



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

## **A (RE)CONSTRUÇÃO COTIDIANA DO PRECONCEITO: ENTRELAÇAMENTOS SIMBÓLICOS DE GÊNERO E RAÇA/ETNIA EM UM GRUPO DE CRIANÇAS**

Tânia Mara Cruz

UNISUL- Universidade do Sul de Santa Catarina

[taniamara.cruz@gmail.com](mailto:taniamara.cruz@gmail.com)

### **Introdução**

Numa ampla pesquisa em 2001, com crianças dos anos iniciais da educação básica de uma escola estadual da Grande São Paulo, registramos cenas do recreio e das salas de aula. Elas nos levaram, entre outras questões já trabalhadas em publicações anteriores, a refletir também sobre o quão preconceituosas são as interações infantis em diversos aspectos das identidades vivenciadas no espaço escolar e a perceber o quanto de tensão havia nessas vivências, particularmente quando se tratavam de gênero e raça/etnia. Retomamos aqui alguns dados para analisá-los, prioritariamente, sob o recorte das relações entre preconceito e as categorias de gênero (masculinidades/feminilidades), de sexo (meninos/meninas) e de raça/etnia.

A escola, como espaço sociocultural pleno de contradições como quaisquer outros espaços, expressa, em seu interior, relações entre crianças que tanto podem reforçar como questionar os preconceitos. Tratamos aqui a cultura da escola na visão de Forquin (1993, p.167) em que “a escola é também ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Ao pensarmos culturas infantis frisamos não o sentido singular, mas sua multiplicidade, tão vasta quanto os diferentes contextos de infância. As crianças são capazes de gerar produção simbólica e de constituir suas representações e crenças em sistemas organizados em contextos sócio-históricos e geográficos distintos. Suas culturas não nascem num vazio social ou no mundo exclusivo da infância, porque resultam dos diferentes processos vividos por elas durante a institucionalização escolar,



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

a organização de seu tempo livre, a inserção familiar e o acesso aos meios de comunicação de massa. (PINTO,1997; SARMENTO,1997).

Na busca desse sujeito criança, realizamos observações de campo registradas em diários de bordo sobre o recreio e salas de aula dos anos iniciais, no intervalo de um ano. Dentro desse universo, selecionamos as turmas de terceiras e quartas séries, com 116 crianças (de agora em diante designadas como quartos e quintos anos), com quem aplicamos um questionário anônimo e um formulário de autoatribuição de raça/etnia. O questionário anônimo, centrado sobre o preconceito, nos ajudou na elaboração do roteiro semiestruturado das entrevistas, cujo intuito foi refinar o olhar sobre as práticas cotidianas. As entrevistas, base principal para análise no artigo aqui apresentado, foram feitas com 55 crianças em duplas de amigos/as e, eventualmente, em trios. Os nomes, tanto da escola quanto das crianças, são fictícios.

Sobre a caracterização dos sujeitos pesquisados e os critérios de raça/etnia, optamos por uma solução combinada, envolvendo a autodesignação: por escrito, as crianças registravam em um formulário individual seu nome e marcavam com X a partir dos indicadores oficiais do IBGE, havendo nessa listagem a opção “outra”, na qual poderiam escrever sua descrição, caso não concordassem com os indicadores anteriores. Nas entrevistas, nossa pergunta centrava-se em ser ou não negros/as, pois tínhamos por objetivo saber se as crianças que, em sua maioria haviam se colocado no formulário de autodesignação como morenas ou variáveis desta, mantinham verbalmente o distanciamento da ideia de pertencimento a uma identidade de raça. Pôde-se constatar, no entanto, que a ressignificação de termos como negro esteve presente para poucas crianças da E.E. Luiza Mahim, sendo para muitas, inclusive, um adjetivo pejorativo, ainda que raça e cor fizessem parte do universo infantil de construção de identidades e fosse visível nas situações de conflito. Nas citações de entrevistas, colocamos, ao lado do nome, a autoatribuição respondida em formulário.

Apesar de considerarmos raça/etnia e gênero como indissociáveis de classe na constituição da identidade, observamos em nossa pesquisa que a discriminação se dava com menor intensidade a partir de marcadores socioeconômicos e, por isso, priorizamos raça/etnia e gênero. Guimarães (2003, p. 96) afirma que raça é:

[...] cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos [...]. São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc. pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) [...] quando falamos de lugares, falamos de etnias. Existem vários outros tipos de discursos que são também discursos sobre lugares: lugares geográficos de origem [...] quando falamos de lugares, falamos de etnias.

O mesmo autor analisa, ainda, o conceito de cor como fundamental para entender como os brasileiros constroem suas identidades em um mosaico de cores e como processam também o racismo por meio dele. Entre as crianças, houve muita resistência aos indicadores do IBGE. Das quatro turmas pesquisadas, as duas turmas de quinto ano questionaram o conceito de pardo, durante a leitura dos indicadores, o que nos levou a orientá-los no sentido de não o utilizar, caso não quisessem, tendo para isso a opção “outros”. O resultado dessa recusa expressou-se na utilização da cor parda por uma única criança, tendo os demais registros apresentado um grau variável de designações e nuances como moreno, café com leite, entre outros. As falas a seguir nos permitem refletir sobre a dimensão da cor:

Pesquisadora (P): Você já sentiu algum tipo de mau tratamento em relação a você, por questão de cor, racismo? AN: Já. P: Dá um exemplo. AN: Tem que ser aqui da escola? Lá fora, né, você sabe que eu sou um pouquinho café com leite, né? P: Negro? AN: Não, só tenho essa corzinha aí [tocou seus braços], tinha uma menina loirinha, loirinha, de olhos verdes, cabelos cor do sol. Aí ela gostava de mim, a mãe dela falou ‘aí, eu não quero você namorando com esse negro aí, já pensou um bebê todo negro com cabelo loirinho enrolado?’ (E. André, café com leite – 5I).

P: Você já passou ou já viu alguma experiência de racismo aqui na escola? AD: Já, em casa também, uma sobrinha, ela é pretinha e a mãe dela ensinou ela a não gostar de branco, aí [?] e aqui na escola a mesma coisa, ou por causa da cor ou por causa do cabelo, ter cabelo ruim, ter cabelo duro. P: Você tem cabelo ruim? AD: O que? P: O que é um cabelo ruim? AD: Ah, é ter um cabelo assim, igual o meu, não é tão ruim pra pentear, [o cabelo dela é longo] ele é crespo (...) P: Você acha que é negra ou não? AD: Acho que eu sou morena. (E. Adriana, morena- 5I).

Dentro e fora da escola a cor é vivenciada como um elemento definidor de si e, na vontade de branqueamento, a cor negra é transformada em café com leite ou morena, para André, ou morena, no caso de Adriana, mesmo designando sua sobrinha de modo diferente, como pretinha. Curiosamente, a primeira manifestação de racismo que ela descreve é da mãe negra contra os brancos, só admitindo o racismo de brancos contra negros depois, sobre ela, ora em relação ao cabelo considerado ruim, ora à cor. Pensamos que a dimensão do cabelo crespo, quando associada à cor, é um elemento tão definidor de raça e racismo quanto à cor, considerando que aparecem quase sempre



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

juntos na indicação de racismo ou na recusa ao cabelo ou à cor, na indicação de desejo de branqueamento, onde o cabelo não seria tão ruim assim (tentativa de resistência e autovalorização frente ao racismo de outro) ou a pele, não assim tão negra. Como analisa Munanga (2004):

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etnosemântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico.

Cor e cabelo estão intimamente ligados à estética e à feminilidade, no olhar de uma determinada masculinidade que ainda é hegemônica em nossa cultura que define a mulher como objeto sexual e, portanto, sua marca principal seria atingir o padrão estético dominante que, além de tudo, é branco. Nesse sentido, sexismo e racismo ganham força quando se fundem na construção social do que é ser menina e negra.

Gênero é construção social assim como raça/etnia. Não há uma natureza que não seja informada pelo gênero, ou seja, sexo já nasce generificado. Alguns autores sustentam nossa concepção. Nicholson (2000) e Butler (2003), por reafirmarem o caráter instituinte de gênero sobre os corpos desvinculando gênero como uma forma simbólica que se deduziria automaticamente de corpos sexuais e diferentes; Foucault (1987), pelo olhar sobre as relações de poder em todos os níveis; e Connell (1995), pela proposição de arranjos múltiplos de gênero em múltiplas masculinidades e feminilidades e seu conceito de masculinidade hegemônica. Pensamos, no entanto, que não se pode utilizar gênero como sinônimo de mulheres e homens. Há sujeitos e há significados. Não são, entretanto, significados neutros do ponto de vista do poder, visto expressarem desigualdades sociais entre seres humanos, seja entre homens e mulheres, homens e homens, e mulheres e mulheres. Utilizaremos gênero(s) como constructos simbólicos de feminilidades e masculinidades, vistos em relação ou separadamente, e relações de gênero quando nos referirmos a relações sociais mediadas pelos significados de gênero, quer sejam elas relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres ou homens e homens.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

Estudiosos das culturas infantis já analisaram que as crianças, ao produzirem as relações sociais, são produzidas por elas, em um processo complexo no qual constroem interpretações próprias, reelaboram ou reproduzem informações do mundo adulto, ao mesmo tempo em que agem sobre ele, transformando-o (CORSARO; EDER, 1990). O preconceito ligado à raça/etnia e gênero gerava discriminações frequentes entre as crianças e fazia parte de um rol maior de preconceitos de qualquer ordem de características pessoais como peso, beleza, agilidade física e mental, entre outras. Mas é necessário destacar que havia crianças não preconceituosas que, no entanto, não conseguiam se impor ao contexto discriminador vigente, assim como havia crianças que sofriam discriminações, mas conseguiam manter forte autoestima a ponto de ignorar o preconceito sobre si. Entretanto, no contexto escolar pesquisado, o preconceito e as ações discriminatórias tinham uma intensidade que mereceria cuidado por parte daqueles que educam e gerem espaços educativos. Esses devem ser exemplares de outros, desde que se tenham olhos para ver. Afinal de contas, “se o fenômeno é, como vimos, de origem objetiva e se, nos dias que correm, é difícil aos homens alterar as condições objetivas, parece que resta, tal como sugere esse autor [Adorno], sobretudo à educação, fortalecer os sujeitos no seu combate.” (CROCHIK, 2008, p.101)

### **O inventário das diferenças**

A idéia de coletar informações escritas pelas crianças sobre preconceito surgiu após a produção dos diários de campo e antes de procedermos às entrevistas, como um exercício de aproximação sobre as motivações infantis para as ações observadas. O único indicador problematizado durante a aplicação do questionário foi homossexual, já que na escola o comum entre as crianças eram as expressões “bicha” e “veado”. Ao invés de “ser”, a expressão “ser considerado” buscava permitir às crianças não se preocuparem com a autodesignação, mas sim com o que os outros supunham que elas fossem e as tratassem a partir desse referencial.

Tabela 1 – Ocorrências de manifestações de preconceito entre crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Questionário anônimo: Na escola você já foi xingada por alguém ou excluída de algum grupo por preconceito?
--



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

	Meninas	Meninos
112 crianças (51 meninas e 61 meninos)		
Não (36 crianças)	11	25
Sim (76 crianças) com, pelo menos, uma citação	40	36
Número de vezes em que apareceu a citação		
Por ser menina/o	16	06
Por agir diferente da maioria das/os meninas/os e não ser aceita/o por elas/es	14	21
Por usar cores, objetos, roupas considerados de meninas/os	02	04
Total parcial relativo a sexo/gênero	32	31
Por ser considerada/o homossexual	02	04
Total parcial relativo a gênero/orientação sexual	34	35
Por ser considerada/o negra/o	04	05
Por ser considerada/o pobre	01	04
Outros: - gordo/a - 10 citações iguais por sexo; - as demais se dividem, igualmente, em: cdf; feio/a; bonito/a; chato/a; japonês/a; testa grande; alto/a; patricinha; gostar de rap; usar óculos; por não aceitação; por não ser amigo/a; baixo/a; rico/a; burro/a; jogar mal futebol.	17	14
Total (sim)	46 itens	58 itens

No total, de 51 meninas, 40 manifestaram alguma percepção de preconceito contra si; e de 61 meninos, 36 manifestaram o mesmo. Em números individuais, podemos dizer que pouco mais de dois terços das meninas e metade dos meninos sofrem o preconceito na escola. Mas, se considerarmos o número de itens citados, vamos perceber um dado interessante: se o número de citações entre meninos é maior que o número total deles, significa que os mesmos meninos são muitas vezes discriminados. Tais dados correspondem a pressões que, por nossas observações, estão centradas nos meninos feminilizados, de modo mais ostensivo na defesa da masculinidade hegemônica e da heteronormatividade e designação de gays e veados. Embora, ao designar um menino, quem o designa não trabalhe, necessariamente, com certezas, mas com enquadramentos em situações masculinas, como podemos ver na entrevista abaixo:

P: Na sala de vocês tem alguém que chamam de homossexual? LU: O que é isso? P: Bicha LU: M., ele é muito bichinha, ele fala assim 'traz essa régua pra mim' [modo afetado] RE: É mesmo, ele falava isso pra Luciana emprestar a régua. LU: 'Me empresta o lápis!' [modo afetado] ( E. Luciana, branca, e Renata, branca -4II)

P: Discutem muito como provar, e para você, como é que você prova que uma pessoa não é bicha? LU: Vamos supor, às vezes, no futebol, ele não fica muito tempo, ele sai. (E. Leonardo, negro - 4I)



Estudos pioneiros (BERALDO, 1993) analisam essa situação escolar que resulta em maior pressão social sobre os meninos, tanto de adultos quanto de colegas, imbuídos da valorização de uma masculinidade em que o jeito delicado ou o fato de não jogar futebol são considerados atributos femininos.

Podemos pensar que o fato de ser menina seria um atributo por si mesmo desvalorizado, conforme a masculinidade hegemônica vigente em nossa cultura. Nela, a hierarquia entre homens e mulheres é predominante e, portanto, basta ser mulher para ser desvalorizada. O sofrimento por ser, simplesmente, menino apareceu em índice reduzido entre os meninos. Se quase a metade dos meninos e um terço das meninas responderam afirmativamente aos motivos somados de agir ou utilizar adereços diferentes permite pensar que, em ambos os grupos, há uma postura coletiva normativa de gênero sobre o que entendiam ser apropriado para meninas ou para meninos. No entanto, apenas os meninos considerados fora do padrão são atingidos. Somado aos outros atributos de gênero, podemos dizer que as meninas sofrem dupla pressão, por serem meninas e/ou por agirem diferente das meninas, ainda que isso não signifique ser considerada homossexual, como veremos mais adiante nas entrevistas analisadas.

Na parte destinada a “outros”, foram citados 31 motivos, em geral ligados à aparência, sendo que o quesito peso é fator de sofrimento aparentemente igual para ambos os sexos, principalmente sob o apelido de baleia.

JA: E isso que também ficam chamando as meninas de magrela, de baixinha, de altona, de gordona, de tanajura. P: Quem faz mais isso, as meninas ou os meninos? JA: Os meninos, muito dos meninos ficam achando que as meninas gordas são baleias. (E. Jaqueline, branca- 5II)

KA: Aqui eles chamam a gente de gorda, de baleia P: É? Eles fazem muito isso? Ambas: Fazem. P: Ah, tem outras coisas que eles discriminam, como cor? Kátia, você se sente negra?[não respondeu uma parte da pergunta e foi direto para a sequência] KA: Cor, eles nunca disseram, eles pegam pela gordura, ser uma baleia. KA: É. [risos gerais] P: E você, Marcela? MA: Já me chamaram de magricela, essas coisas, assim. Não ligo muito não, às vezes eu me defendo, mas em geral eu finjo que não estou nem escutando. P: Como que você se defende? MA: Eu falo para eles pararem, que eu vou falar para a professora. P: E você, como se defende, Kátia? KA: Eu fico na minha, eu falo que quando me chamam de gorda e o menino que me chama é gordo, eu também falo. P: Que ele é gordo, você resolve assim? MA: É. (E. Marcela, morena, e Kátia, negra - 5II)

Os meninos tendem a usufruir do poder da linguagem com mais desenvoltura porque, ao chegarem às séries iniciais, já manifestam uma diferenciação de gênero na linguagem que lhes é favorável, visto que a masculinidade hegemônica considera o palavrão um atributo de masculinidade. Nas entrevistas, o uso do palavrão como



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

instrumento de poder e de atribuição de identidade sobre as meninas foi a todo instante reafirmado, ao que elas reagiam batendo. Salvo exceções, meninas pouco incorporam os xingamentos em suas formas de ataque ou defesa. Talvez por isso a queixa frequente das meninas e suas sugestões nas entrevistas eram que, se pudessem mudar algo nos meninos, mudariam sua linguagem.

Ao analisar o conjunto das discriminações relativas às diferenças sobre os meninos, constatamos que as questões estéticas quase não foram mencionadas, com exceção da referência ao peso, e nem eram visíveis a nós no recreio ou sala de aula. As questões de sexo/gênero/orientação sexual estavam presentes em todos os registros de campo, enquanto as relativas à raça/etnia estavam presentes em momentos de conflito de diversas ordens, que terminavam em xingamentos racistas ou em conflitos criados pelo próprio racismo, e que vamos aprofundar a seguir.

### As relações raciais/étnicas entre crianças

Nossos registros de cenas racistas registravam momentos pontuais em que se davam os insultos e que, muito rapidamente, se desfaziam. Por sua vez, o questionário anônimo pouco revelou das relações raciais/étnicas entre crianças, já que apenas quatro meninas e cinco meninos demarcaram algum tipo de preconceito por serem considerados negros, em um universo de 112 crianças. Dificuldade de perceber o racismo ou de se ver como negro? Ao cruzarmos com o formulário de autoatribuição de raça/etnia (cor), percebemos que o conceito de negro não é utilizado pela maioria das 116 crianças que responderam ao formulário aplicado em sala. Apenas 9 crianças se autodesignaram negras.

Tabela 2 – Autodesignação de raça/etnia pela cor da pele entre crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (4º ano e 5º ano).

		Negro(a)	Pardo(a)	Branco(a)	Amarelo(a)	Outro
Meninas	55	5	9	18	4	14 morenas; 1 mestiça; 1 café com leite; 2 não preenchidos.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

Meninos	61	4	7	30	0	13 morenos; 1 moreno claro; 1 meio moreno e meio branco; 1 café com leite; 1 bege; 1 branco e amarelo; 1 não preenchido.
Total	116	9	16	47	4	27 morenos / 2 café com leite / 1 mestiça / 1 moreno claro / 1 bege / 1 meio moreno meio branco / 3 não preenchidos.

De modo geral, salvo exceções, as crianças se autodefiniram na entrevista com a mesma descrição que fizeram no formulário: poucas negras, algumas pardas e a maioria morenas, o que não impedia as pardas e morenas de dizerem que sofriam racismo e relatarem situações vividas na escola. Cabe destacar que, segundo nosso olhar de pesquisadoras, houve um pequeno número de crianças que se considerou morena e que poderia ser considerada socialmente branca (GUIMARÃES, 2000) por ter pele branca e cabelo preto ou ser bronzeada. Talvez as poucas citações de racismo no questionário anônimo se devam à impessoalidade da folha escrita e ao sofrimento mais introspectivo que o racismo provoca de impedimento de denúncia, (nesse sentido semelhante ao preconceito contra o homossexual masculino), ao contrário das demais questões de gênero e suas lutas, mais legitimadas socialmente pelas mudanças culturais. As crianças sabem, identificam e sofrem o racismo em todas as situações, como pudemos verificar nas entrevistas.

P: E você, já viu alguma espécie de racismo LA: Eu já JA: na escola? P: É, na escola, o que você já viu, Laura? LA: Um dia, um menino, não sei de que série que era, chamou o outro de neguinho, isso é racismo, né?(E. Laura, morena, e Jaqueline, branca- 5II )

P: Fabiano, você acha que você é negro? FA: [faz que sim] P: você já vivenciou uma situação de racismo? FA e ED: já [?] todos falam ao mesmo tempo [beijudo]. P: ...o chamaram de beijudo. (E. Fabiano, moreno, e Edgar, moreno - 4II)

P: E apesar de vocês não terem passado por isso, veem situações de racismo aqui? MA: Com a Tatiana P: De que modo? KA: Ah, eles ficam chamando ela de carvão, eu mesmo já vi. MA: Eu nunca vi isso. P: E você, faz o que? KA: Ah, eu procuro não entrar na briga. MA: É bom não entrar na briga porque depois sobra pra gente. (E. Marcela, morena, e Kátia, negra - 5II)

A mesma espécie de insultos observados em interações infantis e relatados nas entrevistas foram analisados por Souza (2006), que argumentou ser a estética atrelada, de modo geral, ao marcador raça, compondo ambos quase que um só marcador que, a todo o momento, estrutura fronteiras e estigmas, citando ser comum meninos serem



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

chamados de “Negão” “Preto” “Carvão” “Macaco” e meninas de “Bombрил” “Cabelo de vassoura” ou “Canhão”.

Para Guimarães, a função do insulto racial é “é institucionalizar um inferior racial, sendo capaz não só simbolicamente de dirigir a pessoa discriminada a seu lugar inferior historicamente constituído, como também de reinstaurar esse lugar” (2000), legitimando a hierarquia entre grupos sociais. A ofensa verbal é uma das formas de insulto racial, que inclui, ainda, atos ou gestos. Esse mesmo autor afirma que, no Brasil,

O próprio termo que os designa como grupo racial (preto ou negro) já é em si mesmo um termo pejorativo, podendo ser usado sinteticamente, sem estar acompanhado de adjetivos ou qualificativos. Assim, negro ou preto passam a ser uma síntese verbal ou cromática para toda uma constelação de estímulos referentes a uma formação racial identitária.” (GUIMARÃES, 2000).

O insulto deixa de ser sintético e passa a ser qualificado, quando combina com outros adjetivos, como insulto sexual ao chamar a mulher negra de “vagabunda, sapatão, Maria Homem” (GUIMARÃES, 2000) ou fazendo uso de atributos diminutivos e de animalidade.

As crianças negras insultavam crianças brancas com insultos qualificados como “branca azeda e leite moça” (GUIMARÃES, 2000), quer como forma de defesa ao racismo branco feito a elas, individualmente, ou como uma devolução particular, mas resultante do racismo social que ela sofre a todo o momento. Em situações como essa última, raramente as crianças brancas interpretavam como defesa, agindo com mais violência ainda em suas demonstrações de racismo. No acúmulo de mágoas, o círculo vicioso estava formado e a convivência por meio de insultos raciais recíprocos se legitimava no cotidiano da escola. A racialização é vivida por todos, mesmo que aparentemente isso só se dê com negros, devido a serem eles o ponto frágil da hierarquia social, como destaca Brah (2006, p. 345-346):

Mas é importante salientar que tanto negros como brancos experimentam seu gênero, classe e sexualidade através da “raça”. A racialização da subjetividade branca não é muitas vezes manifestamente clara para os grupos brancos, porque “branco” é um significante de dominância, mas isso não torna o processo de racialização menos significativo. É necessário, portanto, analisar que nos constroem como, digamos, “mulher branca” ou “mulher negra”, como “homem branco” ou “homem negro”.

Apesar de extensa, a citação que se segue demonstra bem o mecanismo de retroalimentação que as crianças instituem em suas práticas:



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

P: Vocês já viram, já presenciaram questão de racismo? Ambos: [sim, com a cabeça] P: Já, você se acha negro, Igor? IG: Sim. P: E com você, já aconteceu, aqui na escola? IG: Sim P: Dá um exemplo, IG: Os meninos já me chamaram de neguinho do pastoreio e de saci Pererê. P: É? E o que você faz? IG: Ah, eu conto para a professora, às vezes eu não conto não, mas quando eu conto ela fica brava. O Milton, o Rafael, vivem me chamando de neguinho do pastoreio e eu não gosto. VLA: É que o Felipe não gosta que chamam ele de leite moça, de carirana, alemão, branquelo, mas ele xinga, ele dá risada na classe quando a professora [dá bronca]. IG: Quando a gente vai falar com ele, ele fica com aquela cara de ‘hummmm’. P: Vocês chamam ele de branquelo? IG: A gente tenta não chamar, mas ele fica xingando. (...) IG: Eu xingo ele de leite moça porque eu to passando assim, normal, ele fala assim “ô neguinho do pastoreio, vai lá pro pasto!”, aí eu falo “fica quieto, seu leite moça!”. VLA: Não dá pra aguentar, assim, tem uma hora que você explode, porque não aguenta mais de tanta vergonha que você passa. IG: Um dia, o Lucas me provocou muito e eu comecei a bater nele, fiquei muito irritado, não consegui aguentar (...) toda a hora e me chamava de neguinho do pastoreio. Aí eu falei “ah, é assim? Pá, pá, pá”[descreve que bateu no menino]. Ele foi falar com a professora, eu não deixei e falei que se ele falasse eu ia contar pra mãe dele e ele não falou. (E. Vladimir, moreno, e Igor, pardo - 4I).

A situação de relativa tranquilidade do menino branco aparece na risada à bronca da professora ou, ao contrário, (talvez justificado pela bronca parecer inócua), do receio que o próprio menino negro tenha de a professora saber que ele bateu no menino branco e ainda acontecer algo de ruim com ele, novamente. A situação de vergonha e perda de controle demonstra o sofrimento da criança pela discriminação pública e a violência a que ela é submetida a todo o instante.

Partimos da definição de Costa que afirma ser a violência “um artefato da cultura e não seu artífice. Ela é uma particularidade do viver social, um tipo de ‘negociação’ que, através do emprego da força ou da agressividade, visa encontrar soluções para conflitos que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação” (2003, p.62, grifos do autor). O ato de traduzir uma ação como violenta ou não vai passar pelo conjunto de significados para três personagens envolvidos – a vítima, o agente e o observador. Aí não só a finalidade do agente entra em jogo, mas os significados que os demais envolvidos atribuem ao ato. Poder e violência são conceitos distintos que podem se apresentar combinados nas relações sociais. Se poder, no sentido foucaultiano do termo, está presente em todas as relações sociais e é negociado permanentemente entre grupos ou indivíduos, o mesmo não se pode dizer da violência. O excesso de dano e o excesso de poder são elementos que, articulados pelo desejo de destruição e controle, provocam violência.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

Em outra cena relatada, num vaivém de atos e interpretações racistas, amigas se ofendem:

P: E você, Jaqueline? JA: Eu também já vi, foi com a Tatiana, ela é da raça negra e eu sou muito amiga dela. Outro dia nós entramos numa discussão porque eu peguei falei assim, “éééé”, ela pegou falou assim “sua branca azeda!”. Aí eu falei assim: se eu sou branca azeda você é uma negra que precisa usar cândida pra ficar clara. Porque já isso magoa a pessoa, porque você falar “sua branca azeda, sua loira azeda!”, entendeu?. (E. Jaqueline, branca- 5II).

Jaqueline designou a ação de sua amiga como racista por uma má interpretação de sua brincadeira. No entanto, no segundo momento devolveu o racismo de modo declarado e ofensivo, ao mesmo tempo se sentindo ofendida e se colocando de igual para igual, como se a uma ofensa houvesse o direito de responder com outra ofensa. Sobre essa narrativa, pensamos que o tom de indignação de Jaqueline, ao narrar a briga, não revela se ela se percebeu racista ou se considera seu racismo justo, já que foi apenas defesa. No entanto, Tatiana parecia estar reagindo, preventivamente, ao que víamos a todo o momento nos xingamentos que ela recebia, mas recebeu de volta o racismo declarado. Cada caso deve ser analisado em seu contexto, pois, como afirma Guimarães,

O insulto racial pode tanto ocorrer durante o conflito quanto, ao contrário, ocasionar o conflito. Pode ser uma arma de última instância, mas também um primeiro trunfo a ser sacado. Portanto, o que motiva o insulto racial e a ordem em que ele aparece no conflito são elementos decisivos para esta análise. (2000).

Na sequência, descreveremos o mesmo comentário de um branco sobre o suposto racismo de um menino chamado de negro pelos demais, por ser de origem árabe.

P: Vocês já viram alguma situação de racismo? GI: Já, muito. AL: Tem um menino chamado Ahmad, primeiro eu falei assim “tem a menina maior feia, aquela ali de pele preta, assim, negra”, aí ele “é, só porque você é branquinho quer dizer que você pode falar dos negros?”, ele sempre fala assim que negro é melhor, tudo do negro é melhor, fala que negro joga mais futebol. P: Isso é racismo? AL: É, que negro é melhor e branco é ruim, só que assim, tipo, o negro joga futebol, só porque tem mais negro na seleção brasileira. (E. Alex, branco e amarelo, e Gilson, branco - 5II)

Nessa narrativa vemos que os meninos brancos, ao questionarem o racismo de Ahmad, nada mais fazem do que revelar seus próprios racismos em relação aos negros de modo geral, não só às meninas negras. Alex reproduz o discurso dos brancos que, ao temerem a ocupação de espaço pelos negros, no caso em relação ao futebol, ficam



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

incomodados e reagem reafirmando o lugar inferior dos negros, revelando o mito da democracia racial, mesmo que sob um aparente discurso antirracista. A associação de menina-negra-feia ofendeu a Ahmad, um menino que é sistematicamente chamado de macaco pelos demais e que, provavelmente por isso, solidarizou-se com a menina negra. Com as meninas, como vemos, a questão dos preconceitos de raça/etnia aparecem associados aos de gênero, como analisaremos a seguir.

### **Jogo de significados: entre Maria, Maria Homem, Maria João, Maria Sapata...**

Pudemos analisar que, salvo as meninas cujos corpos estavam mais desenvolvidos que a média ou as que mantinham total isolamento em relação aos meninos, todas as demais eram alvos fáceis da designação de Maria Homem e seus congêneres. No entanto, havia nuances de significações entre as expressões, a exemplo da distinção entre Sapatão/Maria Sapata e os demais como Maria João/ Maria Homem:

AN: [?] tem a mulher sapata. P: O que é a mulher sapata? RA: Sapatão. P: Aqui na escola, na tua série, na tua classe, tem, Raul, alguma menina que vocês chamam de Maria Sapata, Maria Homem? RA: Não, tem Maria João. AN: Bruna. P: Qual Bruna, da tua classe? RA: A Bruna não é sapatão. P: Qual é a diferença entre Maria Homem e Sapatão? AN: Maria Homem é homem. RA: São meninas que parecem homem e a Sapatão é bem diferente, é que fica com. AN: Que [?] e dá beijo em outra mulher. P: Ah, que transa com outra mulher, Maria Homem para vocês é? RA: Que transa com vários homens. AN: Maria Homem é aquela mulher que é mulher mesmo só que finge que é homem. P: Então, tem esse significado, vocês não usam como sinônimo de sapatão? Todos: Não. (E. Raul, branco, e André, café com leite - 5I).

Pode-se perceber que as expressões Maria Homem e Maria João têm o mesmo significado de gênero, de mulher que faz o que homem faz, de que são mulheres que “parecem homem”, em um sentido de gênero masculino, mas com orientação sexual de mulher para as crianças, resumida na frase – “é mulher mesmo.” Apesar da confusão em relação ao fato de a Maria Homem “transar com vários homens”, a quantidade não parece ser o aspecto importante e sim “transar (...) com homens”, a orientação sexual pelo outro sexo está incluída na definição. A palavra “sapatão”, por sua vez, parece significar ser mulher masculinizada (gênero masculino) e orientação sexual pelo mesmo sexo, mas os meninos entrevistados demonstram relativa incerteza se possuir características masculinas é característica necessária para ter a orientação sexual pelo



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

mesmo sexo. Diferentemente dos meninos feminilizados, meninas masculinizadas não são, para eles, necessariamente, homossexuais.

De acordo com Brougère (1999), persiste na cultura ocidental uma demanda de conformidade social que é mais exigente para os meninos e demonstra certa aceitação da menina que se insere perfeitamente no universo masculino, em francês chamada de *garçon manqué*, ao contrário do menino no universo feminino, designado como *fille manqué*. Talvez esta característica relativizasse o peso do conceito negativo de Maria Homem/Maria João entre os meninos que o utilizavam como xingamento, mas não entre meninas que, apesar de cientes de que não estavam sendo desrespeitadas enquanto homossexuais, sentiam-se desvalorizadas como mulheres, com os termos utilizados por eles.

Um olhar possível sobre os xingamentos das meninas pelos meninos é que eles expressam relações de poder e graus distintos de violência simbólica, já que os xingamentos demarcam determinados atributos que se associavam ao pertencimento de sexo. De alguma maneira, elas eram e deveriam ser meninas e por isso, não poderiam fugir dos padrões de beleza ou de comportamento socialmente atribuídos a elas. Como vimos, no caso de meninos, realizar xingamentos racistas tinham sentidos diretos e específicos, sem agir na identidade masculina, sendo (hetero)sexistas apenas ao se referirem à orientação sexual. Saffioti (1994) designa como violência de gênero as diferenças que se expressam em conteúdos de gênero antagônicos e vão além, ao expressarem diferenças convertidas em hierarquias e poder.

P: ... e tem alguém que chama alguém de Maria Homem. RE: A Cássia. P: A Cássia, por que? RE: A Cássia porque sabe uns negócios e a Vânia [é interrompida pela Luciana]. LU: É, a Vânia que chamam mais. RE: A Cássia, assim, comentam, que ela é bocuda, né, ela fica falando palavrão também(...). (E. Luciana, branca, e Renata, branca - 4II).

ISA: ...às vezes eles me chamam de Maria Homem. P: Você? Por que? ISA: Às vezes eu [?] batia bastante neles, torcia as orelhas, agora não, agora não. FA: Ela ficou mais velha. ISA: E me chamavam de Maria Homem porque eu batia nos outros... (E. Fabiana, mestiça, e Isabela, morena - 5I).

P: E a menina que era Maria Homem? Eles: Laura, Tatiana. HE: Laura, porque ela fala cheia de gíria. FA: A voz dela é de homem. GI: Ela tem voz muito mais forte que a do Fabiano. A Katia já [?] imagina ela sem cabelo, sem cabelo ela é um homem. (E. Fábio, moreno, e Gilberto, branco - 5II).

Os atributos de masculinidade como ter conhecimento, falar palavrão, bater nos meninos, falar gíria, ter tom de voz forte, cabelo curto ou estilo masculino, eram a porta de entrada para o xingamento dos meninos. Tatiana parecia convergir a si todo o ódio



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

dos garotos, por representar a eles a insubmissão e a recusa a todo e qualquer estereótipo de feminilidade. Tatiana era negra (e se considerava como tal), não era considerada bonita por eles, mas revelava seu desejo por alguns, queria jogar futebol. No entanto, segundo eles, jogava mal e, além de tudo, brigava por seus interesses, chegando até a bater neles quando a incomodavam muito ou eram racistas com ela. Acompanhamos de perto todo o sofrimento de Tatiana, em não raras cenas de choro durante o recreio, ao vir desabafar conosco.

FA: A menina ta jogando mal, aí, a Tatiana, a Tatiana, ela fez o maior [?] contra, ainda. Errou a bola, ela pegou a bola, girou e chutou pro gol, bem no canto matando o Roni ali com o pé, então todo mundo começou a zoar com ela: “menina é tapada e tal”, chamou ela da melhor das piores, uma vez ela fez o terceiro gol contra [?] e a gente começou a zoar [?] ela faz quinhentos gols contra. P: Mas por que vocês acham que ela parece homem? Porque ela bate, é briguenta. P: Você também acha isso, Gilberto? GI: É. P: Isso é comum, os meninos da sala acham, ou são só vocês dois? [eles dizem baixo que sim]. HE: Mas tem pessoas que acha porque ela é negra, racista, né? (E. Fábio, moreno, e Gilberto, branco - 5II).

A fala de Gilberto desvela o racismo. Apesar de algumas meninas brancas serem chamadas de Maria Homem, a maioria assim designada considerava-se negra, morena ou parda e parecia buscar nos atributos considerados masculinos a forma de enfrentamento com os meninos. Em sua pesquisa, Souza (2006) observou xingamentos semelhantes, a exemplo da menina negra chamada de “sargenta”. Situação que fez a autora supor (por não ter visto pistas explicativas das crianças sobre esse apelido) que isso poderia ser atribuído à masculinização da menina já que sua agressividade incomodava os meninos, o que os levava a atribuir-lhe um atributo de homem em sua versão negativa para inferiorizá-la na hierarquia do grupo.

A habilidade de jogar bem o futebol parecia ser o único elemento que dava garantias de aceitação pelos meninos, ocasião em que o termo Maria Homem era dito por eles como um elogio, tanto para brancas, como para negras. Algumas meninas brancas jogavam futebol e eram mais bem tratadas pelos meninos. Entre as meninas negras que jogavam futebol, apenas Vânia, Isabela e Fabiana eram consideradas boas jogadoras e sofriam menos os xingamentos dos meninos.

Um caso à parte era Vânia. Assumidamente negra e exímia jogadora de futebol, era um ícone para os meninos que viam, em sua masculinidade declarada, elementos de identificação com o universo deles.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

IG: A única menina que nunca, que nunca a gente viu brincando de boneca foi a Vânia, ela joga melhor futebol que homem. P: E o que vocês acham disso, é legal? Ambos: Legal (...). P: E os meninos não tratam mal a Vânia por ela ser diferente das meninas? Ambos: Não, igualmente, como se ela fosse um menino. VLA: Igual a gente. P: Tratam como se ela fosse um menino? VLA: É. P: Então trata diferente. VLA: Não. IG: Não, trata como todo mundo, como a gente trata lá todas as meninas e a gente mesmo. (E. Vladimir, moreno, e Igor, pardo - 4I).

Podemos analisar que Vânia circula para além do futebol, com seus atributos simbólicos de masculinidade, com linguagem dura e palavrões, força física e vestimentas largas, que escondiam seu corpo. Em geral, mantinha um ar tranquilo e estava com os meninos quase todo o tempo possível, em sala, no recreio ou mesmo nas viagens que faziam pela escola, se considerando e sendo considerada por eles como um menino, daí a confusão semântica na entrevista. Apesar disso, não escapava do preconceito:

VLA: Às vezes, a gente fica zoando com ela, ela zoando com a gente, “ô Maria Homem!” P: E depois fala que trata ela igual às outras? VLA: Isso é brincadeira com ela, ela brinca com a gente [?] IG: Uma minoria de vezes, eu já vi uma vez o Celso falando Maria Homem pra Vânia. VLA: É, tipo, a gente ta jogando ela chuta errado, às vezes, uma vez no jogo ela só tava chutando errado, eu to aqui, ela ali tocou pra fora, aí falei “ô Maria Homem, troca de Chiquinha, faz um rabo” [porque ela vive de cabelos presos de cada lado - Chiquinha] [e ri]. P: Ela não fica brava? VLA: Ela só dá risada. (E. Vladimir, moreno, e Igor, pardo - 4I).

No entanto, os meninos fazem questão de frisar o tom de brincadeira e a reciprocidade presente nas relações entre eles e ela, e nas risadas dela à expressão Maria Homem. Em sua entrevista, Vânia revelou ter uma visão positiva de si enquanto mulher e fazer tudo o que queria (mesmo sendo mulher), mas expressava uma visão negativa sobre as demais meninas, a quem atribuía o apelido de chatas e evitava, ao máximo, a companhia delas. Provavelmente, a partir desse referencial simbólico, ser chamada de Maria Homem não era visto como ruim para ela, e os meninos percebiam isso.

Por outro lado, algo imperdoável para os meninos era querer jogar futebol jogando mal, contexto que tornava qualquer crítica sobre elas avassaladora e permanente. As demais meninas negras, esteticamente discriminadas por não serem consideradas bonitas, como Adriana, Kátia, Sabrina, Patrícia, Danila e Tatiana, também não eram consideradas boas jogadoras, e por esse conjunto de atributos eram a todo instante xingadas de modo sexista e, se possível, racista. Ao serem entrevistadas, Sabrina e Patrícia relataram que suas avós e mães foram xingadas em conflitos ligados



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

ao futebol. Esse aspecto tanto era visível que outras meninas que se consideravam negras ou morenas, apesar de gostarem de futebol, mas não jogarem bem para os padrões deles, evitavam aproximações com os meninos para impedir o estigma.

O sexismo e racismo se revelavam juntos na cor, mas tinham no preconceito ao cabelo crespo e encaracolado a maior ênfase. A força da estética branca relaciona-se à naturalização das desigualdades raciais, sendo que a estética, para Souza (2006), é um dos marcadores sociais utilizados pela cultura racista dominante, já que a beleza é branca. Segundo ela, essa marca se dá através da corporificação, sendo esta a

Experiência percebida e incorporada, física e simbólica, prática e representação. Pensando na noção de corporificação, poderíamos dizer que raça é a percepção que termina no corpo e que é, a priori, ponto de vista, julgamento moral e inserção em experiências e práticas culturais específicas. (SOUZA, 2006, p.181-182)

Outra pesquisadora analisa as falas de professoras das séries iniciais, brancas e negras que, ao desvalorizarem os cabelos de meninas negras, reforçam o racismo e sexismo no espaço escolar.

Para as mulheres, o cabelo sempre foi o referencial de beleza. Estar com o cabelo na moda, a maneira certa, ou seja, dentro dos padrões estéticos importados, é necessário para a construção da identidade da menina. Sua autoestima, a valorização da própria beleza e empoderamento dependem dessa padronização. (LISBOA, 2008, p. 28)

O racismo e sexismo estão presentes sempre, na negação da corporificação racial/étnica, quer seja nos cabelos discretos e curtos, quer nos cabelos de rastafári:

P: E você, Fabiana, já foi chamada de Maria Homem? FA: Já, por causa do meu cabelo [tem o cabelo crespo e bem curtinho]. P: Como é que você reagiu? FA: Assim antigamente [?] aí eu cheguei havia um menino ele tava com o mesmo corte que eu, aí os meninos começaram a encher o saco me chamando de Maria Homem. P: E você fazia o que? FA: Mandava eles parar. (E. Fabiana, mestiça - 5I).

MA: Tinha uns meninos que me chamavam de Carlinhos Brown e aí eu falei para a professora, eles pararam (...) P: e você achava que isso era o que, racismo ou machismo? MA: Racismo. P: Você já viveu outra situação de racismo aqui na escola? MA: Não, aqui na escola não, mas na minha rua sim, que tinha dois meninos que me chamavam de Bob Marley e Zig Marley (chamavam eu e a minha irmã), porque nós fazemos as mesmas trancinhas. Aí meu pai conversou com a mãe deles e não adiantou, aí conversou de novo e adiantou [e sorri] (...) MA: Mas nada a ver com [pássaro?] ficaram me chamando de azulão por causa do cabelo [ela ri]. P: Mas não te chamavam de azulona? MA: Não, de azulão [dá ênfase no azulão]. (E. Maíra, negra - 4I).

Ser considerada bonita pelos meninos não alterava a existência de masculinização, pelo viés estético da menina negra, ainda mais se ela reforçasse a cultura negra em sua homenagem aos rastafáris. Na escola, o fato de Maíra ter muitos



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

admiradores não impedia que outros meninos a xingassem com frequência. Para evitar constrangimentos, ela preferia manter-se afastada dos meninos e não jogar futebol.

## **Considerações finais**

Neste artigo, trouxemos o cotidiano escolar das crianças dos anos iniciais e o preconceito e atitudes discriminatórias presentes no recreio e salas de aula. Pudemos observar que raça/etnia é um marcador social de forte presença e estigma para ambos, meninos e meninas. Devido à forma que o racismo assume em nossa cultura, por meio de uma linguagem baseada em ofensas verbais de domínio predominantemente dos meninos, o racismo é ampliado contra as meninas. Por sua vez, o ato de qualificar os insultos raciais com atributos de gênero também produz o seu contrário, quando os insultos de gênero são qualificados com atributos raciais. O resultado dessa configuração simbólica é o aumento do sofrimento de meninas negras, que buscam nos atributos masculinos valorizados socialmente os mecanismos de proteção de sua identidade. No entanto, além da crítica à masculinização delas, aspectos como a estética branca, com seu cunho naturalizante, ou o futebol, com a exigência de desempenho acima dos próprios meninos para aceitação social, reforçavam os atos de discriminação.

As provocações verbais, ou insultos, tão comuns em nossa cultura, que alguns nem chegam a considerar violência, necessitam ser questionados. Camacho (2001), ao refletir sobre as violências sutis, afirma que há apelidos que são carinhosos, indicam intimidade, e outros, pejorativos, que o receptor (conceito utilizado pela autora) considera ofensivos. Em geral, os apelidos rejeitados pelos receptores “são aqueles que fazem referência à origem étnica, à orientação sexual, à condição social e a traços que evidenciam o que é considerado ‘falta’, ‘defeito’ e ‘carência’.” (CAMACHO, 2001, p.137, grifos da autora). Na visão desta autora, o significado para aqueles que recebem o apelido é também chave para definir os níveis de agressividade, e será da atribuição destes significados que o ato poderá ser considerado ou não violento.

Como vimos, questões de linguagem e conflito demandam uma reflexão séria a ser realizada pelas escolas, dado o papel crucial que desempenham na construção das identidades de gênero e raça/etnia. Aguiar (2000) explicita a relevância do papel do conflito como aspecto da intersubjetividade, ao discutir o processo de formação da



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

consciência pelas relações de mediação. Se pensarmos que as crianças, neste processo relacional, estão construindo identidades de gênero e raça/etnia, e que o embate através da linguagem na escola estava preferencialmente sob o controle dos meninos, podemos dizer que tais relações configuravam-se para elas como violência de gênero, cotidiana e permanente. Para as meninas negras, essa violência era visível e presente. O que não estava presente era o suporte de outros sujeitos da escola para ajudá-las nesse processo, ainda que elas tentassem superar a seu modo, no aprendizado do futebol, na incorporação de características consideradas masculinas ou no distanciamento máximo dos meninos.

### Referências bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, n.110, p.125-142, jul. 2000.

BERALDO, Katharina E.A. **Gênero de Brincadeiras na Percepção de Crianças de 5 a 10 anos**. 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, v.26, p.329-376, jan./jun. 2006.

BROUGÉRE, Gilles. Lês expériences ludiques des filles et des garçons. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. **Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles**. Paris: Harmattan, p.199-222, 1999.

BUTLER, Judith . **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, n.16, p.197-220, 1990. (volume publicado em agosto de 1990) DOI 101146/Annurev/ SO16.080190.001213

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 3.ed. 2003.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

- CROCHIK, Jose Leon. O conceito de preconceito e a perspectiva da Teoria Crítica. IN CROCHIK, José Leon (org.) et al. **Perspectivas Teóricas acerca do Preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.69-101, 2008.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo Guimarães. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29 n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, n. 38, dez. 2000 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2000000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 16 maio 2011. doi: 10.1590/S0101-546X2000000200002.
- LISBOA, Larissa. Barbies brancas. Racismo e sexismo na escola. **Falla dos Pinhais**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.5, n.5, p.24-34, 2008 (anual).
- MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, Abril 2004 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 maio 2011. doi: 10.1590/S0103-40142004000100005
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-41, 2000.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, M; PINTO, M. (orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Minho: Universidade do Minho, p.33-73, 1997.
- SARMENTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In SARMENTO, M.; PINTO, M. (orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Minho: Universidade do Minho, p.9-29, 1997.
- SOUZA, É. R. de . Marcadores Sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos PAGU**, v.26, p. 169-199, jan./jun. 2006.