



# SOCIABILIDADE JUVENIL, RISO, HUMOR E RELAÇÕES DE AMIZADE NOS ÚLTIMOS QUATRO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (EF2)

## YOUTH SOCIABILITY, LAUGHTER, HUMOR AND FRIENDLY RELATIONSHIPS IN THE LAST FOUR YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL (ES)

Agências de financiamento: Cnpq/Fapemig

Ruth Bernardes de Sant'ana\*

### RESUMO:

O estudo aqui apresentado discute a sociabilidade discente na sala de aula de alunos dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental (EF2). A pesquisa se volta para o riso e o humor como manifestação da apropriação juvenil da escola, que, ao criar brechas na rotina instituída, introduz no seu interior elementos de uma cultura lúdica, que impulsiona os vínculos sociais, favorece experiências identitárias e diminui a monotonia dentro da sala de aula. Nesse processo são tecidas relações de amizade, que constituem uma enorme fonte de socialização das experiências juvenis, oferecendo suporte para experimentações identitárias diversas, para além do “ofício do aluno”. O estudo nos revelou que esses adolescentes não recusam esse “ofício”, mas também não se entregam inteiramente a ele, pois a escola é um espaço muito valorizado para vivência de suas culturas juvenis.

**PALAVRAS-CHAVE:** alunos, Ensino Fundamental, sociabilidade, culturas juvenis.

### ABSTRACT:

the study presented here discusses student sociability in the classroom of pupils in the last four years of elementary school, 6th to 9th grade. The investigation aims at laughter and humor as a manifestation of youthful appropriation of the school, which, by creating gaps in the established routine, introduces elements of a playful culture within it which dynamizes social bonds, favors identity experiences and reduces the monotony inside the classroom. In this process, friendships are woven, which constitute an enormous source of socialization of youth experiences, offering support for diverse identity experiments, beyond the “pupil's craft”. The study revealed that these teenagers do not refuse this “craft”, but neither do they give themselves entirely to it, as the school is a highly valued space for experiencing their youth cultures..

**KEYWORDS:** pupils; elementary school; sociability; juvenile cultures..

---

\* Docente no Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei. [ruthbs@ufsj.edu.br](mailto:ruthbs@ufsj.edu.br)

## Introdução

O trabalho condensa alguns resultados de uma pesquisa sobre alunos de escola pública dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (EF2), etapa do ensino básico cuja faixa de idade compreende adolescentes de 12 a 15 anos (sem reprovação escolar). O seu objetivo foi compreender a dinâmica da interação social desses alunos entre si e com os professores na sala de aula e fora dela (corredor, pátio, cantina etc.) e identificar os sentidos que esses adolescentes atribuem a suas vidas na escola. As referências empíricas desse debate foram buscadas sobretudo em pesquisas desenvolvidas em escolas públicas de Minas Gerais, inclusive em dados de pesquisa de campo desenvolvida pelo grupo de pesquisa coordenado pela minha pessoa na UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei) no período de 2009 a 2015 (a pesquisa recebeu financiamento da FAPEMIG, de 2008 a 2011, e do CNPQ, de 2012 a 2014). A análise dos dados indicou que predomina entre esses adolescentes a valorização da escola para além do conteúdo escolar propriamente dito, pois eles ali engendram relações sociais nas quais a sociabilidade (a dimensão lúdica da socialização) comparece o tempo todo. Ali eles celebram a amizade e o coleguismo, vivem o riso e o humor, os conflitos e acordos individuais e coletivos, juntam-se para guerrear e pacificar, para amar e detestar. Ao mesmo tempo, esses jovens mobilizam referências socioculturais constituídas dentro e fora da escola para demarcação de posição identitária e valorativa entre pares, principalmente em termos de preferências culturais estéticas e de divertimento (estilos vestimentários, adornos corporais, gostos musicais, lazer e entretenimento etc.), pertencas religiosas, classe social, gênero e etnia.

Os princípios constituintes da investigação provieram principalmente das perspectivas interacionistas de pesquisa cujo fundamento primeiro se encontra na teoria filosófica e psicossocial de G. H. Mead (1863-1931), nos Estados Unidos. Esta foi transposta pela primeira vez para o trabalho de campo pela Escola de Chicago, nos

anos 20 e 30 do século XX. Nesse mesmo período, Willard Waller (1899-1945) fez uma pesquisa etnográfica em escolas (publicada em 1932) que o levou a aprofundar a noção interacionista de "definição da situação" da Escola de Chicago (BOGDAN E BIKLEN, 1994; COULON, 1995) ao enfatizar, entre outras coisas, que sempre há um conflito entre a definição espontânea de uma situação por um indivíduo e as definições sociais que sua sociedade lhe oferece, e que na escola de massas o professor deve procurar impor a definição da sala de aula como um lugar de aprendizagem, antes que os alunos a definam de uma outra maneira: como espaço de sociabilidade e de brincadeira, por exemplo. Ele defendeu que isso decorre sobretudo de uma resistência cultural dos alunos à cultura escolar, fonte de conflito na relação pedagógica. Essa posição é assumida pelos autores interacionista da contemporaneidade, para os quais a vida na sala de aula é considerada um processo contínuo de interação social, permeado por negociações cotidianas entre os atores em torno das definições de situações, implícitas ou explícitas, nas quais a gestão do conflito ocupa um lugar central (COULON, 1995).

A cultura dos alunos é aqui entendida como a cultura que os jovens mobilizam entre si no interjogo com o "ofício de aluno", tal como definido pela autoridade docente e as normas escolares, e que tem sido objeto de estudo qualitativo a partir do registro das interações sociais ocorridas cotidianamente na sala de aula, nos corredores e pátio da escola. Assim, o trabalho aqui apresentado buscou compreender as referências intrageracionais tecidas por adolescentes dos setores populares a partir dessa cultura, a partir de estudos que tratam da tensão entre a cultura escolar (tal como condensada nas regras prescritas para o exercício do "ofício do aluno") e culturas juvenis (normas e valores estéticos, sensibilidade musical, emblemas corporais e signos linguísticos compartilhados por grupos de jovens). O estudo dessa cultura nos permite identificar como os jovens se constituem como alunos, processo que exige deles, em maior ou menor grau, alguma integração ao sistema pedagógico da escola e capacidade de lidar com as interações sociais intraclasse que podem ameaçá-la. Assim, mesmo se se apresentam diversas culturas juvenis na escola, referenciadas em diferenças de idade, de gênero, de raça, etnia etc., na sala de aula elas devem convergir para o que contexto ali estabelecido permite integrar como forma de expressão cultural das diferenças, ou seja, exige do jovem se constituir, mesmo que minimamente, como aluno para jogar o

jogo escolar. Assim, o jovem que frequenta as aulas, mas recusa totalmente as exigências escolares, não é um aluno, pois, para sê-lo, deve demonstrar certa concordância e compromisso com o que é estabelecido ali pelo professor e pelas exigências escolares.

Ora, se distinguirmos na sala de aula a presença de uma rede de comunicação oficial e de uma paralela, como fez Sirota (1988), a cultura do aluno pode ser pensada como tecida na rede de interação social produzida em paralelo e nos interstícios ou em confronto com a rede de interação social proposta pelo professor, em situações nas quais os adolescentes da classe participam como plateia ou como atores. A rede paralela pode ser oculta ou manifesta, colidir ou se ajustar, total ou parcialmente, com os objetivos do mestre. Em casos extremos, a rede de alunos domina a sala de aula e aniquila a rede principal de comunicação, liderada pelo professor, a ponto de invalidar o curso. A reversão da relação de poder pode ser temporária ou se prolongar até chegar ao ponto de impedir a comunicação professor-aluno e arruinar a relação pedagógica.

A constituição dessas duas redes de comunicação foi estabelecida historicamente, em um processo de separação das idades da vida, de submissão das gerações mais jovem aos adultos e de centralização da instrução nas mãos do professor. Nesse processo, uma verticalidade geracional se impôs como padrão para a relação pedagógica na sala de aula, na forma de uma rede de comunicação única conduzida pelo professor, mas que exigia dele, entretanto, a capacidade de lidar com a resistência discente às exigências escolares. Todavia, a radicalização desse processo de separação etária promovido pelo alongamento do tempo de estudos garantiu aos grupos de pares juvenis um lugar fundamental na socialização das novas gerações, na medida em que, “distanciando mais tempo e mais sistematicamente as crianças da influência familiar, ao agrupá-las em classes de idade, a instituição escolar tem permitido a cristalização de uma comunidade de gostos” (GALLAND, 2006b, p. 54). Ou seja, processos de apropriação cultural de códigos estéticos, de normas de comportamento e de expressão de si mesmo como sujeito são experimentados sobretudo na interação intrageracional, em que os amigos são centrais na oferta de sustentação psicológica e social para essas experiências (RESENDE, 2010). Assim, a massificação escolar e o adiamento da entrada no mundo do trabalho “não só alteraram os vínculos entre as gerações dentro das famílias da classe trabalhadora, mas também modificaram a maneira como os

adolescentes se constroem como sujeitos” (PÉRIER, 2004, p. 5). Na mesma linha de raciocínio, Dubet e Martucelli (1996) identificaram como elementos de mudança na experiência dos adolescentes, desde quando estes adentram no *collège* (EF2), o fato de se encontrarem diante de uma diversificação das normas e obrigações escolares e, ao mesmo tempo, de novas exigências identitárias em meio às culturas juvenis ali reinantes, todas valorizando o desenvolvimento da subjetividade e de autonomia. Dessa maneira, o sentido do estudo e das atividades escolares é colocada sob tensão, já que esses jovens devem lidar com uma heterogeneidade de princípios de ação – como o da autenticidade (defender o que realmente pensa e sente, afirmar-se diante dos colegas e professores) – e modular cotidianamente o nível de conformismo perante as normas escolares. Geralmente existe uma pressão dos grupos de pares que incide sobre os comportamentos individuais na sala de aula, de maneira que mesmo aqueles adolescentes cujo rendimento escolar é considerado excelente devem, para ser aceitos, mostrar maior apego aos colegas que aos professores e menos amor ao conhecimento escolar que pela cultura juvenil, bem como solidariedade com os pares em situações de conflito professor-aluno na classe.

A questão dos alunos e as suas sociabilidades entrou no debate acadêmico quando a escola passou a oferecer aos setores populares a possibilidade do prolongamento de escolarização de crianças e adolescentes. Waller (1932), nos Estados Unidos, e Testanière (1967, 1972) na França, ao refletirem sobre as dificuldades existentes no ensino na “escola de massas”, já identificavam a presença de uma sociabilidade juvenil específica, ligada à origem de classe, que dificultava a realização da “missão social” de instrução das novas gerações pela escola pública ao afirmar que “quanto mais o meio social de origem é modesto, maior é a satisfação procurada pela convivência com os condiscípulos entre os alunos” (Testanière, 1972, p. 19). Na Inglaterra, nas décadas de 70 e 80 do século XX, em meio à progressiva democratização do acesso à escola pública, a etnografia da escola, de inspiração interacionista, além de estudar as dinâmicas de estabelecimentos de ensino “secundário” (equivalente ao EF2), procurou compreender o ponto de vista dos alunos sobre suas vidas na escola, o que exigiu adaptação dos métodos de pesquisa existente. O resultado foi uma produção acadêmica frutífera, que abordou as sociabilidades juvenis na escola em suas relações com temas como valores, identidade, cultura, resistência juvenil e assim por diante. Os

trabalhos pioneiros de Woods (1976, 1990, 2005), Hammersley e Woods (1984), Hammersley (1990), Ball (1981) e Willis (1991) são exemplares do interesse assumido pela abordagem interacionista inglesa sobre as relações dos alunos entre si e com os professores no cotidiano da sala de aula e se constituíram em referenciais importantes na discussão acadêmica sobre juventude e educação escolar. Essas pesquisas microssociológicas procederam a observações de sala de aula, mas se preocupam também em recolher as significações sociais que perpassam essas interações, por meio de conversas informais e\ou de entrevistas com os alunos. Tais estudos seguiram os objetivos do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) da Universidade de Birmingham, cujos pesquisadores, nos anos 1960 (momento do aparecimento e estruturação dos Estudos Culturais na Inglaterra), investigavam as relações entre cultura e sociedade, relacionando-a em particular com a origem social (classe social e cultura), gênero, idade e filiações nacionais. Assim, apesar da existência de trabalhos densos produzidos nos Estados Unidos, os estudos britânicos foram mais longe na discussão das culturas de oposição juvenil antiescolares ou desviantes (VAN ZANTEN, 2000).

A maior parte dos países ocidentais, em um primeiro momento, franqueou aos pobres somente a escola primária, mas estendeu paulatinamente o acesso às escolas secundárias a um contingente crescente de classe média e dos setores populares. Para ter sucesso escolar, o público de estudantes não originários da burguesia deveria aceitar a legitimidade da cultura burguesa e da forma escolar de transmissão do conhecimento. Se existiam formas de resistência juvenis ao sistema pedagógico tradicional existentes nessas escolas, elas eram banidas por diferentes processos de exclusão escolar (punição, expulsão, reprovação). A escola dedicada à educação das elites, que até então não encontrava dificuldades em desenvolver uma cultura escolar consonante com o programa moderno de educação – pois frequentemente havia uma concordância estreita entre essa cultura e aquela de sua clientela –, foi obrigada a incorporar nas suas fileiras um público escolar heterogêneo, alheio às normas, códigos e controles ali estabelecidos. Os recém-chegados entravam em um mundo estranho, no qual as reprovações e o abandono escolar estavam muito presentes, pois a socialização familiar recebida se chocava com as disposições culturais exigidas pela escola. Uma vez que a posição social das pessoas tinha se tornado cada vez mais dependente da escolarização, desde o último quartel do século XX, a persistência desses mecanismos produtores do

fracasso escolar acirrou a crítica social e acadêmica à exclusão escolar. Como consequência, passaram a ocorrer o desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos capazes de assegurarem o controle do fluxo escolar, bem como a garantia da permanência e do sucesso escolar dos alunos até o ensino médio.

Mas também, como aponta Algebaile (2004) e Peregrino (2006) para o caso do Brasil, essa expansão do número de estabelecimentos se fez em detrimento da qualidade oferecida aos setores sociais mais pobres, já que, principalmente a partir da década de 1990, políticas públicas governamentais passaram a inserir em uma escola precária os segmentos mais vulneráveis da população para que ela se encarregasse da gestão da pobreza, algo manifesto no “aligeiramento dos conteúdos escolares, assim como da formação dos educadores; fragilização da estrutura física institucional; diminuição do investimento per capita – tudo isso coroado por uma política articulada aos órgãos assistenciais, fazendo da escola um ‘braço’ da gestão dos pobres” (PEREGRINO, 2006, p. LIII). Nesse tipo de escola, por meio de uma triagem escolar, crianças/adolescentes são classificados em classes por níveis de capacidade, prática que aparece associada a comportamentos de indisciplina, absenteísmo, depredação etc., por parte daqueles incluídos na categoria "fracos".

Pesquisas sobre a distribuição territorial de escolas por sistema de ensino nos indicam que um público homogêneo, em escolas que recebem somente alunos originários de famílias de escasso capital cultural e escolar, tem como um possível efeito situações de baixo rendimento escolar e de anomia. Para Zanten (2001), em classes heterogêneas, que contam com uma expressiva presença de alunos bastante integrados à cultura escolar, a tendência é a melhoria do rendimento e o aumento da integração escolar dos adolescentes com frágil capital social e escolar. Assim, a pesquisa de Zanten sobre a escola da periferia francesa mostra como a segregação territorial dos alunos entre escolas (escola desfavorecida para os pobres e escola de elite para os ricos, por exemplo) e dentro da escola (formação de classes separadas de jovens julgados como “fortes” ou “fracos”, “bons” ou “maus” alunos) em função do rendimento escolar e do comportamento dos alunos, no interior de um sistema escolar muito concorrencial, joga um papel muito grande na definição das formas de sociabilidade juvenil "pró-escola" e "antiescola". No segundo caso, pode empurrar os jovens desse grupo para as sociabilidades da "rua", geradoras de atividades de delinquência.

## A resistência do novo público juvenil à escola da elite

Nos anos 1970, Willis (1991) desenvolveu uma pesquisa pioneira sobre jovens de uma escola pública na Inglaterra, em um momento em que a Lei da Elevação da Idade de Escolarização Compulsória elevou a 16 anos o tempo de escolarização no país. A escola estudada por Willis se esforçava para constituir pedagogias mais progressistas e diminuir a seletividade escolar, muito embora a hierarquia geracional existente na sociedade demarcasse bem quais eram os devidos lugares de cada um, inclusive com o apelo à palmatória como medida disciplinadora dos alunos. Entre outras coisas, os “rapazes” (*the lads*) por ele estudados (habitantes de conjunto habitacional de trabalhadores industriais), desenvolviam uma contracultura de resistência à condição subalterna que eles deveriam assumir na escola, ao mesmo tempo em que consideravam mais importante a possibilidade de viver no aqui e agora a liberdade e autonomia negadas aos adolescentes daquela época (eles apresentavam cerca de quinze anos de idade). A precocidade aparece nas vestimentas, na entrada na vida sexual e nas redes de sociabilidades típicas de jovens com mais idade (ida a *pubs*, pequenos trabalhos, brigas de rua etc.). O radicalismo dessa “contra-aculturação”, segundo Willis (1991), conduzia a uma saída precoce da escola, que os “rapazes” diziam não considerar como fracasso ou exclusão escolar, mas, sim, como um indicativo de independência e de orgulho viril, vivida em um breve período de transição juvenil em direção à idade adulta (as obrigações do trabalho e do casamento). O autor interpretou as manifestações “antiescola” desses adolescentes em termos de reprodução criativa no interior da escola de uma cultura originária do universo de trabalho fabril, a expressão de uma cultura de classe que rejeita os valores escolares e o trabalho intelectual. As formas de resistência assumidas na fábrica pelo operário fabril contra os mecanismos de controle lá existentes seriam objeto de uma retomada criativa pelos jovens analisados por Willis. Esse trabalho, louvável pela abordagem adotada, recebe críticas por explicar tudo o que acontece na escola a partir de uma cultura exterior ao mundo escolar, de

maneira que o estabelecimento de ensino ocupa um papel marginal na experiência escolar dos “rapazes” (ZANTEN, 2000). Atualmente, seu trabalho serve mais para identificação dos padrões de comportamento desses adolescentes do que para explicá-lo pela cultura de classe. Ora, se consideramos que vivemos em uma sociedade pós-industrial, fica difícil pensar os padrões juvenis de oposição à escola hoje como a consequência da revolta dos jovens de origem operária, um segmento social hoje diminuto, pois, mesmo entre os segmentos de setores populares, coexistem diversas referências socioculturais (do local ao global) de como os jovens podem construir suas culturas juvenis na escola.

Uma explicação para o comportamento de reação ao poder docente, segundo a origem social do público escolar, foi desenvolvida por Testanière (1967, 1972), a partir da distinção entre uma desordem tradicional (*chabut traditionnel*) e uma desordem anômica (*chabut anomique*). A primeira delas ocorria quando jovens da burguesia, em certos momentos do ano escolar, organizavam um ritual que impedia o professor de trabalhar, não para se opor à escola, mas, sim, para enaltecer a função edificadora da cultura erudita e de formação do homem culto pelo liceu e, assim, selar a concordância entre o coletivo de alunos e o sistema pedagógico existente (TESTANIÈRE, 1967). A segunda seria uma forma de sociabilidade desenvolvida pelo novo público escolar não pertencente à classe cultivada da sociedade – uma apropriação equivocada do primeiro ritual, que explodia sem a mínima organização prévia, e em oposição pura e simples à ordem escolar. Como o autor não mostrou como esse primeiro tipo de desordem ocorria na interação social na sala de aula, eu me valerei, para exemplificar, de uma manifestação que testemunhei em uma escola pública de EF2 de São João del-Rei:

Sáimos da classe em direção ao laboratório. A professora nos disse que hoje ela faria a experiência de biologia sozinha, pois a sua colega faltou ao trabalho [ela portava na mão alguns objetos confeccionados com sucata]. Os alunos entraram no laboratório e se sentaram em grupo. Eu entrei em seguida e me sentei no fundo da classe. A professora se sentou, abriu o diário de classe para fazer a chamada. Neste momento, as meninas me fitaram com um sorriso travesso e começaram a cantar, bater palmas e batucar. A classe como um todo entrou na farrá. O som da algazarra era muito grande e parecia que esses jovens queriam chamar a atenção da escola inteira. A professora tentou controlar a situação, mas não teve êxito e não conseguiu retomar as atividades. Uma aluna me disse: -Aproveitamos, e fizemos a festa!

A observação dessa classe em todas as disciplinas, inclusive as aulas de biologia, antes e depois desse evento, indicou-me que se tratava de uma explosão repentina da “festa”, a expressão de uma sociabilidade brincalhona que, apesar de ter deixado a professora em uma situação difícil em face da minha pessoa, não poderia pura e simplesmente se resumir a um ataque à autoridade docente e à escola, já que o clima relacional da classe era ameno quase todo o tempo. A eclosão da “festa” seria, portanto, mais próxima do que Testanière (1967) denominou *chabut traditionnel*, uma resposta momentânea que provoca a desordem para depois reafirmar a ordem pelo coletivo de alunos. O autor não percebe nesse tipo de expressão coletiva um comportamento que, longe de ser antiescola, “demarca os tempos fortes da vida coletiva, ele exprime e reforça a integração do grupo escolar dando-lhe a consciência de sua unidade” (1967, p. 21). Portanto, embora as garotas fossem dos setores populares, essa manifestação festiva pareceu seguir uma lógica pró-escola e educação escolar.

Defende Testanière (1967, 1972) que, com a democratização do acesso ao ensino secundário, a modificação no público escolar provocava uma situação de conflito, pois o sistema pedagógico não se transformara para se adaptar a essa nova realidade. Testanière (1972) identificava um desencantamento pelo novo público, causado pelo seu distanciamento cultural e social do mundo escolar, associado a um utilitarismo muito distante da educação como aventura intelectual. Assim, um indicador de que o sistema pedagógico funcionava mal, na medida em que seus fins e seus métodos se chocavam com os valores culturais do público escolar, poderia ser notado na degenerescência daquele ritual tradicional, que se transformou no *chabut anomique*, que, na visão de Testanière (1967,1972), seria nocivo, pois corroí a ordem escolar e contribui para minar o projeto Republicano de educação. A título de ilustração dessa bagunça/desordem anômica, trago uma citação (de diário de campo) extraída de uma pesquisa sobre indisciplina escolar, realizada em uma escola pública de EF2 de Minas Gerais por Silva (2007, p. 1):

[...] Há muita conversa e barulho em todas as partes da sala de aula. Alguns alunos gritam e poucos leem o texto entregue pelo professor. O professor olha para a turma, tenta explicar melhor o que deverá ser

feito, mas desiste. Dirige-se a sua mesa e senta. Fica olhando para a turma durante vários minutos. Sorrindo e num tom de ironia uma aluna diz ao professor: “Professor, como posso prestar atenção se tá todo mundo gritando?” O professor se levanta e tenta, novamente, organizar a realização da atividade. Pede silêncio, mas não é ouvido. Quase todos os alunos estão conversando e não se dedicam à atividade proposta. O professor tenta falar novamente, mas, percebendo que não consegue a atenção dos alunos, desiste e volta a se sentar...

Na mesma linha de trabalho, que procura estabelecer as relações entre a origem do público escolar e os comportamentos coletivos dos jovens na escola, Dubet, em 1991, fez uma pesquisa comparativa entre vários tipos de escola do Ensino Médio e enfatizou que em um *vrai lycée*, ou seja, uma escola burguesa tradicional, o acordo entre a vida juvenil e o modelo pedagógico da escola é enorme, já que os alunos desse tipo de escola privilegiam os lazeres e as relações sociais “inteligentes”, em oposição à cultura de massa, consideradas por eles como “vulgar e imbecilizante”. Nessa escola da elite, ser aluno é ser inteligente e culto, e essa posição em relação ao conhecimento se imbrica com outras esferas da vida social, inclusive na exibição de estilos e estéticas distintas dos demais, de maneira a evidenciar uma identidade juvenil específica (chamada de “*intellos*” pelos outros alunos) que busca enaltecer a cultura erudita, quer aprendida na escola, quer adquirida em outros domínios culturais. Ora, com a massificação escolar, esse tipo de liceu deixou de ser o único modelo existente na sociedade francesa, mas estar em liceus e cursos desvalorizados provoca situações de revoltas e ressentimentos em jovens dos setores populares, expressadas por meio da indisciplina e da resistência escolar, segundo o autor. Um artigo de Sant’Ana (2018), baseado em levantamento de pesquisas publicadas nos anos 2000, também distinguiu diferentes tipos de escola de Ensino Médio no Brasil, mas não encontrou nenhuma que se iguale à escola de elite estudada por Dubet quanto ao grande acordo entre a cultura da escola e da cultura dos alunos do público atendido.

## As sociabilidades: tensão entre concordância e oposição, louvar e ofender

Termos associados à sociabilidade são inúmeros, mas todos incluem rir do quê, com quem e contra quem. O riso como fio condutor foi usado por Wood (1976) para a compreensão da *comprehensive school* britânica e destacou o quanto essa expressão humana é importante para o aluno dos setores populares, de modo que o valor da escola para muitos desses jovens é julgado pela quantidade de risos derivados de suas vivências nesse espaço, uma vez que o rir lhes permite lidar, ao mesmo tempo, com as normas de funcionamento da instituição escolar, constituindo suas próprias regras de convívio, e com o prazer e o desprazer face às atividades cotidianas ali prescritas. Esse tipo de estudo contribui para reforçar a ideia de que a sociabilidade juvenil é o analisador mais importante para a compreensão da relação dos adolescentes dos setores populares com a escola na contemporaneidade.

Para Simmel, a sociabilidade é considerada uma forma lúdica da socialização (de apropriação e de constituição da vida social), que envolve a distração, o entretenimento, a celebração festiva e a disputa amistosa, além de oferece prazer, alegria e satisfação àqueles que a vivem. Ação recíproca, livre de qualquer constrangimento, que contém em si mesma a razão de acontecer, a sociabilidade, em Simmel, é a expressão elementar e primária do laço social despojado de qualquer propósito racional, utilitário e determinado pelo cálculo, busca por dinheiro ou poder. Uma vez que ela está relacionada ao prazer “puro” de interagir com o(s) outro(s), não exige que os sujeitos que a vivem sejam amigos ou já se conheçam de antemão. Na entrega a essa forma de ludicidade livre de constrangimentos sociais, é pressuposta uma aproximação social que deixe de lado diferenças de posições e hierarquias sociais entre os parceiros, em nome de uma igualdade e uma comunhão de espírito imediata e temporária. Ao disparar a comunhão entre os diferentes indivíduos, esse tipo de

interação social permitiria apaziguar os estranhamentos ameaçadores e hostilidades entre os grupos.

Uma apreensão dessa sociabilidade “pura” pode ser encontrada em Wood, quando ele menciona um tipo de riso encontrado na sala de aula inglesa, denominado *mucking about* (rir de bobearias), “um tipo de comportamento aparentemente sem alvo, frequentemente qualificado pelos docentes como tolo ou infantil” (WOOD, 1976, p. 179), pois o prazer reside em desperdiçar tempo no rir com os outros sobre coisas inúteis, mas que causam prazer. Mas, quando o riso ocorre contra o professor ou a escola, Woods o nomeia *subversive laughter* (riso subversivo), um tipo de comportamento “destinado – deliberado ou não – a enfraquecer a estrutura de autoridade da escola ou o status de um professor em particular” (WOOD, 1976, p. 179), o que significa que alunos podem rir entre eles ou com o professor, ou, em certas situações conflituosas, contra o professor.

Ora, na medida em que, na sociedade em que vivemos, não se encontra a sociabilidade em sua forma “pura” nas interações entre os indivíduos todo o tempo, e que uma mesma modalidade de expressão lúdica pode servir tanto para a aproximação social livre entre as pessoas como para estabelecer distâncias e fronteiras entre elas, uma significativa literatura tem teorizado sobre o assunto, a partir da polissemia em que este comporta. Ao tratar a *moquerie* (gozação, chacota, zombaria, escarnio, “zoação”), Pelen (1988) reconhece a sua incidência sobre temáticas que implicam distinções, com aquelas de idade, gênero, práticas linguísticas, diferenças físicas, psíquicas, intelectuais, sociais, culturais, étnicas, nacionais etc. Assim, para bem compreender o uso dessas distinções por relação aos seus alvos, tais como valorizar e desvalorizar outrem, concordar ou fazer oposição, celebrar a amizade ou impulsionar a hostilidade.

Voltemos aos tipos de bagunça (*chahut*) que nos apresenta Testanière. Um indivíduo ou um coletivo de pessoas começa uma interação pelo rebaixamento e a submissão de outrem, mas o desenlace da cena é a exaltação do seu valor e do conjunto de valores que ele representa. No processo de apropriação cultural desse ritual por outro segmento social na sala de aula, ele deixou de ser um ritual (no sentido de seguir regras de ordenação preestabelecidas), mudou de sentido e, de uma forma velada ou aberta, passou a ser utilizado para enfraquecer a autoridade discente, em função da

relação de força docente-discente estabelecida na interação social imediata na sala de aula. Se observamos a descrição feita por Silva (2007), citada anteriormente neste artigo, de uma situação de indisciplina, ideia que engloba a noção de desordem anômica, encontraremos ali alunos que gritam, conversam e ignoram o que diz o professor. Trata-se de um conflito no controle da rede de comunicação principal na sala de aula (conforme Sirota, 1988) entre o que a autoridade docente propõe e o que os alunos decidem fazer, que não caminha nem para um acordo tácito entre as partes, em que os alunos se comunicam em uma rede paralela, sem destruir aquela “puxada” pelo professor, nem tampouco para uma ação transitória de controle discente da rede principal, que depois é restituída ao professor para afirmar a importância do seu papel educativo (a bagunça tradicional de Testanière).

Estamos em face de um modelo de relação social que nos remete à relações de poder estabelecidas socialmente, que poderia ser utilizado para compreender outras relações sociais hierarquizadas e as distinções que as constituem. Não fica claro se essas duas modalidades de ritual antropológico já existiam no mundo ocidental como prática de sociabilidade amplamente partilhada, pois vejo uma similaridades entre o *chahut traditionnel* de Testanière e o ritual de “zoação” entre amigos, apresentado no estudo antropológico de Werneck (2015), sobre interações jocosas no contexto urbano, em ruas de Rio de Janeiro. Nessa forma de ritual, operaria um dispositivo de distribuição de grandeza, que “pode ser caracterizada como uma ação/situação/forma-formal na qual uma crítica é construída por meio da afirmação da negatividade da ação/grandeza do outro de forma jocosa, simulando ser ela uma mentira” (WERNECK, 2015, p. 188). Então, com Werneck, podemos generalizar o modelo da sala de aula discutido por Testanière (aqui citado) a partir da análise do manejo de uma distribuição de grandeza pelos alunos, de maneira que o “zoad” (o professor, um aluno, um grupo social) é objeto de reprovação/negação simbólica que o desvaloriza ao despojá-lo do seu poder ou valor. Entretanto, o desenlace da situação é o enaltecimento do “zoad”, recolocado em uma posição de superioridade moral. Ao fazer isso, os alunos mostram que eles e os “zoados” partilham certos valores culturais. No caso da “zoação” entre amigos estudado por Werneck, é comum que eles utilizem a palavra “viado” (homossexual) como participante central de cumprimento, de maneira que, simbolicamente, o amigo é despojado transitoriamente de sua masculinidade, como se ele fosse diferente do

grupo de iguais, uma exceção à regra da virilidade, para depois enaltecê-lo, afirmação de uma superioridade moral ao reintegrá-lo na comunidade de homens viris. Para Werneck, a “zoeira” condensa “uma agressão pacífica e um afago agressivo”, que não deixa de chamar atenção de um atributo do outro, por meio de uma crítica, que não deve ser vista como séria ou relevante (WERNECK, 2015). Ou seja, essa distinção do nosso grupo por relação a um alvo explícito (portador de uma "anormalidade"), tão presente na “zoeira”, oferece prazer, renovação do laço social e fortalecimento da participação em um universo de valores comum. Então, não se pode valorizar atributos do nosso grupo sem desvalorizar os atributos de um outro, do qual o nosso deve se distanciar, para afirmação de sua superioridade em uma escala de valor estabelecida socialmente.

Werneck (2015) nos lembra que a “zoeira” também comporta um risco de perda de controle ou de falta de domínio da “mecânica da crítica” que a constitui, de maneira que pode-se não se aceitar bem a brincadeira, não compreendê-la bem, percebê-la como de mal gosto, considerar que ela foi longe demais, e assim por diante. Para o autor, saber brincar significa tomar em consideração as condições adequadas para a deflagração da mobilização jocosa, o que implica saber quando, onde, com quem, sobre o que é possível “zoar”. Embora Testanière deixe em aberto a possibilidade de que a causa dessa mudança de ritual em direção à desordem anômica se trate de uma apropriação cultural incorreta do novo público escolar de um ritual antropológico (que derruba a estrutura de poder escolar, baseada na autoridade discente, e depois a recoloca no seu lugar), ele defende abertamente tratar-se de uma resposta dos jovens dos setores populares a uma espécie de frustração e revolta frente às exigências desmedidas prescritas pelo sistema escolar francês.

De qualquer maneira, o que está em jogo nesse debate é a existência de uma diferença entre uma situação de uma sociabilidade pura e desarmada (no sentido de Simmel), baseada em um jogo lúdico de simulação, e uma outra julgada estranha ou ofensiva por um interagente, em torno de certo atributo impregnado de valor social (em uma escala de superioridade/inferioridade social). O “zoador” pode estranhá-la por não sabe jogar e não conhecer as regras do jogo ou por não compreender as verdadeiras intenções do “zoador” – ou seja, se este finge brincar, mas sua intenção, mais ou menos subtendida, é atacar o “zoador” simbolicamente para desvalorizá-lo. Esses aspectos, que

vão da incompreensão à má intenção entre interaguintes, podem fazer a gestão ritual das diferenças entre eles fracassar. Porém, se esses dois tipos de situação podem ser encontrados na escola, na relação dos alunos entre si e com os professores, e dos professores em relação aos alunos, nem todas situações ali vividas se limitam a esses dois modelos. O que os pesquisadores interacionistas defendem é que os jovens dos setores populares disputam espaço na escola para manifestação de seus interesses, sobretudo para expressão de suas culturas juvenis. E quando se associam em certas situações de oposição ao docente, isso não necessariamente ocorre porque partilham as mesmas compreensões do que se passa ali. Outras razões podem estar presente, tais como não gostar do professor ou do componente curricular, não se sentir capaz de compreender o conteúdo por ele ministrado, querer engrossar posições sustentadas por seus próximos (amigos, namorados) para mostrar cumplicidade com eles, como válvula de escape para o cansaço e o enfado vividos em diferentes cursos etc.

### Culturas e sociabilidades juvenis nas escolas brasileiras

No Brasil, os jovens falam em “zoação” (chahut em francês), expressão utilizada como brincar de uma maneira saudável com o outro, contar piadas, fazer bagunça, barulho ou algazarra, atrapalhar, provocar o outro, ironizar, debochar, ridicularizar, desprezar etc. Assim, os alunos “zoam” os colegas da classe para conquistar simpatia, aumentar o nível de proximidade entre as pessoas, bem como para afirmação e oposição entre identidades juvenis no espaço da classe e do pátio. Rir por rir, de si mesmo e do outro, rir de besteiras para participar de um coletivo, experimentar os limites entre a brincadeira e o sério. Engrandecer ou diminuir o outro por um riso desarmado ou um riso armado, contaminado pela conflitualidade do mundo social que circunda a escola.

Muitos estudos tenderam a operar pelo uso de categorias dicotômicas que distinguem os comportamento juvenil “pró-escola” e “antiescola”, associadas, respectivamente, às imagens do “bom aluno” e do “mau aluno” (o bagunceiro) ou culturas juvenis e sociabilidades “antiescolar” e “pró-escolar”. Woods (1976) complexifica essa imagem ao sublinhar que, na sala de aula, os mesmos jovens não

necessariamente ocupam o tempo todo as mesmas posições estabelecidas, já que ali existe uma ordem escolar instável, em que os atores agem estrategicamente conforme o desenrolar da interação. Para esse autor, existe uma dezena de estratégias discentes, sendo que a mais comum entre os alunos é a "colonização", ou seja, a utilização de meios legítimos e ilegítimos para obter satisfação sem questionamento dos objetivos da instituição. Além disso, os adolescentes são capazes de se apropriar desse registro binário que os nomeia como "bom" ou "mau" aluno e encontrar posições intermediárias entre esses dois. Assim fizeram os rapazes ingleses "antiescola" investigados por Willis ao nomearem "semicê-dê-efes" [CDF] aqueles "bons alunos" cujo comportamento ostentava um atributo louvável, o de ter uma vida sexual ativa. A partir de outros critérios, os adolescentes mineiros estudados por Nogueira (2006) afirmam que o aluno exemplar é aquele que saber brincar, se divertir e exercer bem o "ofício de aluno". Ser sério, ordeiro e estudioso não faz do adolescente um "bom aluno". Dessa maneira, para esses jovens, "zoar" demais é tornar-se **bagunceiro** e "zoar" de menos é ser **CDF**. É necessário, portanto, não ser um, nem outro" (NOGUEIRA, 2006, p. 313). Nem bagunceiro nem CDF, pois esses não são os tipos de jovens valorizados pelos alunos, já que encarnam a recusa ou a adesão excessiva às exigências escolares. Ninguém quer assumir o risco de ocupar essas posições dicotômicas, pois

**CDF/"zoador"/bagunceiro** é um posicionamento estratégico diferenciado por e após uma identificação a um mesmo recorte de idade que os aproxima a todos e faz com que ser jovem encontre-se como a unidade objetiva, um denominador comum na criação de um "Nós" homogeneizador das diferenças existentes (NOGUEIRA, 2006, p. 202).

Dessa maneira, eles mostram como preferem habitar a escola, ou seja, sem uma separação absoluta entre a obrigação e o prazer da sociabilidade. Assim, ser sério, ordeiro e estudioso não qualifica um colega da classe como bom aluno. Para sê-lo, ele deve se solidarizar com os pares, partilhando as brincadeiras, oferecendo ajuda àqueles que precisam, não ficando na classe quando a turma decide "matar aula" etc. Dessa maneira, bagunçar e "zoar" se mostram como dois registros da ludicidade: um em que a sociabilidade juvenil é vivida sem atenção às suas consequências na aprendizagem e na escolarização; e outro que busca o acordo entre a sociabilidade juvenil e as exigências

escolares, segundo Nogueira. De maneira semelhante, os adolescentes da classe de EF2 estudada por Fontes (2014) fazem uso do verbo “zoar” no sentido de rir, fazer piadas e brincar. A autora identificou que isso ocorre principalmente no momento de explicação pelo professor, como uma pausa em que o humor eclode na sala, contamina os alunos – e, em certos casos, o professor – e geralmente o curso é retomado sem grandes problemas. Em dois episódios de interação na sala de aula, extraídos de sua dissertação, é possível constatar como essa forma de manifestação lúdica se configura:

[O professor passa um filme para os alunos e em determinado momento pausa o filme para explicar uma cena. O filme se passa nos EUA. Quando a professor termina de explicar a Lígia comenta:].

Lígia: Vamos lá qualquer dia professor?

(A turma ri, inclusive a professor). (FONTES, 2014, p.123).

Tamara: Ô professor, a peste bubônica pega é pelo carrapato do rato?

Professor: Não, é pela pulga do rato. Igual a peste negra da Idade Média, que vocês estudaram.

Diogo: Olha que preconceito! Tudo que é ruim é negro.

[Alunos e professor riem]

Professor: Essa foi engraçada.

[Palhaço da sala de aula]. (FONTES, 2014, p.124)

Encontrar um motivo qualquer para deflagrar o riso e mostrar a sua capacidade de provocar o riso coletivo parece o objetivo de Lígia. No segundo caso, a brincadeira começa, pausa a atividade, faz rir, realça a inteligência e a perspicácia do aluno que a iniciou e ainda permite certa crítica de estereótipos negativos em relação aos negros na sociedade. Diogo é um aluno negro que, nesse episódio, faz da brincadeira uma crítica sutil ao preconceito racial existente na sociedade brasileira. Do ponto de vista individual, esse tipo de humor discente permite ao brincalhão chamar atenção dos outros e expressar uma imagem positiva de si-mesmo; e, do ponto de vista coletivo, conclamar uma simetria identitária dos participantes da interação, de maneira que as diferenças entre eles sejam anuladas temporariamente em nome de uma sociabilidade partilhada. Na sala de aula, a “zuação” repousa em um riso que tende a engendrar a simpatia e a compreensão mútua entre as pessoas, ao mesmo em que é uma resposta contra o tédio.

No entanto, na imediaticidade da interação social na escola, muito frequentemente o que mais mobiliza uma parcela enorme de alunos é uma performance no espaço público escolar segundo exigências de uma cultura juvenil não ligadas à escola e à condição de aluno, mas que são de extremo valor para o grupo de pares

(NOGUEIRA, 2006). Entre eles podemos encontrar os adolescentes que vivem mais no pátio que na sala de aula. Isso pode fazer com que, para alguns jovens, estar na escola seja somente um pretexto para viver a sociabilidade juvenil, sem nenhum acordo da cultura juvenil com o “ofício do aluno”. Nos casos dramáticos, como nos adverte Thin (1999), a partir de pesquisa de “*collèges*” franceses dos setores populares, em determinados contextos nos quais a desordem impera, esta não se apresenta integrada à lógica escolar e os adolescentes que ficam o tempo todo na bagunça de fato não são alunos. Logo, as práticas juvenis se chocam de tal maneira contra as exigências escolares que os jovens que as praticam deixam de existir como alunos: a escola se torna para eles objeto de negação, de ódio e de hostilidade. Para esse autor, onde há *chabut* (“zooção”) ainda há alunos.

A distinção de atitudes “antiescola” e “pró-escola” de interação social na sala de aula relatadas pelos alunos pesquisados por Nogueira (2006), no Brasil, também se apresentam entre os adolescentes britânicos estudados por Woods (1976) e parecem variar em proporção ao compromisso deles com a escola e aos tipos de relação deles com os professores. Inclusive, os alunos preferem os professores que brincam com eles, aqueles com os quais é possível conjugar o trabalhar e o riso (WOODS, 1976); que ajudam a aprender, pois mobilizam o conteúdo ensinado (dando exemplos engraçados) por meio de brincadeiras (FONTES, 2014), que têm “moral”, pois são capazes de conjugar o ensinar bem com o divertir com os alunos (BUENO, 2014). Dessa maneira, nas falas dos alunos, a capacidade de brincar e assegurar concomitantemente a aprendizagem se aplica tanto aos estudantes quanto aos professores, como enfatizam as publicações de Bueno (2014) e de Bueno e Sant’Ana (2016). Os alunos valorizam e respeitam os professores que “têm o moral”, ou seja, a capacidade de estabelecer o diálogo, de interagir com os alunos e também de brincar. Isso é ilustrado na entrevista de uma das alunas de uma turma do EF2, como segue:

Entrevista com Laís, 14/05/2013.

Pesquisador: Você acha que existem professores que os alunos obedecem mais do que outros?

Laís: Tem.

A Carmem tem muita moral, o Otávio também; bonzinho ele. Assim: ele não xinga, ele não é aquele professor que chega a xingar. E ele, assim, tem muita moral com os alunos também.

Pesquisador: O que explica isso que você chama de diferença de moral?

Laís: Ah, ele assim... interagir com os alunos, brincar também. Não ser aquele professor todo rígido. A Rúbia também, falam que ela é meio bobinha, assim, mas eu não acho. Porque ela explica a matéria muito bem, a aula dela é bacana e ela, assim, diverte com todo mundo também: brinca e é isso. (BUENO; SANT'ANA, 2016, p. 103).

Nogueira (2006) afirma que o aluno que é estudioso e que também *zoeira* é uma referência importante na modulação do clima da sala de aula. Por essa razão, certos adolescentes muito integrados à cultura escolar procuram participar de alguma maneira da sociabilidade em classe, inclusive da “zoeira”, pois não gostariam de ser vistos como *cê-dê-efes*<sup>1</sup> (RESENDE, 2010).

Embora diferentes adolescentes ocasionalmente introduzam a brincadeira na rotina da sala de aula, no âmbito do grupo-classe existe um ou outro que fazem isso com muita frequência e são considerados pelos colegas e professores como os palhaços da classe. É um papel majoritariamente ocupado por rapazes, embora as meninas também façam “zoeira”, mas quase sempre no interior de seus subgrupos de pertença, não na arena que congrega toda a classe. A pesquisa de Fontes (2014) identificou uma garota que ocupa o lugar de “palhaço”. Ela não goza do mesmo reconhecimento social que um rapaz da mesma classe, mas, como não é considerada uma boa aluna, diferentemente dele, não é possível saber se se trata de um caso de “policimento de fronteiras” entre os gêneros – que exclui as mulheres de atividades tipicamente masculinas (WOODS, 1990) – ou de “policimento das fronteiras” entre a bagunça e a “zoeira”, a regra de reconhecimento do “bom aluno” pela capacidade apresentar um bom rendimento escolar e “zoar” ao mesmo tempo.

É possível perceber que o jovem que brinca, mas não é bom aluno, não facilita a gestão das atividades lúdicas na classe, na delicada tarefa de conjugar a brincadeira com o trabalho, pois ele não se investe da condição de aluno. Zanten (2001) sublinha a importância do papel do bom aluno líder “pró-escola”, que entretém boas relações de sociabilidade com os colegas, como alguém suscetível de impulsionar os outros em direção a uma relação positiva aos estudos. Hipoteticamente, o melhor líder seria aquele aluno que ajudaria a gestão do quanto se brinca e sobre o que é admissível brincar. Dessa maneira, o aluno que tem bom rendimento e, ao mesmo tempo, é

---

<sup>1</sup>No passado, CDF era “Crânio de Ferro”; atualmente é dominante o qualitativo “Cú de Ferro”, mas, nas pesquisas com adolescentes de São João del-Rei, em Minas Gerais, já os ouvimos usarem as duas conceituações.

brincalhão – inclusive ocupando o papel do palhaço da classe –, pode ajudar a melhorar a proximidade entre os jovens e referenciar a identidade do aluno oscilante entre as atitudes pro e anti escola, em direção ao seu compromisso com o conhecimento escolar.

A nomeação dicotômica “bufão-palhaço”, presente no mundo escolar francês e inglês, não existe nas escolas brasileiras sobre as quais recaiu a pesquisa aqui apresentada, pois os alunos fazem uso somente da palavra palhaço para se referirem ao jovem que protagoniza sempre o papel do “zoador” na cena da sala de aula e que recebe maior reconhecimento dos pares se consegue ter bons rendimentos escolares e “zoar” ao mesmo tempo. Nessas escolas, não parece existir o mesmo nível de polarização entre “bufões” (pró-escola) e “palhaços” (antiescola), como relatado por Dubet e Martuccelli (1996) sobre os subúrbios franceses. Lá, há uma tensão entre esses dois personagens: o primeiro, o bufão, coloca-se do lado do professor e contra o grupo de pares; o segundo afirma o valor da cultura juvenil, da verdadeira vida, contra aquela da escola. O que falta ao bufão – o bobo alegre da corte – é a crítica mordaz do palhaço. Entretanto, para os alunos franceses, a partir de Dubet e Martuccelli (1996), o bufão pode ser entendido como aquele que ri somente se o professor o autoriza.

Woods (1990) sublinha como elementos de culturas juvenis exteriores à escola, em termos de classe e gênero, comparecem nas expressões de sociabilidades e manifestações identitárias juvenis nos estabelecimentos escolares, inclusive nas formas de oposição ou concordância com as exigências ali estabelecidas. O autor chama atenção para como a análise dos padrões de relações de amizade podem ajudar a compreender as dinâmicas escolares, uma vez que a identificação da escolha dos amigos tende a seguir a mesma lógica de oposição ou de conformidade com a escola pelas afinidades decorrentes da similaridade de classe social e do nível de rendimento escolar, por exemplo. Em um estudo que fez uso de sociogramas e de redes de interação juvenil em relação aos territórios ocupado por adolescentes, para traçar as formas de sociabilidade e de amizade em escolas, Zanten sublinhou que “a amizade não tem o mesmo sentido para os adolescentes pertencentes a diferentes meios sociais, nem para os adolescentes de cada um dos sexos” (ZANTEN, 2001, p. 347). Segundo a autora, para os adolescentes dos setores populares de conjuntos residenciais da periferia francesa, a proximidade espacial assume um papel maior na definição da rede de amizades, sobretudo para os rapazes, de maneira que, para estes, o amigo na escola,

inclusive na classe, deve ser também amigo no bairro. No entanto, a questão do local de habitação joga um peso menor na questão da escolha de amigos para as meninas, pois, para elas, “é sobretudo a duração da relação que parece essencial para encontrar um clima de confiança e poder fazer confidências, duas dimensões centrais nas suas definições de amizade (ZANTEN, 2001, p. 349). A autora observou, igualmente, que ter amigos na escola, sobretudo na classe, estimula os adolescentes na perseverança nos estudos e atividades escolares. Ao contrário, a participação em redes de amizades exteriores à escola exerce o efeito contrário e os impulsiona em direção a outras atividades, em detrimento das escolares.

Woods (1990) compartilha com Shaw (1977) uma visão de que a divisão social de gênero é refletida e, às vezes, exacerbada mais tarde nas experiências de meninos e meninas na escola, nos assuntos e atividades que envolvem a interação geral de uns com os outros e com os professores. Para os autores, a escola fomenta diferenciação de gênero, o que é visível em várias situações, já que os rapazes ocupam mais os espaços físicos da escola, recebem mais atenção dos professores, fazem brincadeiras sexistas e as garotas aceitam isso não porque elas sejam passivas, mas como uma forma de resistência silenciosa a uma situação difícil. Woods (1976) afirma que o rir na escola é uma forma de luta contra o enfado (ligadas à rotina, ritual e regulamentos) e contra os fracos (alunos e professores). O autor introduz nessa luta as relações de gênero ao afirmar que, embora os risos e provocações dos rapazes na "instituição total" por ele pesquisado fossem aparentemente dirigidos contra meninas ou contra o professor, estavam de fato se dirigindo à comunidade de jovens participantes do mundo masculino. Esses jovens provam, por meio de seus comportamentos, que eles são, de fato, “homens de verdade” e muito dependentes da aprovação uns dos outros. Frequentemente, nas escolas do EF2 estudadas por Nogueira (2006), os códigos de conduta juvenil foram frequentemente objeto de uma imposição masculina de determinadas formas de como ser jovem e ocupar o espaço escolar, por vezes recorrendo a tipificações sociais de caráter discriminatório e preconceituoso que vão além das categorias “zoador” *versus* “bagunceiro”, ao demarcarem as fronteiras do que é considerado por eles masculino ou não, pela depreciação da homossexualidade e das atividades sexuais das garotas.

Entretanto, os preconceitos raciais e de classe social independem do gênero de quem os exprime. Dessa maneira, as diferenciações estratégicas de “zoação” pautadas na valorização do próprio grupo pela desvalorização de grupos dos outros, entre os alunos estudados por Nogueira, incidem sobre temáticas ligadas à diferenciações de geração, gênero e classe social quando atribui ao(s) outro(s) os qualificativos de viado, bicha, piranha, puta, perdida, pegador, preta, patricinha, boy e favelado. As referências heteronormativas ganham destaque, visto que “tais qualificativos serve no jogo da “zoação” para insinuações pejorativas ao outro e, portanto, para zoá-lo” (NOGUEIRA, 2006, p. 309).

Para os setores populares de hoje, a escola constitui um espaço fundamental de experimentação dos diferentes modos de ser jovem, já que a vida cotidiana nos estabelecimentos fomenta uma sociabilidade alimentada por uma diversidade de emblemas juvenis, condensadas em estilos tais como roupas, cortes de cabelos e adornos corporais, gostos pelos programas de televisão e emissões da internet (youtube, por exemplo), participações em redes sociais (facebook, twitter e outros), preferências musicais, ludicidade etc. No EF2, esses modos de afirmação de identidade juvenil ganham uma enorme visibilidade e alimentam uma sociabilidade horizontal (intrageneracional). Segundo Mardon (2010), essas expressões dos adolescentes lhes permitem se situar socialmente e situar os outros, pois a aparência física e os estilos são fundamentais no julgamento social de si mesmo e dos grupos de pares (inclusive em termos de estatuto socioeconômico). Isso tem efeito na construção do laço social, pois, mesmo se for possível a conversa e a convivência daqueles com estilos diferentes, muitas vezes isso impede os laços de amizade, a menos que esses laços sejam pré-existentes à entrada no EF2 (collège). Em outros casos, essas diferenças podem ser objeto de deboche e insultos, inclusive conduzir à estigmatização e até mesmo à intimidação física; entretanto, ter certos tipos de amigos, vizinhos e camaradas de escola protege o jovem no que diz respeito à estética vestimental (GALLAND, 2006a).

No contexto pesquisado por Woods (1976, 1990), eram comuns na sala de aula, em termos de diferenciações sociais de gênero, as amizade de um único sexo (fazia pouco tempo que o país havia misturado rapazes e moças nas classes para formação da escola mixta), em “panelinhas” ou duplas, e demarcação de uma rígida divisão de limites identitários que era proibido cruzar, sob risco de punição. A pesquisa de Oliosi

(2012) também encontrou meninas organizadas majoritariamente em “panelinhas” femininas e zoando mais frequentemente em espaços de grupo do que na arena da classe. No entanto, se as garotas também riem e brincam, e isso ocorre sobretudo de um modo mais intimista, no interior dos seus grupos de pares, para Oliosi (2012), isso não significa passividade feminina no sentido de não implicação com os acontecimentos mais importantes que ocorrem na classe, pois, se a situação as obriga, as garotas publicizam as questões que as mobilizam no âmbito da classe. A autora reforça essa posição na afirmação de que

... é comum os meninos se exibirem mais no “palco”, já que parecem valorizar a exibição no sentido de “fazer graça”, exibir força, fazer piadas, descrever feitos que os engrandecem. Já as meninas parecem se exibir em uma “plateia” ativa e ruidosa, que crítica, acha engraçado, desagrada, irrita-se, protesta. Podemos afirmar que, em relação aos assuntos mais sérios, elas também podem ocupar o palco e, assim, buscar dominar a situação. Isso é comum diante de situações que consideram injustas, sejam na relação com os professores, seja no trato com os próprios companheiros da sala de aula. Nestes momentos, torna-se notável sua facilidade para argumentar a favor do ponto de vista que defendem (OLIOSI, 2012, p. 66-67).

Mas, as garotas também não são isentas de preconceitos e estereótipos diversos. Como os conflitos entre elas, diferentemente dos rapazes, operam majoritariamente em uma esfera privada, silenciosamente podem ocorrer processos de violência sutil entre os grupos femininos, inclusive a presença de *bullying*, que pune simuladamente o outro pelas suas diferenças. A literatura sobre o assunto afirma que o *bullying* provocado por meninos geralmente apresenta atos diretos e explícitos ou mesmo violências que constituem delitos pela lei (socos, porte de arma); entre meninas, por sua vez, baseia-se sobretudo em mentiras, fofocas, atos difamatórios, atribuição de apelidos e exclusões (LISBOA, 2005; BANDEIRA; HUTZ, 2012; SILVA; DASCIANO; VALE, 2016; MATTOS; JAGER, 2015).

Como nós já vimos, quando se tipifica a si mesmo, o grupo do nós, o outro e o grupo do outro, muitas vezes se recorre a preconceitos presentes na sociedade brasileira para qualificar as pessoas e grupos tidos como diferentes em um determinado atributo, em um jogo que diminui o valor de um grupo social para realçar o valor de um outro (geralmente o seu próprio grupo). Mas, pude perceber das interações em sala de aula que há brincadeiras que mostram uma intencionalidade em punir o outro, em nome de uma diferença qualquer, e outras em

que é difícil saber se isso ocorre. O trabalho de Fontes (2014) relata o caso de uma classe que se diverte muito com um aluno que é gago, pois os adolescentes da turma diziam achar engraçado como esse adolescente se expressava, tal que não conseguiam controlar o riso. Mas nem sempre a punição do outro acontece por meio de brincadeira. Fontes (2014) relata também o caso de um aluno negro e homossexual que, por problemas de disciplina, foi transferido para a classe dos alunos mais jovens. Lá, ele entrou em conflito com uma professora e ela o encaminhou à sala da diretora. Quando ele retornou, os alunos da turma começaram a falar entre eles que o rapaz era homossexual. Ele chorou e abandonou a escola, conforme relata uma aluna: "Quando ele voltou para a sala de aula os alunos começaram a rir, chamá-lo de gay. Assim, não falaram diretamente, mas falando alto para ele escutar. Rir da cara dele, entendeu? Ai ele começou a chorar, coitadinho"... (FONTES, 2014, p. 131)

É difícil saber se o conflito com esse rapaz foi uma punição por sua condição de negro e homossexual, se ele foi provocado pelo grupo para punir o seu “mau comportamento” com a professora ou se é a junção do preconceito contra negros e homossexuais e, ao mesmo tempo, uma punição por seu comportamento de “mau aluno”.

---

## Considerações finais

A partir de Zanten (2001), podemos concluir que, como a sala de aula é relação de poder negociado, do ponto de vista da disciplina, a desordem/bagunça anômica só vai dominar completamente o grupo-classe quando: a) “o bom aluno/zoador” não existe na sala de aula e adolescentes excessivamente frequentes no comportamento de bagunça conseguem impor a sua definição da situação (“estamos aqui para bagunçar”) a maior parte de tempo; e b) o “o bom aluno/zoador” existe, mas sua autoridade não é sustentada por um grupo de alunos de maneira a modular cotidianamente a interação na sala de aula e gerir o acordo entre a “zoação” e as obrigações do “ofício do aluno”.

No que diz respeito ao riso e ao humor discente, na forma de “zoação”, o aumento da disciplina na escola não pode eliminá-lo. O que geralmente ocorre

quando a escola faz essa escolha é o abandono escolar dos adolescentes ou o aumento do confronto entre professores e alunos, pois a importância da sociabilidade para os jovens dos setores populares é muito importante. Essa posição mais permissiva das escolas em relação às expressões juvenis faz do clima escolar brasileiro mais ameno e, provavelmente, explica os níveis mais baixos de violência, medidos por pesquisas internacionais. Essas pesquisas por questionário, feita com estudantes brasileiros, “revelaram, por exemplo, níveis mais baixos de violência nas escolas no Brasil do que na França, inclusive em bairros sujeitos a um ambiente muito mais hostil” (MOIGNARD, 2009, p. 110), medido em termos de espancamento e insultos, racismo no estabelecimento, presença de extorsão, bem como na avaliação positiva de seus professores (DEBARBIEUX, 2006; MOIGNARD, 2009). A grande questão posta para a escola brasileira é como lidar com a cultura juvenil que já está lá, sem comprometimento dos saberes mais propriamente escolares.

## Referências

- ALGEBAILLE, E. B. **Escola Pública e Pobreza: expansão da escola dos pobres no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Tese (Universidade Federal fluminense), 2004. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. 2004.
- BALL, S. **Beachside Comprehensive: A Case-Study of Secondary Schooling**. Cambridge University Press, 1981.
- BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v.16, p. 35-44, 2012.
- BUENO, F. A.; SANT'ANA, R.B. de. A autoridade docente em uma perspectiva discente: leituras do cotidiano da sala de aula. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 18, n. 3, 25 nov. 2016.
- BUENO, F. A. **A autoridade docente no cotidiano da sala de aula: um enfoque na perspectiva de alunos de uma turma de ensino fundamental**. 2014, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei São João del-Rei, Minas Gerais, 2014.
- MATTOS, M. Z. de; JAEGER, A. A. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2., p. 349-361, abr./jun. de 2015.
- COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEBARBIEUX, É. **Violence à l'école: un défi mondial ?** Paris: Armand Colin, 2006.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.
- DUBET, F. **Les lycéens**. Paris: Le Seuil, 1991.
- FONTES, M. G. **Riso, Humor e resistência na escola pública de ensino fundamental: a perspectiva dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei São João del-Rei, Minas Gerais, 2014.

- GALLAND, O. Jeunes: les stigmatisations de l'apparence, **Économie et Statistique**, 393-394: 151-183, 2006a.
- GALLAND O. Les évolutions de la transmission culturelle. **Informations sociales**, n° 134, septembre, p. 10-18, 2006b.
- HAMMERSLEY, M. H.; WOODS, P. (Eds). *The process of schooling: A sociological reader. The Open University Press, 1976.*
- HAMMERSLEY, M H. *Classroom Ethnography. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1990.*
- LISBOA, C. S. M. (2005). **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**, 146 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MARDON, A. Sociabilités et travail de l'apparence au collège, **Ethnologie française**, "Nouvelles adolescences", no 1, vol. XL, 2010 [a], pp. 39-48.
- MEAD, G. H. **Mind, Self and Society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1950.
- MOIGNARD, B. Écoles et violences: les leçons brésiliennes. **Enfances & Psy**, vol. 45, no. 4, p. 109-118, 2009.
- NOGUEIRA, P. H. de S. **Identidade Juvenil e Identidade Discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural**. 2006, 376 f. Belo Horizonte: Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- OLIOSI, J.T. **Relações de amizade: uma investigação das interações dos adolescentes no contexto escolar**, 117 f. Dissertação (mestrado em Psicologia): Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.
- PELEN, J-N. De la moquerie et de ses états. In: Le Monde alpin et rhodanien. **Revue régionale d'ethnologie**, n°3-4/1988, p. 7- 20 .
- PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal fluminense, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.
- RESENDE, C. A. de. **Interação Social e Processo Identitário: o adolescer de alunos de uma escola pública**. Dissertação (mestrado em Psicologia): Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.
- SANT'ANA, R. B. de. Cultura de alunos adolescentes do ensino médio: dinâmicas e contextos rev. **FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 220-236, set./dez. 2018.
- SHAW, J. Finishing school: Some implications of sex segregated education. In: BARKER, D.; ALLEN, S. (Eds.). **Sexual divisions in society: Process and change**. London: Tavistock, 1976, p. 133-149..
- SILVA F., DASCANIO D., VALLE, T. G. M. do. O fenômeno bullying: diferenças entre meninos e meninas. **Reflexão e Ação**, Santa Catarina, v. 24, n. 1, p. 26-46, 2016.
- SILVA, L. C. da. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- SIMMEL, G. A sociabilidade (exemplo de sociologia pura ou formal). In: SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 59-82.
- SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- TESTANIÈRE J. Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement secondaire. **Revue française de sociologie**, n.8., 1967, p. 7-3 .
- TESTANIÈRE J. - Crise scolaire et révolte lycéenne. **Revue française de sociologie**, n. 13,1972, p. 3-34.
- THIN, D. « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. Rapport de recherche GRS-université Lyon 2, 1999.
- VAN ZANTEN, A. Cultura da rua ou cultura da escola?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 23-52, Jan. 2000.
- WALLER, W. **Sociology of teaching**. New York: Wiley, 1932.
- WERNECK, A. “Dar uma zoadá”, “Botar a Maior Marra”: Dispositivos Morais de Jocosidade como Formas de Efetivação e sua Relação com a Crítica. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, v. 58, n. 1, p.187-222, 2015.
- WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOODS, P. **The happiest day?:** How pupil copy with school. Bristol: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., 1990.

WOODS, P. Having a laugh: an antidote to schooling. In: HAMMERSLEY, M; WOODS, Peter. **The process of schooling.** London: Routledge & Kegan Paul, 1976, p. 178-187.

WOODS, P. **La escuela por dentro:** la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 2005.