoar com ele, aí fica uma coisa mais tensa, tipo se eu vi ele fazendo uma besteira ou até a gente cria uma merda que o cara fez: “sai daí que eu já te vi fumando maconha”, aí fica uma coisa mais tensa, entendeu? Não fica na brincadeira, o cara fica revoltado e aí a gente perde a razão. Às vezes tem brincadeira que o amigo não gosta, tipo, mexer com a mãe é uma coisa séria, entendeu, tem uns que não gostam e aí a gente mexe mais porque ele não gosta! (risos). Mexer com a mãe é uma coisa tensa. Na sala a professora passa um slide, aparece alguém parecido, “olha ali, quem é, é o fulano, é alguém que a gente conhece?”. Fala umas besteiras, é assim.²⁵⁹

Quando alguma *não verdade* é percebida, o sujeito-alvo pode interromper o sujeito contador quando considera que esse contador exagerou. Dessa maneira, tenta desmobilizar e desacreditar a versão do contador em exercício, sobretudo quando isso parece ser uma mentira ou invenção não aceita na reconstituição. Quando esse exagero é “positivo” para o sujeito-alvo e ele percebe que há algum tipo de elogio na “reestoricização”, o próprio sujeito ri do que é contado sobre ele para os demais colegas presentes, seja para aqueles que também vivenciam ou vivenciaram as situações narradas ou situações semelhantes em outros momentos, seja para aqueles que não as vivenciaram. Por exemplo: quando um estudante contou aos demais

²⁵⁹ Denis, 18 anos, estudante entrevistado.

colegas que alguém foi flagrado pela namorada em uma conversa suspeita com outra menina, sendo depois perdoado pela companheira, a estória implicitamente reconheceu que o sujeito-alvo seria um “garanhão” aos olhos dos colegas, mesmo que ele tenha “*pegado uma pisa*”, isto é, tenha sido agredido fisicamente pela namorada.

No caso de agressão verbal foi com a minha ex-namorada, que estudava aqui, a gente tava brigando, discutindo por ciúmes, e ela começou a brigar dizendo que eu desrespeitava ela, abraçando outras meninas, ciúmes besta porque se eu tava com ela, entendeu, ela tinha que valorizar. Aí a gente começou a se xingar de safado, mas foi uma coisa entre nós dois. Foi aqui no terceiro andar, as pessoas passavam, mas não ligavam, porque não tava sendo alto, aquela barulheira, enfim. Mas aí os meninos viram e aí tu já sabe como é, né? Foi só encarnação depois (risos)²⁶⁰.

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

Eu tiro brincadeiras com as meninas que eu já conheço. Tipo, as mais conhecidas, as com quem eu estudei antes, nas outras salas; as brincadeiras assim que a gente sabe que elas vão levar na boa, se chega um limite que elas vão ficar revoltadas, a gente segura mais. Tirar com meninas que a gente não conhece, entendeu, não tem nada a ver. Tipo tu não conhece, tu vai brincar com a menina? Se tu disser pra uma menina: “ei, eu sei que o teu namorado é corno”, elas pegam corda: “tu mete chifre nele”. Umás ficam revoltadas, mas outras que são brincalhonas levam numa boa, entendeu? Poucas são as que ficam na brincadeira.²⁶¹

²⁶⁰ Leonardo, 17 anos, estudante entrevistado.

²⁶¹ Denis, 18 anos, estudante entrevistado.

Assim, se na troca de estórias vale fofocar e imputar apelidos grosseiramente pejorativos ou humilhantes a colegas externos ao microgrupo de “*colegas e amigos*”, o cuidado em saber para quem se fala pode ser um indicativo de que existem coisas que somente são trocadas entre aqueles que são considerados integrantes mais estáveis do grupo de “*colegas e amigos*”. Apesar desses cuidados, a fofoca possibilita a comunicação entre os de dentro dos grupos e os de fora. Essas “fofocas”, sob a forma de estórias (ou essas estórias, sob forma de fofocas), podem ser relatos vistos como reais ou inverídicos, porém são utilizadas enquanto instrumento de regulação da conduta e dos sentimentos²⁶². A fofoca precisa, efetivamente, ser construída eficientemente, dentro do próprio contexto de relações, para causar algum dano ou perda sobre quem se fala.

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

Em uma das vezes em que estive próximo do grupo “*os péssimos*”, ouvi a estória contada por um dos membros do grupo sobre um colega de dentro do microgrupo. Usando fofocas elogiosas, Denis disse que um certo colega teria “*comido*” (transado), no banheiro masculino, uma paquera de escola. Essa aluna, segundo os participantes dessa troca, seria a mesma que aparece em um vídeo na internet visto por vários estudantes do ensino médio e a mim mostrado pela funcionária da ouvidoria da instituição, ou seja, Inara. Nesse vídeo a aluna declara não ter aprendido nada no ano letivo e reclama da qualidade dos professores, além de dizer que tem dois namorados, com os quais não faz sexo há alguns dias. Essa declaração foi usada pelo sujeito-alvo para confirmar que ele, efetivamente, havia transado com a aluna. Os outros participantes retrucaram, dizendo que, caso fosse verdade, ele havia sido traído, já que ela declarara ter dois namorados nesse vídeo.

²⁶² ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 40.

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

Essa troca de estórias também pode ser lida enquanto uma prática constituinte da socialização escolar que possui uma lógica multiforme, na qual as diferenças entre o mundo pedagógico e o mundo relacional não são percebidas do mesmo modo por estudantes, por docentes e por funcionários. Luiza Camacho²⁶³ aponta para um território de experiências autônomo forjado pela convivência relacional entre os jovens que não é compreendido pela ação formal das instituições. Coesão grupal e hierarquização são aspectos mobilizados nessa convivência para explicar a intolerância à diferença – raça, orientação sexual e classe – entre os estudantes.

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

²⁶³ CAMACHO, Luiza M. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan.-jun. 2001.

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

Pesquisador: como assim “às vezes”?

Porque, pode ser tanto se tu, inclusive tirar sarro da pessoa, como simplesmente também ficar na sacanagem, na zoeira. Quando tu tem uma aproximação com a pessoa é mais tranquilo, ela fala as coisas de ti, tu fala dela. Mas pode ser que se, por exemplo, se tu falar, por exemplo, da cor da pessoa, e tal, “ah, tu é muito feia, teu cabelo é feio, tu é viadinho”, essas coisas, se tu for amigo, pode ser que não dê nada, mas a pessoa pode ficar mordida mesmo assim. Por isso que é às vezes, que pode ser²⁶⁴.

A noção de momento transicional, que parece guardar inspiração na ideia de “liminaridade” estabelecida pelo ideia de “*communitas*”, um momento do processo ritual que implica um estado “necessariamente ambíguo, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural”²⁶⁵, parece ser a ideia inspiradora para que Luiza Camacho²⁶⁶ elabore as noções de *sala* e *antessala* da violência para descrever fronteiras e trânsitos entre violência, brincadeira de mau gosto e indisciplina entre alunos, fronteiras que dificultam definições exatas do que é ou não agressivo.

Tânia Cruz e Marília Carvalho retomam essas noções para registrar um “momento transicional” como um contexto relacional que é parte de uma cultura lúdica com certa autonomia diante do mundo dos adultos e que compreende um “distanciamento entre os sexos nos momentos amistosos e uma aproximação proposital por meio de ações conflituosas”²⁶⁷. Esse momento transicional implica uma sociabilidade na qual o conflito ou sua simulação possibilitam interações que atenuam ou suspendem, mesmo que temporariamente, antagonismos de gênero, na medida em que existe uma liminaridade que instaura diferentes significados entre a ludicidade e a violência. É a partir dessa indicação que tais pesquisadoras explicitam

²⁶⁴ Fábio, 17 anos, estudante entrevistado.

²⁶⁵ TURNER, Victor. *O Processo Ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 117.

²⁶⁶ CAMACHO, 2001, p. 23.

²⁶⁷ CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 121.

dificuldades em distinguir uma *briga de brincadeira* de uma *briga de verdade* entre os estudantes²⁶⁸. De fato, diante da possibilidade de conceber certos insultos no campo do transicional, não devemos ser levados a crer categoricamente que isso não retira deles seu potencial cômico, nem o seu poder de ofensividade que é aferido por aqueles estudantes que fazem denúncias formais.

Mesmo que existam algumas “percepções titubeantes” sobre certos epítetos verbais e atos não verbais presentes nas considerações de alguns estudantes que podem ser lidas sob a ideia de liminaridade multiforme e polissêmica sugerida pelo momento transicional, não podemos pensar essas incertezas como ausência de definição, mas enquanto tensão conflitiva entre diferentes possibilidades de definição. Parece mais adequado indicar essa incerteza como antes ambivalente do que ambígua, pois várias possibilidades parecem estar presentes nos contextos das trocas. Resta aos envolvidos mobilizar suas percepções sobre o que foi dito e/ou feito e trazê-las à tona, de modo conflitivo. Esse *lugar ambivalente* também aparece nas atuações dos provocadores e alvos ativos que atuam nos duelos verbais, sobre os quais descreveremos no próximo tópico.

3.4 DUELO VERBAL E “JOKING”: PROVOCADORES E ALVOS ATIVOS

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

²⁶⁸ CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 131.

sexual podem ser, em qualquer momento, mobilizados enquanto temas com base nos quais se “*encarna*”, “*tira uma onda*” ou “*zoa*” com alguém.

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

Essas brincadeiras são uma descontração. Às vezes eu “*tô*” num dia muito ruim, tá todo mundo estressado, a aula tá chata. E aí simplesmente surge uma oportunidade para fazer uma brincadeira e nós não desperdiçamos essa oportunidade (risos). Aí fazemos essa brincadeira para nos divertir e divertir os outros, alegrar os outros que estão ao nosso redor. Muitas vezes as brincadeiras são bem vistas, mas às vezes não. Às vezes tem pessoas que não gostam de algumas brincadeiras, mas não dá pra agradar todo mundo (risos). Já teve aqui pessoas que xingaram outros de gay, de macaco, de preto. Tem umas pessoas que vão na brincadeira, tem umas que levam pro lado esportivo²⁶⁹.

Quando um determinado estudante assume o papel do principal motivador de trocas verbais, aquele que faz chacotas e elabora piadas, trocadilhos e estórias sobre os colegas diante dos outros participantes do grupo, ele será identificado como um “*atentado*”. Nesse momento, ele também se coloca sob a mira das/dos outros colegas para receber de volta outras chacotas, piadas, trocadilhos e estórias, bem com epítetos verbais e ações não verbais sob a forma de contrarresposta. Enquanto provocador, o “*atentado*” é um “*scapegoat*”, cumprindo as funções de “*display*” ao atuar como um sujeito ativador de trocas²⁷⁰, as quais, muitas vezes, não são respondidas por quem ele pretende trazer para o jogo, esgotando-se em uma rápida alteração que termina em um “*não perturba*” ou “*dá um tempo*”, sobretudo, quando a respondente é uma mulher. Assim, ou a troca se entende durante todo o dia, de modo intermitente, com provocações e brincadeiras contínuas estimuladas pelo provocador, ou se esgota em um

²⁶⁹ Ulisses, 16 anos, estudante entrevistado.

²⁷⁰ FLYNN, 1977, p. 91.

intercâmbio contingente de epítetos. Porém, quando o “*atentado*” não obtém o destaque pelo menos parcial na sala de aula ou a atenção dos “*colegas e amigos*”, ele pode ultrapassar determinados limites e se autorizar a enviar chacotas, epítetos ou ações não verbais que não serão vistos enquanto um convite a uma reciprocidade burlesca.

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

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

Pesquisador: o que elas disseram pra ti?

Ah, tipo, a Geovana falou, “ei Lara, o Paulo”, o Paulo é um menino da sala, “Ele tá no banheiro te esperando pra dar uma rapidinha”. Foi, tipo, isso é machismo pra mim, porque elas não sabem de nada pra insinuar essas coisa. Mesmo que elas saibam, eu acho que isso é um abuso. Aí elas exageraram nessa brincadeira, que não é isso né, ela é mulher sabe, fazendo isso, é machismo isso²⁷¹.

Esse relato de Lara, além de registrar novamente os ataques que ela recebe na escola em decorrência de julgamentos morais violentos de

²⁷¹ Lara, 15 anos, estudante entrevistada.

devassidão sexual feitos sobre ela por alguns colegas, registra a existência de “*atentadas*” isto é, um grupo de estudantes mulheres que são a “*galera do fundão*”. Na turma 203, as três estudantes citadas por Lara tinham um papel pouco diferente dos homens “*atentados*” quando faziam suas provocações. Tão barulhentas quanto os homens quando performatizavam suas ações no intervalo de aulas, Ingrid, Heloisa e Geovana tinham temas diferentes quando instigavam os colegas. Enquanto que os “*atentados*” que observei faziam algumas provocações sobre temas referentes a sexo, sexualidade e namoros malsucedidos muito mais contra outros homens, as “*atentadas*” da turma 203 exploravam esses temas tanto com os homens quanto com as mulheres. Em certa ocasião, elas gastaram todos os intervalos enviando mensagens indiretas para um colega de turma sugerindo que uma outra colega estaria emocionalmente interessada nele. No fim desse dia, enviaram um bilhete falso em nome dessa colega convidando o rapaz para um encontro secreto no ginásio da escola. Foram até o ginásio, filmaram o colega esperando pela menina e, depois, mostraram para parte da turma que ainda permanecia na escola. No outro dia, esse estudante ficou o dia inteiro calado, irritado com os risos sarcásticos e debochados das três e de outros colegas que viram o vídeo.

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

Apesar de ter compartilhado dos sorrisos com os colegas de turma no começo da atividade, o colega escolhido se levantou e apagou o quadro segundos antes do retorno da professora. Retornou para sua cadeira e ficou o resto do dia com um sorriso contido, com poucas palavras, mesmo quando

Ingrid foi até ele e disse que aquilo se tratava somente de uma “zoeira”, querendo abraçá-lo, pedindo-lhe desculpas pela ação.

Nesse processo de provocar risadas nos outros, os “*atentados*” e as “*atentadas*” (em grupo ou individualmente) buscavam provar que poderiam receber e enviar a outros colegas, sem perder o controle de si ou apelar para agressões físicas, epítetos, estórias e atos não verbais. Ao dispensar xingamentos e epítetos “*pesados*” e “*fortes*” como respostas (a exemplo de insultos coletivos raciais e sexuais), usando sua capacidade de inventar apelidos, criar estórias ou imitar caricaturalmente seus colegas em supostas situações vivenciadas por eles de modo habilidosamente engraçado, eles e elas atuavam como *líderes* na turma, mesmo que essa liderança estivesse restrita ao papel ambivalente de ser aquele que oferece alegria a partir do escárnio dos outros. Ainda que os “*atentados*” e as “*atentadas*” anunciassem deter uma suposta capacidade de receber contrarrespostas, eles e elas se gabaritavam a escolher preliminarmente as mensagens, ações e alvos, mas não eram todos os colegas que podiam ser alvo. Enquanto provocadores, “*atentado*” e “*atentada*” tinham muitas vezes a audiência de seus colegas de sala de aula e de seu grupo de “*colegas e amigos*” como apoio prévio em comparação com os seus opositores nas trocas. De todo modo, não estamos lidando com um “*valentão*” (*bully*) que lidera um grupo de seguidores fiéis para usar a força física para intimidar e ser temido pelos colegas e pelos alunos estudiosos, tímidos e solitários.

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

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

Olha só, isso acontece quando tu “encarna” em grupo entendeu, diferente de quando tu “brinca” sozinho, que tu não

tens que dar satisfação pra ninguém. “Ah, eu não gosto de fulano, ‘xinga’ ele pra mim lá!”. Aí tu “chega” e diz “ei, tu é um feio, um porco, tu não te lava”. Aí todo mundo começa a influenciar, a gritar e aí tu te sente o maioral, entendeu. Mas também tu tem que saber que tu tem que ser zoadado, que as pessoas vão te tirar, porque é parte dessa brincadeira, que tu não pode se irritar entende? Então eu acho que essa relação social de apelidamento quando tu brinca sozinho tu não tem esse peso do grupo. Então eu acho que é uma coisa bem mais sadia, porque tu não acaba deixando se levar por influência de outras pessoas.²⁷²

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

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

²⁷² Fábio, 17 anos, estudante entrevistado.

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

O que quero destacar é que, nesse momento, por volta das 12h30, pouco atentos à discussão trazida pela professora, a provocação iniciada tanto trouxe os estudantes de volta para a discussão sobre o texto como também mobilizou, de modo quase automático, o direcionamento desse “epíteto” para Fábio, considerado pelos outros colegas o mais velho da turma, com 17 anos²⁷³, que foi chamado de “avovôzado” porque era neto da coordenadora da escola e deveria estar trabalhando segundo alguns dos colegas que participaram da chacota. Fábio, diferentemente de outras situações, sorriu e ficou calado, dizendo: “*só não falo nada porque vou almoçar com a vovó hoje*”, o que provocou mais risos, até mesmo da própria professora.

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

Na medida em que também é um alvo, ele pode enviar, com autorização dos outros colegas, epítetos satíricos, cômicos e caricaturais que não

²⁷³ Pablo repetiu a 5ª série do fundamental e o 2º ano do médio. No período da pesquisa, estava no 2º ano do ensino médio e não poderia repetir de ano, pois a escola não permite mais de duas reprovações.

podem ser ofensivos explicitamente, mas devem constranger seu opositor individual momentaneamente. Ele precisa ter a capacidade, raciocínio rápido, habilidade verbal e talento oratório para exercer o papel de uma espécie de chefia nos duelos verbais e “*joking*”, uma chefia que se realiza sob o paradigma político do dar, receber e retribuir²⁷⁴. Ademais, na medida em que ele se coloca como principal agitador da turma quando fornece a ela um motivo de riso cotidiano, o “*atentado*” experimenta e exercita o papel de forte, resistente e ciente de si mesmo, agitando os intervalos das aulas.

Sua habilidade de provocar o riso e a comicidade que diverte a maioria pode ser usada, em outras ocasiões, no confronto verbal aberto com algum de seus colegas em situações nas quais algum epíteto ou ato usado no duelo não foi aceito pela outra parte, culminando em discussões verbais ou tentativas de agressão física. Como vimos, a reciprocidade apresenta-se sob formas assimétricas, “heteromorfas”, isto é, implica prejuízos morais para um dos envolvidos na relação em favor do gozo e lucro simbólico de outro participante. Essa reciprocidade assimétrica não é o outro lado de uma estrutura binária, mas um elemento da intersubjetividade oriunda de uma reciprocidade multiforme conforme a dinâmica relacional entre os sujeitos²⁷⁵. Por esse motivo, podemos dizer que o duelo verbal pode implicar o nascimento de um jogo de insultos quando um dos participantes não aceita algum epíteto ou ato lançado na altercação, o que pode culminar, em outro momento, em uma contenda verbal característica de um jogo de insultos.

Se, por um lado, o “*atentado*” procura jogar verbalmente em tons mais conflitivos principalmente com os homens, percebi que a aproximação com as mulheres consiste, sobretudo, em gestos e expressões corporais. Procurando alguma aproximação por meio de abraços, beijos no rosto, carícias afetuosas e até mesmo algumas brincadeiras maliciosas com algumas mulheres do microgrupo de amizade, o “*atentando*” usa sua micropopularidade para uma aproximação que é afetiva. Para alguns jovens com quem conversei, é preciso agir com respeito diante delas. Diante dessa suposta exigência de “respeito” às mulheres, o aluno negro Daniel assinalou que

²⁷⁴ Sobre a concepção de uma chefia cativa às obrigações de dar, receber e retribuir com um grupo de sujeitos “chefiados” (ver: CLASTRES, Pierre. Troca e Poder: filosofia da chefia indígena. In: *A Sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 46-66).

²⁷⁵ SABOURIN, 2011, p. 30.

pode realizar trocas epitéticas raciais com uma amiga branca e aquiescer a uma interpretação amistosa e lúdica sobre o usos desses termos verbais:

Porque tem menina que tu tira umas brincadeiras, com outras tu não falas muito porque tu não tens muita proximidade, certo? (risos). Quando tu queres se aproximar dela, acho que tu sabes (risos), tu tiras uma brincadeira de um jeito. Mas, assim, depende da relação que tu tens, entende? Porque uma colega minha escreveu no meu caderno “meu pletinho favorito” eu não fiquei chateado. Eu escrevi pra ela, minha “blankela favorita”, entendeu? É uma coisa que é de amizade, de carinho, é diferente, entendeu?²⁷⁶

Por outro lado, entre as mulheres, a “atentada” é um tipo de “ativadora”, atuando com um posicionamento de centralidade no microgrupo de “*colegas e amigas*”. Ela também exerce um tipo de “liderança” interna no microgrupo. Porém sua circulação em outros microgrupos de mulheres parece ser menor em comparação com os homens. Ela é carismática para as suas “*colegas e amigas*”, inicia a comicidade para as suas amigas e atua no direcionamento do que se fará dentro e fora da sala de aula. Um exemplo desse direcionamento pode ser visto nas decisões referentes aos trabalhos pedagógicos e atividades de lazer no interior do microgrupo. Não perguntei para as duas alunas que percebi como ativadoras de microgrupos se elas possuíam uma lista de apelidos. Todavia posso afirmar que elas imputam apelidos a outros colegas, homens e mulheres, sobretudo quando são provocadas ou quando estão disputando alguma coisa com outros/outras colegas.

Ela pode até ser aquela “menina engraçada” da sala em certas ocasiões, mas sua atuação no grupo de amigas concerne muito mais às atividades pedagógicas do que ao oferecimento de divertimento ou riso. Ela é aquela que recebe primeiramente as fofocas sobre pessoas na escola e confidências pessoais de todas as suas “*colegas e amigas*” e, por conta disso, é uma figura central para o grupo. Ela também pode estabelecer quem entra ou sai do grupo, quem participa ou não do “andar com a gente” no intervalo das aulas, mesmo que esse “entrar” e “sair” seja relativo. Isto é, as fronteiras dos grupos são flexíveis, de modo que, às vezes, tais contornos servem para definir muitos microgrupos que convivem desde a infância; mesmo assim, como escrevemos antes, essas estudantes podem circular em diferentes

²⁷⁶ Daniel, 16 anos, estudante entrevistado.

microgrupos, até mesmo de outras turmas, com os quais têm algum vínculo por meio de atividades nos laboratórios de biologia e química, na sala do audiovisual e de informática ou nas aulas de idiomas, que sempre reúnem mais de uma turma, às vezes de séries diferentes. Esses contatos interturmas e séries também são feitos por meio dos treinos esportivos da seleção de futsal e vôlei masculino e feminino.

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

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

As trocas entre as mulheres se dão em três níveis. O primeiro consiste em mensagens implícitas e indiretas, como sorrisos e gargalhadas sínicas quando as desafetas passam próximo umas das outras, cada qual acompanhada de pelo menos outra “*colega*” ou “*amiga*”. A segunda ocorre sob a forma de fofocas ou comentários depreciativos entre os membros dos microgrupos sobre alguma “*moleca*” que fez algo desaprovado, como falar mal de sua desafeta para uma terceira pessoa ou microgrupo que por sua vez repassou a fofoca, alguma situação vista como vexatória, suposta-

mente testemunhada pela pessoa que contou ou determinado insucesso em qualquer coisa referida às atividades escolares. Explicitamente, “fofocas” criam “fofocas”. Elas podem ser o que Norbert Elias e John Scotson²⁷⁷ identificaram como sendo as fofocas mutuamente depreciativas, incitando inimizades e agressões recíprocas ao citar situações e fatos proibidos dentro do contexto de relações ou relatos imaginários que precisam efetivamente ser construídos com alguma verossimilhança para causar algum mal-estar a quem se dirige. Na escola pesquisada, algumas fofocas eram feitas sobre os microgrupos ou sujeitos que viviam qualquer situação passível de ser um motivo de “fofoca” (colar em uma prova, ser acusada/o de furtrar algum objeto ou “falar mal” de alguém etc.) ou, em outra direção, criar ou fortalecer alianças entre as envolvidas que trocam essas fofocas. Sob um clima de conflito latente, no qual alguém “*tira com a cara da outra*” por meio de atos de esnobação (como “*virar a cara*” ou “*fingir que não existe*”), por meio de risos cínicos ou de gargalhadas petulantes, podem aparecer altercações entre os sujeitos que, por um lado, foram apontados como os “criadores” das fofocas e, por outro, os que foram os alvos.

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

Em certas situações, quando a situação sai desse controle do “ouvi dizer, mas não vi acontecer”, fazendo com que a fofoca seja usada para um ataque verbal direto à honra ou à autoimagem pessoal de pessoas envolvidas nas fofocas, termos acusatórios para condutas sexuais moralmente condenáveis, como “*varejeira da escola*”, “*boqueteira*”, “*fácil*”, tomam o lugar de remissões verbais a um suposto comportamento arrogante, avaliações negativas sobre o vestuário, considerações negativas sobre estética corporal etc.. Nesse contexto pode surgir um terceiro nível de troca, a saber,

²⁷⁷ ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 45.

as contendas propriamente ditas, sob a forma de bate-boca explícito e, no limite, agressões físicas: nesse momento, teremos a emergência de jogos de insultos, os jogos de ofender, mas sem a amizade e a cumplicidade prévia, que evitam resultados negativos para os participantes.

As fofocas podem resultar diretamente em uma contenda verbal quando o alvo descobre que teve o seu nome envolvido em uma exposição pública de intimidades ao conseguir localizar a criadora (ou criador) ou divulgadora (ou divulgador). As fofocas podem ser mobilizadas para algum ataque arbitrário em direção a alguém que tenha criado, no passado recente, alguma fofoca. As fofocas também servem para se dirigir de modo contundente a alguém que está ausente, acerca do que fez ou disse, falando sobre algo que não deveria ser exposto publicamente, mas foi. Um exemplo dessa exposição ocorreu com Inara, a aluna que teve um vídeo exposto na internet.

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

Ah, foi no último dia de aula, foi em 2011. A gente tava tudo na brincadeira. Aí o meu colega falou pra gente fazer um vídeo. Porque era de brincadeira, iria morrer ali. Aí eu fui. Aí depois de dois dias ele tinha colocado no facebook, sendo não somente no grupo da sala, mas no grupo do colégio todo. Aí quando foi na outra semana, eles começaram a me apontar, dizendo algumas coisas que eu falava no vídeo. Aí eu comecei a chorar, chorar, chorar. Eu não queria mais voltar pra escola, queria parar de estudar e tudo, sendo que o menino, no dia que os meus amigos chegaram pra ele e falaram, ele tirou. Mas aí já tinham tirado cópia e colocaram de novo e outras pessoas começaram a ver. Eu fiquei duas semanas sem subir aqui pra sala. Eu ficava só pro fundamental até dar a hora de ir embora pra casa. Isso foi. Eu ficava pra lá, até esquecer. Pensei até em parar de estudar e tudo. Meus pais não sabem até hoje disso. O pessoal me chamava sobre coisas que *tão* lá, que eu falava no vídeo, mas eu nunca tive coragem pra ver²⁷⁸.

Entre as meninas, as fofocas também são usadas para atacar moralmente uma suposta virilidade e potência sexual dos homens; entre os homens, para divulgar a maior quantidade possível de intercursos sexuais como um critério para o mérito pessoal ou enquanto um sinal de maturidade sexual.

²⁷⁸ Inara, 16 anos, estudante entrevistada.

Quando as trocas que se valem de fofocas são entre homens e mulheres, os epítetos usados pelas mulheres para referências à debilitada energia ou ao desempenho sexual dos meninos são tão “fortes” como as ofensas raciais (“*as brincadeiras sobre a cor das pessoas*”). Nesses jogos, usam-se certos epítetos e estórias que articulam uma emasculação simbólica²⁷⁹, que também pode se expressar por meio de depreciações verbais feitas por jovens mulheres usadas para desmobilizar construções fálicas de masculinidades entre homens brancos e negros. Epítetos como “*pau pequeno*”, “*miúdo*”, “*piquinha*” são usados para causar vergonha e intimidação diante de outros homens e, sobretudo, diante de outras mulheres, provocando gargalhadas de todos os presentes. Esses *epítetos emasculadores* foram usados em uma troca narrada por Ulisses, na qual ele foi o alvo da réplica realizada por sua interlocutora.

Pesquisador: vocês encarnam nas meninas?

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

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

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

Pesquisador: e o que mais?

Ah, ela disse: “*eu até queria ver, mas não tinha nada debaixo da tua cueca*” (risos). Aí ela humilha a gente! (risos). Dá a maior confusão essa estória... Mas ficou de boa, porque a gente já se conhece um tempão, ficou tranquilo.²⁸⁰

Ulisses contraria a declaração de que ele e seu microgrupo de “*colegas e amigos*” não brincam com a mulheres quando afirma fazer analogias entre

²⁷⁹ hooks, 2004b, p. 81.

²⁸⁰ Ulisses, 16 anos, estudante entrevistado.

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

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

Não penso que o uso dos termos emasculadores é uma resposta agressiva de um sujeito agressivo ou uma ação de fortalecimento de uma imagem de identidade de negação do feminino como assinalaram alguns dos estudos sobre jogos verbais²⁸¹. Esses termos emasculadores – e outros termos de resposta a insultos raciais e sexuais, dentre os quais as comparações depreciativas entre o corpo de uma mulher e imagens de pizzas e círculos feitas pelo aluno Ulisses – são respostas contundentes em uma atividade ludicamente contundente que exigiu tal ação como uma defesa de perdas relacionais sob a forma de vergonha e intimidação. São respostas tensas em uma troca tensa. Além disso, é possível estimar que o motivo alegado para evitar que os envolvidos e as envolvidas nesse jogo não tivessem realizado denúncias na direção da escola ou não tivessem transformado a troca verbal em briga física decorreu da relação de amizade duradoura entre alguns delas e delas.

²⁸¹ DOLLARD, 1939; ABRAHAMS, 1962; BARNETT; AYOUB, 1965.

Outro aspecto interessante sobre esses duelos verbais diz respeito à relação entre a participação nas práticas de trocas verbais e rendimento escolar. Fábio, um dos alunos apontados como “*atentado*” em sua turma, declarou que, apesar de ter sido integrante de uma “galera do fundão”, suas notas eram muito boas, pois os integrantes desse grupo procuravam “*se ajudar*”:

Na minha turma atual não tem galera do fundão, mas eu vim de uma turma que eu inclusive fazia parte. Mas assim, o problema da galera do fundão, os alunos que querem estudar estudam, independente dessa galera, então o problema da galera do fundão se prejudica a si mesmo. Mesmo sacaneando, eu sempre tive uma capacidade de captar rapidamente o conteúdo. Vou te dar um exemplo: tu sabe quem é o Juan, da 204, um altão magrinho? A gente era uma turma, sacaneava, eu o Juan, o Gabriel, o Elber. Eu e o Juan a gente sempre tirava notão, 10, 9,5, mesmo sacaneando. Depois que separaram as turmas eu não tô conseguindo me encontrar. Eu tinha uma base na minha turma porque quando eu não sabia do conteúdo das exatas eu falava com o Juan; quando era de humanas eu falava com o Gabriel. Era sempre com eles dois. Quando eu precisava deles eles sempre estavam ali. Só que o Juan conseguiu se garantir sozinho, mas a galera do fundão que era a minha turma foi dissipada, foi quebrada e foi a coordenação que fez isso propositalmente. A gente se encontra fora da sala, mas eu perdi a proximidade com eles. A gente se ajudava porque a gente sabia que tinha dificuldades. Mas geralmente tem um conflito com as outras pessoas também. Nas outras turmas a galera do fundão se prejudicava e atrapalhava, mas na nossa turma a gente se ajudava, mesmo que às vezes a gente sacaneasse (risos).²⁸²

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

De todo modo, é esse bom desempenho escolar que será apresentado como um tema para outra tipologia de jogo verbal, na qual emergem outras estratégias de respostas eficientes a termos ofensivos. Essa possibilidade de

²⁸² Fábio, 17 anos, estudante entrevistado.

resposta pode ser destacada a partir do que se identificou como “duelos de inteligência” dentro da sala de aula, nos quais a busca pelo reconhecimento avaliativo atribuído pelos docentes sobre o que os discentes falam acerca dos conteúdos das disciplinas durante as aulas regulares parece ser o motor. Veremos que, em certos casos, esses duelos verbais de inteligência podem ser parte de um processo relacional contínuo entre alguns estudantes e/ou microgrupos de estudantes que envolve diferentes trocas verbais durante o tempo da escola.

3.5 O DUELO VERBAL DA INTELIGÊNCIA: QUEM É O MAIS SAFO DA TURMA?

Com poucas notas etnográficas, identifiquei esse tipo de jogo como um *duelo verbal da inteligência*, pois ele ajuda a ressaltar uma das características perceptíveis entre os estudantes do ensino médio da escola pesquisada: a qualidade da escola, a qualidade do ensino e o bom/ótimo desempenho escolar de muitos estudantes nas diferentes turmas do ensino médio. Com esse duelo verbal da inteligência, procuro assinalar que a noção de jogo verbal é uma maneira de conceber e compreender as interações sociais entre os estudantes da escola sob diferentes aspectos. Se, de fato, existem elementos derogatórios, depreciativos, assimétricos, desiguais e discriminatórios envolvidos nesses jogos, podemos apontar também para elementos positivos e afirmativos que aparecem nessas trocas verbais entre os estudantes que vi de perto.

Desse modo, na mesma medida em que confirmei a existência de jogos verbais jocosos e ofensivos, pude também notar que existem trocas que se desenvolvem consoante um objetivo: aferir quem são os participantes mais perspicazes em termos de respostas e contrarrespostas nesse jogo. As quatro turmas do terceiro ano da escola são compostas por alunos que farão as provas vestibulares tanto da Ufpa como da Uepa. Mesmo que a Uepa tenha um processo seletivo seriado para as três séries do ensino médio, no terceiro ano crescem as exigências da escola e um maior número de provas simuladas são aplicadas aos alunos. Na escola pesquisada, o ofício de aluno²⁸³

²⁸³ Há uma discussão sobre a noção de “ofício” de aluno – para as primeiras séries do ensino fundamental – como um processo de aprendizado dos rituais e regras de adaptação às normas exigidas pela escola para o bom

e de futuro vestibulando é, de modo geral, valorizado pelos estudantes do ensino médio, tanto entre os homens como entre as mulheres. Embora alguns alunos e alunas recorram a cursos pré-universitários como cursos de reforço extraescolar, muitos declaram que é a escola que oferece uma boa preparação para as provas vestibulares, mesmo que outros estudantes reclamem dos danos causados pela greve dos professores em 2012.

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

Atrapalhou sim, porque a gente vai ter que fazer o vestibular, o ENEM, sem aprofundar vários assuntos que outras escolas já *tão* fazendo. Mas eu acho que as aulas na tarde ajudam muito. A gente vai ter muita dificuldade pra poder fazer boas notas, mas como na escola tem muita aula de laboratório, aí ajuda mais no entendimento do que só exercício e aula. Tá acontecendo uma coisa que era pouco aqui na escola, que é fazer cursinho pra ajudar na complementação. Tem mais aluno fazendo esse ano que ano passado.²⁸⁴

Eu acho que a escola é muito boa nesse aspecto do vestibular entendeu. Tem uma preocupação em fazer exercícios, em preparar pra fazer uma boa redação, tem muito conteúdo... É meio cansativo, às vezes, mas tem uma estrutura, uma boa preparação né? acho que é boa, mas pra muito boa, as matérias que a gente tem.²⁸⁵

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

exercício do “estudar” (Ver: PEREIRA, Fábio H. *Encaminhamentos à recuperação paralela: um olhar de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008).

²⁸⁴ Luana, 17 anos, estudante entrevistada.

²⁸⁵ Fábio, 17 anos, estudante entrevistado.

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

Realizada em aulas de diferentes disciplinas, tanto da área de humanidades como na área de exatas, essa “competição” pode também, em algumas situações, direcionar-se para ataques verbais com alguma agressividade, quando alguém considera que não obteve o reconhecimento merecido ou se percebe fora das avaliações positivas que alguns professores e professoras realizam sobre os comentários de outros colegas. Nessas práticas, que não envolvem em princípio troca direta de epítetos, a participação do professor é fundamental. Ele ou ela podem, com seus elogios e observações positivas sobre uma resposta considerada correta para suas perguntas, ou com seus olhares ou falas sutilmente desaprovadoras para um estudante que errou ou falou “besteira”, influenciar o modo como esse estudante se autodefine qualitativamente em termos de qualidade pedagógica e estimular ainda mais as “boas alunas” e os “bons alunos”.

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

As observações e comentários avaliativos vindos da professora e do professor quando leciona sua disciplina também podem fazer aparecer duelos verbais mais incisivos e conflituos como os que descrevemos anteriormente, fazendo surgir outros tipos de jogos nos quais contendidas e alterações saem da competição acadêmica. Desse modo, a troca mediada pelo professor pode se transformar em jogo de ofensa, em troca de fofocas, em comentários jocosos e ofensivos em outros momentos do cotidiano escolar. Assim, quando algum(a) estudante avalia ter “perdido” essa competição de inteligência, ele pode tentar iniciar uma troca com o seu “oponente” em busca de uma vendeta. Outras vezes, pode usar também os termos “nerd”,

“*sabe-tudo*” e “*CDF*”, como epítetos derogatórios ou acusatórios tentando depreciar o comportamento de outro colega de turma que foi avaliado como o mais eficiente naquela aula.

O “duelo de inteligência” consiste, em outras palavras, em um debate intelectual em que se mobilizam algumas brincadeiras e risos que procuram explicitar uma discussão relativamente bem humorada a partir de temas e tópicos que surgem durante as aulas. O humor e a jocosidade trazem consigo a tentativa de participar de algum debate coletivo estimulado pelo professor na sala de aula. Nesse debate pedagógico, mobilizar o humor no interior do tema exposto pelo professor sem perder o sentido da discussão em foco é uma habilidade que também mede o poder de controle e de troca entre os participantes. Nessa alteração, existe a possibilidade de “cutucar” ou “atacar” um dos debatedores ou outro debatedor por meio de informações ou fatos relativos ao que está sendo discutido na aula. Se existe alguma informação que possa ser usada para fazer certo trocadilho direcionado para algum colega, isso pode ser feito sob a legitimidade de se estar no interior de um debate escolar, como, por exemplo, um debate travado sobre o politicamente correto na turma 203.

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

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

Lara: Qual primeiro?

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

Ah tá, olha, tipo, tem... Tipo sempre tem como dizer se é brincadeira ou não, mas às vezes a pessoa fala, não pensa no que falou, mas a outra pessoa se sente magoada. Teve esse caso aí que eu falei lá na sala, um caso que chamaram essa menina de macaca, eu não vi, meu eu soube porque ela tava chorando uma vez na área (de recreação) pra um amigo meu. Chamavam essa menina aí também de *globeleza*, chamaram outro de *preto*; eu só ouvi falar, mas na minha sala falam que um menino é *Clodovil*. Às vezes ele vem falar comigo: “porra, isso não é legal”. Aí nestas coisas dá pra perceber, porque pode ser até brincadeira, ou não porque as pessoas falam as verdades que elas pensam, mas colocam uma risada pra sair como se aquilo fosse brincadeira.²⁸⁶

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

Para as três primeiras estudantes, nada justificaria que um homem se referisse a uma mulher com palavras como “gostosa”. Embora não tivessem usado o termo “assédio sexual”, bem como argumentos contrários a essa prática durante o debate, a recusa a ele pelas três estava clara. O que apareceu nos relatos delas foi o termo “machismo”. O debate foi interrompido pela professora, retomando a exposição da aula, retomando a discussão sobre o tema ministrado.

Nesse jogo de ordem mais pedagógica e intelectual, que ocorria mais raramente na escola, o que posso afirmar é que o “iniciador” ou a “iniciadora”

²⁸⁶ Lara, 15 anos, estudante entrevistada.

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

3.6 FORA DO JOGO, DENTRO DOS GRUPOS: INSULTOS COLETIVOS INDIVIDUAIS E “AUTOCONTROLE”

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

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

Em 10 de junho de 2013, uma segunda-feira, depois de perguntar sobre os preparativos para a festa junina da escola a um aluno e uma aluna da turma 201 do ensino médio, fui informado por eles que havia uma “*pichação*” feita no banheiro feminino no prédio do ensino médio que eu “*tinha que ver*”, antes de a faxineira limpar o banheiro. Consegui registrar os epítetos “*cabelo de nega prova de água*” e “*bunda escrota*” [sic] escritos em letras pouco legíveis (ver Foto 2). Segundo esses estudantes, esses epítetos teriam sido escritos, provavelmente, por alguém que participara da confecção das roupas da quadrilha do ensino médio, na sexta-feira, 7 de junho, durante a tarde. As *pichações* foram apagadas alguns dias depois de registradas na imagem a seguir:



FOTO 2: LEIA-SE “CABELO DE NEGA PROVA DE ÁGUA” E “BUNDA ESCROTA”

FONTE: pesquisa de campo (2013).

Para a aluna que fez a revelação sobre a “*pichação*”, os epítetos teriam sido direcionados para Luana, uma das estudantes autodeclaradas negras que entrevistei. Na entrevista realizada com Luana perguntei a ela sobre a

origem desses atos não verbais. Luana, apesar de não ter visto o que fora escrito, disse-me que suspeitava sobre as autoras do ato não verbal:

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

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

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

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

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

Não, tudo bem... Olha, é horrível isso né, porque tem uma coisa de humilhar a pessoa. Não é zoeira, isso, é uma coisa da ferir, de ofender o que a pessoa é, que se fala por aí, que é, tipo, se desrespeita a pessoa, entende? É muito chato isso!²⁸⁷

Esses atos ofensivos não verbalizados, conforme relato de Luana, reapareceram em uma discussão ocorrida em uma “*brincadeira de galera*” com alguns colegas de sua turma e de outra turma do ensino médio. Nessa “*brincadeira de galera*” Luana disse o seguinte: “*o pessoal da minha turma, tava zoando, mas na bandalheira*”. Foi quando uma das alunas que supostamente teria escrito as grafias no banheiro da escola falou de modo derogatório sobre o cabelo de Luana.

Nessa conversa microgrupal, os participantes estavam contando estórias sobre o que iriam fazer nas férias que se aproximavam e o que haviam feito nas férias anteriores, quando “*o pessoal começou a tirar um com o outro*”, falando comicadamente de situações vivenciadas em praias, festas e espaços de lazer durante esse período, pois alguns dos participantes haviam se encontrado durante as férias de 2012. Segundo a aluna da turma 201, “*alguém que tava na brincadeira*” havia dito que encontrou Luana em uma praia e disse aos colegas que o cabelo dela não ficava molhado quando saia

²⁸⁷ Luana, 17 anos, estudante entrevistada.

da água, provocando risos nos colegas que ouviam a estória. Segundo essa aluna, Luana disse que “*não gostou da brincadeira*” e reclamou aos colegas. Disseram a Luana que era somente brincadeira e que ela não deveria levar a sério o que eles estavam falando, pois era “*só zoeira*”.

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

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

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

Entre os estudantes negros e negras ofendidos por meio de insultos coletivos individuais sexuais e raciais dentro ou fora do contexto das trocas, a ideia difusa de “*autocontrole*” apareceu sob várias formas, muitas vezes

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

Cada pessoa é uma pessoa. Então cada pessoa sabe dos seus limites, seus conceitos, seus valores, enfim. Então quando tu é amigo de uma pessoa tu sabes os limites que tu vai ter pra tirar sarro e sabe quando tu vai agredir a pessoa verbalmente. Então passa a ser desrespeito quando tu não é tão próximo da pessoa e tu não conhece esses limites. *Se tu é meu amigo, a gente cria uma intimidade, tu vai entender que até certo ponto tu pode tirar graça comigo.* Vamos supor que tu seja complexado com o teu pai ou que tu não goste da tua cor, se tu não for do meu grupo tu pode ficar puto se eu falar dessas coisas, mesmo que tu seja meu amigo. Mas como tu é meu amigo eu não vou falar do seu pai porque eu sei, entendeu? Mas se tu for só um colega ou um conhecido e a gente tiver uma diferença e eu falar do teu pai ou da tua cor sem eu saber, eu poderia falar do mesmo jeito, porque eu não sei daquele problema. Então pra saber se passa a desrespeitar ou passa da brincadeira é mais a questão da pessoa que sabe.²⁸⁸

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

Porém os resultados práticos de situações como essa, que vi e ouvi, foram continuidades, acomodações e aceitações passivas. Aqueles que se viam enquanto “*colegas e amigos*” continuaram sendo “*colegas e amigos*”, apesar dos insultos e atos ofensivos e humilhantes ditos por alguns desses “*cole-*

²⁸⁸ Débora, 17 anos, estudante entrevistada, destaque meu.

gas” e “amigos” aos outros. Minha impressão é que se renunciava à ruptura mediante a humilhação, ocultando prováveis danos e perdas emocionais sobre si em favor da permanência na relação, em favor da permanência no microgrupo de “*colegas e amigos*”. Não se perdia a amizade, muito menos a piada – mesmo que esses epítetos fossem motivos de riso apenas para aqueles que riam à custa dos sujeitos que eram o “tema” das piadas e epítetos verbais.

Isso não significa, em minha interpretação, que não se pode auferir a existência de um dano identitário causado pelo uso de certos epítetos ou em algumas estórias entre os estudantes, sobretudo, aqueles que mobilizavam significados raciais e de gênero, no interior de um ou mais microgrupos. Mesmo que essas práticas não implicassem reclamação diante dos colegas ou denúncia formal, esses danos sobre o eu poderiam estar circulando entre os envolvidos, de modo latente. Embora se note diante dos “*colegas e amigos*” uma tendência em concordar com a definição de zombaria, sobretudo na presença dos estudantes com maior poder de argumentação, convencimento e prestígio dentro dos microgrupos, alguns deles admitem que certas palavras são ofensivas e violentas, sugerindo que existe a possibilidade de alguém ou perder os motivos que o fazem rir do que foi dito ou feito em razão do seu sentido negativo. Um esforço que parece circundar o sujeito quando ele/ela define o que foi enviado como insultuoso é a busca pelo convencimento dos/das outros/as colegas para que eles/elas concordem com essa definição de ofensividade, sobretudo quando os termos não parecem explicitamente raciais e sexuais para os envolvidos, como “*preto*” e “*globeleza*”.

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

A partir da percepção social das diferenças adscritas, analisar esses epítetos verbais como práticas que podem ser ofensivas ou burlescas, em

uma leitura que destaque a relação empreendida no momento em que são ditos, pretende desmobilizar o binômio *vítima passiva x agressor ativo*, ainda que se defenda, ao mesmo tempo, que os sujeitos reconhecem danos identitários. Nesta pesquisa, danos e perdas raciais e de gênero (e sexuais) foram aqueles que apareceram com mais força nas trocas observadas. Ao realizar um atento exercício de distinção entre o violento e o não violento, Luiza Camacho²⁸⁹ consegue evitar em sua análise o ponto de vista dos adultos, os quais tendem a enquadrar a indisciplina no rol dos delitos, da má ação e do punitivo, isto é, estabelecendo quem deve ser punido. Isso não significa, em minha leitura, que se deve isentar alguns alunos das responsabilidades de seus atos, mesmo que o objetivo de suas ações seja a busca por divertimento, emoções lúdicas e sensações de controle sobre suas relações.

Para Luiza Camacho, a definição de indisciplina e violência tem diferentes sentido, sendo variável ao longo do tempo e em diferentes lugares, servindo enquanto instrumento de resistência à dominação, às injustiças, à submissão às desigualdades e como busca de afirmação de identidades e de direitos, de modo que “a elasticidade da permissividade no tempo e no espaço torna as fronteiras da indisciplina maleáveis, frágeis e difíceis de serem definidas”²⁹⁰. Camacho sugere que se caracterize a *violência mascarada/implícita* e a *violência não mascarada/explicita*, de modo que a segunda é combatida, criticada e controlada por meios punitivos institucionais.

O jogo que se instaura sob a forma de troca ritual pressupõe réplica e tréplica e pode se estender *ad infinitum*, mesmo que a dissensão possa, a qualquer momento, ser explicitada entre os indivíduos quando se usam os “*termos fortes*”, “*palavras escrotas*” ou “*brincadeiras pesadas*”. Nesse momento, essa distinção entre violência mascarada e não mascarada é profícua, pois ajuda a identificar em um jogo verbal formas sutis de violência que aparecem nas alterações. Em outras palavras, aquilo que deprecia ou agride não é um tabu que atua como referência para as regras definidas por aqueles que jogam, mas um dos instrumentos mobilizados nas trocas pelos participantes. Confundindo-se com as regras do jogo, a manipulação dos “*termos fortes*” pode ampliar ou diminuir o espaço de alcance do que pode ser dito. Esse espaço depende, por sua vez, das relações de poder entre os participantes

²⁸⁹ CAMACHO, 2001.

²⁹⁰ CAMACHO, 2001, p. 130.

do jogo. Dentre essas “*palavras escrotas*” podemos apontar para o exemplo trazido no relato a seguir:

Minha relação é boa, falo com a maioria, sou bastante comunicativa, atualmente. Porque no meu primeiro ano aqui na escola eu tive sérios problemas para me entrosar com a turma. Eu era muito discriminada, eu era rejeitada. Isso acarretou uma série de problemas não apenas para mim, mas para outras pessoas. Eu era discriminada por conta dos meus olhos. Eu tenho problemas oculares e então me xingavam, me tratavam mal, me excluíam, me apelidavam e faziam inúmeras coisas comigo. Então isso foi horrível; eu tinha estudado em um outra escola e minha troca de escola foi muito traumatizante. Me chamavam de vesgueta, de vesguetinha, de um monte de coisas por causa de um problema que ninguém sabia o que tinha acontecido comigo. Por isso que eu enfatizo que atualmente não é mais assim. Eu não ligo com frequência pra este tipo de problema, já passei muito mais, mas agora não passo. Fizeram uma música pra mim nessa época que era assim: “entramos nesse trampo para não deixar bobeira, que a puta da vesgueta foi fuder na bananeira”. Até hoje eu nunca entendi essa música, era na quinta série.²⁹¹

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

Operar essa distinção entre ofensa e brincadeira é um exercício delicado, pois o que em um dado momento pode ser percebido como burlesco, lúdico, pode, em outras ocasiões, entre os mesmos sujeitos, ser classificado como racial e sexualmente ofensivo ou violento, podendo ser alocado, dependendo do *como* se fala, *com quem* se fala, *onde* se fala e de *quem* fala, em um dos significados ou em ambos. Ainda que o contexto no qual as ações e interações face a face ocorram seja um elemento importante para entender essas fronteiras, é fundamental estar atento para o fato de que esses jogos

²⁹¹ Iasmin, 16 anos, estudante entrevistada.

apresentam, mesmo no campo da liminaridade, termos contundentes e truculentos que são vistos desse modo pelos envolvidos.

Conquanto a liminaridade apareça enquanto um elemento fundamental para compreender os jogos na escola pesquisada, esse lugar transicional não desmobiliza na análise a identificação de insultos sexuais e raciais entre os estudantes, como os epítetos “*preto*”, “*cabelo de nega a prova de água*” e “*bunda escrota*”, dentre outros epítetos que veremos posteriormente, em duas “listas de apelidos” coletados na escola. É possível também pensar em um intercruzamento entre significados raciais e significados de gênero na medida em que alguns epítetos podem apresentar ambos os significados simultaneamente. Em outras palavras: ofender racialmente algumas/alguns estudantes em determinadas situações significa insultá-las e insultá-los sexualmente, assinalando práticas de subordinação por meio dessa associação.

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

A identificação do que é visto enquanto depreciativo e humilhante nessas situações, mesmo que sob o domínio de quem foi ofendido, está em um espaço de disputa simbólica diante do que os colegas e amigos interpretam o que foi dito e/ou feito. Existe uma luta relacional em torno do que pode

ou não ser reconhecido como uma prática definida ou de maneira ofensiva. Às vezes, é possível mudar a antiga definição dada a certos epítetos ou atos por novas definições, de modo que uma anterior ofensividade atribuída a certos epítetos ou atos pode ser substituída ou acompanhada por um sentido de ludicidade e comicidade depois de um certo tempo, e vice-versa. A proximidade relacional entre os/as envolvidos/as, baseada em laços de afetuosidade, em sentimentos de confiança recíproca e na longevidade da relação de amizade é importante para essa mudança:

Porque, olha, um dia desse eu tirei uma brincadeira com a Larissa, questão dela ser vesga (risos). Tá, todo mundo riu, ela riu... Mas na segunda vez eu fui tirar essa brincadeira com ela, e aí ela já não gostou. Aí, depois ela foi falar com uma galera da sala, com uma amiga minha e tal e o pessoal começou a me falar que ela disse que eu não respeitei ela, que eu falei de um defeito dela... Eu não sabia, aí eu pedi desculpa. Na primeira vez ela levou na brincadeira, mas na segunda vez ela se sentiu ofendida. Aí ela me explicou: não, é porque eu tive problemas psicológicos por causa disso, zoavam muito comigo, e, coitada, ela ficou muito mal. Daí quando mexe com o psicológico da pessoa, quando ela se sente ofendida, aí é ofensa, até porque tinham outras pessoas lá na hora, aí é foda isso.²⁹²

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

Porém essas trocas podem perdurar durante o restante do dia entre os envolvidos, podendo fazer surgir formas intermitentes de contendas que podem implicar agressão física ou rupturas relacionais expressas em frases como “*não fala mais comigo*” ou “*não leva mais papo*”. Essas rupturas nas relações podem ser algumas vezes revertidas depois de algum tempo. Porém, caso sejam recorrentes entre os envolvidos, as relações poderão

²⁹²Solange, 17 anos, estudante entrevistada.

ser vistas como irrecuperáveis, mesmo que um dos participantes ofereça benefícios e tenha prestígio entre os colegas. Dependendo de quem cessa a relação, ela possivelmente não poderá ser reconstruída.

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

Muito boa. Assim, a maioria das pessoas com quem eu tenho contato eu convivo com elas desde os cinco anos de idade, a maioria delas com as pessoas da minha sala, a maioria. E com todo mundo assim, com a maioria é muito legal, com a maioria das pessoas da minha turma ninguém tem segredo. É uma turma muito unida, qualquer professor que entra na sala percebe que é uma turma muito unida. Então assim, a gente tem uma relação muito familiar mesmo. Claro que tem pessoas que eu não me dou tão bem assim. E existem pessoas que eu evito falar, porque eu sou uma pessoa assim muito clara: se eu não gosto de ti, eu não falo contigo; eu não sou obrigada, mas também eu não vou te tratar mal, deixar de frequentar os mesmos lugares, não vou sair por aí te ofendendo. Mas eu não falo. Na minha turma só tem uma pessoa assim, não sei se tu conheces ela. É a Débora, uma branquinha. Eu não espero que a pessoa venha me maltratar, maltratou meu amigo eu já não gosto. E ela é assim, ela já maltratou pessoas que eu gosto, então ela é alguém que eu não falo por isso e não quero mais papo. Sei lá, eu sou mais preocupada com os outros, talvez se viesse me maltratar primeiro eu não teria tanto antipatia. Desde criança que ela sempre foi meio egoísta, coisa que eu não gosto é de pessoa egoísta. Eu já falei com ela durante muito tempo, sabe, mas ela ficou muito preconceituosa... Eu não quero ela próximo de mim.²⁹³

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

²⁹³ Solange, 17 anos, estudante entrevistada.

Existe um contexto de convivência cotidiana entre os estudantes no qual o lúdico e o insultuoso, a brincadeira e a humilhação, convivem de modo tenso e conflitivo no exercício da troca de estórias que também mobilizam epítetos, observações e atos, bem como gestos corporais. Mesmo os limites estabelecidos pela amizade não parecem ser suficientes para autorizar, dependendo de quem é aquele que fala, remissões epitéticas à identidade racial e sexual de alguém. Em outras palavras, inferir sobre a existência de danos raciais e de gênero nas percepções emocionais sobre si entre alguns participantes das trocas decorre do poder que epítetos racistas e sexistas possuem em mobilizar e imputar ao sujeito receptor o peso de um *lugar coletivo*, que sempre o/a precede e o/a persegue, tornando-o/a parte de um grupo, desmobilizando sua individualidade, despersonalizando-o/a, descomplexificando-o/a como pessoa²⁹⁴.

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

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

Procuo desenhar uma interpretação sobre como raça, gênero e classe atuam na constituição de maneiras de ser *homem negro jovem* entre

²⁹⁴ A pessoa associada ao Eu como categoria fundamental da consciência e, desse modo, como construção do ser como ser consciente, autônomo e livre é diferente da noção de *persona* na tradição latina, nas qual o Eu é marcado pela coletividade, mas ainda sim uma expressão de uma suposta natureza verdadeira do indivíduo, sua personalidade. Essas construções da noção de pessoa são socialmente complexas. Porém o que se estipula na presente discussão é que a pessoa, o sujeito, é afetado como uma construção relativamente autônoma e consciente por atos externos derogatórios. Essa construção ocorre diante de danos e perdas que ocorrem relacionamente. (ver: MAUSS, 2008).

Daniel, Eduardo, Sérgio e Leonardo e *mulher negra jovem* entre Solange e Sinara, considerando as relações vivenciadas diante dos outros grupos de “*colegas e amigos*” na escola ou fora dela. Além disso, a partir de entrevistas e observações sobre o comportamento social cotidiano de Ulisses, Fábio e Denis, procurarei desenhar uma discussão sobre ser *homem branco jovem* ao olhar as performances ativas de “*atentados*” ou “*provocadores ativos*” nas trocas verbais e em insultos diretos. Tentarei identificar algumas características presentes nessas práticas de trocas verbais que ajudam a desenhar uma configuração de gênero racializada, dialogando com alguns autores que discutem *masculinidades negras ou masculinidades racializadas*.

O QUE ESTÁ EM JOGO NOS JOGOS?

Argumentei anteriormente que certos processos de diferenciação e de semelhança grupal mobilizam significados raciais, de gênero e de classe na sociabilidade estudantil vivida entre estudantes na escola pesquisada. Os jogos verbais são parte desses processos e evidenciam essa presença no uso de epítetos verbais e atos não verbais. Esses jogos verbais articulam tanto aspectos lúdicos e jocosos como aspectos ofensivos e conflituos. Simultaneamente, estipulamos que as trocas epitéticas presentes nesses jogos verbais mobilizam e constroem esses significados nas dinâmicas relacionais entre os estudantes participantes. Com base nesses pressupostos, pretendo destacar no presente capítulo as trocas de epítetos verbais entre três microgrupos de estudantes, interpretando-as como mecanismos de percepção de masculinidades racializadas entre os envolvidos. Essas trocas são práticas que incluem as contrarrespostas ou réplicas dadas pelos “ofendidos”, apontando para a participação ativa desses sujeitos.

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

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

4.1 “UNS CARAS METIDOS DA ESCOLA”: MASCULINIDADES NEGRAS E CLASSES MÉDIAS

Vimos anteriormente que as masculinidades são configurações da prática de gênero que não devem ser vistas como equivalentes de “homens”, pois masculinidades são processos, e não grupos de pessoas ou identidades. Vimos também que masculinidades mobilizam privilégios que fazem com que a maioria dos homens receba dividendos patriarcais com base em desigualdades de gênero. Existem nesse modelo as masculinidades hegemônicas (ser branco, heterossexual, rico e ocidental são as marcas sociais mais visíveis) e as masculinidades subordinadas ou marginalizadas (identificáveis entre negros, gays, pobres, não brancos, transgêneros). Masculinidades não são identidades fixas e devem ser lidas como constructos políticos complexos localizados hierarquicamente em uma ordem de gênero politicamente influente e estruturalmente organizada²⁹⁵.

Nas críticas dirigidas a essa abordagem, argumenta-se que, ao conceber as masculinidades como lugares de privilégio estruturais prévios às relações observáveis, Raewyn W. Connel antecipa as práticas reais de diferentes homens enquanto práticas geneticamente privilegiadas, ao passo que permite que se concebam homens brancos e heterossexuais na qualidade de ontologicamente opressores e invariavelmente dominadores no interior de uma estrutura social formada por relações fixas e a-históricas. Segundo essas críticas, esse modelo analítico de Raewyn W Connel pode fazer com que se percebam mulheres brancas, homens negros e mulheres negras heterossexuais e homossexuais como coletividades homogêneas que passam a ser vistas enquanto sujeitos da virtude política, beneficiários naturais da

²⁹⁵ CONNELL, 2000, p. 29.

justiça social, aparecendo no papel de indivíduos que não exercem poder ou influência qualquer nas relações sociais²⁹⁶.

Também se critica a suposição de que existem ações sociais cotidianas arbitrárias praticadas por homens brancos em busca da manutenção desses privilégios patriarcais, ao passo que essas “masculinidades hegemônicas da norma branca” acabam aparecendo de modo monolítico. Argumenta-se, por outro lado, que mesmo “homens brancos heterossexuais, ricos ou de classe média” vivem experiências de socialização distintas, resultando em percepções sobre si de modo diferenciado e em sujeitos heterogêneos que existem em função de outras masculinidades, tomadas enquanto referências para a percepção de si como “homens brancos heterossexuais”²⁹⁷.

No que tange às masculinidades negras, é possível identificar outros limites nesse modelo. Quando percebe as masculinidades negras a partir da masculinidade hegemônica como símbolo do poder patriarcal, esse modelo pode nos levar a reduzir as leituras sobre a complexidade das subjetividades vividas por homens negros percebidas e as múltiplas práticas sociais por eles experienciadas ao pressuposto status subordinado no interior da estrutura racial e da ordem de gênero. Além disso, esse modelo negligencia o status relacional real de homens negros em outras interações vividas em contextos sociais com a comunidade de origem, em espaços de lazer com familiares e em espaços que os valorizem como sujeitos simbolicamente positivados²⁹⁸.

Parte dessas análises eclipsa complexidades da subjetividade negra masculina em razão da grande atenção dada, por um lado, à suposta subordinação vivida por esses sujeitos diante dos brancos e dos privilégios diante de mulheres negras como aspectos de uma estrutura racial e de gênero desigual imutável e, por outro lado, pela dita obsessão por um poder androcêntrico

²⁹⁶ GOMÁRIZ, Enrique. Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. In: RODRÍGUES, Regina (Ed.). *Fin de siglo: genero y cambio civilizatorio*. Santiago: Isis International, 1992. p. 83-110; FIGUEROA-PEREA, 2004.

²⁹⁷ hooks, 1992; BUCHOLTZ, Mary. You da man: Narrating the racial other in the production of white masculinity. *Journal of Sociolinguistics*, v. 4, n. 3, p. 443-460, 1999, p. 444; BRAYTON, Sean. Transgression, Abjection and the Economy of White Masculinity. *Journal of Gender Studies*, v. 16, n. 1, p. 57-72, mar. 2007; FROHLICK, Susan. That Playfulness of White Masculinity. *Tourist Studies*, v. 5, n. 2, p. 175-193, 2005; FIALHO, Fabrício. Uma Crítica ao Conceito de Masculinidade Hegemônica In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, VII., 2006. *Anais...* Medrado, 2014.

²⁹⁸ SUMMERS, 2004, p. 11; hooks, 2004b, p. 146; NEAL, Mark Anthony. *New Black Man*. Nova York: Routledge, 2005, p. 102.

e fático que nunca se realiza por completo²⁹⁹. Por meio da ênfase sobre a experiência da subordinação, deixamos de identificar outros modos pelos quais “a construção e a performance das masculinidades negras ocorrem fora das relações dos homens negros com o Estado e como elas, alternadamente ou mesmo simultaneamente, definem a resistência com a cultura dominante e criam o conflito no interior das comunidades subordinadas”³⁰⁰. Isso nos ajuda a perceber que o estudo das distintas formas de constituição e performance das masculinidades negras deve ser feito em uma abordagem que ressalte as tensões, as ambivalências e os conflitos, separando os estereótipos que perambulam sobre os sujeitos e suas práticas dos próprios sujeitos e de suas próprias práticas, abrindo espaço para que diferentes homens negros explorem os discursos disponíveis para falar sobre suas experiências sociais como experiências multifacetadas, polissêmicas e dissonantes³⁰¹.

Registrar que homens negros são aficionados e desejosos por uma masculinidade androcêntrica, mesmo que subordinada, somente é possível se esquecermos que “os homens negros que estão mais preocupados com a castração e a emasculação são aqueles que estão completamente absorvidos pelas definições de masculinidade ‘essencialmente’ patriarcais da supremacia branca”³⁰². Portanto, depois de criticar a reprodução do arquétipo do “garoto gângster do gueto”³⁰³ em representações sobre o comportamento de homens negros, no qual a misoginia, o sexismo e o racismo aparecem acriticamente como instrumentos usados por esses sujeitos para a manutenção de lugares de privilégio patriarcais supostamente subscritos por eles, bell hooks chama a atenção para o fato de que a vivência de homens negros “não pobres” é pouco articulada como foco de análise sobre masculinidades negras³⁰⁴.

Estudando as elites negras estadunidenses e suas relações com as políticas governamentais, essa autora discute o posicionamento conser-

²⁹⁹ NKOSI, Deivison. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, Eva Alterman (Org.). *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

³⁰⁰ SUMMERS, 2004, p. 13.

³⁰¹ AWKWARD, 2001, p. 183; IKARD, 2001, p. 305; LAYMON, 2013, p. 61; hooks, 1992, p. 89.

³⁰² hooks, 1992, p. 104.

³⁰³ Essa expressão é usada por bell hooks para identificar estereótipos que divulgam definições de masculinidade negra a partir da autenticidade racial, da heterossexualidade essencial e de uma subjetividade truculenta (Ver: hooks, 2004, p. 81).

³⁰⁴ hooks, 2004b, p. 40; hooks, 2000b, p. 95;

vador dessas elites perante as políticas de assistência social que auxiliem as populações negras pobres. Ela assinala que a análise sobre a vida dos sujeitos da elite negra deve considerar, por um lado, que negros ricos e de camadas médias devem ser registrados no discurso acadêmico não porque são sujeitos incomuns que não podem ser efetivamente ricos ou conservadores em sociedades capitalistas e conservadoras, mas porque são sujeitos em torno dos quais também circulam “estereótipos e imagens raciais predatórias que também incidem sobre negros que vivem em classes trabalhadoras e pobres”³⁰⁵.

Essa autora aponta para um conjunto de exigências comportamentais e de demandas simbólicas violentas dirigidas a diferentes homens negros para que se tornem “legítimos homens negros” e, dentre elas, estão os discursos de anti-intelectualismo, um conjunto de pensamentos e comportamentos atribuídos aos homens negros (que em certas situações acabam assimilando esses discursos e condutas como símbolos de legitimidade masculina), que concebem o trabalho escolar, acadêmico e/ou intelectual enquanto elementos desnecessários para a constituição de si como sujeito³⁰⁶. Na função de um conjunto de representações simbólicas, divulgam-se mensagens e práticas sociais que os fazem ser percebidos e se perceberem como indivíduos ignorantes, truculentos, virulentos, agressivos, mas biológica e fisicamente fortes³⁰⁷. Na esteira desta discussão, que pode ser útil para o contexto brasileiro, outros estudos assinalam que essas representações estão atuando em processos de socialização e em vivências cotidianas, de modo que elas acabam sendo associadas às masculinidades negras em dois conjuntos adscritos de comportamentos e simbologias³⁰⁸.

O primeiro consiste em exigências feitas a esses sujeitos para que sejam vistos e autoconcebidos como “raivosos” (“*rageoholics*”). Em espaços sociais nos quais circulam fortemente estereótipos sobre homens negros enquanto seres violentos, essas exigências assumem uma feição hiperbólica. Essa imagem controlada deixa de ser um problema social para ser vista,

³⁰⁵ hooks, 2000d, p. 124.

³⁰⁶ hooks, 1989, p. 127; hooks, 1992, p. 24.

³⁰⁷ hooks, 2004b, p. 33; NEAL, 2005, p. 24.

³⁰⁸ hooks, 2004b, p. 95; NEAL, 2005; GATES JR., Henry Louis. Thirteen Ways of Looking at a Black Man. In: BYRD, Rudolph; GUY-SHEFTALL, Beverly (Org.). *Traps: African American Men on Gender and Sexuality*. Indiana University Press, 2001.

erroneamente, como um constituinte comportamental ontológico, uma “metaidentidade negra”³⁰⁹. Nesse processo, virilidade, hipermasculinidade, truculência, hipersexualização e o anti-intelectualismo aparecem como traços constitutivos de uma percepção estereotipada sobre masculinidades negras enquanto um processo que abriga agressividades prévias, incapacidades intelectuais, grosserias e inabilidades relacionais, ausência de sensibilidade, emotividade e de sensibilidade³¹⁰.

Nesse conjunto de exigências simbólicas, instila-se difusamente entre homens negros que assumam condutas arquetípicas do “garoto gângster do gueto”, levando-os a acreditar que precisam se comportar de certo modo para ser suficientemente negro (“*being black enough*”) aos olhos dos outros³¹¹, ao mesmo tempo que precisam demonstrar certas atitudes e condescendências políticas para demonstrar o seu carisma de macho negro (“*black-male charisma*”) aos amigos não negros, procurando por aceitação³¹². Vistos na qualidade de simbologias autoritárias usadas para a identificação masculina racializada nesses processos de socialização, essas exigências são vistas como pré-requisitos para se obter “autenticidade racial”, para ser visto como um negro verdadeiro. Assim, se o processo de identificação racial não ocorrer sob sofrimento psicológico, sob a carência econômica e sem qualquer capital cultural familiar, a contestação da negritude masculina poderá ocorrer em situações variadas.

Nesse contexto, jovens negros escolarizados e de camadas médias podem ser levados a sustentar, para isso, comportamentos que sempre ressaltam alguma criticidade política. Já que carência material e o sofrimento social não aparecem como temas centrais em seus discursos sobre si, jovens negros de camadas médias podem viver cobranças para performatarem condutas virulentas e truculentas em suas interações, a se comportar como aqueles que sempre possuem uma opinião explícita sobre o seu “lugar racial”. Um dos espaços em que homens negros não pobres lidam com esses estereótipos são as chamadas escolas de elite ou as escolas frequentadas por alunos majoritariamente brancos.

³⁰⁹ hooks, 2004, p. 58, p. 73; NEAL, 2005, p. 28.

³¹⁰ JOHNSON, 2001; hooks, 2004; GATES JR., 2001.

³¹¹ NEAL, 2005, p. 29.

³¹² GATES JR., 2001, p. 232.

Apesar de escutarmos inúmeras vezes que homens negros privilegiados assumem o estilo “garoto gangster do gueto”, raramente ouvimos falar sobre a pressão que eles recebem das pessoas brancas para provar que são “negros de verdade”. Muitas vezes, em contextos educacionais predominantemente brancos, homens negros assumem o papel de menestrel do gueto como um modo de se proteger da raiva racializada e branca. [...] Eles querem parecer inofensivos, não ameaçadores, e, para fazê-lo, precisam entreter as pessoas ignorantes, deixando-as saber que “Eu não acho que sou igual a você. Eu sei o meu lugar. Mesmo que eu seja educado, sei que você pensa que eu ainda sou um animal no coração”.³¹³

Um segundo conjunto de exigências se remete ao polo oposto desse “comportamento político”. Quando não se apresentam nessas relações enquanto um “negro de verdade”, homens negros poderão ser rapidamente criticados como indivíduos com êxito econômico sem compromisso com seu grupo racial, um “negro rico passivo”, sem poder efetivo, que se vale de concessões dadas pelo sistema, sendo visto como distante dos conflitos da vida real³¹⁴. Ao mesmo tempo, na medida em que conseguem ser vistos no papel de jovens negros autocontrolados, pacíficos e adequadamente não assertivos, eles conseguem provar que são ensináveis e relacionáveis apresentando-se “a partir de uma identificação direta com o seu agressor, adotando-o de uma maneira adulatora e compatível”³¹⁵, deixando de ser vistos como “homens negros da rua”³¹⁶.

Nesse segundo conjunto de simbologias, também circulam ideias de passividade e incompletude social como traços dessas masculinidades negras entre sujeitos de camadas médias, sugerindo que sua constituição e performance servem de modo dependente e aquiescente à realização da masculinidade de um homem branco. Vistos enquanto os “irmãos negros do branco”, o comportamento desses sujeitos que vivem entre brancos de camadas médias passa a ser visto sob a ideia de desracialização (*raceless*) e despersonalização, sendo vistos na qualidade de homens negros cuja realização masculina se desenvolve mediante a lealdade aos homens brancos. Nessa

³¹³ hooks, 2004b, p. 99;

³¹⁴ COLLINS, 2004, p. 177.

³¹⁵ hooks, 2004b, p. 41; hooooks, 2015, p. 686.

³¹⁶ NEAL, 2005, p. 65.

crítica, a agência política desses homens negros aparece em dependência dos bens materiais e simbólicos que esse homem branco escolhe oferecer ou não ao seu “irmão homem negro”³¹⁷.

Uma crítica que se pode fazer à análise de Patricia Collins e de bell hooks nesses dois conjuntos de simbologias sobre comportamentos de homens negros em espaços sociais racial e economicamente privilegiados gira em torno da perspectiva da interpretação por elas elaborada. Tal perspectiva pode nos levar a reduzir as percepções das subjetividades e das próprias ações políticas de homens negros a um status subordinado no interior da estrutura racial e da ordem de gênero. Ou seja, nosso olhar para diferentes homens negros, tende, por um lado, a destacar o aspecto mais visível dos comportamentos a partir da vivência de opressões e desigualdades, sem olhar para o que elas ocultam, isto é, para as emoções associadas à negação dessas emoções, para ações sociais visíveis que ocultam outras ações pouco visíveis.

Em outras palavras, interesses sociais calculados em busca de ganhos materiais, assim como estratégias relacionais que visam a obter ganhos políticos devem ser vistos como motivações para que os sujeitos se aproximem daqueles/daquelas que tendem a monopolizar o acesso privilegiado ao poder. Assim, lealdade, aquiescência e passividade comportamental podem ser vistas nesse contexto relacional entre sujeitos de camadas médias mais como meios ou instrumentos do que fins ou traços de personalidade. A própria bell hooks assinala que outras configurações racializadas de gênero vivenciadas fora do *ethos* do poder podem se constituir enquanto práticas dissonantes na medida em aspectos como colaboração e autocritica política atuem efetivamente na constituição valorativa das masculinidades negras³¹⁸.

Precisamos ultrapassar um olhar androcêntrico que percebe homens negros no papel de “homem-como-corpo”³¹⁹ ou como um “inquieta colado no próprio corpo”³²⁰ e fazer perguntas sobre sensibilidades e sensibilidade

³¹⁷ COLLINS, 2004, p. 170

³¹⁸ hooks, 1989, p. 148.

³¹⁹ O androcentrismo reduz o olhar sobre o social por meio de uma noção universalista e excludente de humanidade essencialmente masculina, ancorado em uma rígida oposição contra tudo que se concebe como “frágil, passivo, inferior e subordinado”, elementos que são associados a uma ideia fixa de “feminino”. (ver: JOHNSON, 2001, p. 228).

³²⁰ FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: Ufba, 2007, p. 71.

afetivas positivas, sobre parcerias e interações saudáveis diante do racismo (e do próprio sexismo) que existe e continuará a existir fora de relações assimétricas e de subordinação. Esse modelo androcêntrico pode nos levar a falar sobre masculinidades negras a partir de um referencial empírico tácito que consiste em uma imagem controlada composta por homens negros heterossexuais, pobres e pouco escolarizados, vistos como evidência direta de um comportamento patriarcal. Esse modelo androcêntrico pode fazer com que se considere sub-repticiamente que homens negros de camadas populares que são levados politicamente a desvalorizar a atividade intelectual sejam considerados “autenticamente negros”, em detrimento de homens negros de camadas médias ou altas que são estimulados ao trabalho intelectual e/ou acadêmico, de modo que “experiências raciais” deixam de ser existentes nas vidas sociais desses últimos em detrimento das “verdadeiras experiências raciais” dos primeiros³²¹.

Esta discussão realizada sobre o contexto estadunidense a partir das categorias de raça, gênero e classe pode nos ajudar a estudar como tais categorias se entrelaçam nas experiências sociais vividas por homens negros de camadas médias ou altas para os diferentes contextos brasileiros, estudando as vivências de jovens negros oriundos de famílias com algum “discurso racial mencionado em seus relatos” que investem na escolarização formal como instrumento de manutenção de posições de classe³²². A partir dos relatos dos três estudantes negros entrevistados, é possível apontar para maneiras diferentes de “ser homem negro” fora desse modelo androcêntrico? Como parte de suas experiências ajuda a pensar em uma desconstrução da associação direta entre a) “ser homem heterossexual”, b) “ser de classe trabalhadora ou pobre” e “ser pouco escolarizado” para ser “racialmente autêntico” a partir dos estudos sobre outras configurações racializadas de gênero entre homens negros de camadas médias? Discutir masculinidades negras a partir do encravamento ou entrelaçamento entre gênero, classe e raça pode ser um caminho complexo, porém produtivo para a construção de outras abordagens sobre as vivências cotidianas de homens negros e suas masculinidades racializadas.

³²¹ hooks, 2000d, p. 94.

³²² FIGUEIREDO, 2004, p. 209.

Essas críticas também podem servir como guias analíticos para identificar essas masculinidades que podem se configurar não apenas em torno de experiências sociais de exploração econômica, mas também em posições de privilégio ou em vivências e percepções positivas sobre si a partir de imagens positivas sobre ser homem e negro³²³. Além disso, essas críticas ajudam a discutir em que medida tornar-se “homem negro” é um processo conflitivo que, se envolve um “eu racializado”, também envolve um “eu masculinizado”, seja em lugares de pobreza e exploração econômica, seja em relações economicamente privilegiadas. Para isso, precisamos analisar os pormenores da socialização e das vivências cotidianas de jovens homens negros em diferentes espaços e contextos sociais, dentre eles, por exemplo, aqueles que estão nas instituições educacionais frequentadas por setores de camadas médias e altas.

Homens negros de camadas médias que não vivenciam as mesmas experiências de classe de homens negros de classes trabalhadoras ou pobres acabam por viver “deslocamentos” constantes entre as vivências simbólicas e materiais no seu mundo familiar e as exigências, demandas e representações racistas e sexistas na sociedade abrangente³²⁴. Identificar outras experiências sociais de “tornar-se homem negro” diante desses “deslocamentos” entre as *autopercepções* e as *expectativas externas sobre o eu* vividas entre jovens negros de camadas médias pode ser um caminho para discutir como alguns estereótipos que aparecem simbolicamente na socialização vivida por esses jovens homens negros podem se confundir muitas vezes com os próprios sujeitos reais e suas complexidades existenciais, relacionais e políticas.

Os três estudantes autodeclarados negros, Eduardo (17 anos), Daniel (16 anos) e Leonardo (17 anos), que se definem como “*colegas e amigos*”, ajudaram a identificar experiências de deslocamento racial vividas na escola pesquisada. Eduardo e Daniel eram integrantes do grêmio estudantil da escola. Esses três estudantes negros foram identificados em uma conversa informal, por dois estudantes autodeclarados brancos, Denis (18 anos) e Fábio (17 anos), como “*uns caras metidos da escola*”. Um dos estudantes

³²³ SOUZA, Raquel. *Ser homem: percepções, significados e narrativas de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGC, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

³²⁴ hooks, 1992, p. 107.

negros, Daniel, identificou o microgrupo de estudantes formados por Denis e outros estudantes brancos como “*uns caras chatos*”.

Eles fazem piada com todo mundo, com qualquer coisa eles chateiam algumas pessoas. Eles se acham no direito de fazer isso porque tem o pai que defende entende? São uns meninos chatos, que precisam disso pra se afirmar, por isso que eu os chamo de chato mesmo. Mas eles não sabem disso, entendeu? (risos). Uma vez eu me desentendi com ele, tive uma discussão... Eu falo com ele, mas não fico muito perto.

Pesquisador: eles são seus amigos, ou só colegas mesmo?

São mais colegas. Eu tenho amigos aqui e fora daqui. Tipo o Leo, o Duda, a Brenna, a Lara e Gustavo e o Lucas. Mas aqui na escola eu vejo mais o Leo e o Duda, a Brenna e a Lara, que estuda na minha sala. Esses aí são meus amigos desde o infantil, tem um tempão³²⁵.

Observei algumas trocas de epítetos entre os estudantes negros e “*os perturbados*”. Termos como “*pobrão*”, “*cabelo de 1.99*”, “*varejão*”, “*rap roba*”, “*calça de feira*”, ao lado dos epítetos “*metidos*”, “*playbas*” e “*malas*”, foram termos verbais usados pelos “*perturbados*” para se referir pejorativamente a Eduardo e a Daniel. Para Eduardo, “*os perturbados*” somente fazem uso desses termos verbais “*por causa de nossa identidade, do jeito diferente que temos na escola*”. De fato, os significados dos epítetos verbais são distintos. Os cinco primeiros epítetos são comumente usados de modo depreciativo para se referir ao vestuário “feio” e um “comportamento social inadequado” de pessoas de classes trabalhadoras locais. Os três últimos epítetos são cotidianamente usados para identificar jovens e adolescentes homens de camadas médias e altas, geralmente, não negros.

Embora os três estudantes negros e os quatro integrantes do microgrupo “*os perturbados*” apresentem praticamente as mesmas condições socioeconômicas, os cinco primeiros termos evocam pobreza econômica e pertencimento subalterno de classe que são direcionados aos estudantes negros, ao mesmo tempo em que comunicam a ideia de “mau gosto”, de “estilo de vestuário inadequado” e algo como “feitura estética”. Existe uma associação entre negritude e pobreza por meio da escolha desses vocábulos que são

³²⁵ Daniel, 16 anos, estudante entrevistado.

usados para tentar fazer distinções sociais entre os envolvidos. Algumas vezes, observei estudantes conversando em inglês entre si, incluindo esses três estudantes negros. Nessas situações, percebi que era plausível suspeitar da existência de conversas sobre outras pessoas, acontecimentos ou outros temas e termos verbais direcionados a outros estudantes, que os falantes procuravam manter em sigilo nas conversas microgrupais.

O termo “*nego*” e, mais raramente, o termo “*nigga*” eram usados como mútuas designações de cumprimento e saudação em certas ocasiões nas quais os três jovens negros se encontravam em algum espaço da escola. Vi esse uso somente três vezes, mas, como podemos observar no trecho de entrevista a seguir, o uso desses cumprimentos e saudações é de fato recorrente entre os três estudantes. Leonardo citou uma situação que envolveu um uso considerado por ele como depreciativo desses termos pelos “*perturbados*”, um momento que envolveu uma discussão entre ele e os colegas de escola que usaram os termos. Como Daniel, Leonardo também reprovou o uso dos termos de saudação e cumprimento pelos colegas, assinalando que eles seriam de uso interno ao grupo de “*colegas e amigos*”. Leonardo também explicou sobre o seu “*jeito diferente*” na escola:

Parece que se você é um bom aluno, você não pode usar certas roupas e falar de um jeito. E minha família, meu pai mais até, que comenta que a gente precisa *tá* atento porque se exige mais. Então é assim, é um jeito de se reconhecer na escola, de se valorizar, com tua família, história... O problema é que você precisa ter que levar na esportiva umas brincadeiras. Uma vez o Ronaldo, o Dênis e o Fábio fizeram uma brincadeira: “*ei fala nigga negão*” e aí eu me irritei sabe, fui pra cima dele, mas não pra brigar, fui pra reclamar: “*poxa cara, tu tem que respeitar, porque eu te respeito*”, eu discuti, fiquei muito revoltado sabe. Ele falou: “*ah, mas tu fala isso também, ei, é só bandalheira, Leo*”. Aí eu, né: “*mas é diferente Dênis, não é a mesma coisa. Tu não fica na sacanagem com teu pessoal e ninguém se mete. Isso é só entre a gente*”. Então tu tem que levar na esportiva, senão pode dar problemas maiores.

Pesquisador: ele disse alguma coisa depois?

Ele? Falou: “Ei, tu é muito mala Leo, muita frescura”. Mas é foda... Ele não entende que “*nego*”, “*nigga*” é uma coisa de identidade, sei lá, não é ofensiva³²⁶.

Na escola, ouvi algumas opiniões e considerações relativas ao “comportamento político” de Eduardo e de Leonardo. Provavelmente esse “comportamento político” faz com que alguns colegas considerem Eduardo e Leonardo como “*metidos*” e “*malas*” isto é, arrogantes, sobretudo em função da participação deles no grêmio estudantil da escola e da boa performance escolar de cada um, as quais aparecem deslocadas do comportamento dos sujeitos, do vestuário utilizado por eles, de suas corporalidades. Solange os defende dessa pecha ao dizer que eles são preocupados com os alunos, com os problemas dos alunos, os direitos dos alunos. Para ela, eles “*sempre participam das reuniões do conselho na escola, são muito ativos*” (Solange, 17 anos). A gestão do grêmio era realizada, no período da pesquisa, por sete representantes discentes, três do ensino fundamental e quatro do ensino médio, dentre os quais Eduardo e Leonardo.

Na extensa entrevista com Leonardo, filho de um docente negro da Ufpa e uma dentista branca, o pertencimento de classe dele foi assinalado. Diferentemente de Eduardo e Daniel, Leonardo fez um registro de suas experiências sociais como experiências que não são exatamente as mesmas da maioria dos jovens negros pobres. Ao fazer esse registro, Leonardo assinala que conversas em sua casa com seus familiares sobre “identidade” são diferentes dos modos pelos quais as atividades escolares tratam do tema. Para ele, o modo “político” pelo qual a questão é tratada na escola parece ser a principal diferença com relação às “conversas” que tem com seus familiares.

Pesquisador: tu discute esse tema de identidade onde? Na escola, na sua casa?

Olha, a gente conversa sobre essas questões de etnia, de racismo, de cultura em casa. Então isso me faz compreender que eu não tenho a mesma vida com dificuldades da maioria das pessoas que são negras O meu pai veio do interior, trabalhou, estudou muito... Ele conta muita história pra gente, de preconceito mesmo, de dificuldades. Tipo quando ele viajou pra fazer pós-graduação no Rio de Janeiro e a mamãe

³²⁶ Leonardo, 17 anos, estudante entrevistado.

ficou comigo e minha irmã mais velha. Eu era criança, mas eu não vivi assim essas dificuldades... Eu acho que vivi uma vida tranquila, sabe? Minha irmã mais nova então, mais até... Tem também aqui na escola uma discussão sobre isso, sobre identidade, a cultura negra, a questão do respeito das diferenças. Então é aqui, é lá em casa, mas em casa é sobre coisas mais do cotidiano, aqui também é, mas aqui é mais uma coisa de política, por exemplo os quilombos que a gente visita aqui na escola... Os projetos sociais que eu vou com minha mãe... É nos dois³²⁷.

Participar de projetos sociais em um albergue de Belém, ajudando a distribuir comida, é, para Leonardo, uma maneira de ajudar pessoas “*que tinham dificuldades sociais, tipo educação, econômicas, de moradia, com famílias desestruturadas, problemas sociais*”. Narrando que sua vida não foi vivida sob “*dificuldades*” econômicas, Leonardo declarou que viveu uma “*vida tranquila*”, na qual teve acesso a bens simbólicos e materiais – como escolas de qualidade, cursos de idiomas, viagens, bens de consumo e práticas de lazer – que fizeram com que ele identificasse algumas “*características peculiares*” em sua vida. Leonardo e Eduardo explicitaram em seus relatos que entre essas características estariam o vestuário, o comportamento e o desempenho escolar. Eduardo, considerando a si mesmo como um aluno “*inteligente*”, relatou-me em uma conversa informal que, quando “*os perturbados*” ou outros colegas de sala de aula não o chamam de “*amamãezado*” (um sinônimo de “*mimado*”), sobretudo quando sua mãe passa na frente da escola para lhe dar carona (como muitos outros estudantes da escola), ele também pode ser chamado de “*mala*” quando tira boas notas, mesmo que tenha que dispor de tempo para as atividades do grêmio estudantil.

Outras vezes, quando se recusa a ficar na “*encarnação*” com outros colegas homens, Eduardo disse que precisa lidar de maneira “*equilibrada*” com os risos desses colegas sobre o que é dito ofensiva ou jocosamente sobre ele, à revelia de sua presença. Em outras palavras, ele “*deixa pra lá e não dá atenção*”, mesmo quando alguns colegas o informam sobre o que foi dito sobre ele. Similar situação viveu Leonardo. Ele recebeu, várias vezes, o epíteto “*mister cursinho*”, usado para se referir ao seu desempenho escolar que seria motivo de conflitos e críticas vindas de seus colegas que teriam algum tipo de “*ressentimento*” ou “*inveja*” de sua performance escolar.

³²⁷ Leonardo, 17 anos, estudante entrevistado.

Ele se vale dos termos “*constrangimento*” e “*antipatia*” para identificar esse “ressentimento” ou “inveja”³²⁸.

O que acontece é que eu estudo muito, porque o curso que eu viço no vestibular é muito concorrido. Então eu passei a me destacar na escola, porque eu já adiantava os estudos em cursos de reforço que eu faço de física e matemática. Mas mesmo assim, eu já buscava saber antes o conteúdo de outras matérias. Alguns na sala se sentiam constrangidos e aí gerou uma antipatia por causa da minha participação na sala. Eles consideravam exacerbada, até que eles começaram a falar “*mister cursinho*”, “*metido a besta*”. Teve até uma menina que falou “só podia ser...”, sabe? Chegou até que um pai reclamou na diretoria que o filho dele estava com déficit de aprendizagem e me culpou por isso, o que eu achei absurdo³²⁹.

Será que esses três jovens estudantes negros não cumpriam as expectativas que circulavam sobre eles na escola? Conversando sobre música, livros, roupas, viagens, namoros, atividades escolares ou sobre eventos do grêmio estudantil, parece que eles percebiam a si mesmos de modo diferente das maneiras como que eram percebidos pelos outros colegas. Vistos por alguns de seus colegas como “comportados” ou “*na deles*”, a conduta dentro da escola desses três jovens estudantes negros poderia ser lida a partir do que Ann Arnett Ferguson³³⁰ identificou enquanto “política da cordialidade”, uma aceitação das regras de comportamento institucionais que regem as ações pessoais sob o imperativo dos “bons modos”.

Essa política trabalha sobre a percepção individual acerca do que se deve fazer nos espaços institucionais e a necessidade de demonstrar para os olhares externos que essas regras estão sendo seguidas. Essa imagem de “bons alunos”, “bons meninos” ou “politizados”, como exemplos de percepções externas sobre o comportamento individual, aparece na entrevista de Solange. Autoidentificada negra, de classe trabalhadora, declarou que a principal diferença entre ela, Eduardo e Daniel é a “*origem social*”. Se ela não

³²⁸ Vale lembrar que bom desempenho escolar não é algo desvalorizado na escola, mesmo que muitos alunos critiquem os colegas que fazem “muitas perguntas” ou são “muito participativos” nas atividades em sala de aula.

³²⁹ Leonardo, 17 anos, estudante entrevistado.

³³⁰ FERGUSON, Ann Arnett. *Bad Boys: Public Schools in the Making of Black Masculinity*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000, p. 51.

tem um “*pai com grana*”, ela tem a mesma “*inteligência e dedicação*” dos dois colegas. Declarou ter uma “*amizade bacana*” com Eduardo e com Daniel.

De acordo com Solange, no trecho de entrevista a seguir, a amizade entre ela, Daniel e Leonardo, bem como entre ela e outros estudantes, existiria somente na escola, pois a maioria desses seus colegas vivencia uma “*outra situação*” econômica e também anda com outras pessoas, em outros lugares da cidade. Eles andam e vivem com outras pessoas fora da escola que não fazem parte da vida dela. Disse também que as trocas epitéticas podem ter um duplo significado.

Quando um colega usa uma palavra sobre a cor de uma pessoa, eu não acho que é uma coisa inocente, porque, olha só, tipo, “preto”, é diferente quando eu digo e quando o Fábio, um menino de olho azulzão lá da turma diz, entendeu? (risos) É verdade, tipo: quando um cara mais clarinho diz essa palavra pro Duda, é um sentido diferente. Os dois tipos são ofensivos, mas eles são diferentes, entendeu? (risos)

Pesquisador: entendi. Você tem uma relação legal com o Eduardo né?

É, aqui na escola... É mais aqui mesmo... O Eduardo é de outra origem... Tipo, ele é filho de professor da UFPA, é mais assim, politizado com as coisas, o Leo também, eles são de outra situação, mas a gente conversa, se dá bem aqui...

Pesquisador: Mas você já foi na casa deles?

Já fui no aniversário dele, de quinze anos, foi um jantar... Na casa do Dani e do Leo também, no aniversário deles. Mas a gente se vê mais aqui na escola mesmo... Eles tem uma galera deles aqui, de que[m] eles são mais próximos... A Brenna, a Lara, o Gustavo³³¹.

Segundo Solange, durante algumas conversas com Eduardo eles dizem coisas importantes um para o outro, discutem política, coisas sociais e até “*problemas na família*”. Em uma conversa informal, Daniel disse que Solange é “*como uma irmã*”. Conversando com ele sobre temas e assuntos que ele não conversa com os amigos do curso extraescolar de Inglês, do curso de música e colegas do condomínio onde reside, ela discute no grêmio da

³³¹ Solange, 17 anos, estudante entrevistado.

escola sobre uma “*realidade diferente*” da maioria dos alunos da escola. Ao mesmo tempo, Daniel inscreve um tipo de proximidade com Solange que é restrita aos espaços da escola sem dizer, entretanto, que ela não é parte de seu contexto de relações sociais extraescolares entre pessoas de camadas médias de Belém.

Esta amizade com os dois “*colegas e amigos*” na escola não dava a Solange garantias para ser convidada a circular, conhecer e frequentar outros espaços sociais e grupos de pessoas que faziam parte da vida além da escola de Eduardo e de Daniel. Para ela, a explicação estaria nos diferentes pertencimentos de classe, estaria na origem familiar e na “*outra situação*” vivida por eles. Eles teriam uma “*galera deles*”, de quem seriam “*mais próximos*”, cuja amizade extrapolaria os muros da escola. Todavia, foi Sinara, a irmã gêmea de Solange, que nos trouxe a descrição de uma situação vivida por Leonardo que aponta novamente para uma experiência de deslocamento marcada pelas sutilezas de comentários racistas de um dos colegas de escola.

Não sei se o Daniel te falou dessa estória, mas foi bem chata até. Ele fez um churrasco e uma feijoada na casa dele e convidou, né, um pessoal aqui na escola. Minha irmã que foi, eu não fui. Aí um colega nosso disse que ele não iria na festa porque ele não gostava de feijão preto, só de feijão branco e na Casa do Daniel só tinha feijão preto. Foi uma mensagem de celular que ele mandou para a galera dele. Cara, foi muito foda isso! Ele [Daniel] ficou muito chateado, mas não deixou de falar com esse nosso colega, ele não tá mais aqui [na escola], já terminou... Caramba, isso aí foi muito foda porque, cara, o Daniel tem uma situação melhor que muita gente aqui, entendeu. O pior é que esse menino é colega dele até hoje, anda com ele em festa, não entendo isso no Daniel³³².

Brenna, Lara e Gustavo são os “*colegas e amigos*” não negros de Daniel que foram convidados para a sua festa. De acordo com Sinara, foi Gustavo quem enviou a mensagem para os celulares dos colegas. Sinara explicita sua incompreensão diante de uma situação que envolveu um trocadilho racista, mas que não implicou uma ruptura nas relações de amizade entre Daniel e Gustavo. Passividade, lealdade, aquiescência e adulação de Daniel em favor de Gustavo parecem perambular em torno dessa provável desaprovação de

³³² Sinara, 17 anos, estudante entrevistada.

Sinara sobre a continuidade dessa amizade diante do ato racista. De fato, esse ato é parte de um cotidiano que envolve piadas e comentários raciais e sexuais diversos. Porém desconsiderar um conjunto de outros elementos presentes na constituição desses vínculos de amizades e afetos entre jovens homens negros e brancos que foram socializados juntos em diferentes espaços sociais é o que parece ser mais proeminente nas análises que tratam dos processos de percepção de masculinidades racializadas. Ademais, a reprovação de Eduardo e Daniel sobre o “uso indevido” dos termos “*nego*” e “*nigga*”, por colegas que eles não identificam como negros, também pode ser vista enquanto oposta a essa suposta passividade política.

Há um deslocamento social vividos como homens negros economicamente privilegiados que os leva a experienciar representações estigmatizadas e tratamentos estereotipados que os localizam como indivíduos racialmente subordinados de modo absoluto; identifica-se também a associação direta entre carência material e inferiorização simbólica. A noção de deslocamento também ajuda a explicitar as assimetrias de poder e os tratamentos desiguais existentes ao olhar para os pormenores das vivências relacionais entre jovens homens negros e brancos de camadas médias, observando como as forças dos vínculos sociais que envolvem experiências vividas durante um largo período de tempo entre os sujeitos envolvidos não elimina tais assimetrias. Não é um equívoco estipular que esses amigos que convivem desde a infância e que cresceram juntos podem, mesmo assim, ser vistos e se verem enquanto sujeitos racialmente diferentes, ao mesmo tempo em que se definem como “iguais”. Porém é inadequado, a partir do que observei na presente pesquisa, classificar esses sujeitos enquanto racialmente antagônicos, levando-nos equivocadamente a considerar que é impossível que acreditem existir emoções fraternais e sentimentos de amizade e companheirismo que convivem de modo tenso com conflitos e tensões raciais.

Essa ideia de deslocamento nas interações também pode ajudar a identificar as tensas e conflituosas situações vividas com amigos homens e mulheres brancos que intermitentemente fazem piadas, comentários e lançam epítetos verbais derogatórios sobre Eduardo.

Na transcrição a seguir, sutis interrogações raciais vivenciadas nas relações de amizade com os amigos de Eduardo aparecem em uma tensa

tentativa de contrabalancear e mediar um conjunto de piadas, comentários e epítetos verbais derogatórios feitos sobre ele por meio do “autocontrole” emocional que ele diz que precisa ter. Mesmo que Eduardo tenha que “*respeitar mais*” as ações verbais executadas pelas “*amigas*” e “*responder mais pesado*” àquelas que são feitas pelos homens, ele precisa, porém, “*levar na esportiva*” todas as ações. Ele deve controlar suas reações, não parecer um indivíduo que demonstre ser “virulento”, “descontrolado” e “intempestivo”.

Para Eduardo, comprimir insatisfações e revoltas diante do que é dito (“às vezes eu fico chateado porque são brincadeiras sobre minha identidade e não leva em consideração o que eu sou”) leva-o a desconsiderar em muitas circunstâncias a ofensividade racial e de gênero que é comunicada pelos “*colegas e amigos*” nos comentários sobre o tipo de cabelo. Eduardo vivencia perdas relacionais e danos identitários em decorrência dos atos verbais derogatórios feitos sobre ele, mesmo que expresse essas perdas como passageiras que o “*chateiam*”, mas não o ofendem.

Ainda que ele se mantenha nas relações com os colegas em espaços na escola e fora dela após esses atos derogatórios racistas, Eduardo aponta em seu relato para a existência de um tipo de “politização discursiva” sobre suas “raízes étnicas” de algum modo associada, em meio a falas risonhas e alegres sobre si mesmo, a um “lugar racial e masculino” imputado a ele nessas relações. Esse lugar pode ser visto, por um lado, como de fortalecimento do sujeito fora da ideia de masculinidade negra androcêntrica e, por outro lado, como um tipo de permanência deslocada nessas experiências relacionais com os amigos. Eduardo não se percebe enquanto o “amigo negro dos brancos”, mas é visto por seus amigos sob essa adscrição.

Bom, meu cabelo é encaracolado né – pras pessoas que não tão vendo (risos). E já chamaram de cabelo de pipoca, cabelo de farinha. Eu sei das minhas origens, minhas raízes étnicas. Eu enquanto pessoa, pelo Eduardo, não me sinto ofendido, mas eu fico muito chateado porque eles não estão respeitando uma geração passada, e, às vezes, a pessoa fala assim sem considerar que ela não tá ofendendo apenas aquela pessoa, ela tá ofendendo toda uma geração passada e isso é o que mais me deixa chateado, porque eu tenho muito orgulho do cabelo que eu tenho, das origens que eu tenho, mas, por mim eu nunca me senti ofendido (risos). Até porque são pessoas

que eu conheço, que estão falando, não é nenhum desconhecido, e tá falando num tom de brincadeira, são amigos meus que estão falando, que cresceram comigo. Então eu procuro levar na esportiva, na brincadeira, porque, às vezes, é uma amiga, que tu tem que respeitar mais, mas quando é homem tu já responde mais pesado também, mas mesmo assim é complicado (risos).

Pesquisador: como assim complicado?

Olha, às vezes eu fico irritado porque são brincadeiras sobre minha identidade e não leva em consideração o que eu sou, que é muito mais do que etnia, essas coisas... Mas não é toda hora, só pra tu entender... Tem um amigo meu, que tu já entrevistou eu acho?

Pesquisador: o Leonardo, Daniel...?

Sim, o Daniel, ele gosta de usar calças largas e ele foi motivo de chacota de uns colegas uma vez aqui na escola mesmo. Ele até deixou de usar porque o coordenador implicou com ele e tal. Então tu quer fazer, ser um pessoa e os outros ficam te chateando, falando, e tu tem que relevar³³³.

Eduardo relata que, no conjunto de brincadeiras feitas com seus amigos, algumas exploram sua “*identidade*” e, novamente, insiste que elas não levam em consideração a individualidade, a pessoa de cada estudante. Explicitando o modo como ocorreu o conflito vivido por Daniel na escola, (ver o trecho de entrevista anteriormente citado no qual Daniel identificou os colegas como “*os caras chatos*” da escola), Eduardo insiste em apontar para o tipo de desconexão entre as adscrições raciais feitas pelos “*colegas e amigos*” e as identificações raciais com os dois amigos.

Quando identifiquei Eduardo, Leonardo e Daniel na escola, não sabia como cada um deles se autoidentificava racialmente. Antes de entrevistá-los, imediatamente me perguntei se eles seriam parte daquele contingente de alunos com “*níveis diferenciados*” que demandaram da escola um processo de “*reestruturação*” para adaptá-los à instituição. Somente depois das observações de campo, das conversas informais e de realizar a maior parte das entrevistas, pude identificá-los como jovens negros de camadas médias em uma escola de acesso restrito. Após Eduardo narrar o caso em que trocou

³³³ Eduardo, 18 anos, estudante entrevistado.

insultos com um colega de sala de aula (situação descrita no segundo capítulo), recebi uma pergunta de retorno:

Mas porque tu tá perguntando essas coisas?

Pesquisador: é importante pra pesquisa, mas se tu quiser posso falar de outra coisa?

Não, tá tudo bem, mas é uma coisa que se dá muita importância, entende, eu sei que sou negro, mas isso não é uma coisa que a gente tem que dar destaque toda hora... Sei lá, acho que se você focar na sua vida, nas suas coisas, você não vai dar atenção pra isso!

Pesquisador: mas você se sentiu ofendido com o que a seu colega falou, não foi?

Fiquei, mas isso aconteceu porque eu provoquei ele, entende? Mas, no geral minha convivência é bem bacana com ele, com o pessoal da minha turma. Às vezes tem umas brincadeiras, que tu faz e fazem contigo, mas tu tens que deixar, ter um foco pras coisas, entende? Tu tens que investir no que é importante pra ti³³⁴.

É nesse outro trecho de entrevista que podemos pensar nessa recusa da pecha de “amigo negro dos amigos brancos”: quando Eduardo insiste em pensar sobre si mesmo como uma individualidade. Em outras palavras, quando destaca a necessidade de investir no que é importante para si mesmo, ele não parece negligenciar a racialização que vivencia nessas relações com os “*colegas e amigos*” brancos e com os dois “*colegas e amigos*” negros. Porém o tipo de relações vividas com o grupo de “*colegas e amigos*” negros não parece abrigar os deslocamentos raciais vividos constantemente nas interações com os “*colegas e amigos*” brancos.

Essa “equidade” nas interações raciais vividas entre os colegas negros pode ser vista nos vínculos de amizade entre os três, vínculos que parecem suplantar os muros da escola. Embora o uso recíproco dos termos “*nego*” e “*nigga*” tenha chamado minha atenção durante as observações diretas, foi depois das entrevistas com cada um deles que pude identificá-los como parte de um pequeno conjunto de jovens negros de famílias de camadas médias em Belém. Assinalar um pouco dessa história de amizade entre eles

³³⁴ Eduardo, 18 anos, estudante entrevistado.

é pertinente para entender parte das experiências de “diferenciação racial e de gênero” vividas no cotidiano de relações sociais na escola pesquisada.

Eu faço aula de música e aí eu tive que apresentar um trabalho sobre música popular. Foi aí que eu comecei a conhecer jazz, blues e rap, quando eu descobri a música afro-americana, Eu gosto de MPB, curto black music... Eu também participo de um coletivo de música e dança aqui em Canudos, dou oficinas de música e participo também das oficinas de tambor aqui na escola. Mas eu não sou deste grupo, eu vou lá às vezes...

Pesquisador: e essa palavra, “nigga”, “nego”, né, porque usar “nigga”, por exemplo?

Essa expressão é mais um jeito de brincar da gente, de ser juventude. Acho que tu sabes que é um grupo que vive uma situação de vulnerabilidade, problemas na escola... Então é também resistir aqui na escola, porque é muito comum que alguns colegas e até professores confundem. Uma vez, até, na sala parece, uma colega tava na dúvida sobre um nome de um país na África. Aí alguém disse: “pergunta pro Eduardo, ele sabe!”. Isso é uma coisa estranha, tu não acha?³³⁵

Eduardo frequenta espaços culturais em Belém onde circulam alguns ativistas do movimento negro local. Duas fontes de informações que conferem um tipo de politização que aparece explicitamente em sua entrevista e na própria atuação no grêmio. Eduardo explica que, como jovem negro, identifica-se com um grupo que é minoria na escola. Mesmo reconhecendo que sua vida não é a vida de seus colegas que ele encontra duas vezes por semana para dançar hip-hop e organizar oficinas temáticas para alunos e escolas públicas em Belém, as experiências enquanto aluno negro na escola também o colocam em um “lugar social” sobre o qual ele tem críticas lúcidas. Daniel identifica quem são seus amigos e aponta para os diferentes tipos de proximidade relacional, descrevendo as atividades que realiza dentro e fora da escola com um deles e delas:

³³⁵ Eduardo, 18 anos, estudante entrevistado.

Pesquisador: bom, eu queria saber também quem são seus amigos aqui na escola?

Bom, tem uns amigos que são mais antigos e outros são mais recentes. O Eduardo tá aqui desde o ensino infantil que nem eu, apesar de que a gente é de turmas e séries diferentes. Mas a Lara, o Gustavo e a Brenna são mais novos... Depois que teve uma mistura das turmas, são os mais recentes. A gente se reúne na casa de alguém, joga bola, vídeo-game, na casa de alguém, faz um churrasco, sai pra festa. Mas com o Leonardo e o Eduardo tem uma proximidade maior porque a gente estuda desde o ensino fundamental, mas a gente ficou mais próximo quando eu tava na quinta série e eles tavam na oitava, por causa do clube de matemática que eu entrei. Então a gente se conhece faz tempo³³⁶.

Chamam a atenção nesse trecho de entrevista de Daniel três elementos. O primeiro aspecto diz respeito à divisão que Daniel faz entre amigos “antigos” e “recentes”. Daniel é um aluno negro da geração antiga, como Eduardo. O segundo aspecto se refere às relações de amizade entre os três, que não se constroem apenas com base na sociabilidade da escola, mas também em decorrência das visitas recíprocas às residências uns dos outros, tanto porque as mães de Daniel e Eduardo trabalham como docentes na Ufpa, como também porque Leonardo reside nas proximidades da casa de Eduardo. Essa proximidade possibilitou o contato entre os três fora da escola. Leonardo e Daniel fazem cursos de Física em uma instituição particular. Eduardo e Leonardo fazem cursos de idiomas e cursos de música instrumental em outras duas instituições de ensino privado em Belém.

O terceiro aspecto diz respeito aos discursos relativos à noção de ancestralidade que Eduardo e Daniel trouxeram para a entrevista, ajudando a indagar sobre as possibilidades de conceber o uso interno dos termos “nego” e “nigga” como expressões celebratórias positivas sobre ser jovem homem negro, sugerindo positavações sobre si mesmos. Porém essas expressões foram definidas por Lara como um “jeito meio machão” usado pelos colegas Daniel, Eduardo e Leonardo. Ela também assinalou que isso seria um tipo de “autodiscriminação” usado pelos três, posto que ao usá-los eles poderiam permitir que outros colegas fizessem o mesmo para falar da “cor deles”.

³³⁶ Daniel, 16 anos, estudante entrevistado.

Eu disse, né, que aqui usam mesmo, tipo, negro, negão, assim, pra fazer “bullying” com a cor das pessoas, por exemplo, o Dani meu amigo, quando tá com o Eduardo, tu sabe quem é, do grêmio?

Pesquisador: sei, sim...

Pois é, o Dani, o Eduardo, é esse aí, o Leonardo, acho que são eles, eles usam tipo: “ei nego, ei nigga”, o Dani quer ser meio machão com isso eu acho, porque ele é baixo, brincadeira (risos). E aí tem gente que quer encarnar neles com essas palavras e eles não gostam, falar da cor deles... Só que eles mesmos usam de se discriminar com isso eu acho

Pesquisador: você estuda com o Daniel né? Como ele é na sala? É um bom aluno ele?

Ele é sim viu, ele é um... Eu digo que ele é um dos mais inteligentes, se dedica muito ele, ele é mais tímido, porque o Eduardo fala em público, no grêmio e tal³³⁷.

Eduardo explica que o termo é um jeito informal usado por ele e seus dois amigos negros para brincar com o fato de serem, muitas vezes, motivo de brincadeira dos outros. Dessa maneira, o uso desses epítetos pode ser visto como uma ação lúdica ativa que flexibiliza epítetos derogatórios e depreciativos sobre o cabelo de Eduardo, o vestuário de Daniel e, no caso de Leonardo, sobre o desempenho deste como aluno, pois sempre obtém boas notas. Leonardo foi aprovado em uma universidade particular do Pará, mesmo sendo aluno do segundo ano do ensino médio.

A participação de Leonardo no grêmio ocorre mediante as ações, propostas e sugestões de pautas e atividades feitas por Eduardo nas reuniões da comissão gestora. Porém também chama a atenção na entrevista de Leonardo o modo como ele relaciona seus esforços para ter um bom desempenho na escola com as conversas e exigências feitas por sua mãe, que sempre o aconselha a ser um bom aluno. Ele relata que os esforços feitos pelos pais o motivam a se dedicar aos estudos.

Eu entrei na escola na quarta série. Eu estudava na Escola X³³⁸, aí eu vim pra cá. O ensino é mais puxado aqui. Os meninos que estudavam aqui já “tavam” acostumados com a escola.

³³⁷ Lara, 15 anos, estudante entrevistada.

³³⁸ Escola particular e católica situada em um bairro de classe média e alta de Belém.

Isso pegou um pouco pra mim. Mas aí eu precisei correr atrás um pouco. O Eduardo e a Lara fazem violão e inglês comigo desde 2009 eu acho... E o Daniel faz um curso de física comigo no Cursinho Y³³⁹. Eu moro ao lado do Eduardo, no bairro G³⁴⁰. Então a gente se ajuda também nas coisas da escola. Até porque meus pais conversam comigo sobre a importância da gente não esquecer as origens, o trabalho deles, o investimento que eles fazem na educação da gente. Eu acho que é uma coisa importante tudo isso³⁴¹.

É pertinente destacar que Leonardo, além de articular falas elaboradas sobre suas origens sociais e sobre a valorização de sua família, também traz informações detalhadas sobre suas atividades educacionais extraescolares nas quais encontra Eduardo e Daniel, com os quais também realiza grupos de estudos sobre as disciplinas escolares. Eduardo, quando nos traz essas informações sobre sua participação em atividades artísticas, sobre seus gostos musicais e sobre sua participação em um coletivo de música e dança no bairro onde reside com sua família, aponta para vivências fora da escola que não deixam de estar ligadas à instituição. Foi após a participação nas oficinas de tambor na escola, durante uma atividade temática extraclasses da escola, que ele pôde ter acesso aos projetos nos quais participa.

Quando Eduardo fala de “*resistir*” na escola, talvez ele pretenda destacar um conjunto de especificidades de suas experiências na escola, no coletivo de hip-hop e na família, que ele percebe que são particulares ao compará-las com as experiências de alguns de seus colegas brancos. O apelido de “*mister cursinho*” imputado a Leonardo é uma tentativa de estranhar o bom desempenho de um dos três alunos negros da sala de aula. A irritação de Daniel diante dos usos dos termos celebratórios por outros colegas parece desenhar uma politização discursiva sobre as diferenças identitárias que são vividas por ele na escola como um jovem homem negro e informada pelas diferenças de gostos e modos de vida tecidas no cotidiano da escola e fora dela.

Cara, eu gosto de vários tipos de músicas, mas eu gosto mesmo de jazz, porque é o que eu toco no Carlos Gomes, “*Black Music*”, samba, um pouco de rap americano. Não que

³³⁹ Curso pré-vestibular frequentado por estudantes de camadas médias e altas de Belém.

³⁴⁰ Bairro da região central de Belém, ocupado por prédios comerciais e residências de famílias de camadas médias.

³⁴¹ Leonardo, 17 anos, estudante entrevistado.

eu não escute rap nacional, mas é que, aí eu aproveito pra treinar o inglês também. É isso que me incomoda aqui na escola, sabe? É que tem gente da sala que implica com o tipo de música que eu ouço. Isso me incomoda. Mas encarnar e tal, isso às vezes, quando passa de um limite, tu tá entendendo? Eu sou alvo de brincadeiras feitas por meus colegas, amigos, relacionados ao meu cabelo, que é crespo, enroladinho (risos). Em diversas vezes não me ofendo no que diz respeito a mim, mas quando eu penso que não é apenas de minha pessoa que se trata, realmente fico chateado ao perceber quão baixo é o nível de consciência e a capacidade de aceitar diferenças e as características das pessoas³⁴².

Daniel aponta para uma percepção sobre si que pode estar informada por discursos que articulam significados tecidos no entrelaçamento entre raça, classe e gênero. Essas construções do “eu” envolvem essas percepções, mas não devem ser vistas *em função* desse entrelaçamento, mas como elaborações informadas por tais significados. Em outros termos, estar na escola e se perceber como individualidade é poder caminhar por uma tensa negociação entre o que se *quer ser* e o que se *precisa ser* para estar em certos lugares, diante de determinadas pessoas, em relação a certos microgrupos, selecionando os tipos de laços sociais por meio dos quais se pode conectar aos microgrupos ou deles se separar, participando de outros grupos. Estipular que o sujeito tenha algum domínio sobre seu comportamento social, mobilizando aparências e maneiras de estar nas relações e nas situações que vivencia relacionalmente não implica negar que os microgrupos de “*colegas e amigos*” sempre demandam algumas concordâncias e aceitações do indivíduo. Isso, pelo menos, aponta para o caráter conflitivo presente nas maneiras de lidar com normas e valores tecidos de modo transitório ou não no âmbito dos microgrupos.

O que os relatos de Eduardo, Daniel e Leonardo sugerem é um tipo de experiência social que é vivida em situações tensas e ambivalentes. Em algumas situações, parece que, para cada um deles, a percepção de si como negro em uma escola branca significa vivenciar definições arbitrárias feitas por colegas e até mesmo professores sobre comportamento ativo em sala de aula, tipo de vestuário, participação em atividades culturais e gostos musi-

³⁴² Daniel, 16 anos, estudante entrevistado. Fundação Carlos Gomes é uma escola de música particular tradicional de Belém.

cais como se fossem sinais diacríticos de alguma “autenticidade racial” ou do que Cornel West identificou enquanto um tipo de negritude legitimada vinda de fora³⁴³. Em outros momentos, essas situações tensas e ambivalentes parecem implicar na vivência de deslocamentos colocados a cada um dos três porque são vistos pelos colegas como “*inteligentes*”.

Talvez, nessas situações, o anti-intelectualismo (que comunica um tipo de naturalização de um *lugar de negro* controlado e subordinado) seja desmobilizado nas experiências de Daniel, Eduardo e Leonardo por meio de um oposto, isto é, a atribuição ambivalente de “qualidade intelectual” como um atributo que coloca esses estudantes para fora desse *lugar de negro* quando realizam êxitos intelectuais e agências micropolíticas em espaços educacionais qualificados, como assinala bell hooks³⁴⁴, provocando interpretações também ambivalentes de outros sujeitos da escola sobre eles. Talvez o destaque dado a essa noção de “qualidade intelectual” tensione uma persistente oposição racializada entre corpo e mente que ainda distancia o trabalho intelectual do corporal e dificulta a compreensão de ambos como parte de um exercício holístico de reflexão e constituição de um Eu pensante racializada.

Essa noção de “qualidade intelectual” entre alguns estudantes da escola pesquisada parece envolver um conjunto de atividades educacionais diversas realizadas dentro e fora da escola, bem como a demonstração de bom desempenho nessas atividades. Entre os três alunos homens negros, tanto o uso de habilidades artísticas aprendidas na escola de música mais tradicional de Belém como a participação em trabalhos voluntários filantrópicos parecem valorizar essa “qualidade intelectual”. Essa “qualidade intelectual” também pode ser auferida no gostos musicais específicos, que não agradam todos os colegas de escola, mas que podem ser vistos como algo “diferente, mas legal”. Essa noção de “qualidade intelectual” pode estar associada também com habilidades sociais que aparecem nas reações (“*levar na esportiva*”, “*ter autocontrole*”) diante dos insultos coletivos individuais que naturalizam a associação entre negritude e pobreza em epítetos, comentários, piadas e brincadeiras que fazem essa mesma associação, direcionados a Daniel, Eduardo e Leonardo; mesmo que eles declarem não ter vivenciado

³⁴³WEST, Cornel. *Keeping Faith: Philosophy and Race in America*. Nova York: Routledge, 1993, p. 89.

³⁴⁴hooks, 2004b, p. 41.

muitas dificuldades materiais pelas quais passam inúmeros jovens negros de classes populares, essa associação é persistente.

A percepção de masculinidade negra em uma perspectiva dicotômica ajuda pouco na compreensão do que vivenciam esses três estudantes negros de camadas médias em Belém. Para compreendermos melhor como Eduardo, Leonardo e Daniel vivenciam a percepção sobre si como homens e negros, faz-se necessário incluir na compreensão dessas masculinidades um conjunto de vivências sociais no âmbito da sociabilidade escolar e de experiências de *politização familiar* que possibilitam a apreciação e valorização da educação como um instrumento de *empoderamento individual*³⁴⁵. Ao trazer para a análise das vivências de homens negros a noção de empoderamento, destaco que esses processos de fortalecimento do eu são, entre homens negros, ambivalentes, pois mobilizam de modo tenso e conflitivo privilégios de gênero e experiências de exclusão racial vividos por muitos desses sujeitos, mesmo que de maneira muito heterogênea e diversa, conforme o contexto social³⁴⁶. De todo modo, essa noção serve para redimensionar uma leitura sobre aspectos do cotidiano de Daniel, Eduardo e Leonardo além da perspectiva androcêntrica e dicotômica.

O olhar sobre homens negros deve se desviar de um padrão patriarcal ao buscar experiências nas quais jovens e adultos homens negros estejam vivendo relações positivas com a educação e com outras instituições sociais como um espaço de libertação política e liberação intelectual. Desse modo, algumas experiências em ser homem negro vividas diante das subtrações do racismo e perante a aquisição de lucros sociais oriundos do sexismo podem ser pensadas como experiências de ser e se perceber positivamente na escola e em outros contextos sociais.

A desvalorização das atividades intelectuais não apareceu como um pensamento cotidiano reproduzido entre esses três jovens estudantes negros, nem a aceitação consciente de um modelo de comportamento simbolizado

³⁴⁵ *Políticas de empoderamento* pode ser a tradução para o termo em inglês “*politics of empowerment*”, que identifica movimentos de fortalecimento do Eu em termos políticos, econômicos, simbólicos e psicológicos de sujeitos de grupos historicamente marginalizados por meio de ações coletivas e individuais em favor de justiça social (COLLINS, 2000; 2004).

³⁴⁶ LAYMON, Kiese. *How to slowly kill yourself and others in America*. Chicago: Bolden, 2013; LEMELLE Anthony Jr.; BATTLE, Juan. Black Masculinity Matters in Attitudes Toward Gay Males. *Journal of Homosexuality*, v. 47, n. 1, p. 39-50, 2004.

pela imagem controlada do “garoto gângster do gueto” ou do “homem negro forte”. Mesmo que a evitação de confrontos diretos em decorrência de piadas, comentários e trocadilhos verbais raciais possa ser interpretada somente sob a perspectiva da passividade e aquiescência política diante dos colegas brancos, para se manter nas relações, ainda que assimétricas, também devemos considerar um conjunto de vínculos emocionais, afetivos e fraternais construídos durante anos de amizade entre os envolvidos. Ademais, os alunos negros também fazem piadas e comentários jocosos, ofensivos e burlescos de diferentes tipos com seus amigos brancos, e isso deve ser visto como parte de um amplo conjunto de ações presentes na sociabilidade estudantil dentro e fora da escola que compõem suas trajetórias de constituição de amizades.

Existem entre esses jovens negros demandas para ser um bom estudante, obter excelência escolar. Ao desmobilizar o anti-intelectualismo, essas demandas podem ser vistas como o que Kiese Laymon³⁴⁷ chamou de “exigências raciais”, usadas pelos amigos brancos para estabelecer níveis de aceitação dos colegas negros em grupos de amizade multirraciais ou enquanto condutas usadas para considerar uma ou não uma pessoa como “séria”, “equilibrada” e comprometida com uma ética do trabalho, mobilizada para se obter ou não respeito de outros colegas brancos e negros³⁴⁸. Porém, se essa interpretação for pertinente e adequada, essas demandas devem ser vistas, em princípio, como externas aos três alunos negros. Ser percebido como um homem negro entre esses estudantes apareceu enquanto um processo experiencial codificado discursivamente de modo complexo para mim. Porém posso afirmar que ser percebido como jovem homem negro não era um “problema social” que aparecia em conversas e discussões repetitivas, em todos os lugares.

Entre esses três jovens homens negros não observei a incorporação de um conjunto de características comportamentais (valorização da virilidade corporal, discursos sobre hiper-heterossexualidade em torno de si, truculência relacional e passividade política) vistas como elementos subscritos às masculinidades negras, características muitas vezes percebidas enquanto constituintes de uma suposta autenticidade racial, compondo um modelo

³⁴⁷ LAYMON, 2013, p. 67.

³⁴⁸ hooks, 1992, p. 88.

inflexível de homem negro. Os atos verbais e não verbais ofensivos e/ou burlescos direcionados aos três articulam estereótipos raciais que giram em torno dos três estudantes negros.

Como imagens controladas que cindem, fixam e reduzem a vivências dos indivíduos a descrições arbitrárias, autoritárias e desiguais de comportamentos, estereótipos não são produzidos pelos sujeitos, pois eles são usados, dentre outras coisas, para fragmentar e derrogar quem são esses sujeitos, e não sobre suas ações concretas, sobre suas experiências como sujeitos, sobre o que eles falam sobre si, o que fazem de fato³⁴⁹. Os epítetos que articulam diretamente uma ideia de inferiorização social e negritude apontam para um conjunto de deslocamentos raciais e de gênero que comunicam estereótipos em detrimento dos sujeitos.

A vivência do que Frantz Fanon³⁵⁰ identificou como a “epidermização da inferioridade” ocorre exatamente nesses conflitos de deslocamento. Isto é, viver a qualidade de vida material das camadas médias padronizada enquanto coisa comum, usual entre muitos brancos de classe média, concebendo o mundo social a partir de gostos e estilos de vida naturalizados como imanentes aos grupos brancos que ocupam a maioria das posições nos estratos médios; e, ao mesmo tempo, ser visto enquanto um corpo racializado e simbolicamente atrelado à pobreza econômica/carência material é parte dos conflitos que aparecem na vida desses estudantes negros. O uso de um vocabulário próximo da norma culta, o cultivo de práticas de estudo e de instrução formal e a percepção de que vivenciam realidades materiais privilegiadas em comparação a outros jovens negros apareceram como características notáveis na percepção de si entre esses estudantes negros jovens.

Elas não se coadunam com aqueles signos e expressões de rebelião, perigo, virulência e incontrollabilidade social apontados de modo estereotipado no comportamento de homens negros. Também não observei comportamentos individuais que, em busca reconhecimento racial, investiam em ações ameaçadoras aos colegas por meio de sinais diacríticos, como vestuário, gírias e gestos agressivos³⁵¹. Em resumo, a vida cotidiana desses

³⁴⁹ MERCER, Kobena. Reading a Racial Fetishism. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage, 1997. p. 285-290.

³⁵⁰ FANON, 2007, p. 28.

³⁵¹ FERGUSON, 2001, p. 71.

três estudantes negros pode ser vista como a negação concreta dessas imagens controladas e desses estereótipos. Porém esses estereótipos e imagens controladas perambulam no cotidiano e se fazem presentes em suas vidas.

4.2 “SIMPÁTICAS E INTELIGENTES”: O PESADO JOGO DE INSULTOS COM SOLANGE E SINARA

Solange foi citada por alguns estudantes que entrevistei e com os quais conversei na escola, sobretudo os estudantes do terceiro e do segundo ano, como alguém que tem muitas habilidades e faz muitas piadas com os colegas [*“ela é simpática, um pouco atentada, fala com todo mundo aqui”* (Sérgio, 18 anos)]. Solange faz piadas sobre os outros, mas, ao mesmo tempo, é vista como uma menina *“simpática”*, pois provoca sorriso nos colegas. Essa atribuição feita a Solange consiste em dizer que ela é menos um tema das piadas e epítetos verbais e mais uma autora deles. Veremos que isso mobiliza um lugar problemático em torno dela, fazendo com que seja vista como “o riso dos outros”. Esse “lugar” é diferente do papel desempenhado pelo *“provocador ativo”*, aquele que envia, recebe e reenvia epítetos, piadas e comentários aos colegas para divertimento coletivo.

Existem pelo menos duas diferenças entre ser o riso dos outros e ser *“provocadora ativa”*, um tipo de performance nos jogos apresentado com mais detalhes no capítulo anterior e que envolve uma disposição em incitar trocas verbais com diferentes colegas, e, ao mesmo tempo, tentar demonstrar habilidades de criar apelidos e comichidades para um grupo de colegas. A primeira diferença é que Solange é uma *“piadista”*, uma fazedora de trocadilhos sobre situações e pessoas, e não uma provocadora de sorrisos coletivos, apesar de ser vista enquanto *“simpática”*. Além do que, podemos lembrar o relato de Iasmin (ver terceiro capítulo) sobre como as ofensas vindas de Solange foram consideradas pela primeira na função de epítetos e comentários ofensivos e humilhantes e adicionarmos as trocas de epítetos racistas e sexistas com Sérgio (relatadas pela própria Solange) em um episódio que ela mesma classifica como *“pesado”*. Ainda não observei e não registrei qualquer disposição em Solange para provocar gratuitamente situações com outros colegas nas quais ela pudesse dar, receber e retribuir epítetos verbais e atos não verbais para divertimento coletivo ou grupal em qualquer

momento do cotidiano escolar dentro ou fora da sala de aula. Suas trocas eram, sobretudo, específicas a “colegas e amigos”, como o estudante Sérgio:

Todo mundo me conhece e sabe que pode me chamar do que quiser, brincar do que quiser, sabe? Que eu não vou me sentir ofendida. Comigo algumas meninas me chamam de *gêmea preta*, minha irmã e eu, porque somos baixinhas, pretas, pobres, (risos). Mas eu aprendi a brincar com isso, sabe, comigo mesma e com amigos. Uma vez eu tava escrevendo no quadro e o Sérgio disse que era pra eu subir na cadeira. Aí eu escrevi no quadro “negro+pobre+gay=cota”. Aí eu disse: se tu não passar? Égua, tu é tudo isso, negro, gay, pobre, a vida te sacaneou! Aí ele disse: tu és baixinha, tem que subir na cadeira pra escrever no quadro, além de ser preta, mulher do senhor, que só tem o cabelo que só presta pra alguma coisa! Aí eu disse: “olha, mano, eu vou te acorrentar, pego um chicote aqui sabe!” (risos). Às vezes ele começa a rir, mas quando ele parte pra ignorância é porque já deu, sabe? É o limite dele. Eu falo que ele é negro, que ele é gay, que a vida sacaneou ele, sabe (risos), é pesado isso, mas é engraçado também, mas é só com ele isso.³⁵²

A segunda diferença reside no fato de os tipos de epítetos verbais e atos não verbais que Solange recebe durante as performances nas trocas estarem associados também ao modo pelo qual é conhecida na escola. Solange tem uma irmã gêmea, Sinara, e ambas são alunas do terceiro ano. Em uma conversa informal com um grupo de cinco estudantes mulheres, três delas disseram que Solange e Sinara seriam “*bonitinhas, simpáticas, bem-humoradas e inteligentes*”. Porém as outras duas colegas disseram que elas seriam “*metidas, sonsas, só queriam ser*”. As duas estudantes não explicaram o porquê do uso desse último epíteto.

Quando entrevistei Solange, percebi que o tom tenso de algumas respostas poderia ser uma maneira de acentuar a revolta com “*certas provocações*” recebidas. Diante disso, busquei saber os motivos do uso do epíteto “*metidas e sonsas*”. Segundo Solange, os insultos verbais que recebeu (“*preta*”, “*vagabunda*”, “*pretinha*”) decorreram de problemas associados a acusações de que ela teria tido relações sexuais no banheiro da escola com um “*paquera*”.

³⁵² Solange, 17 anos, estudante entrevistada.

Possivelmente, esses epítetos indicados no trecho de entrevistas a seguir seriam remissões a essa situação.

Pesquisador: você já foi ofendida aqui na escola?

Eu acho que elas disseram isso porque eu já fui ofendida diretamente, sabe, uma vez, no fundamental ainda. Eu fiquei com um garoto aí, depois, uma amiga dele veio e falou que eu era uma *vadia, vagabunda*, porque eu transei no banheiro. Me chamou de *preta*. Inventou várias outras coisas. Veio falar diretamente pra mim... Eu não fiz nada pra ela, essa doida (risos). Eu me senti ofendida na hora, mas eu respondi mesmo, disse que ela era burra, que beijava, que dava pra todo mundo (risos)... Quase que a gente foi pega pela inspetora... Só não briguei com ela porque tinham outras meninas na hora que não deixaram... Mas isso é uma situação que já extrapolou, a gente era mais nova, agora é mais verbal...

Pesquisador: e você já agrediu ou ofendeu alguém?

Sim, já, porque, tipo, por haver certas provocações de outra parte. Foi *numa* discussão, eu não lembro exatamente como aconteceu, mas foi uma discussão, coisa besta, falando que eu era uma *pretinha*, mas não passou daquilo. Essas pessoas que ficam em grupinho pra ofender são idiotas. Aqui na escola todo mundo tem um podre. Então ninguém aqui tem moral pra falar de ninguém. Ninguém é melhor que ninguém, se é preto, branco, gordo, magro, alto, baixo, ninguém. Certas pessoas não reparam nos erros delas e preferem julgar os outros. Porque tem grana, se acham melhores³⁵³.

O que ressalta nesse depoimento de Solange é que, para ela, é possível ofender alguém com uma brincadeira, relativizando a ideia de que, quando existe ofensividade assim definida pelo receptor, o epíteto ou ato recebido deixa de ser brincadeira para se transformar em ofensa. Em outras palavras, a brincadeira, ela mesma, pode ser depreciativa e, mesmo assim, ser vista no campo da comicidade, de uma ludicidade agonística e assimétrica³⁵⁴.

Percebi, durante a entrevista com Sinara, muito tristeza quando começou a falar sobre as “*brincadeiras*” feitas por um grupo de colegas quando estudava na sétima série do ensino fundamental da escola. Ela citou

³⁵³ Solange, 17 anos, estudante entrevistada.

³⁵⁴ HUIZINGA, 2008, p. 80.

situações de perseguição e a ocorrência de insultos coletivos individuais raciais e sexuais (“*macaquinha doente*”) que vivenciou e ainda vivencia, segundo ela, junto com sua irmã gêmea, mesmo que a intensidade das ações agressivas tenha mudado bastante depois que ambas ingressaram, em 2011, no ensino médio.

Eu já me ofendi com brincadeiras, assim... (*a entrevistada começa a chorar*). Já recebi bilhetezinho dizendo que iriam me esfaquear no banheiro do complexo porque eu parecia uma macaquinha doente. Cortaram o meu cabelo, o meu cabelo é torto até hoje. Eu tava na quinta série, tava no laboratório de química, aí a menina pegou uma tesoura e cortou o meu cabelo aqui porque ele era liso, por isso que ele é assim até hoje. Os bilhetinhos... Eu não podia entrar no banheiro feminino porque eu tinha medo. Já pegaram o meu óculos, quebraram. Roubaram a minha agenda. Eu era uma criança, sabe, é horrível isso, fazer isso com uma criança.

Pesquisador: quais eram os motivos disso pra você?

Não sei se era inveja. Sempre fui muito esperta, muito inteligente na sala de aula, não tava nem aí pra ninguém e isso não é muito aceitável. Hoje eu sei que é porque eu sou negra. Minha irmã passou por estes problemas, não como esse, mas ela reagia, coisa que eu não conseguia. Acho que é por isso que eu sou mais fria e fechada, entendeu? Quando eu era menor eu não era assim. Essa menina disse que meu cabelo era feio. Ela é do terceiro ano, agora. Hoje eu já falo com ela, mas é pouco. Isso foi na sétima série. Já passou isso!³⁵⁵

A capacidade de manter para si o controle emocional diante da ameaça de ser esfaqueada configura a violência do racismo vivido por ela na escola. Ela foi vítima de um ato brutal: o corte de seu cabelo, visto pela perpetradora como um “*cabelo feio*”. Mesmo que Sinara envie epítetos racistas para colegas e a própria irmã, esse ato não “anestesia” ou impede danos emocionais e humilhação ao receber, como contrarresposta, outras ações e epítetos racistas. O relato de Sinara explicita a vivência de violência durante sua trajetória escolar. Bilhetes com ameaças de morte recebidos por uma menina de 11 anos, acompanhadas de insultos raciais, foram experiências marcantes em

³⁵⁵ Sinara, 17 anos, estudante entrevistada.

sua vida assim como ter os óculos quebrados, a agenda furtada e o cabelo cortado porque ele seria “*liso demais*”.

Essas práticas não podem ser consideradas como um jogo verbal, mas sim perseguição pessoal que motivou, depois de tantos anos, o choro de Magali, ao relembrar esses acontecimentos. Nesse caso, certos epítetos e atos recebidos por Sinara foram considerados indubitavelmente como insultuosos, remetidos a hierarquias e estigmas estéticos raciais, mesmo que outros epítetos e atos tenham sido definidos como brincadeiras celebratórias e zombarias [que também podem servir enquanto acusações sobre comportamentos condicionados pela forma física do sujeito, como as “*gordices*” exploradas por Sinara, quando definiu os nominativos usados para definir os jogos verbais. Nesse caso, não é possível afirmar que apenas as ofensas e perseguições sofridas por Sinara podem ser vistas como referências pejorativas e humilhantes quando comparamos com os epítetos ofensivos sobre a forma física e corporal (“*gordices*”, “*gordilagem*”). Porém foram as ações dirigidas a Magali que mobilizaram diferenciações raciais e de gênero, simultaneamente, articulando a identificação de um sujeito como um ente coletivo diferenciado absolutamente. Foram essas ações que mobilizaram insultos coletivos individuais raciais e sexuais. O cabelo liso (que não poderia ser o cabelo de uma “*macaquinha*”), a inteligência atribuída a Sinara pelos colegas com base em seu desempenho escolar no período em que era aluna da sétima série e a própria presença de Magali na escola, vista como *diferença*, uma corporalidade diferente, eram consideradas características fora do lugar para as colegas que a perseguiram.

Antes de narrar os casos de perseguição que vivenciou na escola, Sinara declarou que o ato de falar sobre a cor das pessoas não é algo problemático (“*eu não levo pro lado pejorativo: o que é que tem em ser preto?*”). Para ela, o fato de ser uma ótima aluna despertou muita inveja em outros colegas, principalmente entre as meninas, que se incomodaram com o fato de ela ser negra e pobre e ter ótimas notas. Sinara reiterou que os seus colegas homens não costumam dirigir epítetos que ela considerou ofensivos, tampouco fizeram provocações sobre a cor dela. Todavia disse que, provavelmente, eles devem comentar sobre as situações que ela vivenciou no ensino fundamental, algumas das quais vividas com estudantes do ensino médio com

as quais ela convive cotidianamente, as mesmas que fazem fofocas sobre ela e sobre Solange.

Ao compararmos essas situações ofensivas vividas por Sinara com uma situação de troca que envolveu Eduardo, registrada no segundo capítulo, podemos ser levados a ver danos identitários somente no primeiro caso, sobretudo porque ela demonstra tal sentimento no trecho destacado de sua entrevista. Porém quero ressaltar que a primeira situação pode ser lida como oposta ao estereótipo de “mulher negra forte”, um tipo de autoatribuição e de imputação de uma personalidade que implica uma despersonalização social que transforma com certa perversidade a atrofia emocional e a insensibilidade em algo positivo³⁵⁶. A segunda situação contradiz uma suposta incapacidade socialmente aprendida por muitos homens negros, por meio de uma dita socialização patriarcal, para expressar sofrimentos e dores sociais e psicológicas em decorrência de um “comportamento masculino codificado como sinônimo de virulência e hiper-heterossexualização”³⁵⁷. Animalização e despersonalização atuam nessa socialização que faz com que homens, dentre os quais homens negros, não declarem publicamente seus sofrimentos:

Homens negros tornam-se incapazes de articular e reconhecer totalmente a dor em suas vidas. Eles não têm um discurso público ou audiência no seio da sociedade racista que lhes permita dar a sua dor uma comunicação. Infelizmente, homens negros muitas vezes evocam uma retórica racista que os identifica como “animais”, falando de si mesmos como “espécies em vias de extinção”, como “primitivos”, em sua tentativa de obter o reconhecimento do seu sofrimento.³⁵⁸

Eduardo, contrariando essa lógica, explicita sofrimentos e tristezas (“*fiquei muito raivoso, fiquei pra baixo, meio mal sabe?*”) decorrentes de outros prováveis sofrimentos causados por ele no colega que respondeu às suas provocações sexistas. Como vimos no excerto destacado, a raiva e a revolta de Eduardo são acompanhadas por indicações de tristezas e sofrimentos vividos diante da situação, bem como de um arrependimento diante do que ele disse. Envolvendo danos identitários e perdas relacionais reconhecidas

³⁵⁶ hooks, 2003; 2004b, p. 113; 2000b, p. 47; COLLINS, 2000.

³⁵⁷ hooks, 1992; 2000b; hooks, 2004b, p. 121.

³⁵⁸ hooks, 1992, p. 34, tradução minha.

por ele, mesmo que momentâneas, Eduardo nomeia os sentimentos de raiva, tristeza, irritação e cólera (e a necessidade de controlar esses sentimentos, ter autocontrole) como resultado dos insultos raciais recebidos na troca que ele iniciou. Ao mesmo tempo, aproveita para sugerir que algum tipo de ressentimento ou vingança poderia ter sido a explicação para o uso dos epítetos verbais racistas por Lucas (“*Cara, eu acho até que ele falou isso porque a gente venceu o campeonato de Matemática aqui na escola da equipe dele, sabe, não sei*”).

Solange, falando sobre a diferença entre brincadeira e ofensa, destacou que a maneira de lidar com as ofensas que recebe consiste em fazer brincadeiras consigo mesma e com um colega de sala de aula, mesmo que em certos momentos ela estabeleça uma linha limítrofe com mais facilidade do que seu colega. Solange diz receber os epítetos, dentre os quais os raciais e sexuais, de modo diferente da maneira com que sua irmã os recebe. Quando menciona os epítetos que recebe ou as fofocas sobre seu comportamento sexual, Solange declara que precisa demonstrar autocontrole diante do que escuta tanto dos amigos com os quais joga como das colegas que falam coisas sobre ela. Em outras palavras, Solange, apesar de querer reiteradamente demonstrar que sabe lidar com “maturidade” e autocontrole diante dos insultos e epítetos raciais e sexuais mobilizados nos jogos vividos por ela, marca as distinções entre brincadeira e ofensividade por meio de uma variável: a “*maldade*”. Essa variável também apareceu na entrevista feita com Clara, outra aluna autodeclarada negra, que afirmou existir um tipo de “*encarnação*” que seria “*coisa do mal*”. Segundo Solange:

Ah, a diferença é quando tem maldade, quando a pessoa quer te colocar pra baixo mesmo, como eu faço com o meu amigo. Eu também sou negra, é mútuo, sabe, com ele [Sérgio]. É todo dia, sabe: “é né, acordou cedo pra lavoura hoje!”, ele fala (risos). Mas é coisa que a gente brinca. Ofensa mesmo é como faziam com a minha irmã, pra ofender mesmo, com a intenção de deixar ela pra baixo, de humilhar.

Pesquisador: e qual era a razão dessa perseguição?

Ela sempre foi muito *safa*, muito mesmo, inteligente, estudiosa, acho que era por isso. Acho que tem, que tinha isso, tem até hoje eu acho. Mas nós duas vivemos isso. Mas ela não se dava bem com isso, era muito ruim, sabe? Eu acho que a própria palavra já tem um peso muito maior que brincadeira,

pesa muito mais, sabe, “ofensa”, assim... Acho que mexe mais com o psicológico mesmo. Hoje, algumas pessoas me chamam de vadia, de preta, mas eu não ligo. Eu tenho que aguentar, né? Eu também falo demais delas, sabe (risos).

Pesquisador: por que você tem que aguentar?

Porque eu falo besteira também, né (risos), eu falo mesmo, tenho que falar a verdade pra ti né? (risos). Às vezes, sou pesada com eles como eles eram com a Sinara, porque é um tipo de reação que eu tenho³⁵⁹.

As menções feitas por Solange a sua irmã articulam dois elementos diretamente associados. O primeiro procura afirmar que o motivo pelo qual Sinara era ofendida na escola durante o ensino fundamental seria a inteligência. Ela é muito “*estudiosa*”, muito “*safa*”, e isso provocava inveja nas colegas que a perseguiam. Ocorre que, ao declarar que os atos de perseguição também ocorriam com ela, Solange explica que as maneiras pelas quais a irmã vivenciava individualmente esses atos também apontam para uma suposta “fragilidade” da irmã em suportar o que era dito e feito com ela. O “*psicológico*” de Sinara, segundo Solange, não conseguiria suplantar as ações que *eram* feitas contra ela, cabendo a Solange responder em nome de sua irmã.

O segundo elemento se volta para a própria Solange. , Solange assume que determinadas palavras (“*vadia*”, “*preta*”) são práticas que possuem “*um peso muito maior que brincadeira, pesa muito mais sabe, ‘ofensa’, assim... Acho que mexe mais com o psicológico mesmo*”. Porém declara que precisa “*aguentar*” o que lhe é dito porque ela fala muita “*besteira*” para os colegas, porque ela “*fala demais delas*” e fala coisas pesadas para aqueles e aquelas que entram em trocas verbais com ela. Dizer que parte do que Solange diz e faz aos colegas é uma reação ao que já fora dito e feito para sua irmã aparece como uma justificativa para usar termos racistas e sexistas condenáveis por Sinara. É exatamente porque Sinara reconhece o “*peso*” dessas práticas que ela acaba por explorá-las nas trocas.

Quando fala de Sérgio, outro aluno autodeclarado negro de sua turma, Solange expõe o peso dessas práticas racistas e sexistas em um jogo que explora as idas e vindas entre, por um lado, linhas limítrofes da ofensividade e da humilhação social e, por outro lado, da ludicidade sarcástica, do humor

³⁵⁹ Solange, 17 anos, estudante entrevistada.

ácido e da jocosidade cínica, fazendo também menções à sexualidade e ao pertencimento de classe do “*colega e amigo*” (“*negro+pobre+gay=cota*”, “*Égua, tu é tudo isso, negro, gay, pobre, a vida te sacaneou!*”). Solange declarou que o colega deveria ser “acorrentado como um escravo” dentro de um jogo verbal que, para ela, mobilizava exatamente a autorização e cumplicidade que possui com o amigo para dizer o que diz. O fato de se autodeclararem negros também é considerado por ambos para determinarem que esses epítetos racistas, sexistas e classistas não são, entre os dois, concebidos como humilhantes e ofensivos, pois eles se autorizaram a dizer o que dizem um ao outro. Se outras pessoas disserem o mesmo, não há certeza de que eles demonstrarão autocontrole. Para Sérgio, o que precisará ser verificado é a intenção e a “*maldade*” de quem fala, de modo que será necessário verificar se o/a falante é “*malina/o*”:

Pesquisador: a Solange me disse que tem umas brincadeiras, né, entre vocês?

Ah, pois é, olha a gente fica se ofendendo, mas é tudo na sacanagem, assim na brincadeira mesmo, isso é um exemplo que, tipo, tu tá tirando com uma pessoa, mas nem sempre tu tá zoando do tipo de ofender com ela entende? Mas são coisas entre a gente, se uma pessoa vier falar de fora aí já não é babado (risos). Porque ela pode querer dizer “ei bicha, como é que tu tá?” Eu dei intimidade pra ela, entende? Tem que ver. Aí eu não sei como vai ser minha reação, né, porque ela pode tá com “*maldade*” na língua, se ela é malina, então é essa a diferença com a Solange.³⁶⁰

Para Solange, de modo geral, “ofensas de verdade” foram aquelas que os colegas praticavam com sua irmã, humilhando-a e perseguindo-a com maldade, porque Magali sempre foi uma das melhores alunas da escola. Solange faz menções ao fato de ser ofendida como vadia, explicando que isso é uma coisa que não a incomoda, pois seria um tipo de hipocrisia tanto dos meninos como das meninas, o que a aproxima do que Lara havia dito em um trecho de sua entrevista.

Solange e Magali lidam com estereótipos de modos individualmente diferentes. Enquanto que para Magali o peso dos insultos recebidos faz aparecer perdas relacionais e danos identitários percebidos nas trocas ou nos envios

³⁶⁰ Sérgio, 18 anos, estudante entrevistado.

diretos em direção a ela, tendo implicações contundentes e profundas sobre o modo como vivencia a escola, Solange apresenta uma postura que pode apontar para algumas possibilidades de desmobilização de significados estereotipados veiculados nos epítetos e práticas presentes nos jogos. Minha interpretação é que Solange percebe que está em um “jogo” e tenta atuar diante dos insultos raciais e sexuais que recebe sem negar a si mesma os sofrimentos e os danos identitários que existem, mas também sem renunciar à possibilidade de agir e reagir diante do que é ofensivamente danoso para ela.

Nessas possibilidades de desmobilização, o rir de si mesmo “ao lado dos iguais” viabiliza um enfraquecimento dos significados, “imagens” e mensagens públicas negativas e depreciativas sobre grupos marginalizados e aparece como uma possível estratégia de fragilização desses estigmas e estereótipos nas relações, em oposição à interiorização de significados negativos atribuídos aos sujeitos estruturalmente subordinados³⁶¹. Para fins de comparação com outros contextos sociais, podemos dizer que Solange escapa de dois estereótipos geralmente imputados a feminilidades de mulheres negras jovens de camadas médias ou de mulheres negras escolarizadas e politizadas que, de algum modo, protestam e criticam cotidianamente atos e situações racistas e sexistas. Esses estereótipos apresentam esses protestos antirracistas e antissexistas cotidianos como atos autoritários e relacionalmente controlados³⁶².

Solange e Sinara, de algum modo, parecem performativizar suas experiências como sujeitos exatamente na recusa à aceitação tácita das microagressões verbais articuladas pelos insultos raciais e sexuais, na crítica de algumas atitudes dos colegas não negros como atos de desrespeito e de discriminação e, por outro lado, na incitação, no tensionamento e nas

³⁶¹ HALL, 1980; 1997b; 1997c.

³⁶² Analisando o contexto estadunidense, Patricia Collins (2004, p. 164) critica duas personagens presentes em debates públicos e representações sociais que são usadas para desmobilizar condutas antirracistas e antissexistas. A primeira descreve uma jovem negra que assume essa conduta de modo elitista, com base na qual passa a tratar as pessoas que ela identifica como ameaçadoras com arrogância e desprezo. Essa personagem estereotipada é apontada como alguém que desrespeita e despreza as falas e relatos de pessoas não negras, minimizando as experiências alheias como vivências pouco relevantes para legitimar relatos sobre as desigualdades raciais. A segunda personagem aparece como uma imagem em controle que procura afirmar que, para uma mulher negra jovem de camadas médias comunicar essas condutas em espaços elitizados, como universidades, empresas e espaços de lazer de grupos sociais elitizados, ela deve forçosamente se submeter às regras de controle definidas pelos frequentadores do espaço, adotando condutas de polidez e de boas maneiras que mimetizam um tipo de “comportamento racial adequado” nesses espaços.

contrarrespostas também agressivas e depreciativas que realizam nas trocas verbais com alguns colegas. Suas atitudes apontam para uma vivência de feminilidade negra que não localiza sofrimentos raciais e sexuais, bem como danos identitários diversos em um polo oposto ao potencial de autonomia e de agência política. O empoderamento que acredito existir nas ações de Solange e Sinara pode ser um desafio a uma percepção dicotômica que supõe existir passividade política e fragilidade psicossocial diante do racismo e do sexismo entre mulheres negras pobres não ativistas e não acadêmicas. Elas praticam uma estratégia vernácula de rebelião, instituem uma voz própria contra o que não se quer, mobilizam um gesto de rebelião contra o controle racial e sexual cotidiano³⁶³.

Desmobilizar significados pejorativos, enfraquecer o potencial estigmatizante de termos insultuosos, adicionando-os ao conjunto de elementos identitários afirmativos, e desafiar a opressão ao capturar com outros sujeitos dos grupos de origem a reelaboração desses termos desmobilizados podem ser interpretados como uma estratégia cotidiana que ajuda a enfraquecer o potencial de inferiorização psicossocial dessas imagens em controle e dos estereótipos articulados por Solange e Sinara. Minha interpretação é que essa desmobilização pode ser uma possibilidade de perceber que as práticas ofensivas e humilhantes não ofendem e humilham como antes porque os significados (racismo, sexismo e classismo) não encontram mais eco e recepção passiva no sujeito, fazendo do significante (o epíteto) um termo que antes era um termo *vindo dos outros sobre si* , mas que agora é resgatado como um termo *sobre si retomado para si a partir dos outros* mediante um longo e complexo processo de desmobilização do poder de inferiorização e humilhação social dos significados opressivos desses termos³⁶⁴. Em outras palavras, Solange está pondo em prática meios para construir autovalorização e respeito político e psicológico sobre si, mesmo que, para isso, tenha que usar tipos de insultos raciais e sexuais que são usados para diferenciá-la de modo subordinado, depreciativo e ofensivo.

Por exemplo, eu e a Solange, a gente vive se encarnando. Ela fala: “Ah, o preto não sei o quê, tem que *tá* na senzala, não tem que estar aqui na sala”. Eu digo que ela era a escrava do

³⁶³ hooks, 1989, p. 163.

³⁶⁴ COLLINS, 2000; HALL, 1997b, 1997c; OLIVEIRA, 2008.

senhor, que ia pro quarto com o senhor, entendeu? Aí a gente fica nessa encarnação, que também é carinhosa, tipo “*pletinha*”, “*blankelo*”, assim, escreve com K, viu, pra ser diferente (risos). Só que teve um dia que eu publiquei no facebook e ela escreveu: “só podia ser gay”. Eu não gostei, sabe! Porque lá é onde tem família, amigos e não é uma coisa pra ser dita, porque a minha família não sabe. Facebook, redes sociais não são lugares pra expor a pessoa dessa forma³⁶⁵.

Em outras palavras, quando declara que precisa aguentar, ter autocontrole diante dos epítetos e atos raciais e sexuais, mas, ao mesmo tempo, lidar e conviver conflitivamente com essas práticas em um jogo que ofende e brinca (“*Às vezes sou pesada com eles como eles são com a Magali*”), mas que precisa ser jogado (“*Eu tenho que aguentar, né? Eu também falo demais delas, sabe*”), Solange não necessariamente negligencia o potencial danoso de tais epítetos, mesmo que se perceba como alguém que pode participar dos jogos. Solange e Sinara podem ser vistas como exemplos de condutas individuais³⁶⁶ que podem ser interpretadas enquanto ações que ajudam a pensar os chamados sistemas de opressão (vividos cotidianamente pelos indivíduos) fora do imobilismo e da passividade social e política. Tais participações individuais nos jogos verbais podem ser pensadas na função de condutas ativas que articulam algum tipo de agenciamento político. Elas articulam possibilidades de atuação direta na negociação intersubjetiva sobre os sentidos articulados em diferentes formas de símbolos e de significantes, tensionando o poder de inferiorização e humilhação social dos significados instilados pelos insultos coletivos individuais.

Uma das metáforas usadas por Homi Bhabha para compreender esse processo de tensionamento de significados de inferiorização e de depreciação de epítetos verbais é a *rasura*. A *rasura* é vista como um tipo de descon-

³⁶⁵ Sérgio, 18 anos, estudante entrevistado.

³⁶⁶ Falar de *experiências sociais individuais* é pensar no conceito de individuação a partir de dinâmicas grupais e coletivas que dão vida social ao sujeito. Essas dinâmicas ocorrem diante de relações tensas e conflitivas que modificam a percepção de si, do “eu” e podem ser modificadas pelo “eu”. Desse modo, é sociologicamente improdutivo separar aspectos individuais dos aspectos coletivos da identidade, pois esses movimentos de individuação passam a ser mais tangíveis quando o sujeito se percebe como um ente múltiplo, fragmentado, instável e heterogêneo, como um conjunto de diferentes experiências vivenciadas diante de outros indivíduos, de modo que a experiência individual é também um produto discursivo cujo status sociológico se verifica na insistência de diferentes pessoas que reivindicam axiologicamente o direito à autodefinição (Ver: MARTUCCELLI, Danilo. *Gramaticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007; MELUCCI, Alberto. *O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Unisinos, 2004; SIMMEL, 1949; 1983).

trução. Ela desconstrói alguns significados articulados pelos estereótipos, desgastando-os e enfraquecendo-os. Essas duas estudantes (sobretudo Sinara) parecem rasurar de maneira ativa esses processos de significação inferiorizadores, depreciativos, redutores, dicotômicos e reificantes trazidos pela representação estereotipada. Como um processo complexo que ocorre em uma “contingência que constitui a individuação – no retorno do sujeito como agente – que protege o interesse do domínio intersubjetivo”, a rasura desconstrói e reconstrói simultaneamente, desarticula o que não se quer e começa a articular o que se quer. A rasura é um metáfora que identifica um processo descontínuo, intermitente e contraditório. Porém ela assume os custos e adversidades no processo de desconstrução. A rasura não dispensa o apoio grupal para amparar essa oposição aos diversos significados trazidos pelos estereótipos.³⁶⁷

Esta discussão é muito próxima da crítica feita por Stuart Hall acerca dos estereótipos como dispositivos coletivos de natureza negativa e pretensamente absoluta que incidem unilateralmente sobre os indivíduos sem possibilidade alguma de reação ou mudança. Para esse autor, estereótipos são processos de significação politicamente construídos que envolvem três aspectos. O primeiro consiste em reduzir o sujeito a um conjunto de essências apresentadas enquanto naturais e fixadas socialmente, como se fossem particularidades restritivas, de características simplificadas, instiladas na qualidade de processos imutáveis. O estereótipo funciona para fazer com que um conjunto de pessoas sejam percebidas como entes deslocados de suas próprias definições³⁶⁸.

O segundo aspecto envolve um processo de divisão (*splitting*) entre imagens coletivas aceitáveis (positivas) e imagens coletivas inaceitáveis (negativas), construídas sobre um coletivo de pessoas sem a sua participação, dividindo o normal e o aceitável do anormal e do inaceitável. Esse processo articula uma “prática de restrição e exclusão. Ele simbolicamente fixa fronteiras e exclui tudo o que não pertence” ao que é parte do estereótipo³⁶⁹. Confunde-se, desse modo, a percepção do que é o Outro, elidindo suas complexidades ontológicas e sociais.

³⁶⁷ BHABHA, 2007, p. 264.

³⁶⁸ HALL, 1997b, p. 258.

³⁶⁹ HALL, 1997b, p. 259.

O terceiro ponto consiste em registrar que o processo de estereotipação “tende a ocorrer onde existem grandes desigualdades de poder. O poder é usualmente direcionado contra o grupo subordinado ou excluído”³⁷⁰. É nesse ponto que as hierarquias entre diferentes grupos sociais podem aparecer violentamente nas relações sociais cotidianas. A estereotipação é um processo de significação que envolve desigualdades de poder e de conhecimento.

Porém existem possibilidades de ação para o sujeito e para os grupos subordinados no sentido de modificar essas relações. Stuart Hall aponta para três possibilidades mediante as quais esses processos de estereotipação podem ser enfraquecidos por meio de atos de contestação e desmobilização de significados realizados por meio de práticas sociais. A primeira possibilidade consiste em uma *reversão*: valores sociais e imagens identitárias outrora vistos como negativos passam a ser vistos enquanto positivos. Quando significados negativos de um estereótipo são modificados e revertidos por significados positivos, temos uma reversão (“*negão*” ou “*nego*” deixam de ser vistos na qualidade de remissões raciais animaléscas para servir como afirmação de força social). Mesmo que isso seja bem-vindo, reverter o estereótipo não significa derrubá-lo ou subvertê-lo.

A segunda possibilidade é a *inserção*, realizada com a colocação de valores positivos onde, antes, predominavam valores negativos. “*Blan-ke-lo*” ou “*pletinha*”, por exemplo, são retirados de seu uso potencialmente pejorativo, racializado e trazidos para o campo da cordialidade racial. Na inserção, “o problema é que as hierarquias continuam existindo”³⁷¹, uma vez que, nesse procedimento, “os binários permanecem e os significados continuam a ser enquadrados por ele. Esta estratégia desafia os binários, mas ela não possibilita que eles sejam enfraquecidos”³⁷². Ainda existe um Outro que é absoluto, que entra na relação sob uma afetuosidade atrelada em um paternalismo que permite um contato social, mas que é controlador, não permite necessariamente uma interação entre iguais.

Por fim, indo ao encontro da discussão de Homi Bhabha acerca da rasura e da reinscrição de significados, Stuart Hall assinala um terceiro

³⁷⁰ HALL, 1997b, p. 260.

³⁷¹ SOVIK, 2009, p. 25.

³⁷² HALL, 1997b, p. 34.

processo de desmobilização do estereótipo, o que ele chama de “contestação desde dentro”. Nessa contestação, a caricatura, o fetiche e a redução, elaborados sobre grupos sociais vulnerabilizados, e erguidos a partir de estruturas de significado binárias e dividas entram em conflito com conteúdos flutuantes que passam a ser inseridos e reinscritos no próprio estereótipo pelos sujeitos politicamente fragilizados pela estereotipação; em permanente construção, a tensão provocada diante dessas imagens binárias mobiliza também inserções e reversões. Em vez de rir dos outros, passa-se a rir com os outros, sobre eles e sobre si mesmo, mas a partir de si mesmo, sobre os estereótipos que outrora eram de domínio dos grupos dominantes³⁷³. Nesse movimento, a contestação:

Localiza-se dentro das complexidades e das ambivalências da própria representação e tenta contestá-la desde dentro. Ela está mais preocupada com as formas de representação racial do que com a introdução de um novo conteúdo. Aceita e trabalha com a mudança, caráter instável do significado, e entra, por assim dizer, em uma luta sobre a representação, embora reconhecendo que, um vez que o significado nunca pode ser definitivamente fixado, não se pode jamais pretender quaisquer vitórias finais³⁷⁴.

A contestação, segundo Stuart Hall³ é, portanto, uma tensa e contínua luta na qual a opinião negativa explicitamente estereotipada sobre alguém, apresentada certas vezes como imagens e ideias normatizadas, entra em combate com as reinserções e ressignificação trazidas pela rasura dos significados. Assim, novos significados podem emergir dessa contestação do que está posto como norma. Na medida em que em uma troca de insultos podemos localizar associações políticas entre indivíduo ofendido e um grupo do qual ele *deve* ser membro, por meio do qual ele *deve* ser decifrado socialmente em sua “essência”, a contestação atua da seguinte forma: ao mesmo tempo reverte, reinsere e desmobiliza essas associações que permitem dividir, reduzir, essencializar e fixar o Outro em um termo epitético, em piadas, comentários e outras práticas cotidianas. A contestação pode enfraquecer a negativização e a interrogação por meio do rir de si mesmo, a partir de si mesmo. Ela tensiona e deixa flutuando nas relações o que é *certo e errado*.

³⁷³ HALL, 1997b, p. 35; 1997c.

³⁷⁴ HALL, 1997b, p. 34.

Esse procedimento tenso de inscrição-reinscrição é, acima de tudo, conflitivo, pois lida com semânticas estruturais fortes antagonizadas por maneiras individuais ativas de estar nas relações, nas quais estereótipos referidos a comportamentos, gostos estéticos e modos de agir passam a ter seus significados binários e fixos enfraquecidos, instabilizando a fixidez dos estereótipos para que possam ser revertidos e ressignificados neles mesmos. Os termos “*nigga*” e “*nego*” podem ser práticas identificatórias de um microgrupo que também atuam na contestação do estereótipo como uma ação vivencial, mesmo que limitada aos iguais. São ações contestatórias parciais, pois ainda existem limites: ainda são elementos de uso interno, legítimos apenas para os membros do grupo.

Solange, por sua vez, parece indicar que um insulto coletivo não implica em absoluto na desvalorização automática das autoimagens positivas sobre si para o sujeito que o recebe, mesmo que ele – o insulto coletivo – consista em uma tentativa recorrente de desvalorização e reinstituição de um outro absoluto inferiorizado. O modo de lidar com os jogos epitéticos parece ser parte de um movimento pessoal de desmobilização e de luta por novos significados em torno de estereótipos raciais e sexuais. Isto é, por um lado, Solange parece reconhecer os danos políticos (e psicológicos) gerados por tais estereótipos, quando fala de sua irmã e de si mesma. Por outro lado, pratica o jogo como um modo lúdico da “contestação desde dentro” do estereótipo por meio do rir sobre si mesma, enfraquecendo o insulto coletivo mediante a comicidade e a risibilidade enquanto mecanismos de esvaziamento do poder binário de inferiorização e de subordinação³⁷⁵.

Uma vez que a força do estereótipo se ancora em uma estrutura binária na qual o significado positivo é colocado de modo previamente oposto ao negativo, no qual certas palavras e atitudes são consideradas sempre ofensivas, em situações nas quais noções de positivo e negativo dependem da dinâmica das ações e das circunstâncias nas quais vivemos os conflitos sociais, a contestação desde dentro lida com essa oposição por meio da introdução de novos conteúdos positivados, mesmo que instáveis, iniciando uma luta cotidiana por novos significados no interior dessa estrutura ao manipular o positivo e o negativo fora da estrutura binária³⁷⁶.

³⁷⁵ HALL, 1997c.

³⁷⁶ HALL, 1997b, p. 34; SOVIK, 2009.

A estrutura binária do estereótipo somente faz sentido quando certas palavras para o sujeito são sempre condenáveis e outras não, o que parece ser o caso de Sinara. Solange, por sua vez, tensiona esse binarismo ao dizer que é parte do jogo brincar com coisas “*maldosas*”, mesmo que esse tipo de jogo tenha sido danoso para a sua irmã. Para ela, “*maldoso*” não é apenas algo que se deve suportar, mas algo que, também, deve ser enfrentado, usado e explorado nas trocas.

A leitura apresentada sobre a participação de Solange nesse jogo de insultos não deve ser vista como uma maneira sofisticada de apresentar vivências de duas jovens mulheres negras enquanto naturalmente fortes, com poderes e forças sociais místicas, com base nos quais podem suportar e, algumas vezes, reverter prejuízos e desigualdades sociais. Não é também uma maneira de negligenciar sensibilidades, afetividades e múltiplos relacionamentos sociais complexos, que atuam na constituição do eu, em favor da sobrevivência social diante das limitações e sofrimentos trazidos pelo racismo e pelo sexismo. Em outras palavras, não podemos retratar essas jovens mulheres negras que vivenciaram situações de insultos raciais e sexuais na escola como sujeitos politicamente integrais que resistem aos sistemas de opressão em suas relações.

O que se destaca é um modo de ver essas performances como práticas nas quais podemos ressaltar outros modos de agir diante dos insultos que recebem. Não devemos esquecer que esses jovens alunos negros participam de trocas verbais. Minha leitura sobre certos aspectos das vivências de feminilidades negras jovens e pobres destaca uma autonomia política que perturba relações de submissão, demonstrando habilidades para improvisar e construir elementos agressivos em trocas verbais também agressivas. Entre Solange e Sinara, esses aspectos não eliminam a possibilidade de perceber fragilidades, sofrimentos, contradições e resultados danosos oriundos de ações agressivas cometidas contras as/os colegas.

4.3 OS “PÉSSIMOS” E OS “PERTURBADOS”: MENINOS BRANCOS “PROVOCADORES” E “ATENTADOS”

Quando os “*atentados*” se reúnem em duplas, trios ou quartetos nos momentos de intervalo entre as aulas e nos espaços de recreação, suas

ações na condução do “*joking*” e dos duelos verbais são poderosas. Muitas vezes, a capacidade de organizar os jogos verbais fica concentrada entre esses sujeitos, de modo que a participação de outros estudantes nessas trocas nas salas de aula fica reduzida. Como consequência, eles acabam por concentrar as ações e as altercações entre eles, de sorte que, quando outro colega fora do grupo participa, ele o faz como ouvinte que ri ou é o motivo do riso. Os “*atentados*” passam a ser, assim, membros de um grupo: os *grupos de encarnação*.

De modo geral, é possível afirmar que em quase todas as turmas do ensino médio existem os alunos “*atentados*”, mas somente em uma turma do terceiro ano e em uma turma do primeiro ano existem dois grupos de encarnação com certa estabilidade. Os “*perturbados*” do terceiro ano e os “*péssimos*” do primeiro ano são grupos de encarnação autodenominados. Com base em minhas observações, estimo que seria possível identificar como grupos de encarnação outros três microgrupos de estudantes em outra duas turmas do ensino médio. Porém não notei nesses três outros microgrupos a apresentação de uma coesão, de uma demanda por apoio mútuo e de uma recorrência de atividades burlescas e ofensivas desenvolvidas por esses dois grupos autodenominados como “*péssimos*” e “*perturbados*”. Notei que os integrantes desses três microgrupos participavam de outros microgrupos de modo recorrente. Já os membros dos “*péssimos*” e dos “*perturbados*” poderiam ser vistos juntos a qualquer momento, em qualquer lugar.

Os “*péssimos*” são compostos por um trio de estudantes de uma turma do primeiro ano que foram autoidentificados desse modo, bem como pela maioria dos colegas de turma. Eles são os fazedores de piadas, inventores de apelidos para quase todos/as os/as integrantes da sala e muitas vezes iniciam alguma altercação ou fazem algum envio direto unilateral a alguém, mesmo que tais alcunhas ou provocações não sejam aceitas por outros colegas. Alguns estudantes da sala não sabem como são apelidados pelos “*péssimos*”, mas os “*péssimos*” sabem e quando podem expressam risos e gargalhadas decorrentes de trocadilhos e piadas associadas a essas alcunhas atribuídas aos colegas.

Meu contato com os “*péssimos*”, algum tempo depois de ser apresentado formalmente à sala de aula pela coordenadora do ensino médio, ocorreu

quando lhes expliquei o tema de minha pesquisa durante o intervalo de aulas. Em um primeiro instante, optaram por dizer poucas coisas, fazendo poucas perguntas sobre o que eu queria saber com a minha pesquisa. Depois de algumas semanas de conversas informais com eles entendi que quase todo mundo tinha apelidos na sala de aula, inventados e atribuídos por eles. Ulisses, um dos integrantes dos “*péssimos*”, possuiria uma lista com tais alcunhas. Pedi a ele que me mostrasse essa lista. Depois de três meses insistindo com ele e com os outros “*colegas e amigos*” para que mostrassem a dita lista de apelidos, consegui anotar os nomes escritos em um pequeno caderno de anotações de Ulisses.

O quadro a seguir é uma reprodução dessa lista com alguns dos apelidos, pois a lista estaria “*incompleta*”. Nesse quadro, os epítetos “*hantaro*”, “*jaspion*”, “*yuni-sushi*”, “*ajinomoto*” e “*hashi*” foram atribuídos a jovens de famílias nipo-brasileiras que estudam na escola. Para os “*péssimos*” esses colegas seriam “*os japas da turma*”. Antônio, apelidado de “*ajinomoto*”, acompanha na maioria das vezes calado a circulação dos “*péssimos*” dentro e fora da escola e recebe o apelido atribuído a ele sem muitas expressões de desagrado ou de aceitação tácita. O termos “*negroide*”, “*cirilo*” e “*cor de açaí estragado*” são claramente remissões raciais a pessoas negras. Porém, conforme explicação de Ulisses, os três apelidos se referem ao único colega identificado por ele como “*negro ou pardo*” na turma. O apelido “*muleka chupona*” é uma referência aos lábios grandes de uma colega de turma, servindo como um epítome sexual para fazer referências ao sexo oral.

1. “ <i>Negroide</i> ”.	8. “ <i>Tutubarão</i> ”.	15. “ <i>Projeto zeita</i> ”.
2. “ <i>Queixada</i> ”.	9. “ <i>Bom de boca</i> ”.	16. “ <i>Aladim</i> ”.
3. “ <i>Panda</i> ”.	10. “ <i>Peroba</i> ”.	17. “ <i>Globeleza</i> ”.
4. “ <i>Cesar menotti</i> ”.	11. “ <i>Testuda</i> ”.	18. “ <i>Chico bento</i> ”.
5. “ <i>Cirilo</i> ”.	12. “ <i>Jaspion</i> ”.	19. “ <i>Muleka chupona</i> ”
6. “ <i>Hantaro</i> ”.	13. “ <i>Yuni-sushi</i> ”.	20. “ <i>Bunda de maniçoba</i> ”.
7. “ <i>Hashi</i> ”.	14. “ <i>Ajinomoto</i> ”.	21. “ <i>Cor de açaí estragado</i> ”.

QUADRO 5 - LISTA DE APELIDOS PRODUZIDOS PELOS “PÉSSIMOS”

FONTE: pesquisa de campo (2013).

Algumas vezes, a atribuição de apelidos é seguida de sua publicização parcial. O apelido “*testuda*” (Foto 3), um ato não verbal, foi realizado por um dos integrantes dos “*péssimos*” em direção a uma aluna não identificada durante a pesquisa de campo, da turma do 105, primeiro ano, na parede do banheiro masculino e divulgado para outros colegas homens. Não sei se ela recebeu o apelido. De todo modo, mesmo que ela não saiba, os “*péssimos*” usavam o termo descritivamente, referindo-se à “*testuda da 105*”, substituindo o nome próprio da destinatária pelo apelido.

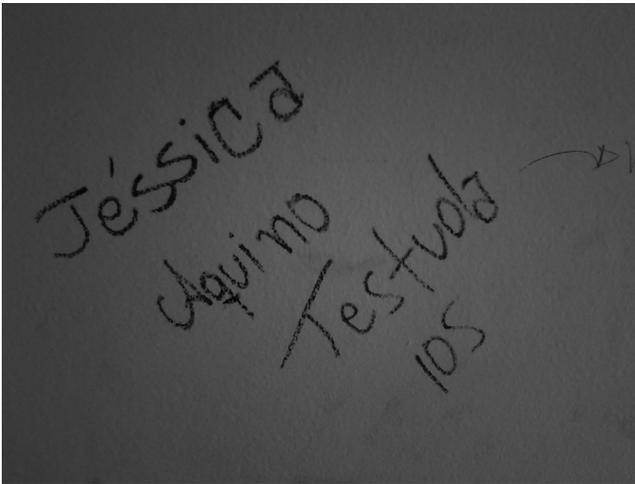


FOTO 3 - REGISTRO DE UM APELIDO ATRIBUÍDO A UMA ALUNA DO 1º ANO
 FONTE: pesquisa de campo (2013).

Os apelidos podem ser mobilizados em trocas que podem envolver algum integrante dos “*péssimos*”. De fato, os apelidos não são os únicos instrumentos epítéticos usados nos jogos verbais. Porém os apelidos são recursos seguros construídos pelos “*péssimos*” e usados também por outros alunos quando escasseiam outros dispositivos verbais mais bem elaborados e vistos como mais eficientes para a participação nas trocas. Mais propriamente, ao remeter ao sexo oral, “*muleka chupona*” também pode ser visto enquanto uma remissão aos traços fenotípicos e faciais de uma colega de turma associados a uma ideia de devassidão e imoralidade sexual (como

a “*varejeira da escola*”, por exemplo). Animalização, anomia social, estigma de sujeira e de inferioridade social, bem como origem social subordinada estão envolvidos nos diferentes apelidos, possibilitando a expressão de hierarquias simbólicas entre os envolvidos, demarcando posições subordinadas aos Outros. Conforme vimos antes, os epítetos raciais e sexuais podem facilmente se inserir no lugar da rotinização e da normatização sob a forma de jocosidade e brincadeira, ampliando seu alcance. Os traços faciais são usados no apelido “*muleka chupona*” na função de sinal diacrítico, manipulado como um signo sexualizado que atua enquanto insulto coletivo.

Os “*péssimos*” também narram histórias sobre si mesmos, mas fazem isso como um ponto de partida para narrar histórias sobre outros integrantes da sala de aula, envolvendo-se, algumas vezes, em contendas com alguns alunos que não aceitam o convite para um duelo verbal que seja, em princípio, jocoso e burlesco. É nesse momento que uma suposta alteração amigável deixa de existir antes mesmo de iniciar, de maneira que um jogo de insultos pode aparecer e implicar protesto, reclamação aos outros colegas ou denúncia à direção da escola. Tendo em vista que eles fazem suas “*brincadeiras*” coletivamente, a possibilidade de provocar constrangimentos e vergonha no sujeito receptor, bem como de transformá-lo em motivo de riso coletivo, parece ser a intenção mais provável. O constrangimento e a vergonha não parecem decorrer de uma tentativa preliminar de provocar humor coletivo para a audiência. Porém constrangimento e vergonha podem ser vistos, inicialmente, como sentimentos em estado de latência, que podem aparecer aleatoriamente.

Mesmo que não tenham aparecido na forma de reclamação vinda dos sujeitos tomados como motivo de chacota ou de piada, são esses sentimentos que fazem surgir a não aceitação do que foi dito pelos “*péssimos*”. Seja pelo uso repetitivo, seja pelo uso “fora de lugar”, certas piadas, comentários e epítetos ofensivos e/ou burlescos podem deixar de ser vistos com a aceitação tácita que tinham anteriormente. Ou seja, mudanças no tipo de relação existente entre os sujeitos que sempre enviam e indivíduos que sempre recebem e não retrucam podem fazer com que o que era “*zoeira*” ou “*brincadeira*” seja visto enquanto ofensividade ou insulto coletivo.

A entrevista com um dos integrantes dos “*péssimos*”, Ulisses, além de fornecer elementos identificadores de que sua atuação na sala de aula é bastante semelhante ao *jokester* (um contador de piadas), um provocador brincalhão interpretado por Harry Lefever como um tipo de performance que provoca e testa o limites do suposto autocontrole entre os participantes de um jogo verbal. Porém o provocador se vale do apoio de um microgrupo para fazer com que seus atos possam ser cercados de risos e gracejos. Em outras palavras, o que garante o riso sobre o que foi dito ou feito sobre outras pessoas por um “provocador” é mais o apoio dos seus parceiros do que o “humor em si mesmo” provocado pelo que foi dito ou feito.

Por consequência, tentativas de respostas dadas pelos receptores sem a contrapartida de um apoio grupal podem implicar mais constrangimento e sentimento de perdas relacionais. Para ser mais específico, uma coisa é ser apelidado, ofendido, “*zoad*” quando se está ao lado do grupo de “*colegas e amigos*” que ajudam a responder e a rir de suas respostas aos integrantes de outros grupos ou de outros colegas. Outra coisa é ser um alvo individual de um grupo de “*atentados*” sem o apoio do seu grupo ou, pelo menos, de outro/outra colega que ajuda a responder as provocações. Como explica Inara, uma das alunas entrevistadas, a brincadeira pode perder suas comicidade quando é feita por um grupo:

Pesquisador: em que momentos eles fazem essas brincadeiras?

Não é brincadeira, já é algo que incomoda, sabe? Eles fazem sempre quando estão em grupo, sempre. Algumas vezes pelo barulho que fazem na sala de aula o professor chama a atenção deles. As piadas deles são sempre sem graça, não é uma coisa que não dá pra dizer o que é, é sempre uma coisa que incomoda, pra ofender mesmo³⁷⁷.

Quando “*os péssimos*” fazem zombarias coletivas sobre alguns estudantes tomados individualmente com o objetivo de causar divertimento, transformando momentaneamente esse sujeito no que Charles Flynn³⁷⁸ chamou de bode expiatório (“*scapegoats*”), isso pode ter resultados que saem das relações entre os estudantes, culminando em denúncia formal,

³⁷⁷ Inara, 16 anos, estudante entrevistada.

³⁷⁸ FLYNN, 1977, p. 109.

levando alguns membros desse microgrupo – ou todos os membros – para a diretoria. Essa modalidade de interação revela um tipo de reciprocidade negativa que tende a ocorrer geralmente fora da sala de aula, nos espaços de livre circulação da escola. Nesse tipo de reciprocidade negativa, a troca minimamente simétrica está suspensa por causa da agressividade que faz surgir, sendo um tipo de interação próxima ao que Bruce Jackson³⁷⁹ identificou como um tipo de “linchamento ofensivo” ou do que Valentina Pagliai³⁸⁰ nomeou “ataque verbal”. Nesses casos, a troca é substituída pela parcialidade de envios unidirecionais e unilineares de insultos estigmatizantes em uma “ofensiva” coletiva e desigual contra um sujeito isolado.

O desempenho dos “*péssimos*” na dinâmica dos jogos verbais, similarmente à ação individual dos “*atentados*”, também depende da maior ou menor permissão dada pelo professor(a) quando as tentativas de curtas provocações e de iniciação de trocas verbais ocorrem durante a aula. Quando lidam com professores mais disciplinadores, os “*péssimos*” se restringem a trocar olhares risonhos uns para os outros e com outros colegas; outras vezes, ficam constrangidos e calados, até mesmo com certa vergonha, pois são “*marcados*” pelos professores e também porque precisam “*prestar atenção na aula*”. Isso é um aspecto interessante para se destacar, pois ser “*atentado*” não significa necessariamente ser um aluno com desempenho escolar ruim ou desvalorizar por completo as atividades e demandas que exigem dedicação e estudos adicionais.

Com os amigos é só sacanagem. Mas assim, a gente tem consciência, entendeu. Tipo quando a gente tá muito ferido numa matéria, entendeu: “pô mano, a gente não pode gazetar hoje, a gente tem que estudar, entendeu?” É isso. Tem amigo que a gente vai levar pra vida toda. Aqui na escola a gente estuda, joga bola, a gente fica zoando os outros, porque pode, né (risos), a gente não fala pra eles, mas a gente faz os nossos trabalhos, pra não dizer alguns trabalhos (risos), tem que fazer, né cara?³⁸¹

Por sua vez, o grupo de encarnação autodenominado “*perturbados*”, de uma das turmas do terceiro ano (que também tem uma lista de apelidos),

³⁷⁹ JACKSON, 1966, p. 375.

³⁸⁰ PAGLIAI, 2009, p. 64.

³⁸¹ Fábio, 17 anos, estudante entrevistada.

parece ser mais apelidador e zombador em um nível lúdico e burlesco do que ofensores em uma perspectiva de humilhação. Os “*perturbados*” se preocupam bastante em fazer paródias sobre situações, ações, utilizar sons e gestos corporais para fazer caricaturas diretas de quem eles escolhem como alvo, em vez de, necessariamente, explorar de modo ácido e contundente certas características atribuídas socialmente a algum dos seus colegas de escola, como fazem os “*péssimos*” com Inara, por exemplo.

Entre os membros do grupo os “*perturbados*”, para testar se um epíteto, atos corporais, gestos verbais, estórias ou apelidos foram eficientes para provocar a expressão de alguma emoção em quem recebeu, eles precisam provocar risos em pessoas externas ao microgrupo. Na medida em que eles não provocam risos ou barulhos espontâneos que atestem essa comichidade, cabe aos outros membros dos “*perturbados*” fazer isso – dar apoio e atribuir comichidade ao que foi dito e feito, mesmo que, de fato, a ação seja completamente sem graça, sem sentido e completamente estapafúrdia. O riso grupal é um reforço em decorrência da amizade e da proximidade.

Quando se começa uma troca verbal a partir de uma observação cínica, piada debochada, ação ou comentário jocoso e/ou ofensivo realizados por algum dos “*perturbados*”, parece que são os risos e as gargalhadas que surgem na sala de aula ou entre o grupo de pessoas que observa a provocação que deve ser vista como motivação forte. Diante do poder de provocação do próprio epíteto, piada, comentário ou ação não verbal, parece que as respostas ou réplicas surgidas pelos *respondentes* decorrem sobretudo desses risos e gargalhadas. Soma-se a isso que esse riso pode também ser feito em torno da resposta dada pelo “desafiado”, tanto pelos membros do grupo como pelos outros colegas de turma, considerando-a uma resposta eficiente (isto é, “*engraçada*”, “*no olho*”) ou um fracasso (ou seja, “*sem graça*” ou “*nada a ver*”).

Na extensa lista de apelidos dos “*perturbados*”, reproduzida a seguir, encontram-se referências epitéticas derogatórias explícitas à identidade de cor de alunos racialmente classificados com *negros* (“*Negueba*”, “*Mô preto*”, “*Asfalto velho*”, “*escurinho*”, “*nega doída*” e “*cor de pneu*”) e *brancos* (“*Albino*” e “*Branquelo*”), bem como termos ofensivos homofóbicos (“*Gay*”, “*Baitola*” e “*Viado*”). Outros epítetos fazem nomeações burlescas a partes do corpo cujos tamanhos e formas são figurativamente exagerados (“*Baixinho*”, “*Cabeçudo*”,

“Cabelo Feioso”, “Quatro olhos”, “Vareta”). O termo “nordestino” se refere a uma pessoa que tem “cabeça grande e baixa estatura”.

Outros termos servem para fazer indicações aos “apelidados” de supostas características comportamentais ou corporais negativas que eles ou elas apresentam na escola. A expressão “Gala seca” serve para identificar um colega que supostamente tem comportamentos inconvenientes, desajustados e desatentos com o contexto ou situação social em que está inserido em um dado momento. O termos “medroso” e “bunda-mole” referem-se a pessoas fracas e sem atitudes afirmativas diante de situações tensas ou para identificar alguns indivíduos que se negam a participar de alguns jogos verbais. A expressão “come merda” serve para identificar um colega que faz supostamente comentários tolos e inapropriados nas conversas grupais ou nas aulas.

1. “Cabelo Feioso”.	12. “Negueba”.	23. “Cabeçudo”.
2. “Gala seca”.	13. “Alaburro”.	24. “Vareta”.
3. “Leso”.	14. “Bunda escrota”.	25. “Albino”.
4. “Gay”.	15. “Come merda”.	26. “Banguelo”.
5. “Viado”.	16. “ET”.	27. “Mô preto”.
6. “Baixinho”.	17. “Cabelo chupado”.	28. “Nega doida”.
7. “Gigante do norte”.	18. “Nordestino”.	29. “Pichador”.
8. “Baitola”.	19. “Bunda-mole”.	30. “Nerd”.
9. “Tio chico”.	20. “Peidão”.	31. “Quatro olhos”.
10. “Tio pizza”.	21. “Medroso”.	32. “Tio Pica”.
11. “Escrinho”.	22. “Cor de pneu”.	33. “Cor de Asfalto Velho”.

QUADRO 6 - LISTA DE APELIDOS PRODUZIDOS PELOS “PERTURBADOS”

FONTE: pesquisa de campo (2013).

Não farei um glossário dos 33 apelidos criados pelos “perturbados”. Mesmo que alguns termos possam ser vistos como insultos coletivos raciais e sexuais com intenções depreciativas e ofensivas, ainda assim é pertinente ter em vista que os efeitos sentimentais provocados por esses epítetos

podem variar em termos de ofensividade ou ludicidade, conforme o contexto do uso e os sentidos para os sujeitos envolvidos. Um exemplo é o epíteto “*Nerd*”. Ainda que seja mobilizado em muitas situações para fazer menções acusatórias aos alunos que são considerados “estudiosos demais”, veremos mais adiante que as práticas de estudo e de aprendizagem entre a maioria dos alunos da escola são vistas como algo positivo e necessário. Por isso, “*Nerd*” parece revelar um conjunto de insatisfações e frustrações com o desempenho muito bom de um colega ou uma colega que se destaca academicamente na turma. Ele também pode ser visto enquanto uma ação anti-intelectualista ao ato de estudar e aprender e, também, uma maneira de desmobilizar ou minimizar algo que, por outro lado, é valorizado entre a maioria dos estudantes da escola.

Entre os “*perturbados*”, a lista de apelidos, em muitas ocasiões, serve para estabelecer um instrumento ao qual se recorre quando não se consegue raciocinar rapidamente e responder de modo eficiente a uma piada ou trocadilho bem feito por outro estudante, geralmente pelas mulheres. De certo modo, apelidos são apelativos, pois parecem ser os últimos recursos ou os instrumentos seguros aos quais se recorre para não perder o controle do jogo ou se perder nele.

Lançando mão desses apelidos tecidos arbitrariamente, cada um dos membros do grupo de encarnação espera dos outros integrantes que subsidiem e apoiem a comicidade das ações por meio de outras piadas, comentários e trocadilhos adicionais ou por meio dos risos e gargalhadas. Com esse arsenal de elementos, instala-se uma “*zoação*” feita sobre os outros colegas, e a balbúrdia estará completa. Mas também podem, quando uma estudante da sala ou até mesmo o professor lança uma piada sobre algum dos membros, rir uns dos outros, de modo que até o próprio sujeito membro do grupo poderá rir de si mesmo e ser motivo dos risos de outro(s) colegas. Ele pode desaprovar a piada coletiva e se resignar ou responder imediatamente, dentro das possibilidades que existem naquela circunstância, com outros epítetos, atos, comentários ou observações sobre outros colegas para tirar a atenção de si, amenizando o riso que os outros fazem em decorrência do que foi lançado.

Se a piada, comentário ou trocadilho veio do professor, ele se esforça para replicar, mas não poderá replicar como se fosse para um dos seus colegas. Quando o epíteto, estória, ato ou comentário burlesco origina-se de um colega, as respostas podem ser mordazes e apelativas, pois os colegas são vistos, embora com gradações, nos mesmos níveis relacionais. Porém, quando a resposta origina-se do professor, eles se calam efetivamente.

Certas brincadeiras eu tiro com meus amigos, eles fazem comigo, enfim, a gente aguenta até quando pode. Quando não rola mais, se cala e sai de perto, entende? Já com os professores [as brincadeiras] são mais de boa, não dá pra exagerar, né? Entre alunos tem brincadeiras, às vezes coisas pesadas, mas dá pra responder porque é teu colega e tal.³⁸²

Porém existe outro aspecto de ordem mais pedagógica que diz respeito a certos prejuízos referentes ao rendimento escolar dos integrantes dos “*péssimos*” e dos “*perturbados*”. Ser membro desses grupos ou até mesmo incorporar o papel de “*atentando*” da turma é de algum modo prejudicial em termos de aprendizagem. Mesmo quando é indispensável a algum dos membros direcionar atenção para as informações apresentadas pelo(a) professor(a), as incessantes falas, cutucações, cochichos, rápidas emissões de sons e comentários balbuciantes entre os colegas e membros do microgrupo dispersam a atenção.

Essas ações paralelas feitas por algum membro dos microgrupos, que consistem em algum trocadilho ou paródia sobre e com alguma coisa, ato ou situação envolvendo algum colega, professores ou professoras, procuram manter em movimento a atividade do microgrupo mesmo quando alguns integrantes estão atentos ao que é dito pelo/a professor/a. Quando um integrante se recusa a participar da atividade, ainda que rapidamente, respondendo ao seu colega que precisa estar atento à aula, o outro colega se irrita, sentenciando ao seu parceiro, de algum modo, que a atenção que ele não quer dar não será retribuída quando for requisitada.

Essa recusa resulta, por um lado, em um sentimento de desapontamento do indivíduo que não teve suas provocações ou brincadeiras acompanhadas do riso e do barulho dos outros colegas. Por outro lado, tal renúncia pode decorrer também em uma futura ausência de apoio em outras

³⁸² Denis, 18 anos, estudante entrevistado.

situações, nas quais o colega que queria prestar atenção na aula poderá ser o sujeito que pedirá apoio e não receberá. Isso poderá se repetir em várias outras ocasiões quando estiverem invertidas as posições entre quem quer continuar e quem quer parar de jogar momentaneamente para entender o conteúdo das disciplinas ou apenas não quer jogar.

Isso não significa que eles deixaram ou deixarão de “*perturbar*” ou iniciar os jogos verbais com os colegas ou pararão de fazer os atos e comentários cômicas ou ofensivos. Essa momentânea desistência sugere que mesmo os “*perturbados*” e os “*péssimos*” não estão deslocados das exigências para ter bom rendimento pedagógico, algo que lhes é cobrado pela escola e por seus familiares. Uma vez que precisam também passar de ano, obter boas notas e ingressar na universidade, esses estudantes (como é o caso de Denis, um dos membros dos “*perturbados*”), embora não sejam aqueles alunos com baixo rendimento escolar que tendem a ser recorrentemente censurados pelos professores, acabam se envolvendo com problemas de indisciplina na escola, ainda que, no limite, não sejam os alunos agressivos (os “*Bullies*”) que perseguem outros colegas. Eles são os estudantes que geralmente são censurados pelos professores em decorrência de seu comportamento desregrado (mas não virulento ou violento) na sala de aula. Em outras palavras, não interpreto a participação ativa desses grupos de encarnação como “*indisciplina*”. Também não interpreto essa participação como um sinônimo de descontrole comportamental, embora ela revele assimetrias e privilégios vividos em favor dos integrantes desses grupos nas trocas verbais.

Essa recusa parcial feita por algum integrante desses grupos de encarnação pode ser onerosa aos vínculos de apoio recíproco na medida em que se ela se repetir muitas vezes, explicitando uma vontade de “*levar [os estudos] a sério este ano*” ou “*não passar apertado*”, alguém pode correr o risco de ser posto para fora do microgrupo. Todavia esse “*pôr para fora*” não consiste em uma ação radical, onde os seus “*colegas e amigos*” deixam de falar, de jogar ou de interagir com quem foi “*afastado*”. Significa que ele ou ela deixarão de ser parte do eixo central das atividades de encarnação do grupo em direção a outros colegas, de modo que sua participação nas atividades de “*tirar com a cara*”, “*zoar*” ou “*tirar sarro*” dos outros deixará de ter o apoio microgrupual, perdendo o suporte imediato dos risos e barulhos que subsidiavam a risibilidade atribuída aos epítetos, atos, comentários e observações

dirigidas aos colegas. Existe também a possibilidade de esse integrante que pediu dispensa aparecer até mesmo como “alvo” dos ataques verbais. Ainda assim, não teremos um sujeito que ficará isolado, exilado ou banido, uma vez que, conforme assinalamos anteriormente, os microgrupos são flexíveis. Ele somente deixará de participar com menos frequência das atividades de encarnação em um papel ativo, com alguma proteção do microgrupo.

Em decorrência disso, para evitar essa mudança, o estudante que “sai” do grupo precisará (re)negociar constantemente com os outros integrantes do grupo de encarnação para conseguir, de um lado, poder estudar, ouvir e prestar a atenção ao que fala o(a) professor(a) e compreender as aulas sem ser visto como “*Nerd*”, ao passo que procurará demonstrar alguma “fidelidade” a esse grupo, sendo parte daqueles que podem iniciar algumas trocas e, quando possível, requisitar algum acolhimento e apoio desse grupo de encarnação.

Vimos que os jogos podem ocorrer em vários lugares da escola, sobretudo quando não há a presença de professores ou gestores, cuja ausência permite o uso de termos racistas, como “*macaca*” ou “*cor de açai estragado*”. E ocorrem entre diferentes estudantes que não atuam necessariamente no papel de “*atentados*” ou em grupos de encarnação nas trocas. Jogar o jogo em grupo, tomando alguém como um alvo de referência da pilhéria, parece muito mais divertido para quem fala, quando não se está vivendo a experiência de derrogação e depreciação individual. Os epítetos, paródias, encenações, risos e sátiras parecem mais divertidos quando feitos ao lado de outros colegas que participam da construção da “*encarnação*”, da *apelidação* e da *exploração verbal*.

Em outras palavras, encorajo-me a apelidar e/ou ofender alguém quando existem outras pessoas que também fazem o mesmo que eu, ao mesmo tempo em que faço isso, implicando alguma coisa próxima a um *linchamento verbal*. É preciso estabelecer a partir desse tipo de prática que *apoiar o que o outro faz* (por meio dos risos e barulhos que atribuem peso ao que é dito por outrem) é diferente de *fazer o mesmo e ao mesmo tempo*. Não vi na escola um conjunto de homens ou mulheres que apoiam um *apelidador* – que é diferente do “*atentado*”, pelos motivos anteriormente assinalados – como o mais forte e principal sujeito ativo no grupo. O que vi foram homens e mulheres jogando em grupo e individualmente,

apelidando ludicamente ou ofensivamente outros colegas, cada um ao seu modo, trocando apoio recíproco uns com os outros e umas com as outras, em atividades difusas nas quais se tenta demonstrar quem é o mais engraçado, o mais “*atentando*” e, algumas vezes, o mais perverso, tentando provar para si mesma/mesmo que se tem autocontrole e, muitas vezes, assumindo que suas ações são humilhantes e danosas para os outros. Não obstante, ainda existirá uma linha limítrofe que definirá a ofensividade, o potencial de humilhação e de depreciação e a possibilidade de derrogar e danificar elementos da estima de si:

Quando tu passas do limite de alguém. Porque tu percebe aquilo, eu posso tá brincando contigo e tu tá rindo, mas na medida em que tu para de rir e começa a levar aquilo a sério, tu muda o aspecto. Por exemplo, eu to brincando contigo e tu tá rindo, bacana, mas quando aquilo tá ficando cada vez mais pesado e tu começa e te incomodar a tua expressão muda, tu acaba te incomodando com aquilo mesmo. Por mais que tu continue rindo, quando tu chegar na tua casa “ah, aquele bando de filha da puta ficam falando isso, fazendo aquilo”. Tua expressão muda, tua forma de brincar vai mudar. Então tu muda, sabe, então a gente percebe quando a pessoa não gosta mais, entendeu? Então eu acho que começa numa brincadeira, mas só vai se tornar uma coisa mais séria quando passar esse limite, todo mundo tem um limite.³⁸³

De todo modo, se existe liderança, ela é dispersa, despersonalizada e cativa da própria dinâmica dos jogos, fazendo com que todos os colegas sejam susceptíveis a atuar como alvo, logo depois como “apelidador”, “tirador de sarro” ou ofensor e, em outra situação, sendo alvo novamente, e assim *ad infinitum*. Os jogos verbais, desse modo, apresentam-se sob uma lógica na qual os *lugares no jogo* existem, mas eles não possuem ocupação fixa e imóvel. Apoio não é o mesmo que estímulo. Ao “zoar”, o sujeito pode apelidar e ofender simultaneamente, servindo como estímulo para os outros colegas. Porém isso não significa que entre os alunos essa ação seja interpretada como um sustentáculo ou uma justificativa para ofender racialmente ou sexualmente os colegas, mesmo nos casos em que os/as ofendidos/as fizeram denúncias na diretoria.

³⁸³ Sinara, 17 anos, estudante entrevistada.

Contrariamente ao que muitos estudos sobre *bullying* dentro e fora do Brasil têm registrado³⁸⁴, não consigo apontar para a existência de um “valentão” da escola (*bullie*) que comanda as ações de um pequeno grupo de estudantes como seus fiéis seguidores. O que existe é um estímulo recíproco entre os integrantes de um grupo que está em ação no momento que “*tira sarro*” de outros colegas. Entretanto esses colegas integrantes dos grupos de encarnação podem, em outros momentos, ser posicionados como alvos da “*encarnação*” durante todo o tempo em se encontrar energia e motivação. Na escola, o que existe é estímulo, motivação e apoio recíproco microgrupal para trocar (ou enviar) os epítetos e atos quando existir alguma correspondência relacional; não identifiquei ou não conheci um estudante agindo como um líder truculento, cruel e autoritário com problemas familiares trazidos para a escola.

Por outro lado, concordo com as análises de Susan Frohlick³⁸⁵ e Mary Bucholtz³⁸⁶, para as quais as diferentes práticas sociais de diferentes homens brancos, jovens e adultos, vivendo em diferentes contextos sociopolíticos, podem mobilizar a branquidade e a masculinidade como instrumentos que fazem com que vejamos com muita naturalidade boa parte de suas experiências sociais. Na prática, isso permite que os movimentos de interatuação de raça e gênero desenhem um campo de significados e de representações sociais que fazem com que homens brancos sejam naturalizados como homens e brancos. Vistos enquanto sujeitos naturalmente ativos, a desracialização e a universalização de suas vivências são transferidas para os seus corpos, possibilitando-lhes uma mobilidade espacial irrestrita, um poder de perceber e taxar os outros sujeitos e serem pouco percebidos ou taxados como os Outros de um Nós.

Esse poder de se apresentar socialmente em um quadro de relações como corpos que não possuem contornos raciais é apresentado por Susan Frohlick enquanto um atributo usado diante de sujeitos não brancos e não masculinos em decorrência da normatização dessa masculinidade branca,

³⁸⁴ ANTUNES; ZUIN, 2008; ESPELAGE; SWERER, 2008; LOPES NETO, 2005; OLWEUS, 1997, 2003; SWERER, Susan et al. “You-re So Gay!” Do different forms of bullying matter for adolescent males? *School Psychology Review*, v. 37, n. 2, p. 160-172, 2008.

³⁸⁵ FROHLICK, 2005.

³⁸⁶ BUCHOLTZ, 1999.

que localiza os outros corpos nas periferias desse quadro³⁸⁷. Por exemplo, o apelido “*gordonoia*” imputado a Denis pouco explicita inscrições raciais e percepções sobre si como um sujeito masculino e racializado. Porém ele pode mobilizar, ao lado de outros colegas brancos, epítetos verbais como “*Negueba*”, “*Nega doida*”, “*Cor de Asfalto Velho*” e “*Escurinho*” enquanto “*apelidos*” que explicitam identificações raciais imputadas aos colegas. É por essa razão que a ele e a seus colegas se permite circular e explorar sem limites os espaços sociais e as imagens sobre os corpos das outras pessoas em espaços nos quais a branquidade é uma norma demográfica

Ademais, esse potencial imputativo de imagens estereotipadas sobre os outros é uma maneira de reproduzir um tipo de hipermasculinização entre jovens homens brancos que ocorre mediante a constante exploração simbólica de pessoas que são transformadas no “Outro”. Tal hipermasculinização não ocorre sob uma acepção estereotipada de homem que suporta tudo, virulento e fisicamente forte. Ela se apresenta, porém, como um poder de nomear outras masculinidades e feminilidades, racializando-as, mas sem o movimento contrário. Na prática, muitas “masculinidades brancas” se inscrevem sob a autonegação. É também com base em “um constante consumo” de qualidades, competências, habilidades e criatividade culturais e políticas desenvolvidas por sujeitos não brancos e não masculinizados que “masculinidades brancas heterossexuais, ocidentais e de classe média e alta” se padronizam como hegemônicas, de modo que a “diferença é deslocada, a partir da aventura do imaginário baseado na vida do homem branco de elite e em seu domínio sobre a transcendência do ambiente social dos Outros”³⁸⁸.

De fato, os dois grupos de encarnação usam termos que, de algum modo, são autodepreciativos. Todavia devemos considerar que o poder de estigmatização e de hierarquização decorrente das desigualdades de poder político estruturais conforme diferenças de classe, raça e gênero não incide do mesmo modo sobre a psicologia dos integrantes desses dois grupos de encarnação quando comparamos com o modo como essa incidência ocorre sobre sujeitos não brancos e não masculinos. Ainda que os ditos grupos de encarnação se identifiquem por meio desses epítetos supostamente autodepreciativos, não há um processo de estereotipação historicamente anterior

³⁸⁷ FROHLICK, 2005, p. 178.

³⁸⁸ FROHLICK, 2005, p. 187.

e persistente que implique ofensividade, perdas relacionais e danos identitários mobilizados significados subordinadores socialmente existentes. Não circulam representações simbólicas e processos semânticos inferiorizadores e estigmatizantes em torno das autonomações os “*péssimos*” e os “*perturbados*”. Essas autonomações não precisam ser tensionadas ou rasuradas.

Os “*péssimos*” e os “*perturbados*” não precisam contestar práticas de significação social que circulam em torno deles, prejudicando-os politicamente e deteriorando-os simbolicamente na vida cotidiana. A própria necessidade de imputar apelidos, criar estórias, fazer piadas e tecer comentários recorrentes sobre os Outros indica que esse lugar precisa ser mantido, reconstruído e reinscrito relacionalmente em vários momentos do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que parece mostrar que esse lugar não é, internamente, intocável. Essa necessidade aponta para as “batalhas” nas quais esses sujeitos precisam entrar para que se mantenham nesse lugar de nomeação do outro sem nomeação de si. Embora não seja possível afirmar categoricamente que existem “vencedores definitivos e invencíveis” nesses *jogos de relações* entre estudantes dessa escola, é possível estimar que existem aqueles que estão recorrentemente em vantagem nas dinâmicas desses jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos de ofensas são metáforas que consistem em um caminho teórico-metodológico para tentar entender complexidades sociais, identitárias e políticas vividas entre estudantes da escola amazonense pesquisada, em suas distintas relações e interações. Esses jogos estão inscritos em uma rede complexa composta por outras práticas e processos sociais que podemos chamar de cultura. Essa rede pode ser vista enquanto um conjunto de textos culturais, e para lermos alguns desses textos precisamos capturar como os sujeitos escrevem e inscrevem práticas sociais, tentando capturar algo sobre certas coisas dos grupos e dos indivíduos.

Ao seguir essa perspectiva sobre um texto etnográfico, segui a sugestão de alguns autores que têm criticado etnografias que são construídas como um trabalho escrito extenso, repleto de relatos meramente descritivos e cheio de detalhes de situações e acontecimentos sem qualquer discussão teórica, enquanto um trabalho que se apresenta com autossuficiente, um tipo de conhecimento em si mesmo. Também procurei tomar cuidado com uma orientação sobre a construção de um texto etnográfico que concebe a teoria nas ciências sociais na função de uma entidade com um poder de reconstrução e representação da realidade de modo exato e literal, elidindo os aspectos valorativos que sustentam essa crença ingênua, levando-nos a acreditar, desse modo, em um realismo ingênuo. Em resumo, a etnografia que procurei produzir tentou escrever o “dito” e o “feito” a partir dos discursos sociais dos sujeitos que participaram da pesquisa com o objetivo de identificar estruturas conceituais que expliquem os atos desses sujeitos, registrando-os em um discurso pesquisável e compreensível por outras pessoas e que seja, ao mesmo tempo, teoricamente orientado e metodologicamente organizado.

O que identifiquei enquanto epítetos verbais serviu-me como uma unidade empírica primeira que me auxiliou a ler um conjunto de práticas sociais e processos políticos que mobilizam as categorias de raça, gênero e classe em reciprocidades e trocas relacionais. Para entender essas reciprocidades e trocas relacionais, lancei mão dos estudos sobre os jogos verbais.

Diante das informações empíricas coligidas, as diferentes modalidades de jogos verbais foram o caminho metodológico que julguei adequado para identificar, compreender e analisar como diferentes sujeitos aparecem nas relações sociais, como esses sujeitos são diferenciados racialmente, e também a partir de diferenças sexuais atribuídas, e como recebem um conjunto de distinções baseadas no prestígio e no status de classe social. Procurei construir um relato que apresentasse descritivamente um conjunto de dinâmicas políticas relacionais nas quais alguns indivíduos aparecem no papel de sujeitos ou no de objetos, um *Eu* que recebe um conjunto de privilégios e benefícios a partir do que retira do *Eu* de *Outros*.

Entretanto semelhanças e diferenças não apareceram somente como processos antinômicos ou polarizados. Em algumas situações, esses processos eram complementares, coincidentes e simultâneos. Em outras situações eram ambíguos. Estar junto de outros “*colegas e amigos*”, fazer atividades e desenvolver um conjunto de ações junto com outros “*colegas e amigos*” e consentir com essas práticas realizadas diante desses “*colegas e amigos*” não deve necessariamente ser visto enquanto emanção direta de uma semelhança. Por outro lado, não fazer exatamente o que outros integrantes de um microgrupo de estudantes ao qual se pertence fazem não implica diretamente diferença sob a forma de crítica ou reprovação de uma dada ação. Algumas vezes, algo como uma *passividade consciente* e um *silêncio ativo* apareceram enquanto atitudes ou maneiras por meio das quais alguns estudantes acompanhavam tacitamente a realização de microagressões, de microperseguições jocosas e de atos burlescos (que exploravam as ambiguidades diante da ofensividade e da depreciação) contra outros/outras estudantes. Não falar nada, dar de ombros, virar o rosto, sorrir discretamente não significava discordar dessas atitudes dos colegas: significava, em uma primeira interpretação, omitir-se e calar-se. Mesmo que se suponha ser difícil romper com essa força microgrupual que permitia aos integrantes estar em um lugar privilegiado nas trocas, e muitas vezes enviar epítetos e realizar atos ofensivos que enfraqueciam as respostas ou réplicas, aqueles que (se) silenciavam agiam. Suspeito que eles ou elas *escolham* esse *lugar* dentro das dinâmicas dos jogos.

Alguns desses lugares eram repetidamente ocupados por sujeitos que realizavam atitudes também repetidas. Esses lugares eram aqueles que

permitiam realizar a nomeação do Outro, com pouquíssima ou nenhuma participação dos sujeitos que eram colocados nesse lugar de Outro. O privilégio que o poder de nomeação concede a certos participantes nas trocas verbais é notável. Cultivar boas “amizades” com aqueles que, recorrentemente, ocupavam esses lugares pode ser visto como uma estratégia para não ser nomeado negativamente.

Esse poder de nomeação é um dos dispositivos presentes em políticas relacionais de representação que inscrevem socialmente imagens simbólicas positivas ou negativas sobre diferentes grupos e indivíduos, sejam afetos, sejam desafetos. Argumentei que os estereótipos são os dispositivos negativos que mais aparecem nessas políticas representacionais. Os jogos verbais entre os estudantes podem ser lidos, desse modo, enquanto parte de um conjunto de práticas sociais que nos ajudam a identificar essas políticas. Esse poder de construção sobre o que os estudantes pensam sobre si mesmos, sobre os modos de percepção do eu e sobre as expectativas que constroem acerca do que devem ser e pensar a partir das demandas trazidas por outros estudantes também revela como essas políticas relacionais de diferenciação se fazem presentes nos processos de individuação, nos modos como um indivíduo se posiciona discursivamente e toma decisões sobre a aproximação ou o distanciamento político diante dos outros.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMAS, Roger. "Playing the Dozens". *Journal of American Folklore*, University of Illinois Press, v. 75, n. 297, p. 209-220, jul.-set. 1962.
- ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru: USC, 1998.
- ANTUNES, Deborah C.; ZUIN, Antônio Álvaro. Do Bullying ao Preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.
- APPIAH, Kwame A. Identidade, Autenticidade, Sobrevivência: sociedades multiculturais e reprodução social. In: TAYLOR, C. (Org.). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 149-164.
- APPIAH, Kwame A. *Na Casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARDENER, Shirley G. Sexual Insult and Female Militancy. *Man Review*, Londres, New Series, v. 8, n. 3, p. 422-440, set. 1973.
- AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre Gênero e Relações Raciais. *Estudos Feministas*, ano 2, número especial, 2. sem. 1994.
- BARRETO, Mauro. *O Romance da Vida Amazônica: uma leitura socioantropológica de Inglês de Souza*. Belém: Letras a Margem, 2006.
- BARNETT, S.; AYOUB, M. Ritualized Verbal Insult in White School Culture. *Journal of American Folklore*, University of Illinois Press, v. 78, n. 310, p. 337-344, 1965.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branco e Negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: Global, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Para que Serve a Sociologia? Diálogos com M. H. Jacobsen e K. Tester*. São Paulo: Zahar, 2015.
- BENTO, Maria A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria A. S.; CARONE, Iray. (Org.). *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 25-58.

- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BLATZ, William E. The Individual and the Group. *American Journal of Sociology*, v. 44, n. 6, p. 829-838, mai. 1939.
- BLUMER, Herbert. Race Prejudice as a Sense of Group Position. *Pacific Sociological Review*, I, p. 3-8, primavera 1958.
- BLUMER, Herbert; DUSTER, Troy. Theories of Race Relations And Social Action. In: UNESCO, *SociologicalTheories: Race and Colonialism*. Paris: Unesco, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. Condição de Classe e Posição de Classe. In: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*; Introdução, organização e seleção: Sergio Miceli. São Paulo: Perpectiva, 2007a, p. 3-25.
- BOURDIEU, Pierre. *O Espaço social e suas transformações. A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007b.
- BRAH, Avtar. *Cartographies of Diaspora. Contesting identities*. Londres: Routledge, 1996.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.
- BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, v. 5, n. 3, mai. 2004.
- BRAYTON, Sean. Transgression, Abjection and the Economy of White Masculinity. *Journal of Gender Studies*, v. 16, n. 1, p. 57-72, mar. 2007.
- BUTLER, Judith. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Nova York: Routledge, 1997.
- BUCHOLTZ, Mary. You da man: Narrating the racial other in the production of white masculinity. *Journal of Sociolinguistics*, v. 4, n. 3, p. 443-460, 1999.
- CANALI, Heloisa Helena Barbosa. *Trabalho e educação: o papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional na Amazônia Paraense*. Dissertação (Mestrado), pp. 160 – PPGE/IICED/UFPA, Belém, 2010.

CANDIDO, Antonio. A Estrutura da Escola. In: PEREIRA, Luis; FORACCHI, Marialice. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. p. 107-128.

CAMACHO, Luiza M. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan.-jun. 2001.

CARVALHO, Marília P. Um Lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 201-221.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CHIARAMONTE, Aline R. Doxa intelectual: conceito e emprego em um caso brasileiro. *Primeiros Estudos*, São Paulo, n. 3, p. 84-103, 2012.

CHIMEZIE, Amuzie. The Dozens: An African-Heritage Theory. *Journal of Black Studies*, v. 6, n. 4, p. 401-420, jun. 1976.

CLASTRES, Pierre. Troca e Poder: filosofia da chefia indígena. In: *A Sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 46-66.

CLIFFORD, James. *Sobre a Autoridade Etnográfica. A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

COELHO, Wilma. *A questão racial na escola: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos Étnico-culturais*. Belém: Unama, 2010.

COELHO, Wilma; COSTA, Rafaela. Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar. *Educação - Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 325-337, 2009.

COLLINS, Patricia H. Learning from the Outsider Within: the Sociological Significance of Black Feminist Thought. *Social Problems*, v. 33, n. 6, out.-dez., p. 14-32, 1986.

COLLINS, Patricia H. Intersections of race, class, gender, and nation: some implications for black family studies. *Journal of Comparative Family Studies*, v. 29, n. 1, p. 27-34, primavera 1998.

COLLINS, Patricia H. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2. ed. Nova York: Routledge, 2000.

COLLINS, Patricia H. *Black Sexual Politics: African Americans, Gender and the New Racism*. Nova York: Routledge, 2004.

CONNEL, R. W. Políticas da Masculinidade. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul.-dez. 1995.

COLLINS, Patricia H. La Organización Social de La Masculinidad. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (Org.). *Masculinidad/es, Poder y Crisis*. Chile: Flacso, 1997.

COLLINS, Patricia H.. *The Men and The Boys*. University Of California Press, 2000.

CONNEL, R. W.; JAMES, W. Messerschmidt. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, n. 19, p. 829-854, dez. 2005.

CONRADO, Mônica. A juventude negociada entre a vida adulta e a adolescência: uma abordagem sobre gênero, cor, violência e sexualidade. In: LEITAO, Wilma.; MAUES, Raymundo (Org.). *Nortes Antropológicos: trajetos, trajetórias*. Belém: UFPA, 2008. p. 171-185.

COSTA, Lucia Cortes. Classes médias e as desigualdades sociais no Brasil. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). *A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 43-53.

CRUZ, Tânia; CARVALHO, Marília P. Jogos de Gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 26, p. 113-143, jan.-jul. 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 124, 1993.

CRENSHAW, Kimberlé. Intersectionality: the double bind of Race and Gender. *Perspectives*, v. 23, n. 4, 1995.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço Sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. UFMG, 1996. p. 136-162.

DOLLARD, John. The Dozen: dialectic of Insult. *American Imago*, n. 1, 1939.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e Perigo*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DUNDES, Alan; LEACH, Jerry; OZKOZ, Bora. The Strategy of Turkish Boys' Verbal Dueling Rhymes. *The Journal of American Folklore*, v. 83, n. 329, p. 325-349, jul.-set. 1970.

DURANT, Thomas J.; LOUDEN, Joyce S. The Black Middle Class in America: Historical and Contemporary Perspectives. *Phylon*, v. 47, n. 4, p. 253-263, quarto trimestre 1986.

DZIDZIENYO, Anani. The Changing World of Brazilian Race Relations? In: DZIDZIENYO, Anani; OBOLER, Suzanne. *Neither Enemies, Nor Friends: Latinos, Blacks, Afro-Latinos*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 137-155.

EDWARDS, Walter F. Speech Acts in Guyana: Communicating Ritual and Personal Insults. *Journal of Black Studies*, v. 10, n. 1, p. 20-39, set. 1979.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPELAGE, Doroty; SWERER, Susan. Addressing Research Gaps in the Intersection Between Homophobia and Bullying. *School Psychology Review*, v. 37, n. 2, p. 155-159, 2008.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: UFBA, 2007.

FERGUSON, Ann Arnett. *Bad Boys: Public Schools in the Making of Black Masculinity*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do negro na sociedade de classes (no limiar de uma nova era)*. São Paulo: Globo, 2008. v. 2.

FIALHO, Fabrício. Uma Crítica ao Conceito de Masculinidade Hegemônica In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, VII., 2006. *Anais...* Medrado, 2014.

FIGUEIREDO, Angela. *Novas Elites de Cor: estudo sobre profissionais liberais negros de Salvador*. São Paulo: Annablume; Ucam, 2002.

FIGUEIREDO, Angela. *A classe média negra não vai ao paraíso: trajetórias, perfis e negritude entre os empresários negros*. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2003.

FIGUEIREDO, Angela. Fora do Jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. *Cadernos Pagu*, v. 23, p. 199-228, jul.-dez. 2004.

FIGUEROA-PEREA, Juan-Guillermo. Algunas reflexiones sobre el estudio de los hombres desde el feminismo y desde los derechos humanos. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 371-393, 2013.

FLYNN, Charles. *Insult and Society: patterns of comparative interaction*. Port Washington (Nova York): Kennikat Press, 1977.

FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FROHLICK, Susan. That Playfulness of White Masculinity. *Tourist Studies*, v. 5, n. 2, p. 175-193, 2005.

GATES JR., Henry Louis. Thirteen Ways of Looking at a Black Man. In: BYRD, Rudolph; GUY-SHEFTALL, Beverly (Org.). *Traps: African American Men on Gender and Sexuality*. Indiana University Press, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. *Obras e Vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, C. E. Afro-Asiáticos, 2001.

GILROY, Paul. *Entre Campos: Nações, Culturas e o fascínio da Raça*. São Paulo: Annablume, 2007.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMÁRIZ, Enrique. Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. In: RODRÍGUES, Regina (Ed.). *Fin de siglo: genero y cambio civilizatorio*. Santiago: Isis International, 1992. p. 83-110.

GOMES, Nilma Lino. *Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo negro como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, T. A. *E o casamento como vai? Um estudo sobre conjugalidade em camadas médias urbanas*. Dissertação (Mestrado) – PPGCS/Antropologia, Ufpa, Belém, 1999.

GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria. L.; RIAL, Carmem. Entrevista com Joan Wallach Scott. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114-124, 1998.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. *Preconceito e Discriminação: queixa de ofensas e tratamento desigual aos negros no Brasil*. Salvador: Novos Toques, 1998. p. 17-29.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 31-48, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. O Mito Anverso: o insulto racial. In: *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 169-195.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. Raça, Cor, cor da pele e Etnia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011.

HALL, Stuart. Race, Articulation and Societies Structured in Dominance. In: *Sociological Theories: Race and Colonialism*. Paris: Unesco, 1980. p. 305-345.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Santa Catarina, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997a.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage, 1997b. p. 15-63.

HALL, Stuart. "Race, a Floating Signifier". *Media Education Foundation*, 1997c. Disponível em: <<http://www.mediaed.org/cgi-bin/commerce.cgi?pread=action&key=407>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

hooks, bell. *Talking back: thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press, 1989.

hooks, bell. Essentialism and Experience. *American Literary History*, v. 3, n. 1, p. 172-183, 1991.

hooks, bell. Postmodern Blackness. In: *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End Press, 1990. p. 624-631.

hooks, bell. *Black Looks: race and representation*. Boston: South End Press, 1992.

hooks, bell. An Aesthetic of Blackness: Strange and Oppositional. *Lenox Avenue: A Journal of Inter-arts Inquiry*, v. 1, p. 65-72, 1995.

hooks, bell. *Feminism is for Everybody*. Cambridge: South End Press, 2000a.

hooks, bell. [1984]. *Feminist Theory: from margin to center*. 2. ed. Nova York: South End Press, 2000b.

hooks, bell. Living to Love. In: *Making Sense of Women's Lives: An Introduction to Women's Studies*. Rowman & Littlefield Publishers, 2000c.

hooks, bell. *Where we stand: class matters*. Nova York: Routledge, 2000d.

hooks, bell. Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. In: *Otras Inapropiables Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004a.

hooks, bell. *We Real Cool: black man and masculinity*. Nova York: Routledge, 2004b.

hooks, bell. Escolarizando Homens Negros. Trad. Alan Ribeiro e Keisha-Khan Perry. *Revistas Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, set.-dez. 2015. [*We Real Cool: black men and Maculinity*. Nova York: Routledge, 2004. p. 32-43].

HAMMERSLEY, M. What's wrong with ethnography? In: *Methodological Explorations*. Londres: Routledge, 1992.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography. Principles in practice*. Nova York: Tavistock, 1983.

HARRIS, Marvin et al. Who are the Whites? Imposed Census Categories and the Racial Demography of Brazil. *Social Forces*, v. 72, n. 2, p. 451-462, dez. 1993.

HASENBALG, Carlos. "Entre o Mito e os Fatos: racismo e relações raciais no Brasil". In: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz; Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IKARD, David. A Black Male Feminist Critique of Chester Himes's "If He Hollers Let Him Go". *African American Review*, v. 36, n. 2, p. 299-310, verão 2002.

JACKSON, Bruce. White Dozens and Bad Sociology. *The Journal of American Folklore*, v. 79, n. 312, p. 374-377, abr.-jun. 1966.

JOHNSON, Charles. A Phenomenology of the Black Body. In: BYRD, Rudolph; GUY-SHEFTALL, Beverly (Org.). *Traps: African American Men on Gender and Sexuality*. Indiana University Press, 2001. p. 223-235.

JULIÃO, Maria Romélia. *Donas da história: relações raciais, gênero e mobilidade social em Belém*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Ufpa, Belém, 1999.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e Consustancialidade das relações sociais. *Novos Estudos*, n. 86, p. 93-103, 2010.

KERSTENETZKY, Celia Lessa; UCHÔA, Christiane. Moradia inadequada, escolaridade insuficiente, crédito limitado: em busca da nova classe média. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). *A "Nova Classe Média" no Brasil como Conceito e Projeto Político*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 16-29.

LAURIA, Anthony. "Respeto", "Relajo" and Inter-Personal Relations in Puerto Rico. *Anthropological Quarterly*, v. 37, n. 2, p. 53-67, abr. 1964.

LAYMON, Kiese. *How to slowly kill yourself and others in America*. Chicago: Bolden, 2013.

LEACH, Edmund. Aspectos Antropológicos da Linguagem: categorias animais e insulto verbal. In: DAMATTA, R. (Org.). *Edmund Leach*. São Paulo: Ática, 1983. p. 170-198.

LEFEVER, G. Harry. "Playing the Dozens": A Mechanism for Social Control. *Phylon*, v. 42, n. 1, p. 73-85, primeiro trimestre 1981.

LEMELLE Anthony Jr.; BATTLE, Juan. Black Masculinity Matters in Attitudes Toward Gay Males. *Journal of Homosexuality*, v. 47, n. 1, p. 39-50, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.

LIMA, Deborah de Magalhães. *A Construção Histórica do Termo Caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico*. *Novos Cadernos NAEA*, v. 2, n. 2, dez. 1999.

LINDA, Nicholson. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

LOPES NETO, Aramis. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, n. 81, 2005. 5 Supl., p. 164-172.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Cientificismo e Antirracismo no Pós-2ª Guerra Mundial: uma análise das primeiras declarações sobre Raça da UNESCO. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). *Raça como Questão: história, ciência e identidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramaticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. São Paulo: Cosac Naif, 2008.

MEDRADO, Benedito. Princípios ou simplesmente pontos de partida fundamentais para uma leitura feminista de gênero sobre os homens e as masculinidades. In: BLAY, Eva Alterman (Org.). *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MELUCCI, Alberto. *O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MERCER, Kobena. Reading a Racial Fetishism. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage, 1997. p. 285-290.

MONTEIRO, Simone. Programa Afroatitude: a fabricação de uma identidade racial. In: FRY, Peter et al. (Org.). *Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 241-249.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. Na “casa da mãe”/na “casa do pai”: anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da “circulação” de crianças. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 47, n. 2, p. 427-452, dez. 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Algumas Considerações sobre “Raça”, Ação Afirmativa e Identidade Negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez.-fev. 2006.

NEAL, Mark Anthony. *New Black Man*. Nova York: Routledge, 2005.

NICODEMOS, Pollyanna. Adolescentes negros de elite em uma escola da rede particular de Belo Horizonte-MG/ Brasil: limites e possibilidades para a construção de identidades etnicorraciais. *Educere et Educare*, v. 9, n. 17, p. 115-126, jan.-jun. 2014.

NICODEMOS, Pollyanna; TOSTA, Sandra. Identidade negra e condição de classe: construções identitárias de adolescentes negros de elite em uma escola privada de Belo Horizonte-MG. *Revista Ponto Urbe*, n. 13, 2013.

NKOSI, Deivison. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, Eva Alterman (Org.). *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escolas: novas perspectivas de análises. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 213-231, jan.-jun. 2010.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, v. XII, n. 4, p. 495-510, 1997.

OLWEUS, Dan. A Profile of Bullying at School. *Education Leadership*, v. 60, n. 6, p. 12-17, 2003.

OLIVEIRA, Luis Roberto Cardoso de. Existe violência sem agressão moral. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 67, jun. 2008.

OMI, Michael; WINANT, Howard. *Racial Formation in the United States: from the 1960s to the 1980s*. Nova York: Routledge & Paul Kegan, 1986.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O Sistema Classificatório de “cor ou raça” do IBGE. *Texto para Discussão*, n. 996, 2003.

PAGLIAI, Valentina. The Art of Dueling with Words: Toward a New Understanding of Verbal Duels across the World. *Oral Tradition*, v. 24, n. 1, mar. 2009.

PINHO, Osmundo. Um Enigma Masculino: Interrogando a Masculinidade da Desigualdade Racial no Brasil. *Universitas Humanística*, n. 77, p. 227-250, jan.-jun. 2014.

PORTER, Judith R.; WASHINGTON Robert E. Black Identity And Self-esteem: A review of studies of Black Self-Concept, 1968-1978. *Annual Review of Sociology*, n. 5, p. 53-74, 1979.

PORTER, Judith R.; WASHINGTON Robert E. Minority Identity and Self-esteem. *Annual Review of Sociology*, n. 19, p. 139-161, 1993.

POWDERMAKER, Hortense. The Channeling of Negro Aggression by the Cultural Process. *American Journal of Sociology*, v. 48, n. 6, p. 750-758, mai. 1933.

PEIRANO, Mariza. Etnografia ou Teoria Viva. *Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, São Paulo, USP, ano 2, n. 3, p. 11-22, jul. 2008.

PEREIRA, Fábio H. *Encaminhamentos à recuperação paralela: um olhar de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RADCLIFFE-BROWN, E. *Estrutura e Função na sociedade primitiva*. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

RODRIGUES, Carmen Izabel. Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença. *Novos Cadernos NAEA*, v. 9, n. 1, p. 119-130, jun. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, n. 2, 2001.

SABOURIN, Eric. Teoria da Reciprocidade e sócio-anthropologia do desenvolvimento. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, n. 27, mai.-ago, p. 24-51, 2011.

SALLES, Vicente. O Negro no Pará: sob o regime da escravidão. FGV, 1971.

SARMENTO, Manuel J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 137-182.

SEIXAS, Joyce O. A tradução da tradição em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho. Tese (Doutorado em Educação) – Belém, PPGED/ICED/UFPA, 2013.

SCOTT, Joan. Prefácio à Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 11-27, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul.-dez. 1995.

SCOTT, Joan. Some More Reflections on Gender and Politics. In: *Gender and the Politics of History*. Nova York: Columbia University Press, 1999. p. 199-222.

SILVA, Vagner Gonçalves. *O Antropólogo e sua Magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões Afro-brasileiras*. São Paulo: USP, 2006.

SIMMEL, Georg. The Sociology of Sociability. *American Journal of Sociology*, v. 55, n. 3, p. 254-261, nov. 1949.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). *George Simmel: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

SOARES, Nicelma. *Relações Sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado) – PPGE, ICED, Ufpa, Belém, 2010.

SOMMER, Lui Henrique. A Ordem do Discurso Escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan.-abr. 2007.

SOUSA, Jessé. A Invisibilidade da Luta de Classes ou a Cegueira do Economicismo. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). *A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 55-67.

SOUZA, Neusa dos Santos. *Tornar-se Negro ou As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em ascensão Social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Raquel. *Ser homem: percepções, significados e narrativas de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

SOVIK, Liv. *Aqui Ninguém é Branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea P.; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-43.

STRATHERN, Marilyn. *O Gênero da Dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a Sociedade na Melanésia*. Unicamp, 2006.

SUMMERS, Martin. *Manliness & Its Discontents: the black middle class & the transformation of masculinity 1900-1930*. The University of North Carolina Press, 2004.

SWERER, Susan et al. “You-re So Gay!” Do different forms of bullying matter for adolescent males? *School Psychology Review*, v. 37, n. 2, p. 160-172, 2008.

TEIXEIRA, Inês. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 137-182.

TILLY, Louise A. Gênero, História das Mulheres e História Social. *Cadernos Pagu*, v. 3, p. 29-62, 1994.

TURNER, Victor. *O Processo Ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 116-159.

TURNER, Victor. *Floresta de Símbolos: Aspectos do ritual Ndembu*. Niterói: UFF, 2005.

- VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- VAN LIER, L. Ethnography: bandaid, bandwagon or contraband? In: BRUMFIT, C.; MITCHEL, R. (Ed.). *Research in the language classroom*. Exmouth: The British Council, 1989. p. 33-53.
- VAN ZANTEN, Agnés. La “reflexividad” social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 48-50.
- WADE, Peter. “Race”, Nature and Culture. *Man*, New Series, v. 28, n. 1, p. 17-34, mar. 1993.
- WAGLEY, Charles. A Social Survey of an Amazon Community with recommendations for future research. *Hylean Amazon Project*. Paris: Unesco, 1948.
- WAGLEY, Charles. [1953]. *Amazon Town*. Londres: Oxford University Press, 1976.
- WAGLEY, Charles. *Uma comunidade Amazônica*. São Paulo: Nacional, 1977.
- WARE, Vron. Pureza e Perigo: raça, gênero e histórias de turismo sexual. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- WEBER, Max. *Conceitos Básicos de Sociologia*. São Paulo: Centauro, 2002.
- WEST, Cornel. *Kepping Faith: Philosophy and Race in America*. Nova York: Routledge, 1993.
- WEST, Cornel. *Questão de Raça*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- WIELEWICKI, Vera. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, UEM, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.
- WINANT, Howard. Rethinking Race in Brazil. *Journal of Latin American Studies*, v. 24, n. 1, p. 173-192, fev. 1992.
- WINANT, Howard. Race and Race Theory. *Annual Review of Sociology*, n. 26, 2000.

WRAY, Matt. Pondo a ralé branca no centro: implicações para as pesquisas futuras. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamound, 2004.

ZNANIECKI, Florian. Social Groups as Products of Participating Individual. *American Journal of Sociology*, v. 44, n. 6, p. 799-811, mai. 1939.

ZNANIECKI, Florian. A Escola como grupo Instituído. In: PEREIRA, Luis; FORACCHI, Marialice. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. p. 107-128.

Este livro é uma etnografia sobre a prática dos "jogos de ofensas" entre estudantes do ensino médio de uma escola pública considerada como uma instituição de "excelência pedagógica". Esses jogos remetem-se à produção de processos identitários a partir da intersecção das categorias raça, gênero e classe que aparecem nas "ofensas" trocadas. Ao destacar a articulação desses processos identitários com insultos estigmatizantes que se referem caricaturalmente a estereótipos coletivos imputados de modo grotesco a alguém e com termos verbais considerados como galhofas e zombarias aceitas ludicamente entre os jovens estudantes, apresentamos os diferentes momentos e situações nos quais um epíteto verbal ou um ato não verbal passam a ser definidos ou como ofensivo, ou como brincadeiras.

Appris
Editora

