



AS AULAS DE CIÊNCIAS: CONVOCANDO PARA AS IDENTIDADES CIENTÍFICAS

Aline de Moura Mattos – UEL

Moisés Alves de Oliveira – UEL

Agência Financiadora: CAPES

Resumo: Esse trabalho é parte de uma dissertação de mestrado e tem por objetivo apresentar alguns resultados acerca de como estudantes de uma 6ª série do Ensino Fundamental, de um colégio particular da cidade de Londrina-PR, estão negociando *ativamente* significados identitários científicos em aulas de Ciências. Acompanhamos, numa perspectiva etnometodológica, atividades realizadas nas aulas de ciências durante oito meses, entre 2010 e 2011. Neste texto vamos tratar mais especificamente das formas como os estudantes buscam “colocar em perigo” a estabilidade da aula e a própria estabilidade da identidade científica ao produzirem episódios de negociações, de dúvidas e de deslocamentos em relação à normalidade das posições de sujeito. Ao imergir nesse campo de ações, percebemos que a tática dos estudantes fazia-os convocados a assumirem determinadas posições que punham em suspenso o mito da origem da Ciência fundante e se constituírem como sujeitos em um processo em andamento, cambiante e em constante negociação.

Palavras-chave: Identidades. Negociação. Discurso. Estudantes.

Introdução

Esse trabalho trata das formas de “colocar em perigo” a estabilidade da aula e a própria estabilidade identitária dos estudantes, por meio de negociações de posições de sujeito que acontecem nesse ambiente escolar. Assumimos, conforme Stuart Hall, que “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000a, p. 112). E é a respeito destas posições de sujeito que iremos tratar aqui.

Para compreender como a identidade, um dos conceitos-chave desse trabalho, *funciona* e ir além de uma tentativa de definir e, de certa forma, paralisar a produtividade do conceito, é preciso ao menos apresentar algo das diversas conceituações em torno desta temática. Woodward (2000), numa introdução teórica e conceitual sobre identidade e diferença, mostra, entre outras coisas, como o conceito de identidade foi sendo desenvolvido e pensado nas ciências humanas e sociais e qual sua relação com o conceito de diferença.

Primeiramente, pode-se perceber certa tensão entre reivindicações essencialistas e o não-essencialistas para discussão e compreensão da identidade (WOODWARD, 2000). No que se refere ao essencialismo, em termos gerais, a identidade é tida como fixa e imutável, já que está baseada na natureza. Natureza esta fundamentada em aspectos biológicos e históricos, em que tanto a biologia como a história são consideradas disciplinas construídas como verdades igualmente imutáveis. Dentro dessa dimensão, são considerados aspectos de raça, relações de parentesco, história do passado, ou seja, alguma posição que retenha determinada *essência do ser*. Já numa dimensão não-essencialista, a identidade se dá na relação, sempre em contínuo processo de construção, nunca fixada, por mais que haja a busca por uma fixação. As identidades, nesta perspectiva, não são unificadas, coerentes, imutáveis. A identidade aqui se torna uma “celebração móvel”: trans(formada) continuamente “em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000, p. 13).

Dessa forma, pensamos os “sujeitos da pesquisa”, os sujeitos dessa pesquisa, como sujeitos de identidades não-essenciais, que estão continuamente negociando posições e significados com os “outros”, com tudo aquilo que é diferente. Como já classicamente entendido na perspectiva pós-estruturalista, que fundamenta parte dos Estudos Culturais, a identidade só pode ser compreendida em sua conexão com a diferença, em que ambas, identidade e diferença, são concebidas como um processo social e discursivo (SILVA, 2000a), atravessadas por interesses e relações de poder que definem o eu e o outro. Diante disso, não há como desconsiderar as *relações de poder* que regem o campo cultural, que regeram as falas e comportamentos dos sujeitos daquela turma de 6ª série do Colégio São Paulo, formada por estudantes com idades entre 11 e 13 anos, de classe média da cidade de Londrina-PR.

Fomos guiados por certo *estranhamento* acerca das atividades tão corriqueiras das aulas de Ciências do Colégio São Paulo, acerca dos discursos ali produzidos, das significações ali presentes, entendendo os sujeitos como resultados de múltiplos processos de significação. Esse estranhamento sobre o que parecia tão óbvio, esse estranhamento acerca do tão “natural” cotidiano escolar, nos ajudou perceber a escola, mais precisamente a sala de aula, não como um local estável, pronto e acabado, ou como um local de transmissão científica, pura e simplesmente. Há produtividade nas ações daqueles atuantes, que por vezes assumem variadas posições de sujeito, pois “a identidade é um local que se assume, uma costura de posição e contexto” (SOVIK *in* HALL, 2003, p.15).

Estes sujeitos estudantes, jovens alienígenas¹, estas “celebrações móveis”, nos ajudaram a compreender o que Hall dizia quando se referia ao “sujeito pós-moderno”, mostrando o quão fantasioso é pensar, nos dias atuais, numa identidade plenamente segura, coerente e unificada: “ao invés disso, (...) somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis (HALL, 2000, p. 13)”. Hall coloca que estamos sempre em negociação, “não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes” (2003, p. 346).

Pensando que as coisas, significados e sentidos são construídos numa interação e que essa construção envolve processos que parecem nunca se findar com o objetivo de constituir algo definitivo, admitimos que a construção das identidades dos sujeitos estudantes com os quais interagimos se dá por meio de processos de identificação... Sempre em movimento, cambiante, contingente. Sempre em negociação. Entender como se dão estes processos de identificação, tendo em vista a multiplicidade de formas de sujeito, nos leva a (re)olhar a questão das diferenças em sala de aula, dos tratamentos dados aos saberes trazidos por cada sujeito, do linguajar de cada um, das formas de apropriação e reconfiguração dos discursos, bem como nos mostra como a busca por identidade e pertencimento nem sempre se dá de forma harmônica, lógica e coerente.

Neste texto vamos tratar mais especificamente das formas como os estudantes buscam “colocar em perigo” a estabilidade da aula e a própria estabilidade da identidade científica ao produzirem episódios de negociações, de dúvidas e de deslocamentos em relação à normalidade das posições de sujeito.

A questão do método

Logo no início de observações das aulas de Ciências na 6ª série do Ensino Fundamental, percebemos um campo de luta em torno de significações, seja na relação professora-alunos, alunos-alunos e alunos-pesquisadora. Durante as observações iniciais, a presença de uma pesquisadora causava certo estranhamento entre os estudantes, o que já era esperado, visto que a imersão, aceitação e participação em determinado grupo requer certo tempo, como já nos alertaram os etnógrafos profissionais (CORSARO, 2005; GEERTZ, 1997). Utilizamos técnicas, além do diário de campo, que iam de conversas informais com os

¹ Tomamos emprestado o termo de Green e Bigum (2002), utilizado em “Alienígenas na sala de aula”, em que chamam atenção para o que denominaram de “sujeito estudante pós-moderno”, considerando a população escolar e compreendendo a juventude como sujeitos exemplares do pós-modernismo.

atuantes (mas sempre intencionadas), até perguntas mais diretas, quase como entrevistas estruturadas.

Buscamos no método um sentido mais livre, uma forma de interrogação que estivesse ao nosso alcance e um conjunto de estratégias analíticas de descrição que têm a marca de um processo prático, de práticas que conformam cotidianos, que buscam compreender os projetos de vida, que procuram manter no centro do discurso os atuantes com os quais nos deparamos na pesquisa. Se no ambiente escolar alunos e alunas falam e são falados, é porque, de algum modo, se confrontam com o poder e com o estranho, numa dimensão que não somente cerceia, desmantela ou proíbe, mas também numa ação de poder produtivo, que suscita, incita e que não é apenas olho e ouvido, mas que sobretudo “faz agir e falar” (FOUCAULT, 1992, p.123).

Por perceber os estudantes como sujeitos ativos, que se produzem e são produzidos nas e pelas relações sociais, ao invés de supor os atores sociais como “marionetes da sociedade” (LATOURETTE; WOOLGAR, 1997, p. 28), ao percebermos a diversidade entre as várias maneiras que as pessoas têm de construir e viver suas vidas, entendemos que estudos de cunho interpretativo, tal qual a etnometodologia, talvez sejam um primeiro esforço para aceitar as diferenças que são produzidas nesse processo de “viver a vida”, fora ou dentro da escola. A preocupação com o contexto em que ocorrem as ações sociais é uma marca dos Estudos Culturais compartilhada com a etnometodologia. A ênfase nas contingências é central aos Estudos Culturais contemporâneos e “fundamental para uma teoria da articulação e para a construção de modelos que possam realizar análises conjunturais – isto é, análises que estejam imersas em seu meio, que sejam descritivas e histórica e contextualmente específicas” (NELSON *et al*, 2002, p.20).

Do chapéu de guizos

Durante as participações nas aulas de Ciências, percebemos que havia momentos da aula que se pareciam muito com uma igreja ou com um tribunal, havia momentos sérios em que o riso ou a brincadeira ou a ironia pareciam não ter lugar. Nesses momentos, percebi a resistência por parte de alguns estudantes, sujeitos que “colocam em perigo a estabilidade da aula”, com suas “viagens” e seus “causos”², daqueles que se vestem com o chapéu de guizos,

² “Viagens” e “causos” aqui são utilizados no sentido de demonstrar as várias histórias aparentemente desconexas que os estudantes contam ao se depararem com determinado conteúdo. Esses termos surgiram depois de uma conversa com a professora Camila, em que comentávamos sobre as “fugas do conteúdo” das aulas e ela citou os “causos” dos alunos.

“personagens irreverentes que atrapalham” (LARROSA, 2006, p. 172) essa aparente seriedade das aulas.

Como Larrosa, também percebemos a ausência de um lugar para o riso nas instituições escolares e nas literaturas sobre Pedagogia ou Educação - se é que o riso necessita de um lugar determinado para se manifestar - muitas vezes trata-se justamente de uma “transgressão, profanação, irreverência, quase uma blasfêmia” (2006, p. 172) e dessa forma, deve não haver um local, uma ordem para a manifestação do riso ou da brincadeira. Essa manifestação é performativa, ou seja, ela produz o significado de ordem e a sua profanação. No campo dos significados, “há lutas para a “fixação” de determinadas identidades, mas há também inúmeras contestações, disputas, questionamentos” (BACKES, 2005, p. 4), que podem ser reconhecidas pelo riso, pela brincadeira, pela ironia.

Pelos trabalhos de Marisa V. Costa, conseguimos entender que a fixação do sujeito em determinada posição “é produzida por uma ordem enunciativa que limita os conteúdos potenciais de suas mensagens e advém de relações historicamente contingentes entre os sujeitos, entre os discursos, e entre os discursos e os sujeitos” (COSTA, 1999, p. 49). No entanto, essas posições de sujeito, bem como os significados e os discursos, estão mudando continuamente, movidos pelas relações de poder que regem o campo em questão, que regem, nesse caso, as relações entre estudantes e professora em aulas de Ciências.

Durante a exposição de um assunto científico (“quase sagrado”, tal qual numa igreja), a professora Camila³ falava sobre os antibióticos que combatiam algumas bactérias, que causavam infecções aos humanos, e deu o exemplo do fungo *Penicillium*, que produziu o primeiro antibiótico conhecido, a penicilina. A confusão do papel do fungo e das bactérias nesta história de antibióticos e doenças ficou bem evidente. Júnior disse que a penicilina seria boa para curar a micose, pois o fungo morreria pela ação do antibiótico: “Penicilina é bom pra micose, mata o fungo”. A professora corrigiu esta afirmação e Daniela começou a contar que sua tia havia passado antibiótico no olho e, por causa disso, perdeu parte da visão... Logo em seguida, Fernanda, uma das “desestabilizadoras da aula” diz: “olha, suco de maracujá não me dá sono”. Essas trocas bruscas de assuntos são muito comuns durante a explicação de algum conceito e percebo como a professora se vê em apuros diante destes “causos”. Nesse caso, a professora Camila disse que isso era normal, já que cada organismo reagia de um jeito a

³Os nomes utilizados para identificar os atuantes (estudantes e professora) são fictícios, a fim de preservar o anonimato desses sujeitos. Para que estes se reconhecessem no texto, os nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios sujeitos.

determinadas substâncias, mais como uma afirmação para colocar um ponto final nestes comentários.

A rebelião de Daniela e Fernanda chama em seu encalço a ordem e a norma, a professora se apressa em comandar e ensinar. Ao por em ordem o normal, se apoia em outra ordem, a da natureza mesma das coisas. Natureza que supostamente não está aí para que se acredite nela. Mas, como disse Foucault (1999), para fazer obedecer, para impedir a multiplicação indefinida do discurso. Normal é antes um jogo de poder que comunica uma sentença dita do alto em direção a alguém que, não tendo outro jeito, aguarda. E por isso mesmo é uma provocação, um incentivo a uma resposta enviesada. A troca de assunto então não é exterior à norma, funciona, na verdade, para marcar mais fortemente a identificação, não por definir verdadeiramente o que é normal ao antibiótico e ao corpo, mas para definir muito bem o que, como e quem devem ser entendidos. A professora tenta, como “porta voz” de um discurso legitimado, manter a estabilidade e a normalidade. Por meio de um discurso científico amplamente aceito e praticamente inquestionável, há uma busca por “normalizar os sujeitos”, há uma busca por “identidades científicas normais”.

No decorrer dessa mesma aula sobre fungos, a apostila trazia um texto acerca da variedade de cogumelos e o Bruno, que, manifestamente, diríamos, é o “desestabilizador mor” dessa turma, perguntou sobre o cogumelo do Super Mário⁴, se era possível que comêssemos o cogumelo desse vídeo game. A professora ignorou e continuou com a explicação. Sabemos que não é sobre tudo que podemos falar, há horas e momentos definidos, não é qualquer um que pode falar de qualquer coisa em qualquer ocasião. Para Foucault um dos procedimentos de exclusão mais evidentes que nossa sociedade criou foi o da interdição, esse saber que não se está no direito de dizer tudo em qualquer circunstância. Ao ignorar o comentário de Bruno sobre o cogumelo do Super Mário, a professora tenta manter a marcha, continua impedindo a colocação de outras ideias, comentários, “causos”, viagens, como se houvesse algum perigo “no fato de as pessoas falarem e seus discursos se proliferarem indefinidamente” (FOUCAULT, 1999, p.8).

Bruno é um aluno que causa tumulto, não consegue ficar sentado, conversa demais e faz muita gracinha, parece não saber o momento certo de falar, portanto, professores não levam muito a sério seus comentários. Essas características de Bruno muitas vezes são recebidas pelo restante da turma de forma negativa, como um atrapalho para o decorrer normal das atividades da aula.

⁴Super Mário Bros é um videogame lançado pela Nintendo, em 1985. Mário é o personagem protagonista que vive no Reino do Cogumelo (MushroomKingdom).

Em outro momento, tratando das relações simbióticas entre fungos e algas, apareceu a palavra “nitrogênio”, e o Bruno perguntou: “E se congelar um animal no nitrogênio e depois descongelar, ele vai sobreviver?” A professora deu risada e respondeu: “Bruno, você viajou demais nessa...” Logo em seguida, a Daniela disse reprovando o colega: “Ah, ele viu isso na ‘Era do Gelo⁵’ e pensa que é assim mesmo”.

O tom de voz de Daniela ao comentar sobre a associação feita por Bruno (uma cena do filme “A Era do Gelo”) foi de reprovação, como se Bruno estivesse “viajando”, como se este sujeito vestido com chapéu de guizos fosse “anormal”, “diferente”. Porém, para que exista o anormal que atrapalha é necessário que haja um normal ideal. Silva coloca que “essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 2000, p. 82). A identidade que Bruno é convocado a assumir aqui tem retém características negativas para um ambiente de sala de aula, evidenciadas pelas “viagens”, gracinhas e riso causado. No entanto, esse mesmo estudante se apoia numa identidade dita normal para se afirmar: identidade e diferença andam juntas e são interdependentes, a normalidade e a anormalidade também.

Na diferença entre a “viagem” e o “bom senso científico” alojam-se, como diz Hall (2003), os significados de pertencimento marcados pelo surgimento da possibilidade de opções: ou bem você funciona na lógica escolar ou bem você funciona na lógica cinéfila. A normalização é, então, um dos processos sutis através dos quais a identidade se manifesta na forma de escolhas e traz junta a maquinaria de poder que produziu, enfim, a própria noção de “escolha”: “Normalizar significa atribuir a uma identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (idem, p. 83).

A desestabilização associada à presença de Bruno nas aulas aparece em muitos momentos da observação das aulas. Em outra aula, percebi e anotei:

Todos estavam muito quietos... Estranhei, ainda mais por hoje ser sexta-feira 13! (...) Logo a professora percebeu o motivo de poucas perguntas e de uma aparente tranquilidade na sala: “O mais curioso não veio hoje?” – referindo-se ao Bruno.

(Trecho do Diário de Campo – Setembro, 2010)

Esse curioso, que viaja e faz gracinhas na sala de aula também joga ironicamente, sem acreditar muito no jogo e também agrada aos colegas com suas ironias.

Bruno: *Pra que quenóis estuda? Nós vai morre mêmo.*

⁵ “Ice Age” (“A Era do Gelo”, no Brasil) é um filme de animação lançado pela 20th Century Fox, em 2002.

Prof.^a Camila: *Nossa! Se for pensar assim, hen Bruno?*

Bruno fez este comentário numa dessas pausas, em que há um silêncio nesse ambiente quase sagrado que às vezes se parece uma sala de aula. Seu comentário causou risos discretos entre os seus colegas de turma. A ironia e o riso aqui são percebidos até mesmo na fala do Bruno, que faz questão de falar “nóis” ao invés de “nós”, “mêmo” e não “mesmo”. O “Nóis” de Bruno foi algo tão escancarado e um tanto forçado, ele estava brincando com aquela situação escolar, situação em que há uma sondagem do que se fala, no sentido de somente falar palavras corretas (de acordo com a norma culta da gramática). Bruno estava “de gozação” com a situação de estudar conteúdos científicos, algo que não o levaria a lugar algum, afinal, iria morrer “mêmo”. Até esse comentário “Nóis vai morre mêmo” aparece carregado de ironia, na tentativa mesmo de causar uma desestabilização ao ambiente que se apresentava em silêncio; uma tentativa que obteve êxito, visto que após esse comentário houve risos e certa falação entre os colegas, falação aprovativa sobre o comentário de Bruno: “é verdade, né?”, ouvi alguns alunos dizendo. Acreditamos, sim, que Bruno saiba se expressar de acordo com a norma culta da linguagem, bem como acreditamos que ele não pense que tudo que ele faz e estuda no colégio seja perdido, pois irá morrer. Vemos esse caso mais como uma resistência à norma⁶, não uma negação à norma, mas como uma superação dessa norma.

A figura de Bruno na sala de aula pode ser comparada a do “bobo da corte”, o arlequim brasileiro no carnaval. Hall, comentando sobre a noção de transgressão nos trabalhos de Stallybrass e White, que se fundou na ideia de Bakhtin sobre o “carnaval”, diz que “O carnaval é a metáfora da suspensão e inversão temporária e sancionada da ordem (...), o momento da reviravolta, do “mundo às avessas”” (2003, p. 210). Nesse sentido, o carnavalesco insere em sua linguagem imprecisões e profanações que incomodam a ordem privilegiada de um enunciado polido (idem) – “Nóis vai”, “nóis estuda”:

É como se as palavras fossem liberadas dos grilhões do sentido, para desfrutar de um período de folga em completa liberdade e estabelecer relacionamentos incomuns umas com as outras. (...) Seus múltiplos significados e potencialidades, que não se manifestariam em condições normais, são agora revelados.

(BAKHTIN, 1984, p. 423 *apud* HALL, 2003).

⁶ Não queremos dizer que Bruno seja um aluno exterior à norma, como se norma e “não norma” se dessem de formas separadas. Pensamos que a questão esteja na legitimidade dos discursos normativos e não em seus transgressores. Trata-se, nesse caso, de entender que há um sistema que opera no interior de um discurso em que a norma e a transgressão são simbióticos.

Vemos esse evento e comportamento de Bruno como uma tentativa de desestabilizar algo aparentemente estabilizado e normal, Bruno cria ocasiões para estabelecer relacionamentos incomuns, seja entre as palavras, seja em seus “causos” e “viagens”, assim como outros alunos também fazem. Percebemos esses eventos de instabilidade como uma tentativa de colocar barulho no silêncio, ironia e riso na seriedade, não para ignorar ou negar o silêncio e a seriedade, mas somente para superá-los.

O irônico seria aquele que põe, em si mesmo, o chapéu de guizos sempre que o mundo se faz demasiadamente compacto e sempre que sua própria subjetividade se faz demasiadamente consistente e ameaça colocar-se excessivamente de acordo consigo mesma.
(LARROSA, 2006, p. 174)

Nesse sentido, a ironia desafrouxa os laços que amarram uma subjetividade solidificada, dotada de uma identidade compacta. Em todo esse processo de resistência a certa estabilidade (de identidade, de lugares, de posicionamentos), pensamos que também haja certo deslocamento, uma experiência desconfortante e, por vezes, perturbadora que acompanha Bruno, pois o “palhaço é um absurdo, um personagem irreal, claramente fora do lugar” (LARROSA, 2006, p. 179).

Bauman fala sobre essa sensação de deslocamento, sobre “não estar totalmente em lugar algum” (2005, p. 19); da sensação perturbadora de sempre haver algo a explicar, esconder, negociar, oferecer, barganhar; das diferenças a serem desculpadas, por vezes, atenuadas, ou, pelo contrário, colocadas em evidencia, às claras. Para Bauman, “as “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (idem).

Percebemos em Bruno e em sua relação com a professora e os colegas da turma características do desconforto, da negociação constante das diferenças, da **instabilidade** das identidades. Quando a professora fala do curioso e atribuiu o caráter tranquilo da aula à ausência desse curioso, ela está lançando sobre Bruno uma identidade, quando a sala ri ou zomba dele após seus comentários e perguntas “viajados”, os mesmos estão inflando em Bruno uma identidade. Quando Bruno resolve fazer suas gracinhas e palhaçadas a fim de desestabilizar um ambiente aparentemente sagrado, com uma “Ciência sagrada”, ele está escolhendo, optando por uma identidade ou sendo convocado a adotar um posicionamento. O que cada sujeito diz sobre o outro depende do lugar social e cultural que cada um ocupa (BACKES, 2005). Quando o sujeito fala ao outro ou sobre o outro, ele “sabe” que sua fala produzirá algum efeito tanto em si, como naquele para quem se falou, o sujeito move-se no território do poder. E o poder, como já bem discutido na obra foucaultiana, não é tratado no

sentido meramente repressor, o poder “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.” (FOUCAULT, 1988, p. 8).

Todas essas negociações não se dão separadamente e em momentos predeterminados, há uma constante movimentação e participação ativa dos sujeitos nessas negociações que causam instabilidade. Não acreditamos também que os sujeitos sejam ou se tornem simplesmente reflexo do discurso proferido por outros sujeitos. Ao desestabilizar a aparente normalidade da aula, Bruno é convocado, por meio de uma rede discursiva e relações de poder, a assumir uma posição de sujeito. No entanto, ele não é um reflexo simplesmente desta trama discursiva, ele a produz ao mesmo tempo em que é produzido por ela. Quando a professora e colegas transmitem e firmam essa imagem de Bruno, como a pessoa que “viaja” e desestabiliza as atividades da sala de aula, eles não estão refletindo, como um espelho, o que Bruno é, eles estão (re)construindo e (re)afirmando determinada posição de sujeito assumida por Bruno, posição que nunca é fixa ou permanente.

Dessa forma, os sujeitos são efeitos discursivos e não o produto dos discursos: "a capacidade de um discurso exercer poder está definitivamente associada à sua capacidade de responder a demandas, de se inserir no conjunto de significados de uma dada sociedade, reconstruindo posições e sujeitos" (PINTO, 1989, p. 36 *apud* HENNINGEN; GUARESCHI, 2006). Ou seja, tudo ocorre num processo constante de negociação.

Retomando o olhar de Stuart Hall acerca das identidades, as posições que Bruno assume, são representações construídas no decorrer de algo que falta, a partir do lugar do Outro e que, dessa forma, tais posições nunca podem ser ajustadas, nunca são estáveis. Como BACKES (2005) coloca: “Estar posicionado num determinado lugar (...) não significa que em todos os momentos a identidade seja interpelada a partir desse lugar”. Trata-se de lugares movediços e escorregadios, instáveis e cambiantes. Como observado, Bruno e seus colegas de turma falam de diversos locais, mobilizados a partir de vários contextos, seja por meio de uma pergunta, uma dúvida, uma história, um “causo” que tenha surgido naquela situação de aula, naquele evento carregado de seriedade e, pela norma, sem espaço para o riso e o indivíduo com chapéu de guizos. Há, dessa forma, uma suturação de posições, de identidades, que estão sendo continuamente negociadas, seja pela resistência e transgressão a algo tido como normal ou ideal ou quase sagrado, seja pela manutenção e tentativa de fixação de uma normalidade quase sagrada, ou fixação de uma posição para cada sujeito.

Identidade e silêncio

Acontece que nem sempre a dessacralização, instabilidade, resistências, transgressões e negociações se dão com as gracinhas do palhaço, a partir de um indivíduo fantasiado com chapéu de guizos, como vimos por meio do comportamento de Bruno. Também percebi como o silêncio e a quase inexpressão de alguns alunos frente a várias situações de sala de aula podem, assim como as graças e ironias do palhaço, causar certo desconforto ao local. Entramos agora numa outra abordagem, mas que trata, da mesma forma, da negociação que há entre as posições de sujeito nas aulas de Ciências e da instabilidade causada nesse ambiente escolar.

O silêncio desejado em uma situação séria, numa igreja ou numa sala de aula (difícil contar quantos “silêncio” a professora pediu nesses meses que observamos as aulas), é o mesmo que causa incômodo e desconforto. Esse silêncio demonstrado, sobretudo, por Clara, é algo que nos chamou atenção. Clara estudava no colégio desde a 5ª série, por isso conhecia grande parte dos estudantes e tinha uma relação amistosa com todos eles. Por conta do mapeamento de lugares⁷ que havia na sala, Clara se sentava na última carteira de uma das fileiras da parede da sala e perto de alguns alunos com os quais, vez ou outra, trocava algumas poucas palavras. Poucas vezes ouvimos sua voz em conversas com os colegas durante as aulas, mais frequente era ouvi-la em leituras da apostila que a professora pedia para cada estudante fazer.

Enquanto grande parte dos alunos estava conversando, às vezes gritando, durante as aulas, Clara permanecia olhando o que acontecia e em silêncio. Às vezes, diante de alguma palhaçada do Bruno, ela soltava um riso discreto, nada que chamasse muito a atenção do restante da turma. No diário de campo, as referências que fazíamos a respeito de Clara eram grande parte em relação ao seu comportamento mais silencioso.

A comunicação que ocorria entre os estudantes durante as aulas se dava de maneira escancarada, muitas vezes aos berros. Todos, de certa forma, tinham a possibilidade de ouvir sobre suas dúvidas, suas histórias, sobre o que aconteceu no último final de semana, qual time ganhou o jogo de futebol no domingo e suas preferências futebolísticas. Talvez por isso tenhamos estranhado o comportamento da Clara, diante de uma maioria nada discreta alguém lá no fundo da sala que só observava em silêncio. No entanto, não era somente dessa forma

⁷ O mapeamento era a carteira em que cada estudante devia se sentar na sala. Este mapeamento era feito pela coordenação com a ajuda dos professores e sofria várias modificações ao longo do ano. Era uma forma de disciplinamento, para evitar conversas durante as aulas e também para garantir a alguns o direito de se sentar nas carteiras mais próximas da lousa (para aqueles que apresentavam miopia ou uma estatura baixa, por exemplo).

aberta que aconteciam as interações. Os bilhetinhos também eram uma forma curiosa de comunicação entre eles:

É muito comum que os alunos se comuniquem por bilhetinhos durante a aula, sem que a professora veja. Fico curiosa para saber do que falam, já que parece tão interessante e divertido para eles este tipo de conversa. Acho intrometido demais de minha parte pedir para ver o que está escrito ou até mesmo perguntar do que se trata a conversa. Parece ser algo tão sigiloso o que é escrito naqueles pedacinhos de papel... Até a Clara, uma das alunas mais quietas da sala, se comunica com as amigas por bilhetinho. (Trecho do Diário de Campo – Setembro, 2010)

Dessa forma, nos bilhetinhos, Clara se manifestava, a toda hora recebia aqueles pedacinhos de papéis de vários colegas. Escrevia, dava risadas discretas ao ler o que havia nos bilhetes. Sua participação com perguntas, comentários e conversas chegava a ser tão pequena que, dentre todos os alunos da sala, incluindo alunos mais novos no colégio, a professora, já no final do ano, ainda se confundia com o nome da Clara: “Gabriela! Não... Clara! [risos] Um dia ainda acerto seu nome”.

Em uma das aulas, anotei que a professora chegou a perguntar a Clara se ela gostaria de falar algo sobre a matéria, fazer algum comentário:

Prof.ª Camila: Não quer dizer nada? Sempre tão quietinha...

[Clara só balançou a cabeça em sinal de negação. Não queria dizer nada.]

Esse comportamento de Clara se mostra bastante diferente do comportamento de Bruno, mas ambos, salvo suas peculiaridades, causavam certo desconforto, certa instabilidade ao ambiente da sala de aula. Diante de um conteúdo científico, gracinhas e ironias parecem não ser bem-vindas, assim como o silêncio parece também não ser bem vindo. Ambos provocam instabilidade e negociações de posições de sujeito. Ao afirmar “sempre tão quietinha”, a professora lança sobre Clara essa posição de sujeito, ao optar por uma posição mais silenciosa e discreta, Clara assume e reforça seu posicionamento, ao se poupar de tamanha exposição a qual o palhaço se submete. O silêncio é visto como uma estratégia adotada e não como uma inocência.

Assim como acontecia com Bruno, Clara precisava se reconhecer nos e através dos discursos que a interpelam em seu meio cultural de sala de aula: “sempre tão quietinha”. Henningen e Guareschi escrevem que as práticas culturais “buscam dizer ao indivíduo quem é ele, como deve ser, o que deve fazer; inventam as categorias das quais se ocupam, criam referentes que se constituem como marcadores pelos quais os sujeitos passam a se reconhecer

e posicionar” (2006, p. 60). Diante disso, há sempre uma luta em torno de significados, o que faz com que determinado significado ganhe mais força e adquira um *status* de verdade. Não queremos dizer que Clara é, definitivamente, quieta ou tímida (adjetivações que surgem em práticas corriqueiras da linguagem), mas ela adquire esse posicionamento através das práticas discursivas que a interpelam na sala de aula. E não se trata de um processo linear e direto, mas de um processo ativo, envolvendo negociações e lutas, um processo de incorporação, seleção, organização e interpretação de práticas e sentidos (ESCOSTEGUY, 2003 *apud* HENNINGEN e GUARESCHI, 2006).

Considerações finais

Ao imergirmos no entendimento de como os estudantes estão *ativamente* negociando identidades nas aulas de Ciências, percebemos que a ação de negociar pressupõe uma convocação, a ação dos estudantes fazia-os convocados a assumirem determinadas posições e se constituírem como sujeitos em um processo de identificação. A sujeição, contudo, tal como argumenta Foucault e Hall, não funcionou neles como textos cotidianos meramente consumidos, mas ocorreram em meio a lutas, disputas discursivas, bastante voláteis e flutuantes. Ao descrever algo destes dois estudantes – Bruno e Clara - frente a eventos corriqueiros de uma sala de aula, percebemos, com Bauman, que “o caminho que leva à identidade é uma batalha em curso e uma luta interminável entre o desejo de liberdade e a necessidade de segurança, assombrada pelo medo da solidão e o pavor da incapacidade.” (2007, p. 44).

Ao mesmo tempo, e nessa ambivalência, estes jovens conseguem conviver (aparentemente bem) com esta ausência de um lugar ao qual pertençam totalmente, ou pelo menos com um não lugar fixo, estável. É claro que em todo esse processo de aceitação, de comportamento em sala de aula perante colegas e professores, estes jovens estão sendo convocados a assumir determinadas posições de sujeito, determinadas identidades. E nesse processo de formação e constituição do sujeito existe tensão, negociação, destruição. “Por isso, só são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade” (LARROSA, 2006, p.181).

O que esteve em jogo nesse texto foram as camadas discursivas que envolveram Bruno e Clara, suas interações, comportamentos, falas; foram as maneiras pelas quais as posições de sujeito vão sendo formadas, foi mostrar como os estudantes em questão assumiam um posicionamento ativo nessas aulas de ciências e estavam a todo o momento negociando esse posicionamento através de suas práticas discursivas sempre articuladas à presença do

próximo/outro, e nesse processo causando instabilidade ao ambiente “sagrado” da sala de aula. Quisemos mostrar também que a negociação das identidades, das posições de sujeito, se dá por meio do jogo da diferença, daquilo que não se é ou não se deseja ser, as identidades estão sendo forjadas sempre numa relação, seja com os colegas, com a professora ou consigo mesmo.

Diante do que foi discutido, procuramos mostrar que estas tantas posições de sujeito não se referem à busca por uma identidade verdadeira ou essencial, mas que estas tantas identidades não passam de invenções criadas a partir de uma série de negociações. Esperamos ter contribuído nesse texto para deixar ao largo a ideia de um sujeito “desde sempre aí” (VEIGA-NETO, 2003), com uma identidade inteira, harmoniosa, lógica e consistente. Assumir isso não acarreta em um desmerecimento das identidades, mas implica em aceitar sua provisoriade e ambivalência (BACKES, 2005), em suma, aceitar usá-las sempre sob rasura. Para Larrosa o riso, mas acrescentaríamos que também as “viagens” e os “causos”, o silêncio e as intensas negociações transportam a suspeita de que “toda vestimenta, inclusive toda pele, é máscara” (2006, p. 178).

Referências bibliográficas

BACKES, José Licínio. **A Negociação das Identidades/Diferenças Culturais no espaço escolar**. (Tese de doutorado). Rio Grande do Sul: São Leopoldo, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, Aug, 2005.

COSTA, Maria V.. Currículo e política cultural. *In*: COSTA, Maria V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5ª Ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **O Que é um autor?** Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Roberto Machado (org. e trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

HENNINGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 23, 2006, p. 57-74.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1997.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.