

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
SOCIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANDERSON SANTOS SILVA

ENTRE O *BULLYING* E A ZOAÇÃO:

uma contribuição analítica sobre as principais diferenças de
modos violentos e jocosos de se relacionar na escola.

Rio de Janeiro

2021

ANDERSON SANTOS SILVA

ENTRE O *BULLYING* E A ZOAÇÃO:

uma contribuição analítica sobre as principais diferenças de modos violentos e
jocosos de se relacionar na escola.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica.

Orientador(a): Profa. Dra. Janecleide Aguiar.

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Anderson Santos

Entre o bullying e a zoação: uma contribuição analítica sobre as principais diferenças de modos violentos e jocosos de se relacionar na escola. / Anderson Santos Silva. – Rio de Janeiro, 2021.

64 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Janecleide Moura de Aguiar.

1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Bullying. 3. Assédio nas escolas.
I. Aguiar, Janecleide Moura de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

ANDERSON SANTOS SILVA

ENTRE O *BULLYING* E A ZOAÇÃO:

uma contribuição analítica sobre as principais diferenças de modos violentos e
jocosos de se relacionar na escola.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Janecleide Moura de Aguiar
Colégio Pedro II
Orientadora

Profa. Dra. Bárbara de Souza Fontes.
Colégio Pedro II

Profa. Ma. Raquel Simas
Colégio Pedro II

Dedico este trabalho a nossa juventude, bem como aquelas e aqueles que se engajam em práticas educativas que possibilitam a construção de um futuro possível, real e melhor para todes nós.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos vão em especial para algumas mulheres que tem atuado positivamente em minha trajetória de vida pessoal e profissional, seja me nutrindo de afetos cotidianos, ou como inspiração e admiração de garra e profissionalismo no universo educacional.

Primeiramente, agradeço a minha orientadora, a Prof. Dra. Janecleide Aguiar pela sua imensa dedicação ao seu ofício. Sem a sua competência, sensibilidade, compromisso, paciência, bondade e profissionalismo, eu não teria chegado até aqui. A professora Jane, ou somente Jane (como é conhecida entre seus colegas e estudante), atuou de modo ativo e comprometido para que esta monografia fosse construída e defendida. Faz pouco tempo que a conheci, mas neste breve percurso, como estudante do curso de Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica do Colégio Pedro II e como seu orientando, não pude deixar de perceber a pessoa cheia de qualidades que é a professora Jane.

Agradeço conjuntamente à minha companheira Stephanie Caroline Boechat Correia e à minha mãe Lenira Meneses Santos. Devo a elas o meu equilíbrio afetivo, pois sinto que sou cercado de carinho e bons sentimentos. Sou especialmente grato às duas, pois sei que diante dos caminhos da vida que quase nunca são fáceis, posso me assegurar no amor recíproco que cultivamos.

Agradeço também às professoras Bárbara Fontes e Raquel Simas pelas suas disponibilidades em contribuir com a avaliação e as críticas sobre o conteúdo deste trabalho. Penso que a partir das suas contribuições poderei avançar com maior consistência nas análises em desenvolvimento.

E de modo geral, agradeço a todas e todos que contribuíram, direta e indiretamente, com a construção dessa monografia, que, com certeza, é mais um grande passo em minha carreira acadêmica, como professor (por hora afastado da docência) e como pesquisador no campo das Ciências Sociais, em especial da antropologia.

Eu acredito é na rapaziada,
que segue em frente e segura o rojão.
Eu ponho fé é na fé da moçada,
que não foge da fera e enfrenta o leão.
Eu vou à luta com essa juventude,
que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade,
que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada...

(Gonzaguinha, 1980)

RESUMO

SILVA, Anderson Santos. **Entre o *bullying* e a zoação**: uma contribuição analítica sobre as principais diferenças de modos violentos e jocosos de se relacionar na escola. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Neste trabalho, visou contribuir com os estudos que se ocupam dos fenômenos sociais e culturais que adentram os espaços escolares, sobretudo os da escola básica, no sentido de ocasionar situações cômicas ou conflituosas entre diversos atores da escola, principalmente, entre professores, estudantes e dirigentes escolares. O objetivo deste trabalho é evidenciar a partir de um estudo etnográfico as principais diferenças entre dois fenômenos comuns em ambientes escolares brasileiros, que são: o *Bullying* e a Zoação. Se por um lado a noção de *bullying* expressa ações e situações frequentes ou sistemáticas de abusos e violências, sobretudo em ambientes escolares, gerando graves consequências (físicas, psicológicas ou sociais) para aqueles quem já enfrentaram ou enfrentam tal problema; por outro, a noção de *zoação* (e seus sinônimos) pode expressar ações e situações, mediadas pelo humor, nas quais elementos lúdicos são mobilizados e incorporados nas práticas cotidianas escolares com inúmeras finalidades: de produzir situações cômicas, causar constrangimentos jocosos (não necessariamente ofensivos), dirigir críticas a representantes das normas institucionais (ou a outros ligados a tal contexto), ou até mesmo produzir autocríticas. Defendo, portanto, que estes dois fenômenos não devem ser confundidos conceitualmente e empiricamente, embora possam existir situações onde as “zoeiras” (piadas, brincadeiras entre outras jocosidades) podem desencadear situações de violências entre diferentes sujeitos da escola. Além de traçar algumas diferenças entre os dois fenômenos apontados, apresento ao fim do trabalho um breve roteiro (uma proposta pedagógica) com dicas de como professores e dirigentes escolares podem lidar ludicamente com tais questões, principalmente no sentido de evitar situações extremas, quando as “brincadeiras” perdem o seu teor lúdico e flertam eventuais situações violentas.

Palavras-chave: Zoação; Bullying; escola; etnografia.

ABSTRACT

SILVA, Anderson Santos. **Entre o bullying e a zoação**: uma contribuição analítica sobre as principais diferenças de modos violentos e jocosos de se relacionar na escola. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

In this paper, I intend to contribute to the studies that deal with social and cultural phenomena that enter the school spaces, especially the elementary school ones, in the sense of causing comical or conflictive situations among several school actors, especially among teachers, students and school leaders. The objective of this work is to show, through an ethnographic study, the main differences between two very common phenomena in Brazilian school environments, which are: Bullying and Teasing. If, on the one hand, the notion of bullying expresses frequent or systematic actions and situations of abuse and violence, especially in school environments, generating serious consequences (physical, psychological or social) for those who have faced or are facing this problem; on the other hand, the notion of teasing (and its synonyms) can express actions and situations, mediated by humor, in which playful elements are mobilized and incorporated into everyday school practices with numerous purposes: to produce comical situations, to cause jocular embarrassment (not necessarily offensive), to direct criticism at representatives of institutional norms (or others linked to such context), or even to produce self-criticism. I argue, therefore, that these two phenomena should not be confused conceptually and empirically, although there may be situations where "teasing" (jokes, joking among other jocularities) may trigger situations of violence between different subjects at school. Besides outlining some differences between the two phenomena pointed out, I present at the end of the paper a brief script (a pedagogical proposal) with tips on how teachers and school leaders can playfully deal with such issues, especially in order to avoid extreme situations, when the "jokes" lose their playful content and flirt with eventual violent situations.

Keywords: Zoação; *Bullying*; school, ethnography

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figuras 1 e 2 - críticas diretas à organização escolar	35-36
Figura 3 - crítica geral às escolas. A jocosidade aparece como elemento constitutivo da crítica	37
Figuras 4, 5, 6, 7 e 8 - construção crítica sobre os desafios ocasionados pela pandemia do Covid-19 e as aulas remotas; e autocríticas sobre a condição de estudante no exercício de seus papéis	39-44
Figuras 9, 10 e 11 - Professores zoando alunos sobre o não cumprimento de tarefas online na pandemia; o processo avaliativo como “ameaça”/”vingança” jocosa – uma contrapartida dos professores, utilizando os mesmos recursos críticos geralmente usados pelos estudantes	46-47
Figura 12 - a zoação como expressão da saudade das aulas presenciais: uma piada com “atraso”	48
Figuras 13 - um caso considerado indisciplina com comentário irônico/jocoso de um Diretor principal: “quem é o pescador?”	50-51
Figuras 14, 15, 16 e 17 . Situações que podem ser interpretadas como relações tóxicas ou abusivas por parte de quem sofreu com “brincadeiras” que perderam a graça.....	53-54

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E OUTRAS NOMECLATURAS

CEAL – Colégio Estadual Aurelino Leal

CP2 – Colégio Pedro II

CEP – Colégio Estadual de Plataforma

CEFET – Centro tecnológico Federal

EAD – Educação a distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAETEC – Fundação de Apoio a Escola Técnica

FACEBOOK – uma das Redes Social Virtual mais populares do mundo hoje.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCT – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia

INEAC – Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos

LASSOS – Laboratório de Estudos sobre Crime e Sociedade

LeMETRO – Laboratório de Etnografia Metropolitana

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RPG – Role-playing game

STEAM – Software de Gestão de Direitos Digitais, jogos e aplicativos de programação.
Também considerada uma rede de relacionamentos digitais, em especial através dos games online.

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

1 Introdução	13
1.1. Breve histórico acadêmico de minhas aproximações com temas que envolvem formas de violências e formas de ludicidades	14
2 Metodologia	19
2.1. O contexto da pesquisa	22
2.2. Algumas técnicas de pesquisa utilizadas e algumas ponderações éticas sobre o caminho trilhado	23
3 Discutindo as categorias de <i>bullying</i> e <i>zoação</i>: aportes e referenciais teóricos	24
3.1. <i>Bullying</i> : definição e limites.....	24
3.2. Definição de “zoação” e suas apropriações nos cotidianos, inclusive escolar	27
3.3. Parâmetros para identificação dos tipos de jocosidade que podem estar no campo lúdico e quais podem não estar	32
3.4. Analisando imagens: memes e postagens de grupos escolares em uma rede social	33
4 Considerações finais: uma proposta de ações pedagógicas para lidar com eventuais situações de violências escolares, incluindo o <i>bullying</i> e o <i>cyberbullying</i>	55
5 Referências	59
Anexo	64

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendo esboçar uma discussão/análise que diferencia duas noções bastante difundidas nos atuais cenários e contextos escolares brasileiros, que são: o *Bullying* e a *Zoação*. A ideia defendida nesta monografia é que estes dois conceitos possuem significações distintas, embora apareçam nas variadas mídias (televisão, jornais e internet) e, em alguns casos, na literatura sobre violência escolar no Brasil como sinônimos. Procuro ao longo deste trabalho apresentar algumas de suas principais diferenças, mas sem deixar de evidenciar como estes dois fenômenos podem se aproximar (ou até mesmo se confundirem) em situações empíricas dos cotidianos escolares. A análise seguinte é parte de minhas experiências com pesquisas etnográficas anteriores e atuais e, portanto, considero as diferenciações conceituais construídas neste trabalho como uma parte de uma agenda de pesquisa mais ampla que tenho desenvolvido a nível de pós-graduações.

Como é comum em estudos de natureza etnográfica, penso que seja interessante deixar claro para os eventuais leitores como cheguei neste tema de pesquisa. Contudo, antes de descrever um pouco da minha experiência com o tema até o presente momento, devo admitir que a análise que segue não deve ser considerada uma *etnografia* em seu sentido mais clássico, que acaba muitas vezes diferenciado a *descrição* da *análise*, conceitos de situações concretas, ou não produzindo os efeitos adequados entre teorias (por vezes de difícil compreensão) e o mundo das ações práticas.

Devo considerar, portanto, que os exercícios de *análise* e *descrição* seguintes são dois lados de uma mesma moeda que implica num esforço de construção de *etnografias* sobre fenômenos que afetam e compõem o complexo da educação formal básica brasileira. Neste sentido, quero realçar que, embora a discussão seguinte possa dar a impressão de um texto mais conceitual, a construção dele não seria possível sem as experiências que venho acumulando ao longo de minha trajetória acadêmica até aqui, onde venho aprimorando minhas qualidades como cientista social, especialmente no campo dos estudos antropológicos através de etnografias.

Neste trabalho, portanto, priorizo, por assim dizer, a análise conceitual dos fenômenos estudados, deixando partes importantes das descrições mais detalhadas (ou densas) em sua “completude” para um outro momento, valendo considerar que as análises seguintes podem parecer, em um primeiro olhar, muito mais abstratas que

empíricas.

O esforço, porém, que faço em seguida é de traduzir criticamente como as duas noções mencionadas foram acionadas em variadas situações do contexto escolar, especialmente em ambientes de relacionamento *online*. Com isso, espero que os/as eventuais leitores/as entendam que a discussão adiante não consiste apenas em elucubrações teóricas, mas sim em análises de duas noções específicas que foram apreendidas a partir das apropriações e significações observáveis em situações concretas do campo pesquisado.

É importante também ressaltar que, embora eu tente elaborar um texto fluido, de fácil leitura, os caminhos trilhados para elaboração desta análise não foram lineares, tão pouco uniformes.

Acontece que até a realização do campo, que resultou em minha dissertação de mestrado, eu sequer imaginava enveredar por uma temática que pode relacionar, ao mesmo tempo, formas de jocosidade (que pertence ao universo das coisas lúdicas) e potenciais formas de violências (que podem ser facilmente enquadradas no campo dos conflitos negativos, tal como as variadas formas de violência). O que quero dizer com isto é que a base desta discussão surgiu para mim como parte de meus esforços como pesquisador em formação (hoje como doutorando em Antropologia na Universidade Federal Fluminense), considerando que desde o início de minha formação tenho desenvolvido uma forte inclinação para pesquisas de cunho empírico (pragmático). Apesar do trabalho seguinte não conter todos elementos de uma etnografia em seu sentido mais clássico, ele se ancora em trabalhos etnográficos prévios (que no caso foi minha dissertação de mestrado acadêmico em sociologia) e atualmente do já mencionado doutoramento.

1.1. Breve histórico acadêmico de minhas aproximações com temas que envolvem formas de violências e das formas de ludicidades.

Meus primeiros contatos com os estudos sobre as variadas dimensões das violências, crimes e formas de controles sociais, bem como os fenômenos do universo das coisas lúdicas (sobretudo no campo educacional) foram durante minha graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia entre os anos de 2007 e 2011. Além da formação curricular comum, tive a oportunidade de atuar em duas frentes de pesquisa em dois campos do conhecimento científico que considero opostos. Em

termos de iniciação científica (como voluntário), auxiliei na idealização e implementação da pesquisa “Batendo a tranca: uma análise dos servidores do sistema penitenciário mineiro e baiano”.¹

Nesta pesquisa, pude observar e compreender empiricamente como as inúmeras formas de violências estão presentes na sociedade brasileira, bem com as inúmeras mazelas relacionadas ao nosso sistema punitivo, que tende a reproduzir as variadas desigualdades vigentes em outros campos de nossa sociedade (ainda fora das prisões), a exemplo do racismo, das pobreza, dos acessos precários a sistemas educacionais eficazes, dos acesso precários ao sistema de justiça e outros problemas de ordem prática.

Simultaneamente a iniciação científica como membro do LASSOS, fui também bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da mesma Universidade². Neste último programa, desenvolvi atividades de pesquisa e intervenção no Colégio Estadual de Plataforma (CEP), instituição localizada no subúrbio ferroviário de Salvador, área popular daquela cidade.

Neste último programa, o trabalho desenvolvido consistiu primeiramente na identificação de problemas que afetavam a escola e seu público, como por exemplo as variadas situações de violência dentro da escola e em seu entorno, a falta de motivação de estudantes para prestarem vestibulares/ENEM, os problemas estruturais da escola (que eram inúmeros) e propor atividades criativas e atraentes para introdução da sociologia para aqueles estudantes de ensino médio, tendo em vista a retomada da obrigatoriedade desta disciplina nas escolas de educação a nível nacional. No âmbito da *pesquisa-ação* (BARBIER, 2005), desenvolvemos planos e atividades paradidáticas que buscava envolver estudantes do CEP em dinâmicas pedagógicas de natureza lúdica (LUKESI, 2005).

A ludicidade funcionou neste caso como um mecanismo didático com o objetivo de introduzir adolescentes no mundo das ciências sociais através de jogos, vídeos e músicas. As atividades pretendiam, portanto, estimular as capacidades analíticas e críticas dos sujeitos envolvidos, bem como produzir neles sentimentos que favorecessem suas estimas no que tange a continuidade de seus estudos na

¹ O estudo referido foi coordenado e orientado pelo Prof. Dr. Luiz Claudio Lourenço no âmbito do Laboratório de Estudos sobre Crime e Sociedade (LASSOS).

² Programa coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Santos de Assis a partir da Faculdade de educação da UFBA.

educação básica, bem como posteriormente a nível superior.³

As discussões que desenvolvo nesta monografia, portanto, apareceram para mim de modo mais claro e sistemático durante o desenvolvimento do meu mestrado acadêmico em sociologia entre os anos de 2013 e 2015 no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense.⁴ Na dissertação “*Uma escola no contexto metropolitano: o Colégio Estadual Aurelino Leal e o cotidiano de suas relações sociais*” (SILVA, 2015), coloquei sob descrição etnográfica algumas formas da sociabilidade dos jovens escolares do Colégio Estadual Aurelino Leal, instituição pública de educação básica localizada no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Neste trabalho, percebi que a jocosidade exercia certa centralidade nas relações dos atores daquele cotidiano, sobretudo entre os estudantes. E o termo geralmente utilizado para expressar tais formas de relacionamento foi a própria *zoação*.

Este fenômeno apareceu de modo expressivo em inúmeras situações observadas dentro e fora das salas de aulas, estendendo-se até as redes de relacionamento *online*, a exemplo do *Facebook*, que é a plataforma de onde coletei alguns “memes” que ajudam a ilustrar empiricamente a análise seguinte. Foram três, portanto, as formas observadas como os sujeitos se expressavam a partir da *zoação*, quais sejam: 1) de modo a encaminhar críticas (ou autocríticas) suavizadas pelo humor a pares ou a terceiros (professores, dirigentes escolares, aos problemas existentes na escola ou a outros sujeitos ligados a tal contexto); 2) como maneira de causar constrangimentos com o objetivo de promover situações cômicas e o divertimento; e 3) como tentativas falhas de produzir situações engraçadas, mas que eventualmente descambavam para situações de “*intimidação sistemática*”, ou seja, casos de *bullying* principalmente na forma de *cyberbullying*.

Atualmente, as discussões desenvolvidas neste trabalho também integram as problemáticas presentes em meus estudos em nível de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense e no âmbito do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos – INCT⁵-InEAC –,

³ O teor e detalhamento deste trabalho foram publicados em um dos capítulos etnográficos do livro “*PIBID: memórias de iniciação à docência*” (RAMALHO; SOUSA, 2013) com o título “*Para além do convencional: ludicidade e recursos tecnológicos como instrumentos para o ensino de sociologia*” (SILVA; COSTA, 2013, p. 179-190).

⁴ No mestrado fui orientando pelo Prof. Dr. Felipe Berocan Veiga, quanto também integrei o Laboratório de Etnografia Metropolitana (LeMETRO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁵ Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia.

como parte do subprojeto “ordens e conflitos: regimes de envolvimentos em mundos plurais”.⁶

Uma parte fundamental da trajetória até aqui apresentada é a minha participação no curso de Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica do Colégio Pedro II na turma de 2019.⁷ Penso que este curso foi de grande importância para minha reconexão com a sala de aula, no sentido de aprimorar minhas capacidades docentes, que complementam as atividades de pesquisador e vice-versa. Pois, embora eu seja um professor licenciado, venho me dedicado exclusivamente aos estudos a nível de pós-graduações, o que me afastou dos desafios específicos inerentes ao ensino na educação básica.

Com esta reconexão, tenho atualizado meu ideal de que o ensino e a aprendizagem escolar não estão (ou são) dissociados da pesquisa científica – embora possa aparecer como coisas que comportam características elementares distintas e que muitos tendem a reproduzir ou a acentuar hierarquias sobre algumas de suas diferenças. Quero dizer com isso que em termos práticos a pesquisa científica é uma ferramenta fundamental para o aprimoramento das formas de se ensinar e de se aprender no âmbito da educação formal, especialmente no caso brasileiro onde professores, independentemente de suas titulações e níveis de atuação, também são pesquisadores.

Nesta etapa de minha carreira acadêmica, portanto, tenho desenvolvido estudos sobre algumas formas de sociabilidade juvenis de modo a identificar etnograficamente os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos em seus modos de interações com os múltiplos dispositivos da escola, ou com outros componentes relacionados a vida escolar (também fora da escola), contribuindo para caracterizar o que Juarez Dayrrel (2003; 2017) tem chamado em seus trabalhos de “*condição juvenil*”.⁸

Entendo por *condição juvenil* uma fase intermediária da vida, que delimita a transição da infância para vida adulta – um “vir a ser” –, que expressa maneiras próprias dos sujeitos mais jovens de viverem, existirem e significarem suas realidades.

⁶ Projeto de pesquisa coordenado e orientado pelo Prof. Dr. Fabio Reis Mota.

⁷ Neste curso de Especialização *lato sensu* sou orientado pela Profa. Dra. Janeneclide Aguiar para realização desta monografia de conclusão de curso.

⁸ Além deste trabalho, tenho abordado essa mesma questão de modo mais minucioso em minha pesquisa de tese de doutorado. Porém, acredito que seja importante pelo menos indicar alguns aspectos mais gerais desta questão, mesmo de modo provisório e incompleto.

Tal “*condição*” expressa, sobretudo, formas socioculturais próprias da juventude em seus modos de se colocar no mundo ativamente, por vezes de maneira contestatória e conflituosa. Essas formas de interpretar e se colocar no mundo podem acontecer através das expressões de gostos musicais, produções de linguagens específicas, formação de grupos afins de amizade etc., caracterizando as “culturas juvenis”, que podem variar em termos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Além disso, este trabalho aborda de certo modo algumas discussões atuais sobre pesquisas sociais em ambientes virtuais (em especial as de perspectivas etnográficas), que utilizam a grande rede de computadores *online* como um poderoso recurso/objeto de pesquisa social na atualidade (GOMES; LEITÃO, 2017) (LEITÃO; GOMES, 2005), entendendo que as relações humanas *online* tem assumido maior importância (centralidade) na vida das pessoas diante do atual cenário pandêmico, acentuando o que alguns estudiosos do assunto tem chamado de “Cultura digital” (MILL, 2018), que de modo geral caracteriza um momento particular da história humana, onde o uso dos equipamentos tecnológicos (computadores, internet, entre outros dispositivos digitais) tem influenciado e mudado o modo como nós humanos nos comunicamos e nos relacionamos na atualidade, caracterizando um momento disruptivo crucial de nossa História.

As tecnologias digitais têm, nesse sentido, um papel cada vez mais fundamental em nossos cotidianos, suplantando fronteiras que outrora seriam impensáveis no que tange a aproximação entre seres culturalmente distantes ou até mesmo provocando afastamentos entre indivíduos socialmente próximos.

O fato é que as evoluções das tecnologias têm redimensionado praticamente quase todas as formas de relações humanas, seja no campo das atividades econômicas, no campo da política, no campo educacional, entre outros de suma importância no modo como nos organizamos.

O que quero dizer é que hoje seria impensável tentar compreender as vidas humanas “offline” desvinculadas das dimensões “online”, numa espécie de contínuo entre as relações reais (*vis-à-vis*) e as relações digitais por onde interagimos através de inúmeros “códigos” – que podem assumir variadas formas típicas da “cultura digital”, quais sejam: mensagens instantâneas de textos escritos; “emojis”; “memes”; “vídeos” etc.

Sendo assim, faço três movimentos fundamentais nesta monografia que refletem um processo de amadurecimento acadêmico – teórico, conceitual, prático e

metodológico – que se combinam com reflexões-chaves sobre fenômenos imbricados ao campo da educação básica brasileira.

Primeiro, busco diferenciar as duas categorias apontadas, considerando a historicidade do conceito de *bullying* (bem como sua atualização, o *cyberbullying*) e como ele chegou ao Brasil, passando a ser muitas vezes confundido com o fenômeno local da *zoação*, entendendo antemão que este último é um termo êmico geralmente usado para expressar relações de jocosidade entre indivíduos socialmente e culturalmente próximos e distantes.

Por fim, aponto para alguns recursos que podem servir de aporte para profissionais da educação básica, principalmente, no que tange a antecipação de potenciais problemas consequentes das relações corriqueiras entre jovens estudantes quando as “brincadeiras” extrapolam seus limites e perdem a graça. Neste sentido, tento indicar recursos que facilitem a identificação e prevenção de potenciais situações de violência no bojo escolar.

2 METODOLOGIA

Neste trabalho, adotei a *etnografia* como *metodologia* de coleta e análise/descrição dos dados empíricos.

Na sessão anterior, indiquei aos/as potenciais leitores/as que este texto não traz todos os elementos de uma etnografia no sentido mais clássico do termo, isto é, ele não traz uma descrição tão “detalhada” ou “densa” como propuseram alguns pais fundadores da Antropologia. No entanto, como já indicado, a análise seguinte tem como fundamentação (teórica e empírica) trabalhos etnográficos que já desenvolvi e continuo a desenvolver em outras frentes de pesquisa. Neste sentido, penso que seja razoável trazer para esta discussão o que eu entendo por *etnografia*.

Em minha interpretação, *Etnografia* é o modo interpretativo de descrição dos processos do fazer antropológico, tal como propunha Clifford Geertz (2008, p. 321), em que o pesquisador, dedicado a tal fim observa e analisa/relata/descreve padrões sociais ou culturais praticados por agentes em suas variadas atividades corriqueiras, em seus cotidianos, onde são construídas teias de significados produzidas pelos próprios atores em interações uns com outros.

Além da própria concepção oferecida por Geertz, considero a noção de *etnografia* tal como coloca Christine Hine em “*Ethnography for the internet*”, que

consiste em:

[...] Ethnography is thus very much an adaptive method, in that it begins from the premise that it will not be immediately apparent what the relevant dimensions of contextualization will be, and so the full research question cannot be anticipated in advance and not can the appropriate field in which to study this question be fully defined at the outset. (2015, p. 25).

[...] A etnografia é assim muito mais que um método adaptativo, na medida em que se parte da premissa de que as dimensões e contextualização relevantes do estudo não estão imediatamente visíveis, ou a “investigação” (análise) completa não pode ser antecipada inadvertidamente, bem como o campo apropriado não poderá ser totalmente definido desde o início. **(Tradução minha)**.

A noção sobre o que “é” etnografia conforme pontua C. Hine pode ser complementar a noção proposta por Geertz, pois a autora atualiza tal entendimento de modo a mostrar a extensão deste “método” de pesquisa em suas potencialidades, adaptando esta poderosa ferramenta de pesquisa inclusive para ambientes online, onde as interações humanas ganham novas roupagens. Chamo atenção, portanto, para duas importantes questões que a definição acima implica.

O primeiro consiste na dimensão adaptativa dos estudos etnográficos, pois considero que as teorias, métodos e técnicas que compõem o fazer antropológico/sociológico podem ser modelados a depender das situações concretas experimentadas pelos/as etnógrafos/as em campo. Considero que predeterminações não combinam com etnografias, tendo em vista que os estudos desta natureza estão sempre abertos aos imponderáveis da pesquisa (contingências), ou seja, coisas que estão além do controle dos antropólogos e que podem ser incorporadas (modelas ou adaptadas) durante o processo de construção do estudo.⁹

Um segundo ponto que quero destacar é que o método etnográfico comporta em si mesmo múltiplas variações que podem ser acionadas a depender das competências e habilidades do pesquisador, ou seja, caso o etnógrafo possua o domínio de técnicas estatísticas, ou de *análise do conteúdo* ou *discurso*, entre outras técnicas metodologias de pesquisa, ele poderá fazer o uso destes recursos caso sejam necessários.

Não dominar alguma técnica de pesquisa não necessariamente inviabiliza a

⁹ Vejamos por exemplo o atual cenário pandêmico. Muitos etnógrafos (e outros cientistas sociais) hoje buscam maneiras de se reinventarem e criarem novas maneiras de implementação de suas pesquisas, seja em termos virtuais online, seja em pesquisas de arquivos, ou até mesmo em termos teóricos reflexivos.

realização de etnografias. No entanto, vale dizer que quanto mais ferramentas metodológicas, em termos *quanti* e *quali* (CRESWELL, 2007), os antropólogos dominarem maior serão as chances de serem produzidas análises tão ricas e versáteis quanto o próprio “método” etnográfico.

Ainda sobre como eu interpreto o que é um etnográfico, vale também salientar a análise realizada por Mariza Peirano em “*Etnografia não é método*” (2014). Neste artigo, as reflexões apresentadas pela autora parecem ir contra a noção apresentada por C. Hine; mas em termos de concepções acerca da versatilidade do fazer etnográfico/antropológico, as autoras estão em comum acordo. O que Peirano defende em seu artigo é que não devemos reduzir a *etnografia* apenas a uma série de técnicas procedimentais como se o fazer científico fosse linear e homogêneo. Para esta autora seria mais apropriado entender a *etnografia* como um amplo processo reflexivo em que os etnógrafos estejam cientes da complexidade inerente ao próprio fazer antropológico, que é plural (PEIRANO, 1992) em suas variadas formas de abordagem, em termos práticos, teóricos e metodológicos.

Considerando a especificidade desta pesquisa, sobre as abordagens etnográficas relativas às práticas escolares, me inspirei também na perspectiva desenvolvida por Peter Woods (1986; 1990) que está circunscrita no campo do interacionismo simbólico. Indico, portanto, que as relações escolares não devem ser entendidas apenas em seus aspectos racionalizados/formalizados no sentido estrito do termo.

Ou seja, as práticas escolares não estão reduzidas apenas as relações formais que a escola estabelece com seu público, mas sim pelos significados atribuídos por este público ao elaborarem justificativas sobre suas práticas. Isto é, não se trata de chegar a uma verdade última sobre as coisas, mas sim em tentativas incompletas de apreensão dos processos ritualísticos (MACLAREN, 1991) do cotidiano escolar na forma como os atores dramatizam suas interações. Foi neste sentido que procurei atingir os objetivos traçados inicialmente nesta pesquisa.

Considerando, então, a gama de possibilidades que o método etnográfico proporciona, analisei algumas práticas escolares apontadas, *in loco*, *in situ* e “em rede” (GOMES; LEITÃO, 2017) (LEITÃO; GOMES, 2005) (KOZINETS, 2014) (AGUIAR, 2016), em vários momentos da construção de minha carreira acadêmica, como apontado na introdução deste trabalho. Vale salientar a robustez que as pesquisas sobre/em/da internet vêm ganhando nos últimos 20 anos no Brasil e no mundo. Bem

como a sua guinada no atual cenário pandêmico. As pesquisas sobre os fenômenos socioculturais em rede admitem inúmeras possibilidades de abordagens, que vão desde as perspectivas etnográficas, no sentido de identificar fenômenos relativamente novos de como as pessoas interagem e se comportam em ambientes virtuais, até as perspectivas críticas que visam analisar como os movimentos sociais ou coletivos tem se projetado nas redes e se apropriado das tecnologias digitais com objetivos políticos no sentido de reparação das injustiças que continuam a acirrar as desigualdades ainda hoje no século XXI.

2.1. O contexto da pesquisa.

Penso que seja importante considerar qual é o contexto que esta pesquisa foi realizada. Consiste em: um momento político de forte contestação dos conhecimentos científicos e das visões de mundo progressistas; bem como a estrutura e infraestrutura física da(s) instituição(ões) de ensino, considerando os recursos materiais disponíveis (equipamentos didáticos de modo geral); o capital humano disponível, pois nem sempre os professores que lecionam uma determinada disciplina são formados ou capacitados para exercerem determinadas atividades; a localização da escola, isto é, se a escola se encontra no campo ou na cidade, favela ou asfalto, área nobre ou pauperizada da cidade...; e a diversidade social, cultural e econômica dos/as estudantes alvos da proposta. Neste caso, as escolas observadas encontram-se em áreas urbanas, o que é considerável em termos de como o estilo de vida citadina (WIRTH, 1967) afeta a vida mental dos sujeitos (SIMMEL, 1967)¹⁰.

É importante também mencionar os desafios colocados pelo atual contexto pandêmico. Tanto os cotidianos escolares, quanto as pesquisas sociais de cunho empírico foram prejudicadas pelo agravamento da pandemia do COVID-19. Já há quase dois anos que as escolas, institutos e universidades vêm funcionando em regime

¹⁰ Além do ensaio de Simmel sobre a vida mental nas grandes metrópoles, sou guiado também pelas concepções desenvolvidas por este autor sobre o potencial agregador do *conflito*. Isto é, em Simmel as situações conflituosas não podem ser consideradas apenas como algo negativo, ou seja, que gera esfacelamento dos laços sociais. A concepção deste autor sobre o conflito é importante para este trabalho no sentido de entender que conflitos de ordens socioculturais podem conter um certo teor positivo no sentido de produzir nos indivíduos sentimentos de comunidade em situações de crise, gerando o que Simmel entendeu por *sociação* – que é a capacidade que indivíduos têm de se associarem em grupos quando compartilham interesses (econômicos, políticos, culturais e sociais) em comum em situações de disputas, concorrências ou até mesmo em situações de violência. Para entender melhor a concepção deste autor sobre a “natureza socioantropológica do conflito” num sentido positivo ou até mesmo lúdico, Cf.: (SIMMEL, 1983, p. 122-134) e (SIMMEL, 2006, p. 83-118).

remoto de aulas. Isto significa que os encontros presenciais tradicionais foram redimensionados para que as aulas aconteçam através de plataformas online.

Ou seja, os estudantes que resolveram continuar o ano letivo tiveram que se submeter a um regime de atividades onde as aulas foram planejadas e aplicadas através de plataformas de ensino na internet, tal como Google Classroom, Edmodo, Microsoft Classroom, Khan Academy ou plataformas Moodles das próprias escolas. A pesquisa social também foi bastante afetada, em especial a antropologia e outras áreas que têm como recurso analítico principal a pesquisa de campo empírico.

Isto tem levado inúmeros pesquisadores a reformularem seus modos de fazerem pesquisa e considerarem a própria internet como um recurso/canal de pesquisa indispensável para manter contato com os diversos “campos” e sujeitos das pesquisas, dando continuidade assim às atividades acadêmicas, científicas e de ensino.

2.2. Algumas técnicas de pesquisa utilizadas e algumas ponderações éticas sobre o caminho trilhado.

As técnicas que utilizei para coletar os dados, portanto, foram; 1) a observação direta, através da qual busquei colocar sobre análise alguns dos modos de comportamentos, ações, relações e justificativas das ações – subjetivas e objetivas – dos atores pesquisados em campo¹¹; 2) o uso do *tracking* (ZIMMERMAN; HAPP'S apud COULON, 1995) para acompanhar os atores da pesquisa em seus “trajetos”/práticas de modo a identificar as questões próprias dos universos socioculturais específicos dos sujeitos, reduzindo a possibilidade de erros de interpretação no decorrer do estudo¹²; 3) coleta, catalogação (por data, período e

¹¹ É de bom grado reconhecer que em algumas situações da pesquisa a observação direta pode torna-se observação participante (VALADARES, 2005) (FOOTE WHYTE, 1975; 2005), pois em um contextos escolares é quase sempre provável que os pesquisadores participem de alguma maneira da vida institucional da(s) escola(s), tal como organização de feiras, palestras e oficinas para divulgação do trabalho científico, ou até mesmo o desenvolvimento de amizades com os sujeitos (estudantes, professores, funcionários, pais de estudantes etc.) – entre outras atividades.

¹² É importante ressaltar que os caminhos construídos ao longo da pesquisa foram fundamentados nos elementos empíricos do campo. Tal estratégia foi inspirada na *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1990) que consiste na construção de pesquisas sociais de natureza indutiva (COPI, 1974) em que se observam e se analisa de modo gradual (e sistemático) (CHARMAZ, 2009) as situações que se desenrolam no próprio campo, além das justificações elaboradas pelos sujeitos da pesquisa.

conteúdo) e análise das publicações (“memes”, dúvidas, críticas, autocríticas, diálogos, ofensas etc.) realizadas por estudantes, professores e funcionários em grupos escolares mantidos em redes sociais da/na internet, tal como Facebook; 4) o mantimento de um caderno/diário de campo que permitiu acúmulos consideráveis de situações observadas, ouvidas, vivenciadas e anotadas (OLIVEIRA, 2000) com o máximo de informações e detalhes possíveis, referentes aos dias/anos dedicados ao trabalho de campo.

É importante também ressaltar que todas precauções implicadas na ética da pesquisa científica foram devidamente levadas em consideração de modo a não submeter qualquer participante do estudo a situações de constrangimentos ou qualquer tipo de “risco” (físico ou moral). Portanto, os cuidados com a burocracia da ética (FALCÃO, 2019) brasileira para o campo da Antropologia/Sociologia (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000) (ABA, 2012) foram devidamente considerados – no que tange a pesquisa *com* seres humanos (e não *em* seres humanos).

3 DISCUTINDO AS CATEGORIAS DE *BULLYING* E ZOÇÃO: APORTES E REFERENCIAIS TEÓRICOS.

3.1. *Bullying*: definição e limites.

Bullying – noção geralmente utilizada por estudos médicos [psiquiatria, enfermagem, psicologia comportamental, pediatria, pedagogia etc.] (BRITO; OLIVEIRA, 2013) (MARCOLINO; CAVALCANTI et al, 2018) (SILVA; ROSA, 2013) (PENÚCIU-PINTO; ALPES; COLARES, 2019) para expressar situações de abusos e violências (física ou simbólica) que ocorrem com frequência ou sistematicamente, gerando consequências danosas para as vítimas. Dentre os danos que podem afetar negativamente os indivíduos estão: danos físicos imediatos, baixa estima, dificuldades de socialização, traumas psicológicos, insônia, depressão ou até mesmo o suicídio, entre outros danos de ordem moral. Grande parte dos autores aponta que o principal fator que caracteriza uma situação de *bullying* é o desleal e intencional abuso de poder, onde um indivíduo ou grupo submete outro(s) a condições de variados tipos de intimidações, humilhações públicas e agressões (verbal ou física), não restando para as vítimas recursos de defesa, ampliando assim as possibilidades dos danos/sofrimentos já mencionados.

Alguns estudos apontam que o *bullying* é um tipo de violência, no entanto, ressalto aqui o seu caráter categórico, ou seja, se trata de uma noção/conceito abrangente que pode expressar inúmeros tipos de abusos e, portanto, devem atender os requisitos apontados em suas definições (que não variam significativamente entre os estudos existentes). Indico as que considero principais: 1) as agressões precisam ser frequentes ou sistemáticas, mesmo não havendo motivação aparente por parte do agressor [será?]; 2) a intencionalidade de causar sofrimento/angústia no outro deve estar expressa; 3) deve gerar na(s) vítima(s) algum tipo de “problema” de ordem psicossocial/emocional. Penso, que para fins de pesquisa seria insustentável a utilização de tal conceito sem a identificação destas três características, embora conflitos e violências continuem a existir entre crianças e jovens nas escolas.

Embora raros, existem estudos brasileiros que abordam criticamente a noção de “*bullying*”, apontando suas limitações para o caso nacional. No artigo “*conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises*” (MARAFON; SCHEINVAR; NASCIMENTO, 2014), as autoras, além de traçar a genealogia do conceito, desde sua elaboração pelo psicólogo sueco Dan Olweus¹³ em 1983 até sua “popularização” no Brasil através das mídias de massa, argumentam que tal categoria pode ser um fator limitante e que pode mascarar outras formas de violência, dificultando identificações (de outras formas de violência específicas da sociedade brasileira) e análises. Arrisco apontar algumas delas, considerando as marcantes desigualdades historicamente do caso Brasileiro, como por exemplo: o racismo, o sexismo ou qualquer ação violenta contra pessoas dos grupos lgbtqi+, a intolerância religiosa, entre outras manifestações de violências ligadas às variadas formas de preconceitos já bastante difundidas, conhecidas e “negadas” no Brasil.¹⁴

Chamo também atenção para dificuldade dos pesquisadores em encontrar em pesquisas empíricas os elementos que conformem situações do que se entende como “*bullying*”. O que quero dizer é que esta noção pode ser muito objetiva e clara para os pesquisadores quando elaboram seus roteiros e implementam suas pesquisas, em termos epistêmicos e metodológicos. Porém, quando se verificam os dados empíricos,

¹³ O estudo de Dan Olweus (1993) onde melhor está sistematizada a noção de bullying no contexto escolar é, “Bullying at school: what we know and what we can do”.

¹⁴ Para uma outra análise crítica, que aponta alguns dos limites das apropriações da noção de “bullying” no Brasil e em outros países do mundo onde tal categoria é de difícil identificação (a exemplo de países como a França, Portugal, Brasil, entre outros). Cf. “*Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção*” (ALBINO; TERÊNCIO, 2012).

ou as concepções dos sujeitos pesquisados sobre a questão, a ocorrência deste fenômeno aparece consideravelmente baixa (apontada por alguns pesquisadores como “subnotificadas”) entre os estudantes e demais sujeitos de nossa sociedade.

O caso mais exemplar que consegui identificar até o momento foi o da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)¹⁵ de 2015, publicada em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nela, os números correspondentes aos estudantes entrevistados que disseram ter sofrido *bullying* num intervalo de 30 dias antes da pesquisa ser realizada foi de 7,6% para meninos e 7,2% para meninas em idade de 13 a 17 anos, somando um total 2.630.835 estudantes entrevistados em todas regiões do país. Isso evidencia em certa medida que a ocorrência do *bullying* naquele ano foi pífia em termos quantitativos, apesar da tentativa dos pesquisadores em aproximar tal conceito de outras expressões (“esculachar”, “zombar”, “mangar”, “caçoar”, “intimidar”, “zoar”), o que em tese facilitaria o entendimento dos estudantes pesquisados e a identificação do *bullying* entre eles/as. Embora os números mostrem uma baixa ocorrência do *bullying* entre os escolares brasileiros em termos quantitativos, penso que qualitativamente tal questão pode suscitar ricos debates sem necessariamente desprezar o sofrimento daqueles que indicaram passar por situações de intimidação sistemática.

Embora existam dificuldades em identificar este fenômeno nos diversos segmentos sociais e culturais brasileiros, o termo “*bullying*” tem ganhado maior popularidade por aqui, principalmente em contextos escolares ou em outros em que haja convivências e interações entre crianças e jovens (ou até entre adultos). E neste sentido, este termo pode ser apropriado de muitas formas, que extrapola até o seu significado original.

Os estudos da antropóloga Juliane Bazzo (2017; 2018) tem demonstrado algumas dessas apropriações. Especialmente em sua tese de doutorado “*‘Agora tudo é bullying’*: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro”, a autora relata algumas situações onde este fenômeno se concretizou, inclusive em ambientes não escolares. Além disso, neste último trabalho

¹⁵ Esta pesquisa foi uma iniciativa do Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação que objetivou identificar inúmeros aspectos das saúdes dos “escolares” brasileiros (principalmente estudantes) de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas, sendo que uma das questões investigadas foi a ocorrência da intimidação sistemática. Aqui me refiro apenas a PeNSE de 2015, considerando que a pesquisa foi realizada também nos anos de 2009 e 2012, onde o fenômeno *bullying* não foi contemplado. Cf. em: [liv97870.pdf \(ibge.gov.br\)](https://ibge.gov.br/liv97870.pdf)

a autora constrói etnograficamente uma rica genealogia de como o fenômeno “*bullying*” vem sendo difundido no Brasil, e também como o termo é apropriado moralmente por diversos segmentos sociais: científicos, escolares e em diferentes ambientes profissionais. A popularização do termo tem sido tamanha que suscitou inclusive discussões no campo político e conseqüentemente a criação de uma lei específica para lidar com a questão.

A Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015 (código que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática”) talvez seja a expressão mais exemplar da difusão da noção de *bullying* no Brasil. Este dispositivo legal criado no governo Dilma Rousseff possibilita e incentiva a criação de políticas públicas (a nível federal e estadual) para prevenção de casos de *bullying*, bem como a sua variação nos meios digitais, o *cyberbullying*.

Em minha interpretação, a lei de combate a intimidação sistemática é mais completa que a própria noção de *bullying*, pois ela engloba outras formas de violência (física e moral) que antecedem a violência sistemática, criando subsídios para que o Estado brasileiro ofereça as potenciais vítimas e aos potenciais agressores tratamentos adequados como, por exemplo, acompanhamento psicológico, participação em programas educativos para prevenção da violência escolar, entre outros mecanismos que visam prevenir ou atenuar ações violentas em suas multifaces, sobretudo nos ambientes escolares.

Um ponto positivo que vale ressaltar desta lei é que ela não possui teor punitivo, isto é, o seu conteúdo nos orienta a pensar e trabalhar a questão do *bullying* por vias pedagógicas (educacionais), no sentido de orientar e conscientizar jovens, adultos, professores, estudantes e pais de estudantes sobre os impactos negativos das violências (não apenas do *bullying* ou do *cyberbullying*) em nossos meios sociais e culturais.

3.2. Definição de “Zoação” e suas apropriações nos cotidianos, inclusive escolar.¹⁶

Como mencionado na introdução deste trabalho, estou considerando que embora as pesquisas sobre *bullying* tendam a aproximar tal noção de outros termos

¹⁶ Trato destas questões de modo mais completo e detalhado no trabalho “A “zoação” no contexto escolar: formas de interação pelo riso em uma escola pública de Niterói” (SILVA; VEIGA, 2020) – texto construído em coautoria com o Prof. Dr. Felipe Berocan Veiga. No prelo para publicação na segunda edição do livro Administração de conflitos no espaço escolar

presentes no linguajar cotidiano (tal como “zoação”, “zoeira”, “gastação”, “alugação”, “trollagem” etc.)¹⁷, tais termos são de ordens diferentes. Ou seja, não pertencem a um mesmo campo lexical. Considero que a “zoação” é uma categoria *êmica*, ou seja, que deve ser analisada a partir de situações e contextos bem definidos (concretos), evidenciando suas possíveis variações. A palavra *zoar* tem alguns significados que são relevantes para esta análise.

As mais comuns definições são – “tirar sarro um do outro”, “zombar” ou “divertir-se com” alguém. No uso corrente, o termo pode ganhar outros sentidos como, por exemplo: se algo estiver/for “zoado” significa que a coisa pode estar estragada, quebrada, bagunçada... O dicionário da língua portuguesa Houaiss registra o verbo da seguinte maneira:

4. Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Fazer troça de; rir de alguém ou fazer-lhe uma brincadeira, por divertimento; caçoar, gozar. Ex.: Você não está falando sério, está zoando, não é? 5. Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Ocupar-se de maneira prazerosa; ir a algum lugar onde há divertimento; divertir-se. Ex.: Em vez de estudar, saiu para zoar. 6. Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Promover confusão, desordem. Ex.: Aqueles baderneiros foram à discoteca para zoar. (HOUAISS, 2001).

No sentido socioantropológico, a “zoação” pode ser compreendida no campo conceitual das *relações jocosas*. Assim, esta noção pode ganhar um sentido instrumental em que os indivíduos que praticam tal ação a utilizam como um recurso bem-humorado de realizar críticas diretas a pessoas, grupos sociais ou as instituições, afastando de certo modo qualquer potencial agressivo que pode ser interpretado como ofensa.

Nas teorias clássicas da Antropologia, o conceito de *joking relationships* foi identificado pela primeira vez por Robert Harry Lowie em *Primitive society* [1920] e está ligado a um mecanismo que permite liberdades consensuais no campo do parentesco. Posteriormente a R. Lowie, Marcel Mauss em *Parentés à plaisanteries* [1928] (1979) e Alfred Radcliffe-Brown em *On joking relationships* [1940] (2013) também se ocuparam da questão, circunscrevendo as relações jocosas em suas teorias sobre os sistemas de parentesco das sociedades ditas “primitivas”.

Destarte, é a partir das discussões contemporâneas de Vitor Turner, mais especificamente em *O processo Ritual* (1974), que se torna viável as análises das

¹⁷ A noção de “zoação” pode variar a depender das regiões e das diversas localidades do país, embora algumas dessas variações tenham maior alcance e penetração que outras devido a sua difusão através das mídias.

relações jocosas para além das estruturas do parentesco. Isto é, Turner identifica/evidencia que durante os “processos de iniciação” ou “rituais de passagem” (de “elevação de status” ou de “purificação”) existem momentos de permissividade ou de *liminaridades* em que se torna viável para os atores brincarem com as coisas do campo do *sério*, atribuindo-os teor *não-sério*, inimagináveis fora dos processos rituais. Portanto, críticas bem-humoradas, resignificações, relativizações ou até mesmo atualizações das regras de convivência compartilhadas entre pessoas de diferentes status nas hierarquias sociais e culturais podem ser suspensas momentaneamente, sem qualquer prejuízo moral para as partes envolvidas.

No Brasil, nos últimos 15 anos, a questão das “relações jocosas” ou da “zoação” despertou o interesse de alguns pesquisadores que tem apontado para a questão em diferentes contextos.

No campo da educação, os estudos de Paulo Henrique Nogueira (2006^a, 2006^b, 2015) são pioneiros na identificação da “zoação” no modo como os jovens estudantes se relacionam, caracterizando suas *condições juvenis* (DAYRREL, 2003, 2017). Este autor foi um dos primeiros a apontar a diferença da zoação como maneiras de relacionamento entre estudantes de uma escola em Minas Gerais. Os estudos deste autor foram fundamentais para compreensões empíricas mais robustas sobre como a noção de “zoação” se diferencia de outras categorias como “bagunça”, entre outros fenômenos indesejados em contextos escolares. No contexto analisado por este autor, a “zoação” teve a seguinte conotação:

Zoar é uma expressão dos alunos para definir o que realizam em sala, a causa e os ganhos que obtêm ao não se aterem apenas às demandas exigidas pelas regras escolares.

É mais fácil entender a zoação quando a diferimos de bagunça.

Para eles, bagunceiro é o aluno que atrapalha a aula “fazendo gracinha”; zoador é o aluno que se expressa zoando com os colegas, sem atrapalhar o andamento da aula. É como se fossem dois tipos de brincadeiras, sendo que a primeira é ofensiva com os colegas e com as expectativas escolares, já a segunda não ofende os colegas, pois há um acordo tácito sobre a zoação entre os jovens que a aceita por ser reconhecem como co-participantes da ação.

E para os professores? De maneira geral, eles estão fora tacitamente desse acordo feito entre os alunos, afinal, eles representam a instituição e em seu nome devem confrontar os alunos.

Os professores, entretanto, buscam incorporar, em suas atividades de sala de aula, dinâmicas operacionais mais próximas a esses interesses, digamos, orientados pela subjetividade dos discentes. Alguns criam tempos de respiro no ritmo de transmissão dos conteúdos escolares que devem ser preenchidos por amenidades do cotidiano dos alunos. Outros realizam jogos didáticos como gincanas para canalizar a disposição de zoar para uma competição pedagógica em que certos conteúdos escolares devam ser acertados/aprendidos. Outros ainda buscam tornar significativos esses fragmentos e elaboram as aulas a partir das práticas culturais associadas aos

jovens. Enfim, os professores, motivados por distintos referenciais pedagógicos, buscam se aproximar desse universo juvenil e preencher de sentido à aula. (NOGUEIRA, 2015, p.8).

Os trabalhos de Alexandre Barbosa Pereira “A maior zoeira’: experiências juvenis na periferia de São Paulo” (2010) e “A maior zoeira’ na escola: Experiências Juvenis na periferia de São Paulo” (2016) são de fundamental importância para uma melhor compreensão do fenômeno “zoeira” (um dos sinônimos do termo “zoação”) em contextos escolares brasileiros.

Em sua etnografia, na periferia de São Paulo, o autor identifica e analisa inúmeros elementos constitutivos das experiências cotidianas de jovens paulistas na escola, e também fora dela. Os gostos musicais (em especial pelo funk); as opções de lazer; e a construção imagética dos jovens, no sentido de desconstruir os estereótipos que os “ligam” a situações e contextos violentos, estigmatizadores (GOFFMAN, 1975), são apenas alguns dos elementos analisados nos trabalhos do autor supracitado.

Nesta perspectiva etnográfica, o que mais me chamou atenção foi a centralidade da noção de “zoeira” entre os jovens pesquisados. A “zoeira” é, por assim dizer, uma das maneiras de expressão juvenil de se colocar no mundo, de percebê-lo criticamente, muitas vezes de modo a contestar o status quo, ou os inúmeros regramentos sociais que parecem injustos ao olhar juvenil – em especial as regras escolares.

Para Alexandre B. Pereira, assim como para Paulo Nogueira, as jocosidades entre os jovens, bem como outros modos de se relacionar entre eles, não estão necessariamente vinculados a situações de violência, muito menos a casos de *bullying* como apontam alguns entendimentos midiáticos quando arriscam interpretações sobre os modos de relacionamento das juventudes nas periferias ou nas escolas.

A noção de “zoeira”, portanto, está mais ligada a situações e contextos lúdicos, em que os jovens buscam meios de se divertirem a partir dos recursos culturais e sociais disponíveis em seus meios de vivências. O autor demonstra uma grande sensibilidade etnográfica ao diferenciar a “zoeira” das formas de violência, considerando as concepções dos próprios sujeitos pesquisados. Além disso, os trabalhos mencionados nos permitem compreender que este fenômeno é bastante difundido em outros segmentos da sociedade brasileira.

Ou seja, a “zoeira” não está presente apenas em situações escolares. Este fenômeno também é comum nas práticas juvenis para além das escolas. Isto é, ele é observável nos “rolézinhos” (deambulações dos jovens nos espaços públicos das cidades); em espaços de sociabilidade como as Lan Houses d’outrora (espaços comerciais de aluguel de computadores e internet) e, por extensão, em grupos de relacionamento online – redes sociais (como “Orkut” – a rede social mais popular na época em que a pesquisa de Alexandre B. Pereira foi realizada) e plataformas de jogos online tal como a “Steam” (onde os jovens também se reuniam para partilhar experiências de divertimento através dos “games”).

Visto que o fenômeno da “zoeira” ou das jocosidades podem ser observados e identificados em variadas situações e contextos, penso que seja importante destacar alguns estudos que se ocuparam em descrever estes mesmos fenômenos em situações não apenas escolares.

Édison Gastaldo em artigo intitulado “relações jocosas futebolísticas”, publicado na revista *mana* (2010), analisou como a jocosidade é um mecanismo fundamental para se compreender a competitividade, majoritariamente masculina, entre torcedores de diferentes clubes de futebol brasileiros. A jocosidade, neste caso, aparece como uma forma de interação lúdica onde é aceitável dirigir críticas ao grupo concorrente, minimizando a possibilidade do conflito em claras situações de disputa.

Em trabalhos recentes, Alexandre Werneck (2015; 2016), numa perspectiva pragmática (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991, 1999), a partir do campo da sociologia da moral, apresenta uma noção de “zoeira” bastante próxima dos autores já mencionados. O autor analisa casos do cotidiano carioca em que a “zoeira” é vista como um dispositivo moral onde se imbrica ao mesmo tempo com a crítica (como tentativa de nivelamento moral) e com a jocosidade (em que os sujeitos depositam certa dose de ironia e humor em suas ações com o objetivo de antecipar ou evitar potenciais conflitos).

As contribuições destes autores permitem o entendimento que o fenômeno da “zoeira” pode englobar ao mesmo tempo aspectos lúdicos do jogo e da brincadeira¹⁸, bem como elementos da ironia, do humor e da crítica, valendo dizer que,

¹⁸ Para uma melhor compreensão e detalhamento sobre os principais elementos constitutivos do “jogo” ou da “brincadeira”, cf. os estudos de: John Huizinga em “Homo Ludens” (2014); e Roger Caillois (2017) em “Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem”. Estas obras são fundamentais para entendimento dos principais elementos constitutivos dos jogos, que são: o seu caráter agonísticos; o caráter de mimetização ou de simulacro; da sorte; bem como da vertigem.

inevitavelmente, entramos no campo ontológico daquilo que Verena Alberti denominou de *risível*. Isto é, aquilo que faz as pessoas rirem ou simplesmente se divertirem.¹⁹

Embora as literaturas antropológicas e sociológicas sobre a “zoeção” tendam a usar esta categoria para retratar maneiras jocosas de relacionamento, bem como o encaminhamento de críticas de teor irônico bem-humorado, é de fundamental importância reconhecer que existem possibilidades de as brincadeiras serem também consideradas/interpretadas como atos de indisciplina, desrespeito e até mesmo de violência disfarçadas de humor.²⁰

3.3. Parâmetros para identificação dos tipos de jocosidade que podem estar no campo lúdico e quais podem não estar.

Trago, portanto, para discussão exemplificações (*memes* e “caixas de diálogos”) as quais considero tipos de críticas diretas sem intermediação do humor, críticas e autocríticas com humor e “brincadeiras” que eventualmente podem perder a graça, provocando efeitos contrários ao que se pretendia. O material a seguir são capturas de tela (*prints*), que coloco para apreciação dos leitores a seguir.

Estes materiais foram coletados ao longo dos últimos 7 anos, durante os quais tenho me dedicado a compreender algumas das formas de sociabilidade dos múltiplos agentes escolares em diversas situações do cotidiano escolar, colocando-os sob descrição etnográfica.

Busquei, assim, criar um banco de dados a partir dessas postagens e memes, classificando-os pelas suas datas e períodos de publicação ao longo dos anos letivos escolares. Busquei também diferenciar estes conteúdos pelos significados dados pelas pessoas em suas ações. O dispositivo central presente nas postagens é o encaminhamento/publicização de críticas (ou autocríticas) realizada pelos sujeitos escolares em suas interações rotineiras. Tais encaminhamento de críticas, ora aparecem de modo direto, ora mediadas pela jocosidade/humor, considerando que algumas dessas formas jocosas podem ultrapassar as fronteiras do socialmente

¹⁹ Para uma melhor compreensão sobre aquilo que faz as pessoas rirem, confira o livro “o riso e o risível na história do pensamento” (2011). Nesta obra, a autora discute como a questão do riso, e do risível (que abarca o humor, a ironia, o sarcasmo, a loucura entre outras categorias), é analisada por autores consagrados da filosofia e das ciências humanas ao longo da história ocidental.

²⁰ No artigo da socióloga Nalayne Mendonça Pinto (2015) “Percepções de Jovens sobre conflitos e violências na escola” o fenômeno da “zoeção” aparece como forma de violência. A leitura deste texto torna-se importante, pois amplia a possibilidade de interpretação deste mesmo fenômeno não apenas pela chave da jocosidade, mas também como motivação de ações violentas entre estudantes.

tolerável, migrando para o terreno das ações violentas.

Proponho, portanto, as seguintes categorizações onde é possível estabelecer as diferenças fundamentais entre aquilo que é jocoso e o que pode não ser: 1) encaminhamento de críticas diretas sem intermediação de qualquer tipo de humor; 2) encaminhamento de críticas onde o humor e a jocosidade diminuem seu potencial negativo; e 3) ações potencialmente engraçadas, mas que podem ser interpretadas como atos violentos ou de indisciplina.

3.4. Analisando imagens: memes e postagens de grupos escolares em uma rede social.

Para efeitos de apresentação de casos, passo a demonstrar como estudantes, professores e dirigentes de instituições escolares cultivam em seus cotidianos maneiras jocosas de relacionamento através de conteúdos publicados em grupos específicos em redes sociais de algumas instituições de ensino no *Facebook*²¹. Escolhi priorizar minhas observações em alguns grupos escolares *online* de instituições como o Colégio Estadual Aurelino Leal (CEAL), Fundação de Apoio a Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC), Centro Tecnológico Federal do Rio de Janeiro (CEFET/RJ) e o Colégio Pedro II (CP2). Estas escolas foram escolhidas por alguns motivos que merecem destaque: 1) os grupos referentes ao Colégio Estadual Aurelino Leal foram escolhidos porque foi nestas instituições onde meu interesse pelo tema da *zoação* teve início e desde então tenho acompanhado as atividades online desta instituição nas redes sociais; 2) os grupos referentes a FAETEC, CEFET/RJ e ao CP2 foram escolhidos por conta da existência de “comunidades” não oficiais criadas com o objetivo de lançar críticas às próprias instituições²²; 3) estas instituições são reconhecidas historicamente no cenário nacional pela qualidade do ensino praticado, e isto faz com que elas sejam cobiçadas e de amplo conhecimento público; e 4) contei com a ajuda dos famosos algoritmos, que muitas vezes me direcionaram para comunidades escolares na grande rede que foram/são interessantes para a pesquisa que venho desenvolvendo.

As imagens seguintes são “Prints Screens” (capturas de tela) que

²¹ Neste trabalho, uso apenas publicações realizadas por estudantes e professores em grupos escolares no Facebook, embora a observação de outras redes sociais, tal como o Instagram, Youtube, plataformas online para realização de aulas remotas e minha rede pessoal de amigos que são professores foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

²² As comunidades que me refiro são: “CEFET da depressão”; “FAETEC da depressão”; “CP2 da depressão”; e “Spotted: CEAL”. Esta última, inclusive, foi denunciada e retirada do ar devido aos conteúdos ofensivos que lá eram publicados.

representam o que venho chamando atenção sobre as formas de encaminhamento de críticas – em sua forma positiva, ambígua ou negativa. Selecionei postagens e memes que me pareceram mais representativas de casos concretos do que chamo de críticas diretas (ou “bater de frente”²³), críticas ou autocríticas que trazem consigo elementos da jocosidade escolar (da *zoeira* ou *zoeira*) e por fim casos que podem caracterizar situações concretas de *bullying* – em seu formato virtual – o *cyberbullying*.

As imagens 1 e 2 são diálogos travados entre estudantes em um dos grupos *online* do Colégio Aurelino Leal onde estudantes da instituição lançam duras críticas à organização escolar daquele ano. As demandas dos alunos são bastante variadas, mas, em especial, podemos notar alguns elementos reivindicados, que são: melhorias das condições físicas do espaço, a prevenção do vandalismo (como numa forma de autocrítica estudantil contra aqueles/as que bagunçam ou vandalizam os espaços em comum da escola), posicionamento contra a separação de turmas que eram mantidas em anos letivos anteriores e “contra” a mudança “sem aviso prévio” dos horários de entrada da escola. Em meu entendimento, o conteúdo da postagem carrega os elementos do que chamo de “críticas diretas” ou para utilizar outra categoriaêmica bastante comum entre estudantes, um “bater de frente” com os representantes (diretores, coordenadores, inspetores e professores) das normas educacionais. Podemos perceber na situação onde os estudantes se expressam não há qualquer elemento jocoso (bem-humorado) nas críticas realizadas.

As figuras um e dois apresentam duras críticas contra organização escolar. Porém, mesmo que a forma da crítica por parte de algum estudante pareça áspera, o seu sentido aponta para desejos de mudanças que me parecem legítimos, já que a finalidade da crítica sugere potenciais melhorias relativas à organização institucional e aos espaços físicos da escola. A primeira publicação teve 28 curtidas e a segunda 34 curtidas, e isto expressa em certa medida as concordâncias de outros estudantes, que não necessariamente entraram na discussão, mas que parecem concordar com

²³ Assim como a “zoeira”, o “bater de frente” também é uma categoriaêmica comum em ambientes escolares do Rio de Janeiro. Esta categoria expressa modos de interação onde eventualmente os parâmetros de civilidade podem ser deixados de lado quando algum grupo (ou pessoa) envolvido em situações de disputas ou de potenciais conflitos sentem-se ofendidos, desmoralizados ou injustiçados, partindo assim para o embate contra aqueles que tenham ferido ou prejudicado a honra ou algum direito previsto. Para um melhor aprofundamento como esta categoria aparece em outras situações do cotidiano escolar fluminense, vale a pena conferir o artigo “Batendo de frente na escola: uma abordagem antropológica sobre conflitos na escola pública fluminense” do professor e antropólogo Marcos Veríssimo (2019).

as problematizações apresentadas por aqueles que se manifestaram.²⁴

Sendo assim, penso que as demandas apresentadas nos diálogos, mesmo que com certa causticidade por parte de alguns, não configuraram qualquer tipo de ofensa contra os representantes da norma. Considero que o texto escrito de abertura da primeira publicação/imagem sintetiza bem as intenções e a finalidade positiva das críticas proferidas: “[...] só queremos melhorias, uma ‘revolução’”.

Figuras 1 e 2 – críticas diretas à organização escolar. Postagem retirada de um dos grupos do CEAL. Fevereiro de 2015.

Figura 1



Figura 2

²⁴ Considero que as curtidas e ou reações (através de “emojis”) das pessoas nas postagens são representativas do grau de alcance (ou engajamento) que existiu nestas dentro deste grupo escolar em específico. É importante dizer que o número de engajamentos foi maior do que a própria imagem expressa, pois as reações continuaram a acontecer após a captura de tela feita por mim. Afinal de contas, estamos falando da grande rede *online* de computadores interligada e uma publicação pode alcançar um grande número de pessoas em momentos diferentes enquanto a publicação for mantida no ar.



Na figura 3, podemos observar uma outra forma de encaminhamento de críticas. A jocosidade aparece neste caso como um elemento constitutivo da crítica, que em certa medida pode suavizar (ou até mesmo mascarar) algum potencial corrosivo/ofensivo de uma eventual crítica mais dura.

Em sessão anterior, argumentei que a jocosidade (na forma de humor) pode servir como elemento modulador da crítica no sentido de evitar ou de provocar conflitos entre pessoas ou grupos em situações cotidianas. A postagem a seguir é um exemplo de uma crítica acompanhada do humor, com baixo potencial ofensivo. Trata-se de um meme compartilhado em uma das páginas do CEAL que tem sua origem em uma página denominada "Calango FM"²⁵ que tem como "avatar" um simpático calango humanizado: usa boné, óculos escuros, camiseta e possui senso crítico. O "Calango zoador" sarcasticamente é tido como "animal" civilizado. Ao observarmos o seu conteúdo, verificamos que o meme direciona uma forte crítica ao comportamento dos atores escolares brasileiros, chegando a comparar o ambiente escolar com um curso de sobrevivência onde se passa frio, sono, fome e ainda seria necessário conviver com supostos animais²⁶.

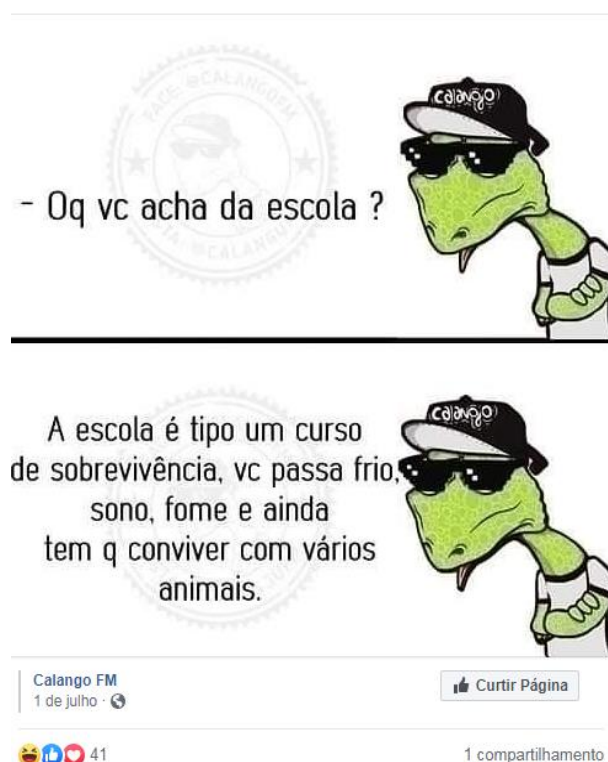
²⁵ Página no Facebook dedicada a criação e divulgação de conteúdos bem-humorados, seja através de vídeos cômicos da vida real, seja em criações metafóricas.

²⁶ O termo "animais" neste caso faz uma alusão a outras pessoas que por ventura teriam um comportamento selvagem, ou seja, que não sabem se comportar ou conviver civilizadamente no ambiente escolar.

Apesar do tom sarcástico da postagem, que compara o ambiente escolar a um lugar selvagem, o meme não me pareceu carregar teor ofensivo, já que a postagem é abrangente o suficiente para não identificar alguma pessoa em específico, ou algum grupo identitário. Essa generalidade, bem como o humor que acompanha a crítica feita através do meme, afasta em certa medida qualquer potencial corrosivo da crítica. E como o conteúdo da crítica não é pessoalizado, as características exageradas do meme acabaram se tornando algo engraçado para muitas pessoas que visualizaram a publicação. Quando realizei a captura de tela, a publicação contava com 41 reações e 1 compartilhamento, sendo que maior parte das reações foram de risos, representado pelo “emoji” “Haha”, que representa a graça ou uma eventual gargalhada. A “zoação”, por assim dizer, cumpre então a sua finalidade, que a produção/efetivação de uma provocação cômica e que não se degenera em algum caso de bagunça, indisciplina ou violência (física ou moral) camufladas de humor.

Figura 3 – crítica geral às escolas. A jocosidade aparece como elemento constitutivo da crítica. Julho de 2019.

Figura 3.



A figura 4 também é um caso típico de zoação, isto é, brincadeira sem teor agressivo. Eu escolhi trazer a imagem seguinte porque ela reúne algumas das

características mais importantes, que facilita a compreensão do que venho discutindo. Outro motivo relevante para que eu tenha selecionado o meme seguinte é que nele está contida ao mesmo tempo elementos da jocosidade e uma criativa representação do momento onde todos nós tivemos que reorientar nossas atividades por conta de uma pandemia.

Como mencionei na sessão “metodologia”, a pandemia do Covid-19 forçou as sociedades e estados de todo o planeta a reorganizarem suas atividades em quase todos os campos da vida, especialmente nos campos do trabalho e da educação (em todos os níveis). As aulas escolares durante a pandemia, especificamente no caso brasileiro, foram reorientadas para que acontecessem em formato remoto (*online*), o que ocasionou muitas situações de dificuldade²⁷ (ou agravamento das já existentes) para todos agentes do campo educacional (professores, dirigentes escolares, estudantes, pais ou responsáveis pelos estudantes etc.). No entanto, mesmo diante de uma pandemia que desafiou o mundo, a *zoeira* escolar não cessou.

A imagem 4, portanto, expressa jocosamente este momento histórico que submeteu a humanidade a inúmeras situações de sofrimentos. Porém, como já vimos a partir dos estudos de Vitor Turner é possível brincar com as coisas do campo do “*sério*” sem qualquer prejuízo social para os envolvidos. A figura 4, portanto, sugere uma piada com o sofrimento escolar nesta época pandêmica. O tom bem-humorado da publicação assume o lugar de algo que seria apenas sofrível, ou, no mínimo, torna o momento difícil mais palatável mesmo que momentaneamente.

O título da imagem diz: “Cancelem o EAD pelo amor de Jesus Cristo”! A caricatura que compõe a publicação mostra um homem à beira do precipício com um grande fardo nas costas, que o fere, segurando sua esposa que se encontra pendurada à beira da morte. Entre o homem e a mulher, temos a figura de uma serpente²⁸, que pica os pulsos do casal em apuros, agravando a agonia de quem já estaria em risco. O texto que acompanha a imagem dá a seguinte interpretação: “o homem não consegue ver a cobra mordendo sua esposa e a mulher não consegue ver a rocha esmagando o seu marido. Moral da historia [sic]: aulas virtuais não

²⁷ Como exemplo, cito algumas delas: a monstruosa desigualdade dos segmentos de sociedade mais vulneráveis economicamente; dificuldade geral em organizar rotinas adequadas de estudo principalmente para os mais jovens; dificuldade das instituições em manterem seus públicos diante do aumento significativo da evasão escolar; adoecimentos ou falecimentos de entes próximos; entre outros.

²⁸ Em minha interpretação a serpente representa a pandemia do Covid-19 em que as dificuldades já existentes no campo educacional se tornaram ainda mais pesadas e preocupantes.

funcionam”!

Em resumo, percebo que a metáfora contida na publicação aponta para uma situação real de sofrimento que ao longo da pandemia me pareceu quase que geral. Porém, a jocosidade, com todo seu potencial já discutido, inverte o sentido da coisa, dando certa graça a uma situação que normalmente seria simplesmente trágica.

No momento em que fiz a captura de tela, 52 duas pessoas haviam reagido positivamente (jocosamente) ao conteúdo da publicação, denotando concordar com o conteúdo da imagem, o que acentua o potencial da jocosidade em momentos críticos (liminares). Percebo que o humor aparece neste caso como uma válvula de escape, onde é possível dissipar os potenciais efeitos negativos da situação, tornando-a menos sofrível ou “mais aceitável”.

Figura 4 – “cancelem o EAD pelo amor de Jesus Cristo!”



Toda vez que imaginamos uma situação onde uma crítica é dirigida a alguém, automaticamente pensamos em pelo menos duas partes envolvidas na interação: quem direciona e quem recebe a crítica. Contudo, existem casos em que a realização

da crítica não envolve necessariamente duas ou mais partes na situação.²⁹

As vezes a crítica pode assumir também a forma de autocrítica, onde indivíduo ou grupos constroem e externam concepções sobre suas próprias imagens, ou representações próprias. A jocosidade nestes casos também pode acompanhar a efetivação de autocríticas. É o caso, por exemplo, das imagens de 5 a 8. Elas são representações de autocríticas bem-humoradas sobre diversas situações do cotidiano escolar.

A imagem 5³⁰ é um recorte de várias situações para representar apenas uma. Ela indica o momento em que o representante imediato das regras (o professor) sai da sala de aula por instantes. O “post” sugere que quando isto ocorre o momento se torna perfeito para múltiplas expressões que desviam da pura finalidade do “ensino e aprendizagem”, podendo abrir espaço tanto para situações de *zoação* quanto para própria bagunça.

No quadrante superior esquerdo temos uma briga de novela em que as atrizes trocam tapas.³¹ O quadrante superior direito é referente a uma cena de *reality show* onde a cantora Gretchen expressa o seu ponto de vista, promovendo um grande “barraco”. No canto inferior esquerdo uma garota canta desafinadamente. E na parte inferior direita um garoto dança ao som de um funk. É interessante notar a grande polifonia (nada harmônica) existente nas cenas, o que parece de fato representar um daqueles momentos em que os estudantes, sem supervisão do professor, agem conforme seus próprios interesses. No momento da captura, a postagem obteve 135 reações, contando com a minha.³²

Na imagem 6, percebemos outro modelo de autocrítica. Neste caso, a estudante utiliza uma imagem da atriz Glória Pires³³ (que mantém uma feição irônica)

²⁹ Em casos como este, a crítica não perde o seu caráter relativo, mesmo em situações em que a crítica é efetivada sem a figura de terceiros.

³⁰ Esta imagem na verdade é uma montagem de 4 vídeos diferentes, não podendo ser representada aqui em sua integridade. Para acessar a publicação real, Cf.: [Ai dalisensa | Facebook](#).

³¹ Embora um dos vídeos da composição apresente cenas de violência (não real), o resultado em si da publicação aponta para outra direção, que vai no sentido de produzir comicidade.

³² Esta foi uma das jocosidades em questão que mais considerei engraça e criativa, pois assim que vi o conteúdo da publicação, lembrei imediatamente de inúmeras situações vivenciadas por mim na época de estudante da educação básica, depois como professor e recentemente como pesquisador.

³³ A imagem em seu contexto original é referente às expressões (falas, caras e bocas) de Glória Pires em um programa televisivo que transmitiu o cerimonial de premiação do Oscar. Na ocasião, a atriz que cumpria o papel de comentarista despertou a atenção do público por conta das expressões faciais ambíguas que manteve durante seus comentários. A ambiguidade presente nas expressões da atriz fez com que a sua imagem viralizasse nas redes sociais através dos “memes”, quase sempre para representar situações de desdém, ironia ou sarcasmos.

para representar a sua dificuldade com as aulas de física. A própria dificuldade de aprendizado com uma das disciplinas escolares em específico foi a motivação para que a autocrítica jocosa fosse compartilhada. No entanto, esta publicação não obteve um forte engajamento. Apenas 11 pessoas reagiram positivamente ao *meme*, o que nos leva a pensar que neste caso os efeitos da jocosidade não foram eficazes o suficiente a ponto de motivar a generalização da comicidade pretendida. Isto me leva a crer que piadas com o não aprendizado não pareceram soar tão engraçadas para a maioria dos sujeitos escolares. Neste caso, a tentativa de produzir o “riso” não foi tão forte.

Figura 5. – “professor sai da sala por 5 minutos” e...
Vídeo compartilhado em um dos grupos CEAL.



Figura 6. –
“Eu na aula de física, fingindo estar entendendo absolutamente tudo”.



As imagens seguintes, correspondem a autorrepresentações de estudantes (de reconhecidas/renomadas instituições de ensino do Estado do Rio de Janeiro) que publicizaram tais memes de modo que pudessem representar seus sentimentos sobre suas instituições. O motivo da escolha foi interessado, pois eu entendo que é razoável trazer para este trabalho um pouco do cenário fluminense, pois é a partir deste que escrevo esta etnografia, mesmo que com todas imperfeições e concepções sobre o que é um trabalho etnográfico.

A figura 7 foi extraída do grupo “FAETEC da ‘Deprê’” e ironiza a imagem dos estudantes da FAETEC/RJ em relação a algumas situações do cotidiano escolar fluminense, mais especificamente sobre estudantes viventes na região metropolitana deste nosso estado. No primeiro recorte da imagem, o meme indica como “os pais” do estudante o percebe no mundo – um “CDF” resolvendo equações em um quadro negro; no recorte seguinte a sátira indica como os estudantes do CEFET (instituição mais reconhecida e prestigiada) percebem um aluno da FAETEC – um “burrinho”; no terceiro recorte a imagem representa um morador de rua, largado em um passeio de calçada, seguida da frase, “Como os alunos do CPIL me veem”; a quarta “tirinha” indica como os motoristas de ônibus percebem o estudante. Neste caso, considero que ela é válida para qualquer estudante, pois é comum reclamações, inclusive na mídia, sobre como existem falhas nos transportes públicos para com os estudantes de modo

geral; na penúltima imagem, descrevem, “como eu vejo meu lanche” (um todinho), geralmente associado a lanches de crianças em idade de creche ou jardins das infâncias; E na última “colagem”, como próprio estudante se percebe – alguém com sono e deitado na carteira em sala de aula.

Logo em seguida ao meme, percebemos um breve diálogo entre um funcionário da FAETEC que lembra que “quem faz a escola é o aluno”. Logo em seguida, em resposta ao funcionário um estudante retruca: “Logo logo PII kkkkkk”, referindo-se a uma possível candidatura a um concurso da polícia. Minha interpretação sobre esta resposta é um tanto preocupada, pois percebi que pareceu, embora bem-humorada, conter um tom ameaçador. A sutileza do sarcasmo indica que sendo o tal estudante um futuro policial, o mesmo teria legitimidade para agredir o funcionário em um eventual protesto por demanda salarial ou outras formas de reconhecimento categorial. Entendo que a lógica do meme foi provocar os risos de quem apreciou a publicação, no entanto a postagem sugere uma certa ação violenta e legitimada pelo Estado brasileiro em um eventual cenário de um protesto classista.

Além disso, o meme também sugere algumas hierarquizações que fogem do campo do humor, e isto pode evidenciar uma forte concorrência entre instituições de ensino consagradas localizadas no Estado do Rio de Janeiro. A postagem, embora com conotações de humor acaba por expor esta forte concorrência que contamina o imaginário estudantil e acaba por fazer parte do próprio cotidiano destas instituições ano após ano.

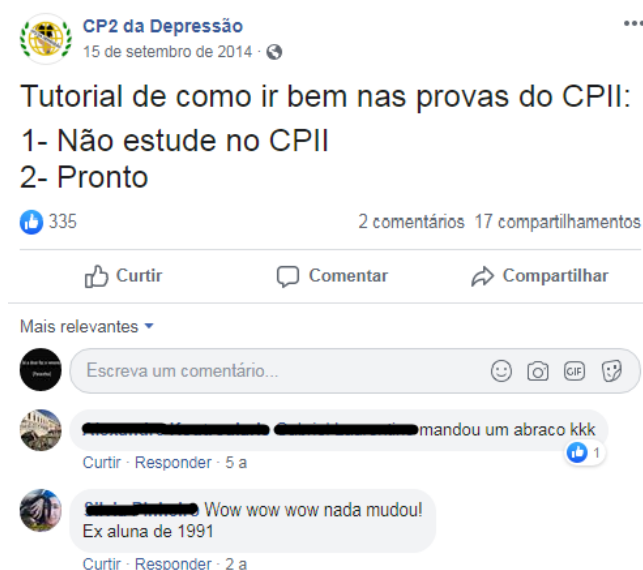
Figura 7. – como o estudante da FAETEC se percebe.





A postagem seguinte vai na linha da anterior com uma espécie de humor mais seco. A publicação sugere um “tutorial de como ir bem nas provas do CPII”, isto é, a publicação sugere uma grande rigorosidade nas avaliações do Colégio Pedro II. Com um tom de humor bastante direto, a publicação sugere que simplesmente não se estude nesta escola, pois seria impossível escapar tal rigorosidade. Em resposta a publicação, uma estudante antiga, de 1991, cita a letra da música “Nada mudou” de Léo Jaime.

Figura 8. – “tutorial de como ir bem nas provas do CPII”.



As postagens anteriores indicam o grau de rigorosidade que as escolas CEFET, CPII e FAETEC cultivam em suas práticas pedagógicas. O humor, no caso das duas publicações anteriores, aparece com o objetivo de suavizar tal rigorosidade, expressando de modo jocoso parte dos desafios enfrentados pelos estudantes nestes cotidianos escolares.

As publicações seguintes foram colhidas de modo a demonstrar que não apenas estudantes figuram o papel de “zoadores”. Isto é, professores também aderem a zoação de modo a expressar aspectos do cotidiano escolar. As postagens seguintes foram retiradas de um dos grupos fechados do Colégio Estadual Aurelino Leal (figuras 9 e 10) e a última de minha página pessoal do facebook, cujo o print da publicação foi extraído a partir de uma publicação feita por um professor do CEFET/BA amigo meu (figura 11). A intenção em trazer estas publicações jocosas para este texto é demonstrar que a zoação não é um fenômeno apenas observado entre estudantes. Ou seja, eu procuro mostrar com isto que professores também sabem utilizar dos artifícios do humor para expressar seus cotidianos.

Considero que a zoação proferida pelos professores possuem um teor mais cáustico e geralmente vem cercado de um certo tom de “vingança”, devido as dificuldades, muitas delas já conhecidas, enfrentadas pelos professores em tempos de normalidade do ensino bem como em tempos de pandemia.

As figuras 9, 10 e 11 portanto expressam respectivamente: professores “zoando” alunos sobre o não cumprimento de tarefas online na pandemia, tendo o processo avaliativo como uma espécie de “ameaça” / “vingança” jocosa – uma contrapartida dos professores, utilizando os mesmos recursos críticos mais comumente observáveis entre estudantes; a vingança da hora em que o estudante tira uma nota baixa e apela para um pedido de ajuda ao professor; e por fim uma brincadeira com o dia de promoções e compras na Black Friday, onde uma simpática professora oferece descontos nas notas caso os estudantes não demonstrem as condutas adequadas para alcançar notas suficientes para a aprovação. As notas nestes casos são utilizadas como recurso de apelo para que os estudantes cumpram as atividades, ou, caso contrário, podem, bem-humoradamente, serem reprovados.

Figura 9 – atividades avaliativas não feitas durante a pandemia reprovam.

“CEAL.” Novembro de 2020.



Figura 10 – a nota como chantagem de um professor vingativo.

“CEAL.” Novembro de 2020.

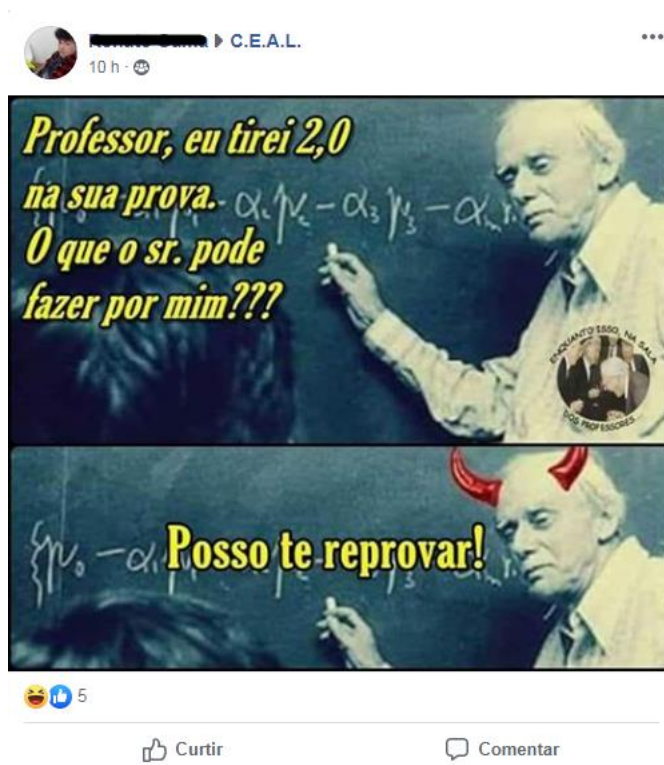


Figura 11 – saldão de notas durante a Black Friday.

“Nazaré, A orientadora”. Novembro de 2020.



Além das relações e tensões típicas entre professores e estudantes a zoação também pode ser evocada sobre outros aspectos da vida que extrapola os limites das salas de aula. A postagem seguinte indica uma piada com o atraso, algo bem comum nas escolas localizadas em áreas urbanas devido as inúmeras contingências que a vida nas grandes metrópoles impõe aos indivíduos. Os motivos dos atrasos podem ser inúmeros, que vai desde imprevistos com os meios de transporte até problemas pessoais no âmbito familiar. Não me cabe aqui abordar tais imprevistos, mas apenas apontar que eles existem e são comuns no cotidiano escolar. No caso da postagem seguinte, a zoeira ainda carrega um traço de saudosismo antes da pandemia, onde um estudante sugere chegar atrasado e negociar sua entrada na instituição escolar com porteiros ou inspetores.

As roupas espalhafatosas e descombinadas do suposto estudante sugerem sutilmente alguém amplamente atrapalhado com os horários da escola, que neste caso chegaria na escola com 4 horas e 30 minutos de atraso. Claramente os exageros dão o tom do humor, expressando um estudante que apesar do grande atraso ainda consegue negociar sua entrada na escola com um ar de graça e sem perder a pose.

Figura 12 – a zoação como expressão da saudade das aulas presenciais: uma piada com “atraso”. Novembro de 2020.

Figura 12.



Até aqui tenho argumentado que as jocosidades (que neste caso se manifesta através da “zoação”) pode servir como elemento constitutivo da crítica em momentos críticos, modulando algumas interações humanas no sentido de evitar ou provocar conflitos. Até aqui tenho mostrado o seu lado positivo, onde a crítica proferida jocosamente não provoca nenhum tipo de prejuízo físico ou moral a terceiros. No entanto, é necessário também apontar que nem sempre a “zoeira”, especialmente em escolas, caminha por mares tranquilos. Em alguns casos o ato de zoar pode ultrapassar as tênues fronteiras do humor leve e adentrar no mundo das ofensas, deslealdades, indisciplinas e violências diversas, podendo inclusive transformarem-se em casos claros de “*bullying*”.

Antes de seguir com a descrição das postagens, é importante também reconhecer e apontar a grande dificuldade, inclusive da literatura científica específica sobre o tema, de se identificar casos de bullying concretamente. Por isso para evidenciar o fundamento empírico da discussão realizada até aqui, eu necessitei

recorrer a postagens antigas de anos anteriores aos anos que esta pesquisa foi implementada. As postagens seguintes, portanto, são situações já identificadas por mim em minha dissertação de mestrado em um outro contexto de pesquisa, quando nem se quer sonhávamos que passaríamos pela pandemia do COVID-19. Diante das dificuldades de encontrar casos concretos de indisciplinas ou violências sutilmente camufladas de humor no atual contexto desta monografia, utilizo alegoricamente casos em que a possibilidade de ocorrência de indisciplinas online ou até mesmo de violência sistemática, objeto de uma descrição etnográfica, aconteceram em um passado recente.

As postagens seguintes, por assim dizer, podem servir como exemplos concretos dos fenômenos apontados quando o humor ultrapassa as fronteiras do tolerável, podendo tornarem-se tipos de violências indesejadas em ambientes escolares. Aqui não obedeço claramente a uma linearidade ou uma sincronia das publicações. Minha preocupação adiante é mostrar o quanto são tênues os limites do tentar fazer graça e não conseguir alcançar o objetivo pretendido da ação jocosa. Ou seja, a graça, o humor, a leveza do ato jocoso pode não se concretizar completamente, denotando assim uma certa relatividade no fazer a graça acontecer.

É importante também dizer que maior parte das postagens seguintes não estão mais disponíveis para verificação de eventuais interessados neste relato, pois o grupo onde muitas delas foram publicadas, o “Spotted CEAL”, foi denunciado e tirado do ar devido seu conteúdo ofensivo que na época causou constrangimentos para pessoas individualmente e para a reputação da escola, de seus professores, demais funcionários, dirigentes e até estudantes.

A figura treze nos remete a um caso que foi considerado pelos dirigentes e também alguns estudantes como um ato de indisciplina. A postagem indica que alguém, que não foi identificado, deixou um peixe dentro de um dos banheiros da escola. Um estudante, ao perceber que existia um peixe morto no chão, tirou uma fotografia e postou em um dos grupos da escola no Facebook. A publicação foi visualizada por uma grande quantidade de estudantes. As reações em relação ao acontecimento foram bastante diversificadas, que foi desde a indignação do diretor e alguns estudantes, mas também provocou o riso de uma estudante. O diretor em seu comentário então ironizou:

“Infelizmente a atitude de ‘meia dúzia’ prejudica os outros sim! Alguns de nossos alunos não conseguem respeitar o espaço de uso comum. Agora, como já comentei antes, como será que um turno com aproximadamente

1040 alunos ninguém viu ou sentiu o cheiro de um ‘pescador’ passando!”

O culpado pelo ato não foi identificado e, portanto, ninguém foi punido. O que quero apontar com esta imagem é que mesmo que a jocosidade esteja presente nesta situação representada o desenrolar da ação não possuiu um sentido positivo. Neste sentido o ato jocoso causou um efeito inverso a do humor, causando inclusive indignação de dirigentes e estudantes. Este é, portanto, apenas um dos exemplos verificados que demonstra que nem sempre o humor pretendido em uma ação é motivo de graça para muitos, ganhando assim um sentido “relativizável”.

Figuras 13 – um caso considerado indisciplina com comentário irônico/jocoso de um Diretor principal: quem é o “pescador”? Setembro/Agosto de 2014.

Figura 13





As postagens adiante são outras formas de expressão que podem ter uma conotação bem-humorada, mas que podem também ser interpretadas como situações concretas de violência no contexto escolar. O grupo de onde foram retiradas estas publicações já não existe mais, pois foi denunciado por conta de seu teor ofensivo. Lembro que na época existia um empenho dos dirigentes da escola, bem como dos que se sentiram prejudicados para retirada do grupo do ar. O(s) responsável(is) pelas publicações também não foram identificados e, portanto, não existiu responsabilizações, a não ser a própria denúncia e a consequente retirada do grupo do ar pelo próprio Facebook.

O objetivo do grupo sempre era muito claro e tinha como uma das primeiras postagens da página com o seguinte enunciado, representado na figura 14. Diz o seguinte: “pessoas q não sabem brincar merecem sofrer bullying”. Mas antes necessariamente de apontar porque tais imagens são também *bullying*, eu gostaria de ressaltar violências tão sutis quanto que estão no teor das publicações. Em meu entendimento as figuras contêm elementos: homofóbico (figura 15); racista (figura 16); e um caso de intolerância religiosa (figura 17).

Na imagem 15 a foto de um estudante da escola foi usada em uma espécie de carta de um jogo de RPG (role-playing game

)³⁴. A carta do suposto jogo é descrita da seguinte maneira: “Son of Exodia – esta carta acaba imediatamente com o duelo ao ser dita a frase: ‘vamo parar de viadagem?!’”. O conteúdo da imagem mostra um garoto com um olhar distante, distraído que logo teve dimensões da sua sexualidade sugerida como numa piada. A expressão “Vamos parar de viadagem?!” sugere e ataca a potencial sexualidade do garoto e indica que o próprio pare de ser ou exercer o que supõem que ele seja. O modo como se sugere a sexualidade do menino aparece num tom pejorativo, que busca negar sarcasticamente a potencial homossexualidade do estudante vítima da ação de homofobia.³⁵

A imagem 16 representa um outro tipo de violência. Neste caso, o racismo aparece disfarçado na suposição de que um outro estudante, caracterizado na oportunidade para uma das festas da escola, seja um bom amante, símbolo de desejo sexual apenas pelo fato de ser negro. Isto confere a montagem um teor racista que associa a imagem de um estudante negro a um objeto de prazer sexual. A montagem descreve o estudante alvo de racismo da seguinte maneira: “Pintoso esse mlk³⁶.”; e continua “Mina, eu cei Q cê se amarra num romansse com negaum”. Note que os nomes escritos foram propositalmente grafados com erros com o objetivo de ridicularizar a imagem do estudante negro que havia pousado para foto com a língua de fora. O plano de fundo da foto original também foi alterado por um plano de pequenos corações, dando o sentido mais forte a proposta de sexualização do estudante alvo do racismo presente na “brincadeira”.

A imagem 17 carrega um outro tipo de violência. A manifestação ofensiva traz desta vez a intolerância religiosa como pano de fundo da “brincadeira”. A montagem recupera a fotografia de um garoto que em um domingo pela manhã postou uma fotografia como se estivesse arrumado para um culto em algum templo cristão. A insinuação traz também conotações sexuais, onde a vítima da intolerância religiosa estaria interessada em envolvimento com garotas, e não propriamente em compartilhar os valores prováveis de sua religião em alguma congregação. O texto que acompanha a chacota assim indica: “Passagem de leve ashauhnhaha (risos)”.

³⁴ Jogos geralmente de estratégia e bastante imaginativo onde é possível jogadores assumirem papéis variados animados ou inanimados, podendo improvisar livremente a partir de suas criatividade.

³⁵ Para uma análise de como os conflitos que envolvem o gênero em espaços escolares são invisibilizados, Cf. (MIRANDA; MAIA, 2017) em “Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro”.

³⁶ Abreviação do nome “moleque”.

“Deus castiga Eva e todas as mulheres depois dela, com as dores do parto e sujeição aos homens. [Cn 3:16].”; e no corpo da foto continua-se, “#Partiu #Igreja #caçar #as #novinha #de #Deus”. A quantidade de “Hashtags” enfatiza a tentativa de desmoralização do jovem crente e o texto indica que o garoto vai para igreja com o objetivo de se relacionar com “as novinhas de Deus” – termo pejorativo usado para insinuar possíveis objetivos sexuais da vítima do preconceito religioso.

Figuras 14, 15, 16 e 17. Situações que podem ser interpretadas como relações tóxicas ou abusivas por parte de quem sofreu com “brincadeiras”, que perderam a graça para os dirigentes da escola. Algumas das postagens foram retiradas de uma comunidade criada com a finalidade de praticar *bullying*, conforme definição dos próprios criadores da comunidade Spotted CEAL. Janeiro de 2014.

Figuras 14, 15, 16 e 17.





Além destes três exemplos de violências, camufladas de um senso de humor tóxico, existe ainda um fator que complexifica estas situações de tentativas de constrangimentos. O fato de as publicações terem sido publicizadas em uma rede social potencializou seu teor corrosivo e como consequência podemos afirmar com exatidão que tais “brincadeiras” configuraram também casos de *cyberbullying*.³⁷ O *cyberbullying* neste caso acontece pelas 3 características já apontadas presente na noção clássica de violência sistemática que são: a submissão de alguém a uma condição de abuso, que nestes três casos apontados se traduzem em homofobia, racismo e preconceito religioso; a sistematicidade ou a frequência do abuso, que nos casos são garantidos pelo tempo de exposição que tais pessoas foram submetidas ao constrangimento na grande rede mundial de computadores; e a própria dor em potencial que tais atos causaram nas vítimas. Estes três elementos caracterizam reais situações de *bullying* em redes sociais.

Os elementos que configuram casos típicos de violências no cenário brasileiro (racismo, homofobia e preconceito/intolerância religioso/a), bem como estas formas de violência podem também se tornarem casos de violência sistemática especialmente na rede. Adiante, proponho algumas atividades reflexivas que podem auxiliar profissionais e pesquisadores da área de educação a trabalharem sobre o tema em sala de aula, de modo a evitar estes tipos de expressões violentas,

³⁷ Para um maior aprofundamento sobre a noção de *Cyberbullying*, Cf. (CHOCARRO; GARAIGORDOBILL, 2019) em “Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores”.

mostrando caminhos viáveis que busquem modos eficazes e seguros de desnaturalizar e evitar casos desta natureza.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PROPOSTA DE AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA LIDAR COM EVENTUAIS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS ESCOLARES, INCLUINDO O *BULLYING* E O *CYBERBULLYING*.

Neste trabalho, procurei analisar as principais diferenças conceituais de dois fenômenos socioculturais distintos (o “*bullying*” e a “*zoaçaão*”) no contexto brasileiro. Argumentei ao longo do texto que tais noções não pertencem a um mesmo campo lexical, isto é, não são sinônimas. Busquei, portanto, fomentar uma discussão que contraria certos automatismos que tentam aproximar ambos fenômenos de modo um tanto descuidado – sem algumas devidas ponderações críticas sobre cada fenômeno. Tentei também demonstrar que podem existir transições entre estas duas noções, principalmente, quando ações violentas (sejam elas sistemáticas, ou não) podem estar “camufladas” em formas de “brincadeiras” “inocentes”.

A partir de uma imersão etnográfica em grupos escolares em redes sociais online (tal como Facebook), identifiquei postagens (memes e caixas de diálogos produzidos por atores escolares) que de algum modo corroboram minha argumentação, no sentido de não confundir ações violentas (de qualquer natureza) com formas específicas das sociabilidades juvenis, sobretudo as jocosidades tipicamente observáveis nas relações entre jovens.

Acredito, portanto, que a melhor forma de contribuir com as questões abordadas neste trabalho é elaborar um breve roteiro com sugestões de atividades e materiais didáticos para auxiliar o público escolar (professores, estudantes, pais de estudantes, dirigentes escolares etc.) na identificação e evitação de potenciais situações de abuso ou violências. As indicações seguintes, portanto, estão fundamentadas na discussão anterior.

Primeiramente, quero começar com uma premissa, que pode parecer simples, mas tornar-se algo de difícil trato por conta do atual contexto político brasileiro e mundial, em que as instituições científicas e educacionais têm sofrido constantes assédios e tentativas de intervenções por parte de movimentos sociais reacionários

da contemporaneidade.³⁸

A premissa é a seguinte: é de suma importância o reconhecimento e o respeito pelos/as jovens (estudantes), compreendendo que a “*condição juvenil*” deve ser entendida sempre em movimento, ou em constantes transformações; e esta dinâmica pode aparecer de modo contestatório, por vezes ameaçador dos regramentos sociais vigentes. Além disso, é necessário também compreender que as juventudes são diversas em termos econômicos (de classe social), políticos (em termos de orientações ideológicas) e culturais (em termos de seus marcadores identitários – étnico racial, religioso, de gênero, regional etc.).

A minha proposta é então fomentar intensos e sistemáticos debates entre os estudantes e demais atores da escola, não necessariamente apenas em sala de aula, mas sim em todo e qualquer espaço onde seja possível se produzir diálogos para refinamentos das múltiplas concepções sobre o assunto “violências”. Prefiro, por hora, não definir qual momento escolar seria o mais adequado para tratar deste assunto, pois me parece que este tema é transversal a todas as séries escolares, podendo ser abordado em momentos diferentes de modos específicos para públicos variados.

Esses debates e diálogos podem ser planejados e sugeridos pelas/os professores a partir da utilização de materiais produzidos pelos próprios jovens quando se projetam nas redes sociais. Memes, vídeos, plataformas de jogos, entre outros recursos lúdicos podem ser transformados em excelentes recursos didáticos, no sentido de aguçar os sentidos críticos para formação de percepções dos estudantes em saber identificar potenciais situações de violência em seus cotidianos, bem como criar mecanismos de evitação destas violências. Trata-se de uma tentativa de orientar os olhares críticos dos sujeitos escolares para suas próprias realidades de modo a provocar compreensões que desnaturalizam e deslegitimam as diversas formas de violência em nossa sociedade, por mais simplórias que pareçam ser.

Proponho, portanto, alguns exercícios analíticos, que podem ser expandidos e complexificados ao passo que as discussões sobre o tema avancem. Para uma primeira atividade, destaco 3 vídeos curtos apenas como degrau para atividades mais complexas. Os vídeos são: 1) [COMO INVADIR AULA ONLINE! E COLOCAR VIDEO](#)

³⁸ Para uma compreensão mais robusta sobre as contestações e ataques que as instituições de ensino básico tem sofrido no atual contexto mundial, cf. o artigo dos Sociólogos português José Manoel Resende e Bruno Miguel Dionísio (2005) “Escola pública como ‘arena’ política: contexto e ambivalências da socialização política escolar” e o livro “A sociedade contra escola?: a socialização política escolar num contexto de incerteza” (RESENDE, 2008).

[NA WEBCAM - YouTube](#)³⁹ ; 2) [DIRETOR DE ESCOLA MILITAR INVADE AULA ONLINE E AMEAÇA ALUNO QUE FEZ MONTAGEM DE VÍDEO COM SUA FOTO - YouTube](#); 3) [Melhor compilação de micos do EAD! 2020-2021](#) 😄😄😄😄😄 - [YouTube](#). A partir deste material, sugiro indagar aos participantes da dinâmica pedagógica aquilo que eles ou elas consideram ou não engraçado. Portanto, o que para eles e elas pode ser ou não considerado humor? Os estudantes envolvidos na dinâmica conseguem identificar e argumentar formas de violência que podem estar disfarçadas com um certo aspecto de conteúdo lúdico? Existem limites para humor? Se sim ou não, quais seriam relativamente estes limites?

Uma segunda atividade consiste em envolver os/as estudantes em atividades de pesquisa empírica nas redes sociais, especificamente naquelas usualmente frequentadas por eles/as. As orientações gerais podem ser no sentido de coletar materiais (memes, vídeos entre outros conteúdos) onde possam estar representados casos limites que opõem as relações jocosas (lúdicas) daquelas que apenas aparentam ser engraçadas, mas que podem esconder conteúdos agressivos (que possam, de algum modo, ser ofensivos para indivíduos ou para grupos sociais específicos).⁴⁰

Os passos para esta atividade de pesquisas poderiam ser organizados da seguinte maneira: 1º) solicitar que os/as estudantes identifiquem e mapeiem grupos em redes sociais que tenham a proposta de representar jocosamente o cotidiano escolar; 2º) a partir da reunião dos materiais, solicitar que os/as próprios/as estudantes discutam e entrem em consensos sobre quais conteúdos coletados possuem teor relativamente engraçado, pouco engraçado ou nada engraçado; 3º) após a seleção, organização e sistematização dos materiais coletados, sugerir que os/as alunos/as elaborem conteúdos (materiais, digitais ou dos dois tipos) para serem divulgados em seus ambientes de vivência, sobretudo nos espaços escolares. Obviamente que o passo a passo desta proposta de atividade pedagógica deve ter o acompanhamento dos/as professores/as. Uma forma relativamente eficaz de convencer os/as estudantes/as a participarem desta proposta é atribuir algum valor que comporá as

³⁹ Este conteúdo requer filtros, pois contem expressões de baixo calão que podem ser ofensivas para alguns seguimentos sociais. É importante também considerar que “vídeos tutoriais” como este foram amplamente divulgados ao longo da pandemia do Covid-19, momento onde as atividades pedagógicas passaram acontecer em formato remoto.

⁴⁰ Nos anexos deste trabalho, indico alguns links e materiais que podem ser úteis para início das atividades propostas.

notas dos que participarão da atividade.

O objetivo deste exercício reflexivo não deve ser encarado como algo meramente instrumental ou utilitário. É sobretudo um esforço de fazer com que os jovens estudantes percebam que nem sempre aquilo que parece engraçado para alguns pode se estender para todos. É importante ressaltar que o humor possui certo caráter relativo e deve ser visto com devidos cuidados para que as comichidades não se tornem algum tipo de tragédia.

5 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Janecléide Moura de. **O movimento dos trabalhadores rurais sem terra e o projeto de reforma agrária popular**: as tecnologias digitais nas formas insurgentes de luta política no século XXI. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia de Comunidades e Ecologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível na história do pensamento*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Código de ética da ABA**. 2012. Disponível em: [Código de Ética | ABA \(abant.org.br\)](http://abant.org.br)

BAZZO, Juliane. A agência da noção de *bullying* no contexto brasileiro a partir de uma etnografia de uma experiência escolar. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 203-231, set./dez. 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/horizontes/1758>

BAZZO, J. **‘Agora tudo é bullying’**: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Rio Grande do Sul: PPGAS, 2018.

BOLTANSKI, Luc.; THÉVENOT, Laurent. **De la justification**: les économies de la grandeur. Paris: Gallimard, 1991.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. A sociologia da capacidade crítica. Trad. Marcos de Aquino Santos. **Jornal europeu de teoria social**, 2(3): 359–377, 1999.

BRASIL. Lei n. 13.185, 06 nov. 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). 2015. Disponível em: [L13185 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2017. (Coleção clássicos do jogo).

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHOCARRO, Edurne.; GARAIGORDOBILL, Maite. Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. **Pensamiento Psicológico**, Vol. 17, Nº 2, 2019, pp. 57-71.

COPI, I. M. **Introdução à lógica**. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRREL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>

DAYRREL, J. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1105-1128, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>

FALCÃO, Hully Guedes. **"Burocracia da ética"**: uma análise antropológica sobre a regulação da prática da pesquisa científica no Brasil. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, 2019.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975, (77-86 p.).

GASTALDO, Édison. As relações jocosas futebolísticas: futebol, sociabilidade e conflito no Brasil. In: **Mana**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2010, pp. 311-325. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v16n2/03.pdf>

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, 1975.

GOMES, L. G. F. F.; LEITÃO, D. Etnografia em Ambientes Digitais: Perambulações, Acompanhamentos e Imersões. **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 42, p. 41-65, 2017.

HINE, Christine. **Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday**. Bloomsbury Publishing, 2015.

HINE, Christine. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. **Matrizes**, v. 9, nº 2, p. 167-173, jul./dez. 2015.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Perspectiva: São Paulo, 2014.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEITÃO, Débora; GOMES, Laura Graziela. Estar ou não estar lá: pesquisa etnográfica no secondlife. **Cronos**, v. 12, n. 1, p. 25-40, 2011

LUKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Artigos educação e ludicidade**, 2005.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MIRANDA, Ana Paula; MAIA, Boris. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 49, p. 177-202, set./dez., 2017.

NOGUEIRA, Paulo Henrique. **Identidade Juvenil e Identidade Discente**: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: PPGE-UFMG, 2006.^a

NOGUEIRA, P. H. **Jovens generificados no espaço escolar: zoação e bagunça como vetores das relações de gênero**. In: VII Seminário Fazendo Gênero, Anais, 2006.^b

NOGUEIRA, P. H. **Zoação juvenil e o exercício da docência**. ICHS/UFOP, 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de (Org.). **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000. p. 17-35.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Cardoso. de. **Pesquisas *em* vs. Pesquisas *com* seres humanos**. In: Oficina de antropologia e ética (ABA), 2000, Porto Alegre, comunicação, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000, 16p. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie336empdf.pdf>

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1993.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, n. 42, p. 377-391, 2014.

PEREIRA, A. **“A maior Zoeira”**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: PPGAS-USP, 262 f., 2010.

PEREIRA, A. **“A maior zoeira na escola”**: experiências juvenis na Periferia de São Paulo: Editora Unifesp, 2016.

PINTO, Nalayne Mendonça. Percepções de Jovens sobre conflitos e violências

na escola. **Dilemas**: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social , v. 1, p. 165-187, 2015.

RESENDE, José Manuel; DIONÍSIO, Bruno Miguel. Escola pública como <<arena>> política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. **Análise Social**, Vol. XL, (176), p. 661-680, 2005.

RESENDE, J. M. **A sociedade contra escola?**: a socialização política escolar num contexto de incerteza. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

SILVA, A. S; COSTA, G. Para além do convencional: ludicidade e recursos tecnológicos como instrumentos para o ensino de sociologia. In: RAMALHO, J.; SOUSA, R. (orgs). **PIBID**: memórias de iniciação à docência. Campina Grande: UFCG, 2013. p.179-190.

SILVA. A. S. **Uma escola no contexto metropolitano**: o Colégio Estadual Aurelino Leal e o cotidiano de suas relações sociais. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em sociologia. Niterói. 2015.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio (Org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SIMMEL, G., A natureza sociológica do conflito. In: FILHO, E. de M. (Org.); FERNANDES, F. (Org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983. P. 122-134.

SIMMEL, G. Indivíduo e sociedade nas concepções de vida dos séculos XVIII e XIX. In: _____. **Questões fundamentais da Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 83-118.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. Thousand Lage Daks: Lage Publications, 1990.

TURNER, Victor. **O processo ritual**: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

VALADARES, L. Os dez mandamentos da observação participantes. **Rev. brasileira Ciências Sociais**, vol.22, no.63, São Paulo Feb. 2007. Disponível em: [Os dez mandamentos da observação participante \(scielo.br\)](http://scielo.br)

VERÍSSIMO, Marcos. Batendo de frente na escola: uma abordagem antropológica sobre conflitos na escola pública fluminense. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.37, n.1, pp. 229-250, jan.-mar.2019.

WERNECK, Alexandre. “Dar uma zoada”, “botar a maior marra”: dispositivos

morais de jocosidade como formas de efetivação e sua relação com a crítica. In: **Dados**: revista de ciências sociais, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, 2015, pp. 187-221.

WERNECK, A. Uma sociologia da compreensão a partir do par crítica e jocosidade. **Civitas**, Porto Alegre, v.16, n. 3, p. 482-503, Jul-set, 2016.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, Otávio (Org.).

O Fenômeno Urbano. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

WOODS, P. **Inside School**: ethnography in educational reserarch. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986.

WOODS, P. **L'etnografie de l'école**. Paris: A. Colin, 1990.

ANEXO – MATERIAIS SUGERIDOS PARA PESQUISA E ANÁLISE

Links que podem ser úteis na elaboração de propostas pedagógicas relacionadas ao tema acima discutido:

- 1 [CEFET da Depressão | Facebook](#);
- 2 [Faetec da Depressão | Facebook](#);
- 3 [CP2 da Depressão | Facebook](#);
- 4 [Nazaré, A Orientadora | Facebook](#).

Materiais sobre formas de violência que podem vir antes e estão para além do *bullying*:

[Cartilha sobre bullying do CNJ — Portal IFRN](#)

[O Racismo recreativo não é piada - Geledés \(geledes.org.br\)](#)

[Racismo Recreativo \(Feminismos Plurais\) \(ufg.br\)](#)

[Microsoft Word - RACISMO E SEXISMO NA CULTURA BRASILEIRA \(ufg.br\)](#)

[Racismo-motor-da-violencia.pdf \(ufg.br\)](#)