

As aulas de Ciências: convocando para as identidades científicas

9

Science classes: calling up for scientific identities

Moisés Alves de Oliveira*
Aline de Moura Mattos**

Resumo: Esse trabalho é fruto de uma dissertação de Mestrado e tem por objetivo apresentar alguns resultados acerca de como estudantes de um 7º ano do Ensino Fundamental, de um colégio particular da cidade de Londrina/PR, negociaram *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, trataremos 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 a se constituírem como sujeitos em um processo em andamento, cambiante e em constante negociação.

Palavras-chave: Identidades. Discurso. Estudantes. Aulas de Ciências. Escola.

Abstract: This paper comes from a Master's thesis and has the objective of presenting some results on how 7th grade students from basic education, in a private school in Londrina/PR, actively negotiate scientific identity meanings in Science classes. We have followed, in an ethnic-methodological perspective, activities performed in Science classes over eight months, between 2010 and 2011. In this text, we are going to deal, specifically, with the ways on how students seek to put the class stability, and also scientific identity stability,

* Doutor. Professor na *Universidade Estadual de Londrina (UEL)*, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Departamento de Química. Londrina, Paraná. E-mail: moises@uel.br.

** Mestre. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. *Universidade Estadual de Londrina (UEL)*. Londrina, Paraná. E-mail: line_mattos@yahoo.com.br

“in danger”, by producing incidents of negotiation, query and displacement on the normality of subject positions. By the time we immersed in this field of actions, we noticed that students’ strategy made them convened to assume certain positions that called for the myth of founding science, and to constitute themselves as subjects in an ongoing process, changing and in constant negotiation.

Keywords: Identities. Discourse. Students. Science Classes. School.

Introdução

Este trabalho aborda as formas de “colocar em perigo” a estabilidade da aula e a própria estabilidade identitária dos estudantes, enquanto esses exerciam, por meio de negociações, de lutas em torno de posições de sujeito, o arraste da corriqueira normalidade para lugares diferentes da que ocupariam se não fosse incitada e, revelasse os fundamentos da própria ordem do ambiente escolar.

Assumimos, conforme Hall (2005, p. 112), que “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. E é a respeito dessas posições de sujeito, os alunos, que insistem em testar as amarras que pretendem manter arrumadas, numa hierarquia estrita e estável, os acontecimentos altamente prováveis da escola, essa instituição moderna (no sentido filosófico do rompimento com o medieval em direção ao pensamento racional) por excelência.

Para compreender como a identidade – um dos conceitos-chave que tomamos de empréstimo de Hall para este 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 dessa 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 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 essa 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, 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, 2000a, p. 13).

Dessa forma, pensamos os *sujeitos da pesquisa*, os sujeitos dessa pesquisa, como de identidades não essenciais, que estão continuamente negociando posições e significados com os *outros*, com tudo aquilo que é diferente. Como já foi 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 os comportamentos dos sujeitos daquela turma de 7º ano 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* em atividades tão corriqueiras das aulas de Ciências no 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 a 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 apud HALL, 2003, p. 15).

Esses sujeitos estudantes, jovens alienígenas,¹ essas “celebrações móveis” nos ajudaram a compreender o que Hall dizia quando se referia ao *sujeito*

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

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, 2000a, 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, os significados e os sentidos são construídos numa interação, e que essa construção envolve processos que parecem nunca findar, e 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 esses 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 pelos sujeitos, 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.

Nesse texto, trataremos 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 negociação, de dúvidas e de deslocamentos em relação à normalidade das posições de sujeito.

A questão do método

Logo no início da observação das aulas de Ciências, no 7º ano do Ensino Fundamental, percebemos um campo de luta em torno de significações, seja na relação professor-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 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” (LATOURET; WOOLGAR, 1997, p. 28), ao percebermos a diversidade entre as várias maneiras que as pessoas têm de construir e viver sua vida, 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 nos 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., 2000, p. 20).

Do chapéu de guizos

Durante a participação 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, percebemos 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

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.

chapéu de guizos, “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 reconhecidos pelo riso, pela brincadeira, pela ironia.

Pelos trabalhos de 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 regeram, 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 em humanos e deu como exemplo o fungo *Penicillium*, que produziu o primeiro antibiótico conhecido, a *penicilina*. A confusão do papel do fungo e das bactérias nessa história de antibióticos e doenças ficou bem-evidente. Júnior disse que a penicilina seria boa para curar micose, pois o fungo morreria pela ação do antibiótico: “Penicilina é bom pra micose, mata o fungo.” A professora corrigiu a afirmação e Daniela começou a contar que sua tia havia passado antibiótico no olho e, devido a isso, perdeu parte da visão... Logo em seguida, Fernanda, uma das “desestabilizadoras da aula” disse: “Olha, suco

³ Os 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.

de maracujá não me dá sono.” Essas trocas bruscas de assunto são muito comuns durante a explicação de algum conceito e percebemos como a professora se vê em apuros diante desses “causos”. Nesse caso, a professora Camila disse que isso era normal, já que cada organismo reagia de um jeito a determinadas substâncias, mais como uma afirmação para colocar um ponto-final nesses comentários.

A rebelião de Daniela e Fernanda chama em seu encaixo a ordem e a norma, a professora se apressa em comandar e ensinar. Ao pôr 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 deve ser entendido. 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 sobre a variedade de cogumelos, e o Bruno, que, manifestamente, diríamos, é o “desestabilizador-mor” dessa turma, perguntou sobre o cogumelo do “Super Mário”,⁴ se era possível que comêssemos o cogumelo desse *videogame*. 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 e em qualquer ocasião. Para Foucault (1999), 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”,

⁴ “Super Mário Bros” é um *videogame* lançado pela Nintendo em 1985. Mário é o personagem protagonista que vive no Reino do Cogumelo (*Mushroom Kingdom*).

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, os 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.

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 Gelo’⁵ 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 esse 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 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 junto 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.” (HALL, 2003, p. 83).

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

A desestabilização associada à presença de Bruno nas aulas aparece em muitos momentos da observação das aulas. Em outra aula, percebemos nas anotações do diário de campo:

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 os colegas com suas ironias.

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

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

Bruno fez esse comentário numa dessas pausas, em que há um silêncio nesse ambiente quase sagrado que às vezes parece uma sala de aula. Seu comentário causou risos discretos em seus colegas de turma. A ironia e o riso aqui são percebidos até mesmo na fala de Bruno, que faz questão de falar *nóis* ao invés de *nós*, *memo* e não *mesmo*. O *nóis* de Bruno foi tão escancarado e um tanto forçado, pois 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, fato que não o levaria a lugar algum, afinal, iria morrer *memo*. Até esse comentário “Nóis vai morre *memo*” aparece carregado de ironia, na tentativa mesmo de causar uma desestabilização no 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 norma,⁶ não uma negação à norma, como uma superação dessa norma.

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

A figura de Bruno na sala de aula pode ser comparada à do *bobo da corte*, o arlequim brasileiro no carnaval. Hall, comentando sobre a noção de transgressão nos trabalhos de Stallybrass e White, que se fundaram 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 imprecações e profanações que incomodam a ordem privilegiada de um enunciado polido – *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).

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 via palavras, seja via *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 e 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 e dotada de uma identidade compacta. Em todo esse processo de resistência à certa estabilidade (de identidade, de lugares,

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 simbióticas.

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 evidência, às claras. Para Bauman, “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta”. (p. 19).

Percebemos em Bruno e em sua relação com a professora e os colegas da turma características de desconforto, de negociação constante das diferenças, de *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 dessa trama discursiva, ele a produz ao mesmo tempo 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 Hall (2003) 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. 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 para um 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 a fixação de uma posição para cada sujeito.

Identidade e silêncio

Acontece que nem sempre a dessacralização, a instabilidade, as resistências, as transgressões e negociações se dão com as gracinhas do palhaço, a partir de um indivíduo fantasiado com “chapéu de guizos”, como vimos no comportamento de Bruno. Também percebi como o silêncio e a quase inexpressão de alguns alunos ante a várias situações de sala de aula podem, assim como as graças e ironias do palhaço, causar certo desconforto no 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 “silêncios” 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 a atenção. Clara estudava no colégio desde o 6º ano, 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 frequentemente 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 de 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 fim de semana, qual time ganhou o jogo de futebol no domingo e suas preferências futebolísticas. Talvez por isso tenhamos estranhado o comportamento de Clara. Diante de uma maioria nada discreta, alguém lá no fundo da sala, só observava em silêncio. No entanto, não era somente dessa forma 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

⁷ O mapeamento indica a carteira em que cada estudante devia se sentar na sala. Esse 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 sentarem nas carteiras mais próximas da lousa (para aqueles que têm miopia ou estatura baixa, por exemplo).

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 de 2010).

Dessa forma, nos bilhetinhos, Clara se manifestava; a toda hora recebia aqueles pedacinhos de papel 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 fim do ano, ainda confundia 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 o conteúdo, 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 no ambiente da sala de aula. Diante de um conteúdo científico, gracinhas e ironias parecem não ser bem-vindas, assim como o silêncio parece de igual modo não ser bem-vindo. Ambos provocam instabilidade e negociação acerca 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 à 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...” Henning e Guareschi (2006, p. 60) 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 e pelos quais os sujeitos

passam a se reconhecer e posicionar”. 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 devido às 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; 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, pois 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 desses dois estudantes – Bruno e Clara – diante de eventos corriqueiros de 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, esses 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, tais 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 neste texto foram as camadas discursivas que envolveram Bruno e Clara, as interações, os comportamentos, as falas; foram as maneiras pelas quais as posições de sujeito foram sendo formadas, foi mostrar como os estudantes em questão assumiam um posicionamento

ativo nessas aulas de Ciências e estavam a todo momento negociando esse posicionamento por meio 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, seja consigo mesmo.

Diante do que foi discutido, procuramos mostrar que essas tantas posições de sujeito não se referem à busca por uma identidade verdadeira ou essencial, mas que essas tantas identidades não passam de invenções criadas a partir de uma série de negociações. Esperamos ter contribuído 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 um desmerecimento das identidades, mas implica aceitar sua provisoriidade e ambivalência (BACKES, 2005); em suma, aceitar usá-las sempre sob rasura. Para Larrosa, o riso, e 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

- BACKES, José Licínio. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. 2005. Tese (Doutorado) – Unisinos, São Leopoldo, 2005.
- BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zigmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.
- 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. *Microfísica do poder*. Roberto Machado (Org. e Trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Veja; Passagens, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. 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*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.
- HENNINGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria. A subjetivação na perspectiva dos Estudos Culturais e foucaultianos. *Psic. da Ed.*, São Paulo, v. 23, p. 57-74, 2006.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LATOURETTE, 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, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em 24 de maio de 2013 e aprovado em 5 de junho de 2013.