



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALINE DE MOURA MATTOS

**“QUE BAGUIO É ESSE?”: A NEGOCIAÇÃO DAS
IDENTIDADES NAS AULAS DE CIÊNCIAS**

ALINE DE MOURA MATTOS

**“QUE BAGUIO É ESSE?”: A NEGOGIAÇÃO DAS
IDENTIDADES NAS AULAS DE CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira

Londrina
2012

Catálogo Elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M444q Mattos, Aline de Moura.

“Que baguio é esse?” :a negociação das identidades nas aulas de ciências / Aline de Moura Mattos. – Londrina, 2012. 74 f.: il.

Orientador: Moisés Alves de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Ciências (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Estudantes – Personalidade e cultura – Teses. 3. Etnometodologia – Teses. 4. Estudantes – Identidade cultural – Teses. I. Oliveira, Moisés Alves de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 50:37.02

ALINE DE MOURA MATTOS

**“QUE BAGUIO É ESSE?”: A NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES NAS
AULAS DE CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira
UEL – Londrina –PR

Prof. Dr. José Licínio Backes
UCDB – Campo Grande – MS

Prof. Dr. Alvaro Lorencini Júnior
UEL – Londrina –PR

Londrina, 19 de março de 2012.

Aos estudantes, jovens alienígenas deste trabalho e aos tantos outros, que com seus “baguios”, “tretas” e hábitos “super coloridos” me mostraram que, neste mundo “muito louco”, a busca por identidades e pertencimento nem sempre se dá de forma harmônica, lógica e coerente.

Asneira? Impossível? Sei lá!

Tenho mais sensações do que tinha quando me sentia eu.

Sou um espelhamento de cacos sobre um capacho por sacudir.

(FERNANDO PESSOA)

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas...

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar...

(GONZAGUINHA)

Tanta, muita, diferente gente para agradecer...

Ao professor, meu orientador, Moisés. Agradeço pelo apoio, pela atenção, pela indicação de muitas (muitas mesmo!) leituras, pela cobrança (embora sem prazos), pela dedicação durante todo esse período de trabalho, pelo rigor naquilo a que se propõe fazer. E pelas tantas (des)orientações que foram fundamentais para um aprendizado muito maior... Obrigada, professor!

Aos membros do Grupo de Estudos Culturais da Ciência e Educação da UEL, pelas discussões e sugestões que colaboraram para o desenvolvimento não somente deste trabalho, mas também para meu crescimento como acadêmica. Um agradecimento especial à Angélica, companheira de discussões e anseios dentro do grupo.

Aos professores, José Licínio Backes e Álvaro Lorencini Júnior, que aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa e contribuíram com sugestões pertinentes para conclusão desse trabalho. Agradeço também à professora Maria José de Rezende, que me ajudou a compreender a obra de Zigmunt Bauman. Muito obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL, pelas muitas dicas, instruções, conhecimentos e experiências trocadas.

Aos meus pais, Homero e Verônica, meus maiores exemplos de amor, dedicação, luta e superação das adversidades da vida. Agradeço pela segurança que me transmitem, pelo apoio e refúgio nas horas difíceis.

Aos tantos amigos e amigas, companheiros nas intermináveis discussões, sejam elas acadêmicas ou de botecos, companheiros de farra e de aflição, de carnaval e de profissão, que tornaram essa jornada mais leve e suportável... Valeu!

A toda equipe do Colégio São Paulo, coordenação, professores, alunos e alunas. Agradecimento especial à diretora Leonor, por ter permitido minha permanência no colégio e à professora Camila, sempre sorridente e disposta a ajudar. Aos queridos estudantes deste colégio, em especial à turma que acompanhei... Muito obrigada!

A CAPES, pela bolsa de estudos e apoio financeiro.

Agradeço também a Deus, a essa força inexplicável que consigo sentir, por ter permitido meu encontro com essas “tanta, muita, diferente gente”.

MATTOS, Aline de Moura. “**Que baguio é esse?**”: a negociação das identidades nas aulas de ciências. 2012. 74f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Na tentativa de compreender como os estudantes estão ativamente negociando identidades e como o fluxo científico vai se mantendo numa disciplina escolar, acompanhei, por um período de oito meses, atividades realizadas em aulas de Ciências, no Ensino Fundamental de uma escola particular na cidade de Londrina, Paraná. Procurei explorar a relação dos alunos e alunas com o discurso científico, os seus meios de apropriação e como esse processo contribui para a construção de identidades. Acredito que 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. Ao procurar realizar uma análise do *fluxo da ciência* em aulas de ciências, por meio das vozes dos estudantes, busquei desalojar a ciência de um local privilegiado e mostrar suas transformações, mostrar que as palavras tidas muitas vezes como “não científicas” estão imbricadas numa rede discursiva que dão significado aos modos como os estudantes identificam e diferenciam os saberes científicos. Este trabalho tem influência teórica do campo dos Estudos Culturais, mais especificamente das contribuições de Stuart Hall sobre a questão da identidade cultural. A preocupação com o contexto em que ocorrem as ações sociais é uma marca dos Estudos Culturais compartilhada com noções etnometodológicas, das quais acredito ter me valido neste trabalho. Por perceber os estudantes como sujeitos ativos, que se produzem e são produzidos nas e pelas relações sociais, ao perceber a diversidade entre as várias maneiras que as pessoas têm de construir e viver suas vidas, entendo que estudos de cunho interpretativo, tal qual a etnometodologia, talvez sejam um primeiro esforço para aceitar as diferenças que se resultam nesse processo de “viver a vida”, fora ou dentro da escola. As observações conduzem para a ideia de identidades não essenciais e de uma ciência mutável, sempre em transformação, sempre reconfigurada pelos estudantes, em processo constante de elaboração e produção. Produção que, por ser ativa, envolve resistência, confronto, negociação, lutas. Acredito que é nesse movimento e nessas intensas interações e negociações que a ciência vai se mantendo. O que pude construir foi que as identidades válidas entre os alunos e alunas são aquelas que funcionam no registro da fragmentação e da reapropriação mixórdica do discurso científico como sua maior força para sobreviver no mundo fluído da invenção, estranhamentos e constante (re)criação em que estes sujeitos estão envolvidos.

Palavras-chave: Identidades. Discurso científico. Estudantes.

MATTOS, Aline de Moura. **“What baguio is this?”**: the negotiation of identities in science classes. 2012. 74f. Dissertation (Master in Science Teaching and Mathematics Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

In trying to understand how students are actively negotiating identities and how the flow will be maintained in a scientific discipline in schools, followed by a period of eight months, activities in science lessons in elementary school from a private school in the city of Londrina, Paraná. I try to explore the relationship between students and scientific discourse, the appropriation ways and how this process contributes to the construction of a scientific and cultural identity. I believe that understanding how these processes take place to identify, in view of the multiple forms of the subject leads us to (re) look at the issue of differences in the classroom, the treatments given to the knowledge brought by each subject, the language of each of the forms of appropriation and reconfiguration of the discourse. In seeking to achieve a flow analysis of science in science classes, through the voices of students, sought to dislodge science from a privileged location and display their transformations, show that the words are often taken as "unscientific" are embedded in a network discourse that give meaning to ways in which students identify and differentiate the scientific knowledge. This theoretical work has influenced the field of Cultural Studies, more specifically the contributions of Stuart Hall on the issue of cultural identity. Concern about the context in which social actions occur is a trademark of Cultural Studies shared with ethnomethodological notions, of which I believe to have been worth in this work. By understanding the students as active subjects, who produce and are produced in and by social relations, realizing the diversity among the various ways that people have to build and live their lives, I believe that studies of interpretive slant, like ethnomethodology, may be a first effort to accept the differences that result from this process of "living life" outside or inside the school. The observations lead to the idea of identity is not essential and a science changing, always changing, always reset by the students, in constant process of development and production. Production, being active, involves resistance, confrontation, negotiation, struggle. I believe that this movement is intense, and these interactions and negotiations that science will be keeping. I could observe as valid identity between the students is the fragmentation and mixed-up reappropriation of the scientific discourse as its greatest strength to survive in the world filled with fiction, invention, surprise and constant (re)creation in which the subjects are involved.

Keywords: Identities. Scientific discourse. Students.

SUMÁRIO

1 (DES)CAMINHOS, NEGOCIAÇÕES, CONFLITOS. OU: INTRODUÇÃO	10
1.1 “EU PRECISO SABER QUE O MEU CORAÇÃO BATE E PRONTO!” – BUSCANDO SENTIDOS	10
1.2 CRIANDO PROBLEMAS, TRANSFORMANDO PERGUNTAS – O SUJEITO COMO “CELEBRAÇÃO MÓVEL”	13
2 PESQUISA NA ESCOLA: “É TANTA BESTEIRA”! JUSTIFICANDO	18
2.1 COLÉGIO SÃO PAULO: A ESCOLA QUE ME ACONTECEU	18
2.2 ESTRANHAMENTOS	20
2.3 ESTUDOS CULTURAIS	22
3 “SÓ DE ZÓIO”? – A QUESTÃO DO MÉTODO	25
4 “SÓ PALAVRAS CIENTÍFICAS”: PRODUZINDO UM DISCURSO CIENTÍFICO	32
5 A LOUCURA DE ESTAR SENDO UM SUJEITO NORMAL	38
6 NEGOCIAÇÕES DAS IDENTIDADES: RESISTÊNCIAS, TRANSGRESSÕES, AÇÃO	43
6.1 DO CHAPÉU DE GUIZOS AO LÁ E CÁ PASSANDO PELO SILÊNCIO	43
6.2 “QUE BAGUIO É ESSE AÍ?”	57
6.3 ASSOCIAÇÕES: “MEDUSAS SÃO AS ÁGUAS-VIVAS”	62
7 A BELEZA E A INCERTEZA DO... FIM?	68
REFERÊNCIAS	71

1 (DES)CAMINHOS, NEGOCIAÇÕES, CONFLITOS. OU: INTRODUÇÃO

1.1 “EU PRECISO SABER QUE O MEU CORAÇÃO BATE E PRONTO!” – BUSCANDO SENTIDOS

*E assim escrevo, ora bem, ora mal,
Ora acertando com o quero dizer, ora errando,
Caindo aqui, levantando-me acolá,
Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso.*

(ALBERTO CAEIRO)

Escrever... Afinal, por que escrevemos? Para quem? Para quê? Inspirada no que escreveu Fonseca, sigo com essas indagações que, apesar de não produzirem respostas pontuais imediatas, “remetem o conhecimento nelas produzido ao âmbito das responsabilidades éticas e sociais” (CAEIRO, 2000, p. 14).

Escrever me parece uma tarefa, no mínimo, trabalhosa. A escrita nos solicita empenho, sensibilidade, dedicação, para que ela se deixe significar como uma causa. Sim, escrever no sentido de uma causa ou, melhor dizendo, em defesa de uma causa... Política, social, cultural, educacional ou tantas outras causas que possam existir. E por defender alguma causa e, nesse processo, ser gerada certa *exposição* dos ideais e pensamentos de quem escreve – escrever é expor-se (OLIVEIRA, 2009), o ato da escrita pode ser, além de trabalhoso, também prazeroso. Considerando que o prazer envolve riscos, anseios, alegrias... Sensibilidade, coração (metafórico). E parece sempre mais fácil começar pelo coração, por aquilo que nos toca, nos acontece, nos torna “sujeitos da experiência”, no sentido defendido por Larrosa (2002).

Como o tal sujeito da experiência, houve muitas situações que me tocaram, me afetaram, me ameaçaram, “tiraram a minha paz” durante minha trajetória como estudante de Ciências Biológicas, seja na prática laboratorial, seja na área educacional, a qual darei mais ênfase nestes relatos. Trago memórias de algumas aulas, de discussões com colegas biólogos e não-biólogos sobre o ensino no Brasil e sobre as dificuldades e desafios tanto para o docente (preparação das aulas, relacionamento com os alunos, *transmissão* de determinado conteúdo, valorização profissional, etc.), como o para o discente, envolvendo indagações do tipo: o que desejam e o que esperam da escola? Desejam uma escola? Por que muitas vezes não se interessam pelo que é tratado na escola? Enfim, certas

perguntas que ficam inquietando quando começamos a pensar sobre os desafios na educação e os supostos problemas na educação, quando estamos imersos num discurso crítico e salvacionista, que visa soluções e práticas eficientes para que os sujeitos se tornem cidadãos. Talvez guiada por esse espírito crítico de realizar mudanças e por essa preocupação com as práticas escolares escolhi, entre tantas áreas que um curso de Ciências Biológicas oferece, na área de Ensino de Ciências, realizar pesquisas em Ensino de Ciências. Como tentarei mostrar, esse “formar cidadãos”, essa “busca de soluções e práticas eficientes” foram colocados em xeque (mate?) durante minha trajetória na pós-graduação.

Lembro-me de uma aula para a 7^a série de um colégio particular, em que o assunto era o Sistema Cardiovascular. Enquanto explicava sobre coração, artérias, veias, pequena e grande circulação, uma aluna me interrompeu e perguntou: “*Pssora, pra que saber tudo isso? Eu preciso saber que meu coração bate e pronto*”. Fiquei sem dar uma resposta pertinente a ela, uma resposta que fugisse do tão batido argumento de que o conhecimento é a fonte de todo o prazer, que conhecer te faz um ser humano melhor, entre outras falas que estão longe de ser vazias e sem sentido, mas parecem não causar mais os efeitos esperados na juventude. Em partes, até concordei com essa aluna. Pensei na velocidade em que tudo acontece e como para ela seria realmente uma perda de tempo saber tudo aquilo. Diante de todas as informações muito mais atrativas e importantes para a juventude, o que de interessante, afinal, tinha no sistema cardiovascular? Para mim, bióloga, não imune aos discursos que me construíram como tal, era extremamente difícil concordar inteiramente com o pensamento dessa aluna. Como alguém poderia não se interessar por aquilo que acontece em seu próprio corpo? Como o conhecimento científico não era atrativo?

Hoje penso neste episódio com um pouco mais de “tranquilidade” (ou não?), mas o desejo de apresentar determinado conhecimento e *provar* o quanto aquilo era necessário para uma vida melhor, segundo aquilo que *eu* acreditava que seria o melhor, era muito forte em mim, logo que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, na Universidade Estadual de Londrina. Foi no Grupo de Estudos Culturais da Ciência e Educação que tive o primeiro contato com as obras de alguns autores de linhas pós-estruturalista, pós-moderna, *pós* isso, *pós* aquilo. Não sem dúvida, não sem sofrimento (até porque aprender é da ordem do sofrimento, aprender é penoso!),

com esse coração que “bate e pronto” pulsando a mil, encarei toda essa novidade. Aceitei essa aventura “para fora do reconhecível e do tranquilizador” (DELEUZE, 1992, p. 128). E essas teorizações foram ganhando significado para mim.

Por conta disso, hoje acredito ter uma visão um tanto diferente sobre o conhecimento científico e seu discurso na instituição escolar. De maneira alguma tenho a intenção de negar a importância da ciência e de sua *apresentação* aos estudantes, às crianças, aos adolescentes - penso que o termo mais adequado não seja o de “apresentação” da ciência, mas com certeza o de “transmissão” da ciência também não o é. Só que também não atribuo mais à Ciência - essa “com C maiúsculo” (LATOUR, 2001, p. 262), fundada no contexto da verdade – um caráter salvacionista, assim como não acredito que devemos libertar os estudantes das algemas da ignorância... Como se não houvesse mais saberes além daqueles hegemônicos, além daqueles da escola, além dos ditos científicos. Dar voz a estes saberes não legitimados, silenciados por vozes dominantes de um discurso científico, é o que me fez perceber nestes estudos de linha pós e nos Estudos Culturais uma boa pedida para estudar as vozes dos estudantes, mostrar o que estes sujeitos construíam em seus espaços escolares, suas resistências e negociações, mostrar como seus comportamentos e falas “nada científicos” são produtivos, são significativos.

Escrever, defender alguma causa, expor-se, engajar-se numa pesquisa... Pensar... E pensar é um “ato arriscado”, uma violência que se exerce sobre si mesmo” (DELEUZE, 1992, p. 128). E nesse caso, percebendo a pesquisa como um constante risco (por envolver outros modos de pensar, pensar o que ainda não foi pensado), é que, de certa forma, “pesquisar significa pesquisar-se” (BACKES, 2005). Ao contrário da percepção que tinha antes destes estudos, hoje acredito que nenhum conhecimento, investigação ou pesquisa está à parte de seu autor, sendo, por algum motivo, neutro, imparcial, objetivo e puro. Nesse processo de pensar, escrever, produzir pensamento (afinal, o que é uma pesquisa se não isso?), no qual fui me *violentando*, é impossível desconsiderar as marcas de minha subjetividade. A fim de ser coerente com alguns autores que me orientam neste trabalho (HALL, 1997, 2000, 2000a, 2003; FOUCAULT, 1988, 1999; GEERTZ, 1978, 2001; LARROSA, 2002, 2006; SILVA, 2001, 2000a e outros), tentarei não ocultar tais marcas como autora, como quem aqui escreve e se posiciona e se expõe e

defende uma causa. Por que não explicitar minhas angústias, medos, desejos e relações de poder que me moveram na realização dessa pesquisa?

Muitas vezes durante a produção desta dissertação, senti a tensão “entre a vontade de poder e saber dizer tudo, e a limitação em fazê-lo” (FONSECA, 2000, p. 196). Talvez por que faltam as palavras mais adequadas para descrever a experiência vivida, talvez por que evito utilizar palavras repetidas: mas quais são as palavras que nunca são ditas? Entendendo, com Bakhtin, que uma das propriedades do discurso é a polifonia, acredito que o discurso que construo aqui é o discurso de várias vozes, de vários pontos de vista... O sentido da palavra é determinado por seu contexto, dessa forma, “há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 1986, p. 106).

No entanto, assumo que há uma vontade de poder no que digo, uma vontade que o que digo/escrevo aqui seja recebido da forma que pretendi. Porém, da mesma forma, assumo que não há um significado único, o significado pode ser múltiplo, diferente daquele intencionado pelo autor no momento da escrita: “todo texto é plural” (BACKES, 2005, p. 14). Entendo que sou responsável por aquilo que escrevo, tendo a consciência das múltiplas formas de compreensão que se possam ter a partir da leitura desta dissertação. Como Caeiro, continuo seguindo, ora acertando com o que quero dizer, ora errando, caindo aqui, levantando-me acolá, mas indo sempre nos meus (des)caminhos, como uma cega teimosa...

1.2 CRIANDO PROBLEMAS, TRANSFORMANDO PERGUNTAS – O SUJEITO COMO “CELEBRAÇÃO MÓVEL”

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 mostrar as 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 biologia como história são consideradas disciplinas construídas como uma verdade igualmente imutável. 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).

Logo que comecei a observar e, inevitavelmente, a participar das aulas de ciências de uma 6ª série, de um colégio particular da cidade de Londrina - PR, do qual falarei mais adiante, sentia que estava um tanto ligada às concepções mais essencialistas do sujeito, talvez até por minha trajetória como bióloga, guiada pela ideia de um sujeito humano “biologizado”. Percebi que, embora negasse um tanto, ainda via a ciência de uma forma essencial, como uma espécie de conhecimento capaz de traduzir o que a natureza é e, por conta disso, certas dúvidas me atormentavam: o que daquela biologia que eu tanto estudei na graduação, daquele método científico que me vali por algum tempo em pesquisas no laboratório, daquele discurso científico dos livros e tratados ainda “sobrou” na fala de estudantes de Ensino Fundamental?

Embora hoje escreva sobre a contínua negociação e transformação das identidades, não foi essa concepção que esteve presente quando comecei a observar as aulas de ciências. Foi ao perceber toda a *(re)configuração* dos termos realizada pelos sujeitos de uma turma de 6ª série, toda a *(re)territorialização* dos conteúdos trabalhados na sala de aula, toda a *negociação de significados* e de posições de sujeito, que compreendi que este tipo de pergunta (o que há, o que sobrou dessa ciência?) não fazia sentido, já que a todo momento os sujeitos e a até então imutável e verdadeira ciência iam se formando, se transformando, tal como uma celebração, sempre em movimento. A pergunta “o que há de ciência na fala dos alunos?” não faz o menor sentido dentro da perspectiva dos Estudos Culturais e do pós-estruturalismo, pois nela não há uma ciência que permaneça da mesma forma,

assim como não há nada a ser descoberto, uma ciência que esteja escondida. A linguagem não guarda nada de imutável, de oculto, de unificado, de puro, de imaculado. A linguagem, entendida aqui como sistema de significação, é instável, é mundana. E como *tudo* ganha significação pela *representação*, a ciência é também construída culturalmente, tal como os sujeitos e suas identidades. O conceito de representação adotado neste trabalho, segundo uma perspectiva pós-estruturalista, retém todas as características atribuídas à linguagem, como: instabilidade, ambiguidade, indeterminação. A representação é uma forma de atribuição de sentido, “um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2000, p. 91). Estamos sempre (re)significando as representações que utilizamos para nos identificarmos, porque nenhum significado é fixo e definitivo.

Entendo que o “significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2000, p. 41). Cabe dizer que as afirmações sobre identidade só fazem sentido se compreendidas em relação com a diferença, pensando que identidade e diferença são interdependentes e atos de criação linguística, ou seja, não são algo da natureza, essências de um mundo transcendental. Na perspectiva dos Estudos Culturais, a identidade é pensada em termos relacionais, não-essencialistas: identidade e diferença precisam ser produzidas, são construídas, fabricadas no mundo social e cultural (SILVA, 2000), atravessadas por interesses e relações de poder que definem o “eu” e o “outro”.

Dessa forma, penso 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. Diante disso, não há como desconsiderar as *relações de poder* que regem o campo cultural, que me regeram durante as observações, que regeram as falas e comportamentos dos sujeitos daquela turma do Colégio São Paulo, em Londrina – PR, durante os oito meses em que estive participando de suas atividades escolares. Percebi a sala de aula (não somente o espaço físico da sala de aula, mas especialmente as relações entre os sujeitos que aconteceram neste espaço físico), como um campo de luta em torno de significação, um local em que os indivíduos vão se constituindo por meio e nas práticas discursivas em que atuam.

Estes sujeitos estudantes, jovens alienígenas¹ com seus 12, 13 anos, estas “celebrações móveis”, me 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, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2000, p. 13)

Ao perceber essa multiplicidade desconcertante de identidades possíveis e de formas discursivas sendo produzidas por aqueles sujeitos, que naquele espaço escolar por vezes atuavam como alunos e alunas, as perguntas iniciais, aquelas a respeito do que havia de científico na fala dos estudantes, foram perdendo sentido e outras foram *criadas* (sim, igualmente construídas como as identidades, os conhecimentos, os significados...) e me motivando a continuar nesta empreitada. As perguntas sofreram “um cuidadoso processo de transformação”, articulando “necessariamente um problema empírico a um conceito teórico” (FISCHER, 2002, p. 56).

- Como os estudantes de uma 6ª série/7º ano e, posterior, 7ª série/8º ano, de um colégio particular da cidade de Londrina-PR, estão ativamente negociando suas identidades e se constituindo como sujeitos em um processo de identificação nas aulas de ciências?

Identificação aqui é adotada no sentido de um processo em andamento, a fim de que não se pense a identidade como uma coisa acabada (HALL, 2000). Assumo, dessa forma, que as identidades, apegos temporários a posições de sujeito, estão sendo a todo tempo negociadas, em um contexto de lutas discursivas e instabilidades.

Como visto, não me preocupo mais com indagações sobre “o que é”, “para quê”, “por quê”. O que me interessa aqui é compreender as “formas pelas quais”, os “comos” (FISCHER, 2002) deste processo de identificação dos estudantes em aulas de ciências. Não exatamente ver a relação que estes sujeitos têm com a

¹ Tomo emprestado o termo de Green e Bigum (2002), utilizado em “Alienígenas na sala de aula”, onde 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.

Ciência (instituída), mas como produzem sua própria ciência, seus saberes, suas posições, suas práticas... Sempre em negociação. A *negociação* aqui é entendida sempre em movimento e com resistências, em que significados, identidades e diferenças são entendidos de forma relacional, não essencial ou fixa. Outro questionamento criado é a respeito do fluxo científico:

- Como, pelas práticas discursivas dos estudantes, a ciência vai se mantendo como verdade nas aulas de ciências?

Acredito que entender como se dá estes processos de identificação, tendo em vista a multiplicidade de formas de sujeito, a “multiplicidade desconcertante de identidades possíveis”, me 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.

Ao procurar realizar uma análise do *fluxo da ciência* em aulas de ciências, por meio das vozes dos estudantes e da maneira como se relacionam entre si, busco desalojar a ciência de um local privilegiado e mostrar suas transformações, mostrar que as palavras tidas muitas vezes como “não científicas” estão imbricadas numa rede discursiva que dão significado ao que estes estudantes estão sendo (nunca paralisado), modos que os identificam e os diferenciam.

2 PESQUISA NA ESCOLA: “É TANTA BESTEIRA”! JUSTIFICANDO...

2.1 COLÉGIO SÃO PAULO: A ESCOLA QUE ME ACONTECEU

Em algumas pausas no ‘tirar dúvidas sobre a prova’, a professora Camila vinha conversar comigo. Comentou sobre a disciplina que estávamos fazendo juntas, pelo Programa de Pós-Graduação e me disse: ‘*Eu não sei como você consegue escrever... é tanta besteira! (riso)*’ – referindo-se ao que acompanho na sala de aula, à fala dos estudantes... Em outras palavras, como será que eu consigo tirar alguma coisa útil para por no meu trabalho a partir do que observo ali no colégio? [...] ainda estou pensando numa resposta para a Camila. Não que ela desejasse uma réplica ao comentário que fez, mas eu sinto uma necessidade de resposta para sanar algumas dúvidas e incertezas que tenho acerca daquilo que observo: como é possível escrever uma dissertação a partir do que observo ali? Quais sensibilidades devem estar envolvidas para que seja feito um bom trabalho? Que método ou técnica são mais adequados? (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, mar., 2011)

Acredito que até por minha trajetória na escola, por toda familiaridade com a escola (afinal, cresci na escola, trabalhei na escola), não se via muito sentido em realizar alguma pesquisa nesta instituição, como se não houvesse nada de novo a ser observado ali. De certa forma, não há mesmo. Não fui ao campo tentar descobrir algo novo, até por que: “Como tudo fica em aberto, não há nada a elucidar. Pois o que está oculto não nos interessa” (WITTGEINSTEIN, 1979, p. 57 *apud* VEIGA-NETO, 2007). A princípio, me interessei por pesquisar a escola, as aulas de ciências em particular, justamente para tentar entender o que os alunos e alunas, neste espaço escolar, captavam do discurso científico ali transmitido. Como mostrei anteriormente, essa ideia foi sendo transformada na medida em que percebi as intensas negociações daqueles sujeitos estudantes diante de um novo significado, um novo conceito.

Em meio às contingências de minha trajetória, o colégio São Paulo foi a escola que me aconteceu. Trata-se de um colégio particular, frequentado por estudantes de classe média, localizado na cidade de Londrina – PR, apresenta um sistema de ensino apostilado² e um número relativamente pequeno de estudantes –

² Os professores preparam suas aulas de acordo com um material didático – apostilas - que mostram os conteúdos que devem ser tratados, textos, figuras, exercícios. Os alunos também recebem uma apostila por bimestre, com todas as disciplinas escolares. O sistema apostilado pode ser visto como símbolo da eficiência e modernização, pois compartimentaliza os conteúdos e, de certa forma, tenta massificar a forma de ensinar e o que deve ser aprendido pelos sujeitos.

somente uma turma por série. Foi fundado em 1960, bastante tradicional na cidade, se organiza em séries anuais e atende à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em um primeiro momento, meus planos estavam associados às práticas escolares especial e particularmente nos colégios estaduais ou municipais. No entanto, devido ao contato que tive com esse colégio, como professora substituta de Ciências em Junho de 2010, decidi, entre muitas negociações – com orientador, diretora, coordenação, professora e comigo mesma - desenvolver minha pesquisa ali. Não penso que tenha sido somente por “simples conveniência” ter optado em realizar o trabalho de campo neste colégio, até porque, como disse, minhas perguntas de investigação estavam um tanto confusas e não havia algo já estabelecido. O que sabia era que a pesquisa teria como tema “identidade, diferença, produção de discursos científicos”. E acredito que esse “quase nada” estabelecido a priori tenha enriquecido muito meu olhar acerca das atividades corriqueiras dos estudantes em aulas de ciências, pois as perguntas de investigação foram sendo construídas em interação com o campo empírico, com as teorias e meu olhar tendencioso sobre aquelas práticas escolares.

O fato de se tratar de um colégio particular também pode ser revisto como algo positivo para a pesquisa, visto que grande parte das pesquisas em educação se dá em colégios públicos. Não optei, assim, por um colégio particular, a fim de fazer alguma espécie de comparação ou traçar paralelos com colégios públicos. A justificativa aqui acontece por perceber tanto a escola pública quanto a particular inseridas em redes de poder que produzem diferenças e identidades.

Tendo a permissão da diretora, Leonor, para permanecer no colégio São Paulo como pesquisadora³, era preciso escolher alguma turma. A turma que escolhi foi a 6ª série, com 15 estudantes, com idades entre 11 e 13 anos. O trabalho de campo, que teve início em agosto de 2010, se estendeu até abril de 2011. Em 2011, decidimos – eu com meu orientador – que eu deveria continuar participando das atividades desta turma, agora uma 7ª série, com 19 estudantes.

E por que esta 6ª série e, posteriormente, a 7ª série? A 6ª série era a sala sobre a qual mais se ouviam reclamações na sala dos professores, devido à falta de atenção dos alunos e alunas, conversas intensas, tarefas inacabadas... No

³ Meu ingresso como pesquisadora se deu em Agosto de 2010. Até então, atuava como professora desde Junho somente para cobrir a licença maternidade da professora Camila.

começo, como professora substituta, foi a sala com a qual mais tive dificuldade em ser aceita, a sala que mais me comparava às outras professoras, que mais me desafiava. Apesar disso, ou por causa disso, com o passar do tempo, foi a turma com a qual mais me *identifiquei*. Talvez pela espontaneidade, pelas perguntas cabulosas durante as aulas para me testar. Lembro-me que em uma das aulas, ainda como professora substituta, cheguei a ouvir um burburinho enquanto passava algumas atividades na lousa: “vamo vê se essa professora sabe mesmo”. Talvez tenha sido esse clima de desafio e de conflito direto comigo, entre outras coisas, que tenha me feito perceber nessa sala certo diferencial em relação às demais.

Quando cogitei realizar uma pesquisa nesse colégio, uma pesquisa que teria como tema “identidade, diferença, produção de discursos científicos”, não tive dúvidas sobre qual sala escolher: “a sala mais indisciplinada do Fundamental”, como me disse a professora de Geografia em meu primeiro dia no colégio. O caráter transgressor dos estudantes dessa 6ª série me chamou atenção.

2.2 ESTRANHAMENTOS...

*Desconfiai do mais trivial
Na aparência singelo
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural...*

(BERTOLD BRECHT)

Depois de observar as primeiras aulas e toda interação dos sujeitos estudantes daquela 6ª série, hoje falo que fui à escola acompanhar e participar das aulas de ciências, não para mostrar o que estava adequado, nem propor soluções esplêndidas para o ensino de ciências, para o aprendizado de ciências, nem para ver o que os sujeitos estão aprendendo de Ciências, nem para julgar. No entanto, mesmo que eu não tenha como objetivo apontar soluções,

é preciso reconhecer que sabendo – mesmo que minimamente – como chegamos a um determinado estado de coisas, fica muito mais fácil desconstruir aquilo que nos desagrade nesse estado de coisas. A desnaturalização dos fenômenos sociais [...] é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. (VEIGA-NETO, 2003, p. 7)

Hoje entendo que fui à escola para entender esse “como chegamos a ser o que somos”. Desconfiando do que me parecia tão óbvio, tentar desconstruir os processos pelos quais certos discursos se tornaram tão “naturais”. Entender os processos pelos quais a ciência vai se mantendo como verdade, como ocorre a negociação das identidades em aulas de ciências, ou melhor, como os atuantes, jovens alienígenas, negociam identidades e como nesse processo de negociação há a construção de identidades fragmentadas, fluídas, contraditórias.

Entender esse processo de identificação talvez nos ajude a olhar a escola não apenas como uma instituição que tem por objetivo formar cidadãos emancipados com conhecimentos científicos capazes de melhorar a qualidade de suas vidas, mas como um local onde os indivíduos estão ativamente negociando esses significados, resistindo a conhecimentos e conceitos que, em detrimento de outros, têm sido sustentados como verdadeiros, ideais, naturais. Busco olhar as práticas escolares abrindo mão da ideia de uma ciência singular e essencial, especialmente nas aulas de ciências, para me atentar às práticas dos sujeitos escolares e a construção que realizam de seus próprios saberes, suas associações, (re)apropriações, (re)configurações. Busco abrir mão da ilusória segurança, criada pela educação, de um ponto do qual os sujeitos devam partir e um ponto de chegada que os sujeitos devam alcançar, uma cidadania almejada ao final do percurso. Acredito que a educação deva se arriscar a “transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade” (DUSCHATZKLY; SKLIAR, 2002, p. 137).

Penso que fui guiada por certo *estranhamento*, em busca de um *olhar diferente* 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, me 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 em determinado momento assumem posições de professores, diretores, coordenadores, estudantes... Pois “a identidade é um local que se assume, uma costura de posição e contexto” (SOVIK ao comentar sobre S. HALL *in* HALL, 2003, p.15).

2.3 ESTUDOS CULTURAIS

Como nesta seção pretendi justificar minhas escolhas (não que em outros momentos não o faça), penso que seja interessante dedicar uma parte desta para dizer um pouco sobre o campo teórico que decidi utilizar neste trabalho: os Estudos Culturais.

Apesar do projeto dos Estudos Culturais apresentar abertura a variados temas de trabalhos, abarcar discursos múltiplos, não devemos reduzi-lo a um pluralismo simplista, visto que este campo, assim como outros, demonstra interesses em suas escolhas, uma vontade de se conectar; entretanto, não tem a pretensão de se tornar alguma espécie de metanarrativa (HALL, 2003).

Não pretendo aqui fazer um histórico dos Estudos Culturais, mas somente indicar alguns pontos que me “fizeram” optar por esse campo para estudar as negociações de identidades dos estudantes em aulas de ciências.

Acredito que o que mais tenha me cativado nessa perspectiva cultural foi a atenção que estes estudos dedicam a eventos corriqueiros do dia-a-dia de pessoas comuns, justamente por terem rompido com a concepção de cultura como aquela pertencente a uma minoria culta ou como aquela constituída apenas pelas obras artísticas e literárias consideradas de excelência. Pensando nessa ruptura conceitual de “cultura”, não poderia deixar de citar importantes nomes para este campo teórico, como os de E. Thompson, que buscava “recuperar a história dos de baixo”, R. Hoggart, que realizou as primeiras investigações sobre a classe trabalhadora da Inglaterra da década de 50 e Raymond Williams (1958), que questionou quem tinha o poder de atribuir determinado valor cultural às coisas, que repensou o conceito de cultura e apresentou uma concepção mais inclusiva: “A cultura é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar.” (*apud* CEVASCO, 2003, p. 53)

A contribuição de Stuart Hall, tido como um dos grandes fundadores dessa nova maneira de pensar as práticas sociais (apesar de ele mesmo recuar diante dessa autoridade que lhe é atribuída), foi muito importante. Nascido na Jamaica, deixou seu país aos 18 anos para estudar em Oxford, Inglaterra. Foi ele quem assumiu os Estudos Culturais como projeto institucional na Open University e participou da fundação, em 1964, do Centre for Contemporary Cultural Studies, em Birmingham, Inglaterra, centro de estudos que deu o nome a essa nova forma de pensar a cultura.

Hall (1997) escreve sobre a centralidade da cultura para entender os processos pelos quais as pessoas constituem e dão significado às suas vidas, visto que a cultura perpassa todos os eventos sociais:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas culturas. Contribuem para assegurar que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997, p. 1)

Temáticas sobre educação e cultura estão cada vez mais presentes em debates pedagógicos, talvez porque, como em nenhum outro momento, as diferenças culturais parecem estar mais visíveis (VEIGA-NETO, 2003), os conflitos e as lutas em torno de significação parecem estar mais evidentes. Ora, nesta perspectiva, cultura nada mais é do que esse campo de lutas, atravessado pelas relações de poder, segundo Edward Said (*apud* CEVASCO, 2003): “A cultura é o campo de batalhas no qual as causas se expõem à luz do dia e lutam umas contra as outras”.

A partir da “virada cultural”, desse momento em que a cultura é considerada central (não por ocupar uma posição privilegiada, mas por estar presente em tudo que acontece em nossas vidas), houve uma equiparação entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, do outro, o conhecimento cotidiano e da cultura de massa:

Sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento é estreitamente vinculado com relações de poder. (SILVA, 2001, p. 139)

Esse é outro ponto importante que me fez perceber nos Estudos Culturais um aliado para entender as negociações de identidades e também de significados, as formas de apropriação, sempre com resistência por parte dos sujeitos, de um discurso legitimado, um discurso científico. Ao abordar todos os conhecimentos como processos culturais orientados por relações assimétricas, os Estudos Culturais efetuam “uma espécie de equivalência” entre as diferentes formas culturais. Dessa forma, “tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2001, p. 139), podendo ser equiparadas.

Penso que este seja um bom argumento, já que pretendo entender as “tantas besteiras” que os sujeitos estudantes estão dizendo por aí nas aulas de ciências, já que me propus a entender as tantas negociações de posições de sujeito que acontecem nessas aulas.

3 “SÓ DE ZÓIO”? – A QUESTÃO DO MÉTODO

Durante as observações iniciais, minha presença como 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 (CORSARO, 2005; GEERTZ, 1997).

Nesse processo de imersão, aceitação e participação numa turma escolar, primeiramente, de 6ª série, composta por um grupo de jovens estudantes de classe média de uma cidade que guarda no nome e nos efeitos o processo de colonização feita pela Companhia Melhoramentos S/A, uma companhia inglesa, no início do séc. 20, fui constantemente abordada com perguntas em torno do que, como pesquisadora, estava fazendo ali, do que se tratava a pesquisa, por que aquela turma e não outra, o que tinha de interessante para ser observado ali... Por fim, dúvidas sobre o motivo pelo qual uma estranha se dispôs a se envolver nas atividades realizadas por aquele grupo. E em uma dessas interações com um grupo de estudantes, eu comentei que gostaria de conhecer sobre as práticas que eles realizam no espaço escolar, nas aulas de ciências mais especificamente. Além disso, disse que seria importante um acompanhamento contínuo para que eu pudesse relatar os acontecimentos vivenciados naquele espaço não de forma externa àquela turma, mas numa perspectiva ou ponto de vista de dentro – seguindo objetivos de um método interpretativo. E numa dessas explicações sobre o motivo de estar ali, Bruno⁴, um dos alunos, me disse:

Bruno: “Pra você entender a gente, você tem que entender as nossas gírias!”

Algo como: “hei, você que é diferente de mim, é preciso falar a nossa língua para nos entender, para saber quem somos”. Como na lenda babélica, caracterizada pela confusão em torno do surgimento de diferentes línguas, Bruno e eu nos estranhávamos diante das gírias, termos e vocabulários. Enquanto me explicava o que significava cada termo – *mano*, *treta*, *baguio*, *véio* - Bruno transitava entre significados, por vezes, formando híbridos entre sua linguagem particular e a

⁴ 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.

minha, uma mistura de significados... Uma negociação visando o entendimento de onde ele falava e de onde eu falava, numa tentativa de afirmar nossos lugares, nossos territórios, de afirmar quem era ele e quem eu era: dois estranhos, negociando nossas diferenças. Estranhos que buscavam se entender, se afirmar e se diferenciar pela linguagem.

No entanto, não afirmo que identidade e diferença são fabricadas, de uma vez por todas, em definitivo, por sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão significação (SILVA, 2000). Na perspectiva pós-estruturalista adotada aqui como ferramenta analítica, a linguagem é vista como uma estrutura instável e precária, como advogam Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze. Esse modo de perceber a linguagem muda a compreensão dos sujeitos, das identidades e das diferenças. Visto que identidade e diferença são, em partes, definidas pela linguagem, estas também carregam marcas dessa instabilidade.

Assim, o método não pode ser entendido como um método, pelo menos não naquele sentido do pensamento moderno. Busquei no método um sentido mais livre, uma forma de interrogação que estivesse ao meu 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 quem me deparei 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).

Alguns alunos e alunas, acredito que a maioria, pensaram que eu seria uma espécie de “X-9”⁵, estaria ali para vigiá-los e depois contar tudo para a professora e até para a diretora. Stefani, numa aula na biblioteca do colégio, olhava muito para mim e comentou sorrindo: “A professora Aline parece uma vigia”. Bruno complementou: “A professora só que escreve...”

⁵ X-9 foi uma revista publicada pela Rio Gráfica Editores, em 1941, perdurando por mais de três décadas. Estava ligada a um tipo de literatura de massa chamada *pulp fiction* (histórias rápidas e de fácil absorção), tendo publicado diversos contos, novelas policiais e o quadrinho criado por Dashiell Hammett, “o agente secreto X-9”, que deu nome à revista (SEREZA, 2007). O termo se espalhou e hoje é frequentemente usado por traficantes de drogas para denominar o indivíduo “dedo duro”. Interessante notar como este tipo de linguagem está presente na fala desses jovens, que parecem ter incorporado aos seus vocabulários palavras como “bagulho/baguio”, “treta”, “mano”, etc.

Percebendo que eu estava “só de zóio” nas atividades e anotando muita coisa, Bruno veio falar comigo:

- Pssora, o que você anota?
 - Anoto o que tô observando aqui – respondi.
 - E depois o que você vai fazer com isso?
 - Vou tentar fazer uma análise.
 - Análise do nosso *comportamento*?
 - Não só isso. Análise do que vocês falam também.
 - Ah, então beleza... Dá pra bagunçar!
- (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, ago., 2010)

Levou certo tempo até os estudantes entenderem que não se tratava de uma vigilância de comportamento (entenda-se por comportamento a bagunça), de repreensão caso tivessem colando durante as provas ou conversando por meio de bilhetinhos durante as explicações da professora (situações em que olhavam para mim um tanto desconfiados). Com o passar do tempo, senti que eles se acostumaram com minha presença nas aulas, não como uma vigia, mas como alguém que estava curiosa para entender o que acontecia naquelas interações. Lembro-me de um dia que Julia veio me perguntar o que de tão interessante tinha naquela sala para que eu ficasse ali anotando tantas coisas, quase admitindo que tudo aquilo era “tanta besteira”. Respondi que achava interessante o modo como negociavam as informações, ela sorriu e saiu.

Pensar num método que, de certa forma, desse-me condições de observar e entender a produção identitária de sujeitos em aulas de ciências não foi uma tarefa muito fácil. Mais uma vez fui apresentada a algo totalmente novo: noções de sociologia, antropologia, estudos interpretativos. Clifford Geertz, particularmente, me acompanha nessa caminhada, fornecendo novos conceitos, termos, ideias, e, ao mesmo tempo, acalentando, afinal, “quanto mais organizado e simples parece um certo caminho, mais temos a impressão de que estamos errados” (GEERTZ, 1997, p. 13). E, sem dúvida, esse caminho escolhido não me pareceu nada simples e talvez por isso percebi nas *noções* de etnometodologia ferramentas eficientes no processo de imersão em um grupo, de convivência com os hábitos e costumes desse grupo. Ineri-me nas aulas de ciências, com a intenção de compreender e descrever, na dimensão contingente e local, o discurso que os atuantes, tidos aqui como celebrações móveis, produzem em suas relações. Percebi as intensas resistências e negociações nessas relações, percebi que há uma busca de estabelecimento de territórios dos quais os sujeitos possam se expressar,

estabelecimento de diferenças e de identidades, tudo atravessado por relações de poder que definem o campo cultural.

Diante de toda essa interação, resistência, negociações, campo de lutas, vistos no campo de estudo construído por mim, pensar num método que me auxiliasse, bem como pensar numa teoria, entendendo-a “como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais” (HALL, 2003, p. 203), foi um grande desafio na realização desta pesquisa. Acredito que métodos e teorias são “caixas de ferramentas” a serem utilizadas (HALL, 2003, p. 203).

Não sei dizer se fui fiel aos rituais metodológicos... Procurei participar de todas as aulas de ciências da 6ª série do Colégio São Paulo e, posteriormente, das aulas da 7ª série, durante um período relativamente longo, considerando o prazo para a conclusão de um mestrado (cerca de 10 meses, incluindo o período de férias, nos meses de Dezembro e Janeiro). Busquei interagir ao máximo com aquele grupo de estudantes, bem como com a professora, durante o período das aulas, durante o período que me foi concedido pela direção do colégio.

Mantive, sim, um diário de campo, porque ao final de cada dia de participação nas aulas, me debruçava sobre um caderno de anotações - alvo de bastante curiosidade entre os estudantes - para dele produzir alguma textura como superfície em que se manipula, se produz e faz-se funcionar a identidade científica (OLIVEIRA, 2009; HAMMOUTI, 2002).

Entretanto, é complicado assumir aqui qualquer método utilizado. Talvez tenha me valido, em partes, de um estudo de caso, com descrições de uma sala de aula específica, um grupo bem delimitado de estudantes dentro de um colégio particular (ANDRÉ, 1995). Talvez tenha utilizado de abordagens mais etnometodológicas, tendo a etnografia como uma aliada, talvez concorde com a André (1995) ao dizer que o que fazemos na área educacional seja uma pesquisa do tipo etnográfica, e não uma etnografia no sentido estrito do termo, aquelas com longos períodos de permanência no campo e uso de amplas categorias sociais na análise.

Utilizei técnicas, além do diário de campo, que iam de conversas informais com os atuantes (mas sempre intencionadas), até perguntas mais diretas, quase como entrevistas ditas estruturadas... Perguntas sobre informações como idade, cidade de nascimento, colégio que haviam estudado antes do Colégio São Paulo, enfim, informações a respeito da vida dos estudantes, a fim de conhecer um

pouco da história de cada um. Vali-me também de algumas gravações de áudio das aulas, das quais fiz transcrições de tantas vozes que pareciam falar ao mesmo tempo, em que pude perceber a assimetria de poder nas falas, tendo as falas da professora apresentadas com maior evidência. Vali-me das tão citadas sensibilidades do Gottschalk (1994) ao realizar sua etnografia pós-moderna em Las Vegas.

Defendo aqui uma multiplicidade de abordagens metodológicas, em que muito se relaciona com os Estudos Culturais, visto que sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser entendida como uma bricolagem. Isto não significa que “qualquer coisa serve”. Para usar os termos de Gottschalk: “A virada pós-moderna apresenta simultaneamente mais opções e mais riscos para aqueles que por ela são seduzidos”, o pesquisador deve dar as razões de suas escolhas metodológicas. (GOTTSCHALK, 1994, p. 209).

Os Estudos Culturais estão muito relacionados à etnometodologia, pois se aproveitam de uma diversidade de campos para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. Assim como a etnometodologia de Garfinkel (1967), os Estudos Culturais se preocupam com as práticas cotidianas. Fiske (1992) argumentava que “a ordem social constrange e oprime as pessoas, mas ao mesmo tempo lhes oferece recursos para lutar contra aqueles constrangimentos” (*apud NELSON et al*, 2002, p. 14). Este argumento reforça a ideia de Garfinkel que se recusa em aceitar que os indivíduos são regidos por fatores externos e se adaptam passivamente a um conjunto de normas e regras sociais, indo de encontro à ideia do sociólogo americano Talcott Parsons, que fala que os atores sociais são dominados por fatores externos e suas decisões e ações são orientadas para dar conta de uma normatividade que se coloca “de fora”, a sua reflexividade sobre a ação fica em segundo plano, bastando agir segundo um sistema de normas previamente acumulado pelo processo de socialização (GUESSER, 2003).

A etnometodologia não encontrou aceitação imediata e apareceu num período de turbulento das ciências sociais, no qual o paradigma funcional estrutural parsoniano estava sendo questionado. Surgiu num momento em que estava ocorrendo a passagem de um paradigma normativo (parsoniano) para um paradigma interpretativo (etnometodológico). Neste novo paradigma, não é mais possível trabalhar com a hipótese de que exista *a priori* um sistema de normas

estável que dá significação ao mundo social, é preciso considerar que os fenômenos cotidianos estão constantemente em recriação e transformação.

A preocupação com o contexto em que ocorrem as ações sociais é também 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). Finalmente, pode ser útil lembrar uma lição de Raymond Williams⁶, contida em suas primeiras formulações dos Estudos Culturais: a recusa em definir cultura de forma isolada da vida social, “uma recusa que distingue ainda mais os Estudos Culturais de outros empreendimentos e anima seus conceitos teóricos centrais, incluindo articulação, conjuntura, hegemonia, ideologia, identidade e representação” (NELSON *et al*, 2002, p. 32).

Não quero com estas abordagens defender que a metodologia dos Estudos Culturais é a etnometodologia. E nem que eu adotei, em definitivo, a etnometodologia para a realização desta pesquisa (como disse, adotei sim *noções* etnometodológicas). Até porque o método dos Estudos Culturais tem uma marca desconfortável, pois eles, na verdade, não têm uma metodologia distinta que possam reivindicar como sua. Antes, os Estudos Culturais apresentam uma grande abertura para variadas metodologias. O campo dos Estudos Culturais não é caracterizado pela rigidez de concepções teórico-metodológicas, mas também não é uma abordagem que aceita “qualquer coisa”. A escolha das práticas de pesquisa depende das questões que são levantadas, e as questões dependem do contexto. Portanto, a escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva, como em todas as pesquisas... (NELSON *et al*, 2002). Na perspectiva dos Estudos Culturais isto não é diferente.

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 perceber a diversidade entre as várias maneiras que as pessoas têm de construir e viver suas vidas, entendo que estudos de cunho interpretativo, tal qual a etnometodologia,

⁶ A contribuição teórica de Williams é fundamental para os Estudos Culturais a partir de sua obra “Culture and Society”, publicada em 1958.

talvez sejam um primeiro esforço para aceitar as diferenças que são produzidas nesse processo de “viver a vida”, fora ou dentro da escola.

Acredito que mais interessante do que tentar definir aqui as tantas abordagens metodológicas existentes seria entender como os estudos de cunho interpretativo, sejam eles baseados na etnometodologia, no interacionismo simbólico ou até mesmo na fenomenologia, representam “um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que os seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las” (GEERTZ, 2001, p. 29).

Estar em contato com estudantes, num ambiente escolar, buscando entender as negociações, reapropriações e reconfigurações que estes fazem com significados e ao mesmo tempo buscando ser aceita por este grupo (nunca tentando ser um deles, até porque, segundo Geertz (1978), isso é desnecessário e impossível, somente românticos e espões achariam isso bom), não me dá, de forma alguma, a ideia de que estive cercada por “edições humanas menos favorecidas”, como numa visão de algum etnógrafo tradicional ao estudar uma cultura estranha.

A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que autocongratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. (GEERTZ, 2001, p. 30)

E buscando essa “largueza de espírito”, sigo. Questionando minhas reivindicações de autoridade como quem aqui escreve, tentando dar voz àqueles que forneceram a matéria-prima (informação) para que eu, pesquisadora, pudesse dar forma aos produtos finais (os textos) (GOTTSCHALK, 1994).

4 “SÓ PALAVRAS CIENTÍFICAS”: PRODUZINDO UM DISCURSO CIENTÍFICO

Em Agosto de 2010, durante minha primeira observação como pesquisadora de uma aula de ciências, a professora Camila me apresentou aos estudantes da 6ª série. A maioria já me conhecia, devido a minha atuação como professora substituta, mas havia alguns “alunos novos” advindos de outros colégios. Todos os estudantes não sabiam ao certo o que eu estava fazendo ali (no começo, até eu mesma tinha minhas dúvidas a esse respeito). Para me apresentar a turma, a professora disse que eu fazia mestrado e que, para os propósitos do meu trabalho, eu ficaria acompanhando as aulas por um tempo, a fim de observar as falas, o comportamento, as atividades em geral ali realizadas. E com bom humor, falou aos alunos e alunas:

Prof.ª Camila: “Tá tudo combinado, hein? Só palavras científicas!”

Essa fala da professora, embora dita em um contexto bastante informal e de certa brincadeira, demonstra a preocupação com o conhecimento científico e do que significa ser uma “boa ciência”, uma ciência ideal que parece estar distante daquilo que os alunos falam, das “besteiras” que os alunos falam.

Foucault supõe que há uma espécie de desnivelamento entre os discursos. De um lado estão os discursos que “se dizem”, enunciados que ocorrem nas trocas cotidianas e que simplesmente *passam*, assim como - e junto com - o ato que os pronunciou. Do outro lado, existem os discursos que estão na origem de certos atos novos de fala, discursos que são sempre retomados, isto é, “os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, *permanecem* ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 1999, p. 22).

O discurso científico relaciona-se àqueles discursos que permanecem, discursos que ganham um *status* de verdade, que definem o que é certo e o que é errado, as formas de subjetividade e certos tipos de saberes válidos, numa dada condição histórica:

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ da verdade: os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns dos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1988, p. 12)

Nossa sociedade moderna criou regimes de verdade que legitimaram e valorizaram, em detrimento de outros saberes, a prática científica como verdade, algo objetivo, exato, “A Ciência” - com C maiúsculo e no singular (maiúsculo por ocupar um *status* muito elevado e no singular por indicar uma ciência única).

Em um dos últimos dias de aula, em Dezembro de 2010, estávamos, eu e os estudantes da 6ª série, na biblioteca do colégio, local que parece guardar certa *tradição* em relação ao saber dito culto. Trago um trecho do diário de campo, que demonstra o primeiro contato que tive com a biblioteca e por meio do qual pude perceber a tamanha assimetria entre o dito saber “culto” e o “não culto” e como o conceito de cultura, bem como de sabedoria (aquela presente nos livros), funciona bem como um elemento de diferenciação e justificação para as práticas escolares, inclusive a de dominação e disciplinamento:

‘Ainda não conhecia a pequena biblioteca do colégio. [...] Assim que entrei, algumas letras nas paredes me chamaram atenção: ‘SABEDORIA PERMANENTE’. Numa das mesas, outra frase: ‘Um país se faz com homens e livros’. E, espalhadas pelas quatro paredes da biblioteca, as regras: ‘Silêncio’, ‘Não comer e beber’. Sempre que algum aluno se exaltava, a bibliotecária, Mada, chamava sua atenção mostrando as letras grudadas na parede: ‘Silêncio’ (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, set. , 2010)

Partindo dessa noção de diferenciação tão assimétrica entre conhecimentos, uma noção de que um país é construído com “homens e livros”⁷ e que o conhecimento existente nos livros é algo permanente, uma espécie de “sabedoria permanente”, capaz de conferir êxitos na vida (visto que a educação, como diz Veiga-Neto (2003), na modernidade, é tida como um caminho para atingir formas mais elevadas de cultura, tendo como base as conquistas realizadas pelos

⁷ Não pretendo entrar numa discussão a respeito de como a ciência contribui para a criação de identidades científicas masculinas – “homens e livros”, mas acredito que seria algo bastante interessante para uma reflexão posterior, em outro trabalho.

mais cultos, a cultura daqueles que venceram: a cultura dos heróis) é que continuo com essa tentativa de análise, a fim de desalojar a ciência de um lugar isolado e privilegiado, a fim de mostrar que, assim como outros tipos de conhecimento, o conhecimento científico também busca influenciar e modificar as pessoas e que também está envolvido em complexas relações de poder, não devendo, portanto, ser superestimado em relação a outros tipos de conhecimento:

Todas as formas de conhecimento são vistas como resultado de aparatos, discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem construídas como tais. (SILVA, 2001, p.136)

Tanto conhecimento escolar como conhecimento popular ou do cotidiano, expressam significados social e culturalmente construídos, são atravessados por interesses e por relações de poder, por isso não faz muito sentido separar tais conhecimentos em diferentes níveis de *status*. Antes, mais interessante seria perceber como os processos e as lutas, que atravessam o poder-saber e que o constituem, determinam as formas e os variados campos de conhecimentos possíveis (FOUCAULT, 1989).

Entendo que o poder se manifesta como resultado da vontade de *atuar sobre a ação alheia* (VEIGA-NETO, 2007), própria da escola, e que a escola e seu currículo são campos de luta em torno de significação e identidade (SILVA, 2001).

Voltando-me a um episódio que aconteceu na biblioteca, nesse ambiente cercado por livros, em um espaço de “sabedoria permanente”, eu e Bruno ao percebermos um tabuleiro de xadrez resolvemos jogar uma partida. Mas logo no início ele me disse:

Bruno: “Oh, prof⁸, eu sou muito ruim, não usa seu conhecimento científico, não! Aí eu não tenho chance.”

⁸ Por vezes, os estudantes dizem “pssora”, “prof”, “prô”, “sora” para designar professora. Como disse, para substituir a professora Camila que estava em licença maternidade, ministrei algumas aulas para essa turma antes de ingressar como pesquisadora no colégio. Embora durante o trabalho de campo eu não tenha exercido a função de professora, os estudantes me tratavam como tal no sentido de me pedir explicações, se preocuparem com minha presença durante as provas... Assim como uma professora, um tanto diferente (por estar sentada em carteiras, não ter a preocupação com notas, nem em cumprir o conteúdo da apostila), mas ainda assim professora.

Neste fragmento da fala de Bruno, a Ciência é tida como algo capaz de oferecer vantagens, saberes nobres e privilegiados. Percebe-se a intensa marca deixada por uma trajetória científica, trilhada por uma professora de Ciências - que supostamente detém raciocínio e habilidades tais, que, se colocadas em prática, incapacitaria alguém que não os detém de vencer a partida. Para muito além de um jogo de xadrez, podemos transportar o impacto dessa legitimação científica para a ação específica da escola, que contribui para o reforço de características de um discurso dominante (GRIGNON, 2002). Podemos pensar, sobretudo, em aspectos culturais, em que:

Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, [a escola] reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. (GRIGNON, 2002, p. 182)

As noções de educação, pedagogia e currículo parecem estar fortemente baseadas na Modernidade e a escola, tal como a conhecemos, parece ser uma instituição moderna por excelência, com currículos que separam “alta” cultura da “baixa” cultura, o conhecimento científico do conhecimento cotidiano e das “besteiras” trazidas pelos alunos e alunas, da vitória conseguida pelos que possuem conhecimento científico das poucas chances de vencer (em um simples jogo ou até mesmo “vencer na vida”) daqueles que não tem esse tal conhecimento.

Para o campo teórico adotado neste trabalho não faz sentido separar alta e baixa cultura, nem conhecimento científico do conhecimento popular. Os Estudos Culturais foram eficientes em desconstruir ou até mesmo em detonar essa noção moderna de dicotomia (VEIGA-NETO, 2003). A preocupação reside em entender os processos pelos quais determinado conhecimento ganhou certa legitimidade e outro não, realizar, dessa forma, uma análise que desconstrói os processos de naturalização e legitimação dos discursos.

Conceitos de ambivalência, hibridismo, interdependência embora perturbem a estabilidade hierárquica binária do campo cultural (alto/baixo – científico/popular), “não destroem a força operacional do princípio hierárquico da cultura” (HALL, 2003, p. 224, grifo do autor). Essa distinção entre alto e baixo, culto e popular, continua sendo fundamental à manutenção das práticas culturais. Trata-

se, então, de deslocar essa distinção para entender e desconstruir os processos pelos quais ela foi aceita, e não abandoná-la:

O alto e o baixo podem não ter o status canônico que se reclama para eles; mas eles continuam sendo fundamentais à organização e a regulação das práticas culturais. 'Deslocá-los' não significa abandoná-los, mas mudar o foco da atenção teórica das categorias 'em si mesmas', enquanto repositórios de valor cultural, para o próprio processo de classificação cultural. (HALL, 2003, p. 224 – grifos do autor)

Por muitas vezes perguntei: há correspondência entre os enunciados da professora (discurso científico) e os enunciados dos estudantes (discursos comuns)? Não sabia reconhecer como os alunos e as alunas se apropriavam deste discurso, visto que não utilizavam os mesmos termos, usavam gírias, faziam associações aparentemente desconexas sobre os assuntos e conteúdos tratados durante as aulas, como pretendo mostrar mais adiante. No entanto, hoje percebo que na *relação* entre estes discursos não é possível distinguir o discurso científico e o discurso ordinário, pois há todo momento estes parecem se hibridizar. É nessa relação que as práticas discursivas, que enunciam uma verdade, se constituem. Uma enunciação isolada não produz significados, pois estas enunciações precisam ser negociadas e construídas em conjunto, na interação, precisam ser construídas social e culturalmente. E se significados são construídos na interação, não há algo que se possa considerar essencial. Neste sentido, há um esvaziamento de toda a origem das coisas.

Estabelecer uma relação entre as práticas discursivas tratadas aqui e os processos de identificação supõe que as subjetivações estão interpeladas e articuladas por redes discursivas, “que produzem, instituem, inventam, transformam e veiculam modos de agir no mundo, possibilidades de vir a ser” (MÉLLO; DI PAOLO, 2007). Nenhum processo de identificação é fixo e estável, mas fluido e cambiante, “possibilitando às pessoas transitar por formas diversas, construir modos de ser, assumir posições, descartá-las e utilizá-las de novo” (MÉLLO; DI PAOLO, 2007).

Nesse sentido, entendendo que “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93), é que expus toda essa análise sobre o papel

constituente do discurso científico nas identidades dos sujeitos. Com Veiga-Neto (2007), entendo que para analisar o sujeito não podemos partir do próprio sujeito, mas precisamos examinar as camadas, que são as práticas discursivas e os saberes, que o envolvem e o constituem. Uma vez problematizadas, essas tantas camadas poderão revelar como o sujeito chegou a ser o que dizemos que ele é, como se engendrou o que dizemos dele.

Dessa forma, quando falo das “tantas besteiras” e das “só palavras científicas”, percebo que é preciso deslocar as análises para um plano específico das relações de poder e saber de cada momento. Esse deslocamento me leva a questionar sobre as diferentes formas de racionalidade, sobre um sujeito moderno unificado, racional, o *Sujeito do Iluminismo*, como classifica Hall (2000), com uma identidade una e coerente, perspectiva que não defendo neste trabalho, haja vista tamanha multiplicidade de identidades, apegos temporários de posições que os sujeitos assumem, posições muitas vezes contraditórias e incoerentes, das quais tratarei mais detalhadamente adiante.

5 A LOUCURA DE ESTAR SENDO UM SUJEITO NORMAL

*Mas louco é quem me diz e não é feliz, não é feliz.
Eu juro que é melhor não ser um normal...*

(RITA LEE; ARNALDO BAPTISTA)

Na tentativa de entender as produções realizadas por estudantes nas aulas de ciências, fui participar de suas atividades escolares... Não há motivos para negar ou ocultar a relação amistosa que tive com todos os estudantes. Claro que havia aqueles alunos e alunas mais tímidos/as, mas, de modo geral, contavam-me desde suas preferências por determinados times de futebol (o que causava certa rivalidade, toda segunda-feira após o jogo de domingo, demonstrada por gozações e piadinhas, principalmente entre palmeirenses e corintianos), até histórias de seus familiares, seus medos, suas expectativas sobre a vida... E o que muitas vezes não me contavam, eu captava em algumas conversas isoladas durante as aulas⁹.

E foi numa dessas conversas que ouvi a discussão de um pequeno grupo de estudantes sobre “ter filhos”. Cláudio dizia à Tatiane que ninguém é feliz se com 12 anos tiver um filho e, até onde eu entendi, ele defendia a ideia de não ter filhos, pois o mundo anda “muito louco”. Com cabelos compridos e pulseiras de couro nos braços marcando um estilo roqueiro, Cláudio tocava guitarra e era o aluno mais velho da sala, com 14 anos. Tatiane, por sua vez, a queridinha dos professores por responder como o desejado as várias questões em sala de aula e tirar boas notas, falava que queria ter filho e que seus pensamentos não se tratavam de loucura:

Tatiane: “Eu não sou louca, eu sou uma pessoa feliz e que vive num mundo que não vale a pena ser normal”.

⁹ Não quero dizer que fui uma “espiã”, que busquei conhecer a personalidade e o íntimo de cada indivíduo, não! Acredito que com a convivência que tive com estes sujeitos, aprendi a entender um pouco de suas atitudes, seus motivos, seus modos de pensar sobre alguns aspectos da vida.

Tatiane repetiu essa frase três vezes e, passados dois meses desse ocorrido, durante a apresentação do diário de campo¹⁰ à turma, os estudantes riram ao ler esse meu relato, e Daniela comentou que a Tatiane sempre falava isso mesmo.

Daí alguns questionamentos surgiram: o que é ser normal nesse mundo “muito louco”? Por que o mundo está “muito louco”? O que estes sujeitos pensam da escola nesse mundo “muito louco”? E qual a relação disso tudo com meu objetivo que é entender como estes sujeitos estão ativamente envolvidos no processo de construção de significados, como negociam estes significados, como constroem suas identidades em todo esse processo?

Confesso que não sei bem como desemaranhar todo esse emaranhado de questões. No entanto, penso que talvez saiba ao menos como começar...

Começo, então, pelo o que é “ser normal”. Para que exista uma identidade normal é necessário que haja atribuição de uma série de características que defina o que é anormal, uma diferença daquilo/daquele que é o outro. Esse processo de diferenciação permite enxergar a questão da identidade por uma maneira que questiona quais os mecanismos que oferecem subsídios para identificarmos o que é normal e o que é anormal, mecanismos que produzem a identidade e a diferença, processos de produção social, que envolvem relações de poder (SILVA, 2000).

“Ser normal”, normatização, norma... Norma é um preceito, uma regra de procedimento. Para Tatiane, vivemos num mundo em que não vale a pena seguir certos preceitos, certas regras, uma ordem. Ordem, por sua vez, significa um meio regular e estável para os nossos atos (BAUMAN, 1998). Talvez o mundo anda “muito louco”, por justamente parecer não haver uma regularidade e estabilidade para os acontecimentos de nossa vida, parece que o mundo está “muito louco” por não oferecer segurança, um mundo “muito louco” por ser marcado pela incerteza, um mundo “notoriamente instável e constante apenas em sua hostilidade a qualquer coisa constante” (BAUMAN, 1998, p. 21).

¹⁰ Minhas anotações em sala de aula e posterior transcrição em um diário de campo deixavam os estudantes bastante curiosos. Por isso, no final do ano de 2010, em Dezembro, pedi a professora Camila alguns minutos da aula para que eles pudessem ler o meu diário, comentar e questionar o que quisessem. Foi uma ocasião muito interessante, eles riram, lembraram dos ocorridos e ficaram surpresos ao constatar que eu tinha percebido determinados eventos, entre eles, esta discussão sobre ter filhos e a fala de Tatiane.

Tatiane diz que é feliz (e quem ousaria duvidar disso?) e nos remete a ideia de que essa felicidade se dá por ela viver em um mundo onde não vale a pena ser normal, em um mundo sem um conjunto de regras bem definido, sem uma ordem que nos transmita segurança. Acontece que hoje, como Bauman (1998) coloca, um quinhão de possibilidades de segurança foi trocado por um quinhão de felicidade, uma felicidade que Tatiane afirma ter: “[...] eu sou uma pessoa feliz...”

Em um mundo marcado por esmagadora incerteza, viver em busca de construir uma identidade parece uma loucura. Em um mundo fluído, como é possível fixar identidades sólidas? Acredito que seja nesse sentido que procuro entender a negociação de identidades, percebendo a resistências destes sujeitos ao “pronto e acabado”, resistência muitas vezes à instituição escolar, “bagunçando” como forma de protesto, sendo denominados de “indisciplinados” por não se enquadrarem ao regime disciplinar da escola.

O que estes alunos e alunas pensam da escola nesse mundo “muito louco”? Não sei. Talvez possa afirmar pelo que observei, por minhas percepções durante o período em que estive acompanhando suas aulas, que estes estudantes se envolvem, resistem, negociam, reconfiguram termos, significados, posições. E com isso vão construindo novos significados, vão mantendo o fluxo científico nas aulas de ciências, vão dando sentido a essa escola ao mesmo tempo em que dão sentido ao fato de estarem ali participando de suas atividades.

Há várias maneiras de caracterizar determinado grupo, há várias maneiras de diferenciar determinado grupo. Quando penso nos estudantes da 6ª série e, posterior, 7ª série do Colégio São Paulo, penso em sujeitos com histórias de vida diferentes, com anseios e desejos diferentes, como estilos musicais diferentes, times de futebol diferentes, vestimentas e calçados coloridos diferentes... Assim como Backes, acredito que seja “importante sempre lembrar das diferenças internas de um grupo. Os grupos culturais produzem diferentes posições de sujeito” (BACKES, 2006, p. 8). Dessa forma, quando estudamos culturas, o foco está na diferença e não na homogeneidade, não por apreciarmos a diferença, mas porque buscamos entender como os grupos culturais produzem suas diferenças e suas identidades.

Pensando nessa juventude que resiste à norma, pensando em jovens que acham que o mundo está “muito louco”, mas que mesmo assim, ou por causa disso, afirmam ser felizes, pensando nas especificidades desse grupo com o

qual convivi durante alguns meses - alunos e alunas de classe média, predominantemente brancos, a maioria paranaense, incluídos em redes sociais, com acesso as mais diversas informações, adolescentes que convivem com essa ressignificação do espaço e tempo causada pela globalização e vivem intensamente com a incerteza, o desapego e a fluidez - percebo o quão difícil é manter as dicotomias entre, de um lado, o que é ser normal, e, do outro, o que é ser anormal, neste mundo “muito louco”. Por vezes, não soube dizer ao certo quem eram os alienígenas... Eu ou aqueles “não-eu” com os quais passei algum tempo.

[...] essa diferença que coloca o eu separado do não-eu e ‘nós’ separados d’eles’, já não é apresentada pela forma pré-ordenada do mundo, nem por um comando vindo das alturas. Ela precisa ser construída e reconstruída, e construída mais uma vez, e de novo reconstruída, nos dois lados ao mesmo tempo, nenhum dos lados se gabando de maior durabilidade, ou exatamente da ‘gratuidade’, do que o outro. Os estranhos de hoje são subprodutos, mas também os meios de produção no incessante, porque jamais conclusivo, processo de construção da identidade. (BAUMAN, 1998, p. 37)

E nessa construção de identidades, de posições de sujeito, as contradições, inseguranças e ambivalências parecem constituir os sujeitos. O comportamento pastiche trazido com as atuais gerações de jovens reescreve a maneira como pensamos as imitações, cópias e reaproveitamento de materiais e produções prévias. A frase emprestada de Tomaz Tadeu da Silva é esclarecedora para o propósito de entendimento dessa reescritura jovem: “Senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo”. Este anúncio marca bastante bem a pretensão dos Estudos Culturais em questionar vivamente o sujeito racional, crítico, consciente, emancipado da teoria educacional crítica. Mas abre uma possibilidade ímpar de escutar outras vozes, as vozes que ficaram mudas, por um longo tempo, sob a batuta de um mundo melhor, desde que cada um acate e se submeta às verdades substantivas implícitas em “cidadão”, “pessoa”, “homem”, “sujeito”, “indivíduo” “consciente”, “reflexivo”, “participante”, “informado”, “integral” (SILVA, 2000a, p. 13)

Acredito que uma nova geração de indivíduos com uma constituição radicalmente diferente está emergindo, sendo produto, ao mesmo tempo em que produz, o campo social. Entender o comportamento da juventude, destes jovens alienígenas, e sua relação com a escola, com o discurso científico e as negociações

das identidades que ocorrem nesse ambiente de sala de aula foi um desafio prazeroso. Conseguir enxergar e experienciar toda ação, toda a *atividade* destes sujeitos, tem me feito entender algumas das análises que alguns intelectuais, entre eles Zigmunt Bauman, realizaram sobre a vida humana, em que veem a práxis como algo em elaboração constante, uma reinvenção contínua.

6 NEGOCIAÇÕES DAS IDENTIDADES: RESISTÊNCIAS, TRANSGRESSÕES, AÇÃO

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, admito que a construção das identidades dos sujeitos estudantes com os quais interagi se dá por meio de um processo de identificação... Sempre em movimento, cambiante, contingente. Sempre em negociação.

Trago, neste capítulo, trechos do diário de campo que mantive durante a minha participação no campo empírico, relatos de interações com os estudantes e observações das intensas associações e apropriações um tanto estranhas dos significados trabalhados nas aulas de ciências, bem como tento mostrar como, por meios de jogos de poder, as negociações das identidades, apegos temporários a posições de sujeito, estão ocorrendo. Procuro mostrar como nessa região de interação entre os atuantes, em que ocorrem resistências tal como um campo de lutas em torno de significação, os sujeitos vão negociando suas identidades.

6.1 DO CHAPÉU DE GUIZOS AO LÁ E CÁ PASSANDO PELO SILÊNCIO

Há momentos em que uma aula se parece muito com uma igreja ou com um tribunal, momentos sérios em que o riso ou a brincadeira ou a ironia parecem não ter lugar. Nesses momentos, percebi a presença e a resistência de alguns estudantes enquanto observava aulas de Ciências, estudantes que “colocam em perigo a estabilidade da aula”, com suas “viagens” e seus “causos”¹¹, daqueles que se vestem com o chapéu de guizos, “personagens irreverentes que atrapalham” (LARROSA, 2006, p. 172) essa aparente seriedade das aulas.

Esse capítulo é um ensaio acerca 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 entre eles mesmos e a

¹¹ “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 que tive com a professora Camila, em que comentávamos sobre as “fugas do conteúdo” das aulas e ela citou os “causos” dos alunos.

professora, tida como figura de autoridade na sala de aula, tal qual o padre na igreja ou o juiz no tribunal. Assumo 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 irei tratar aqui.

Como Larrosa, também percebo 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, visto que muitas vezes trata-se justamente de uma “transgressão, profanação, irreverência, quase uma blasfêmia” (LARROSA, 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.

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” (HALL, 2003, p. 346). Pelos trabalhos de Foucault 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, nunca se fixam, 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 Camila 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” solta essa: “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 determinadas substancias, mais como uma afirmação para colocar um ponto final nestes comentários.

A rebelião de Daniela e Fernanda chama em seu enalço 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”.

Mas nem sempre a professora tentava explicar estes “causos”. Veremos outras ocasiões em que não aconteceu exatamente assim.

No decorrer dessa mesma aula sobre fungos, a apostila trazia um texto acerca da variedade de cogumelos e o Bruno, que manifestamente, eu diria, é o “desestabilizador mor” dessa turma, perguntou sobre o cogumelo do Super Mário¹², se era possível que a gente comesse 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

¹² Super Mário Bros é um videogame lançado pela Nintendo, em 1985. Mário é o personagem protagonista que vive no Reino do Cogumelo (Mushroom Kingdom).

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. Em outro momento, tratando das relações simbióticas entre fungos e algas, apareceu a palavra Nitrogênio, e o Bruno (mais uma vez o Bruno) perguntou: “E se congelar um animal no nitrogênio e depois descongelar, ele vai sobreviver?” A professora olhou para mim dando risada e respondeu: “Bruno, você viajou demais nessa...” Logo em seguida, a Daniela, que estava sentada na minha frente, disse reprovando o colega: “Ah, ele viu isso na ‘Era do Gelo’ e pensa que é assim mesmo”.

Essa característica de Bruno muitas vezes é recebida pelo restante da turma de forma negativa, como um atrapalho para o decorrer normal das atividades da aula. 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”. 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 normalização é um dos processos sutis através dos quais o poder se manifesta: “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” (SILVA, 2000, p. 83).

A identidade que Bruno assume aqui tem essas 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.

Em outra aula, em que a professora falava sobre algumas características do Filo Cnidária e sobre hábitos da vida marinha, Bruno interrompeu a explicação e perguntou: “ow prof, o mar te lei?”. Percebi que alguns alunos trocaram olhares não entendendo muito bem a pergunta do colega e depois do silêncio como resposta da professora, ouvi um murmúrio reprovador: “deer”.

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

Todos estavam muito quietos... Estranhei, ainda mais por hoje ser sexta-feira 13! (Na aula passada comentaram sobre a 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, set., 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 que nós estuda? Nós vai morre mêmo.
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. Acredito, sim, que Bruno saiba se expressar de acordo com a norma culta da linguagem, bem como acredito que ele não pense que tudo que ele faz e estuda no colégio seja perdido, pois irá morrer. Vejo esse caso mais como uma resistência

à norma¹³, não uma negação à norma, mas como uma superação dessa norma. A transgressão não gira em torno da norma ou da ordem, nem as nega, apenas tenta superá-las.

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”” (HALL, 2003, p. 210). Nesse sentido, o carnavalesco insere em sua linguagem imprecisões e profanações que incomodam a ordem privilegiada de um enunciado polido (HALL, 2003, p. 210) – “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).

Vejo 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. Percebo 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

¹³ Não quero dizer que Bruno seja um aluno exterior à norma, como se norma e “não norma” se dessem de formas separadas. Penso 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.

processo de resistência a certa estabilidade (de identidade, de lugares, de posicionamentos), acredito 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” (BAUMAN, 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” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Percebo 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 aqui não é adotado somente no sentido 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).

É claro que 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 acredito 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.

Para Hall, as identidades são posições que o sujeito assume, e estas posições 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.

Se uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja “convocado”, mas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada como uma *articulação* e não como um processo unilateral. Isso, por sua vez, coloca, com toda a força, a *identificação*, se não as identidades, na pauta teórica. (HALL, 2000a, p. 112, grifos do autor)

Essa posição de sujeito nunca é estável. 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.

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. Entro agora numa outra abordagem, mas que trata, da mesma forma, da negociação que há entre as posições de sujeito nas aulas de Ciências.

O silêncio é outra forma de expressão, constitutivo da linguagem e a linguagem constitutiva do silêncio. Para Mello (2006), “O universo em que silêncio está inserido é praticamente o mesmo da palavra dita. Ele não está, entretanto, disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele é difícil de ser traduzido em palavras”.

O silêncio desejado em uma situação séria, numa igreja ou numa sala de aula (difícil contar quantos “silêncio” a professora pediu nesses meses que participei das aulas), é o mesmo que causa incomodo e desconforto. Esse silêncio demonstrado, sobretudo, por Clara, é algo que me 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 lugares¹⁴ que havia na sala, Clara se sentava na ultima carteira de uma das fileiras da parede da sala e perto de alguns alunos com os quais, vez ou outra, trocava algumas poucas palavras. Clara era uma das meninas mais altas da sala, por isso sentava-se mais ao fundo da sala, para não ficar na frente de alunos e alunas menores. Enquanto algumas meninas ainda retinham hábitos mais infantis, como uso de mochilas e casacos cor-de-rosa com estampas de desenhos animados, Clara tinha cabelos longos, com pequenas mechas com tintura, e usava uma aliança de prata na mão direita, mas nunca perguntei se esse sinal correspondia a algum relacionamento. Poucas vezes ouvi sua voz em conversas com os colegas durante as aulas, mais

¹⁴ 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).

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 ou do Cláudio, ela soltava um riso discreto, nada que chamasse muito a atenção do restante da turma. Lendo o diário de campo, as referências que fazia a respeito de Clara eram grande parte em relação ao seu comportamento mais silencioso...

Sobre a comunicação que ocorria entre os estudantes durante as aulas, tenho a falar que 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 eu tenha estranhado o comportamento da Clara, diante de uma maioria nada discreta alguém lá no fundo da sala que só observava em silêncio me chamou atenção. 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 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, set. , 2010)

Dessa forma, percebi que 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. Como disse, Clara tinha uma relação amistosa com os colegas e, até onde pude observar, sua quietude se dava mais nos momentos da aula. 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 como 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” (HENNINGEN; GUARESCHI, 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 quero 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; GUARESCHI, 2006).

Nesse período de observação, percebi que determinado posicionamento parece ser bem vindo e aceito na sala de aula, praticamente sem

restrições e gozações, tanto pela professora como pelos colegas. Porém, mesmo assim, um posicionamento movido a negociações.

Tatiane é uma aluna que se posiciona de uma maneira diferente das tratadas até aqui. Nem vestindo um chapéu de guizos e causando risos, nem em silêncio.

A professora continuou com a exposição do conteúdo e ia explicando cada palavra nova que surgia: “medusas têm vida livre, pólipos são sésseis. Vocês sabem o que são sésseis?”

- O que são poríferos? – perguntou a professora.

- Aqueles que têm... – Amanda tentou responder.

- poros! – completou Eloísa

[risos]

- Aqueles animais que usam poros pra se alimentar, fazem digestão dentro da célula e na cavidade gastrovascular – respondeu Tatiane.

- Oh! – admiração dos colegas.

(TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, ago., 2010)

A Tatiane é muito esperta, domina o conteúdo e “pega” tudo com muita facilidade, é a mais pequenina da sala, magra e com estatura baixa. Ela usa óculos e é “antenada” em assuntos de tecnologia, músicas, filmes e seriados. Ela conversa com o restante da turma, sai da sala frequentemente para espairecer (mas com a desculpa de precisar beber água e ir ao banheiro), muitas vezes não faz a tarefa, mas capta com muita facilidade o conteúdo da aula e, conseqüentemente, tira boas notas, sendo o referencial de “cola” para muitos estudantes nos dias da prova. Ela participa das aulas, faz comentários e responde corretamente a maioria das perguntas que a professora faz. No entanto, ela não segue aquele padrão de indivíduo “politicamente correto”, o que é evidente em sua transgressão a algumas normas (como passar “cola” para os colegas e não fazendo a tarefa de casa). Dessa forma, ela consegue aceitação tanto dos colegas como da professora.

Esse “estar lá e cá” de Tatiane é resultado de um posicionamento flexível do sujeito. Estas identidades são caracterizadas pela flexibilidade e pela desregulamentação e se dão como uma estratégia para se evitar identidades sólidas e fixas. Não quero dizer que, nos casos de Bruno e Clara, isso não acontecia. Acredito que essa flexibilidade é características das identidades, das posições que os sujeitos assumem em determinado contexto. Acontece que no posicionamento de Tatiane, ela consegue ter a sensação de um pertencimento, mesmo que transitório e passageiro, no contexto dos colegas e no da professora, da transgressão e da

norma, simultaneamente. Trata-se de uma identidade que “navega entre as extremidades da individualidade descompromissada e da pertença total” (BAUMAN, 2007, p. 44).

Ao se posicionar como uma aluna estudiosa e que responde às mais diversas perguntas e participa das atividades escolares propostas pela professora, Tatiane, motivada em aprender sobre Ciência ou apenas em ter uma nota boa para passar de ano ou, quem sabe, pela esperança de que o estudo contribua para a melhoria de sua vida no futuro, assume uma individualidade. Ao não fazer a tarefa, assim como a maioria dos seus colegas, ao passar cola durante as provas a fim de ajudá-los a tirar uma boa nota para passar de ano, ela mantém a sensação de uma pertença àquele grupo, assim como uma pertença ao grupo daqueles que obtém admiração dos professores.

Ao descrever algo destes três estudantes – Bruno, Clara e Tatiane - frente a eventos corriqueiros de uma sala de aula, percebo, 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.” (BAUMAN, 2007, p. 44)

Vejo em cada um destes jovens e em cada posição de sujeito que eles assumem esse conflito entre a busca de liberdade e a segurança. Como já citei, Hall assume que as identidades aqui são “pontos de apego temporário às posições de sujeito” (BAUMAN, 2000a, p. 112). Seja com chapéu de guizos, em silêncio ou estando lá e cá, sendo aceito pelos colegas ou pela professora (às vezes por ambos e às vezes por nenhum deles), estes jovens estudantes sofrem com o medo da não aceitação, com sentimento de não pertencimento e com a sensação de incapacidade, por não conseguir (ou não desejar) se normatizar as práticas discursivas tidas como quase sagradas numa aula de Ciências. Alguns alunos, como Tatiane, conseguem, em partes, essa façanha. Outros, como Bruno, ironizam. E ainda outros, como Clara, preferem o silêncio e praticamente o anonimato, convivendo com a promessa do outro: “um dia ainda acerto seu nome”.

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).

Hall (2000a) escreve que nunca foi suficiente, em Marx, Althusser ou Foucault, haver uma teoria a respeito de como os indivíduos são convocados a ocupar seus lugares por meio de estruturas discursivas, e que foi necessário também teorizar sobre como os sujeitos são constituídos. Para Hall, Foucault realizou um avanço ao mostrar como isso se dá em conexão com práticas discursivas específicas, com a auto-regulamentação normativa e com tecnologias do eu. Hall continua dizendo que a questão que fica é se:

[...] precisamos de uma teoria que descreva quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não identificam) com as ‘posições’ para as quais são convocados; que descreva de que forma eles moldam, estilizam, produzem e ‘exercem’ essas posições; que explique por que eles não o fazem completamente, de uma só vez e por todo o tempo, e por que alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante, agonístico, de luta contra as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistência, negociando-as ou acomodando-as. (HALL, 2000a, p. 126, grifos do autor)

O que fica disso tudo é a exigência de se pensar a relação dos sujeitos com as formas discursivas como uma *articulação*, uma relação sem uma correspondência necessária, fundada numa contingência.

Veiga-Neto, escrevendo sobre os trabalhos de Foucault, coloca que para se realizar uma análise do sujeito, não podemos partir do próprio sujeito, ou seja, é preciso “tomá-lo de fora [...] É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem” (VEIGA-NETO, 2007, p. 112-113). Essas camadas seriam as práticas discursivas e não discursivas, que podem revelar quem é o sujeito e como ele chegou a ser o que falamos que ele é.

O que quis mostrar com este capítulo foram exatamente essas camadas que envolveram Bruno, Clara e Tatiane, suas interações, comportamentos, falas; foram as maneiras pelas quais as posições de sujeito vão sendo formadas, mostrar como os estudantes em questão assumiam um posicionamento ativo nessas aulas de ciências e estavam a todo momento negociando esse posicionamento

através de suas práticas discursivas sempre articulada a presença do próximo/outro. Quis 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, espero ter deixado evidente 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, espero ter deixado para trás 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 provisoriedade e ambivalência (BACKES, 2005), em suma, aceitar usá-las sempre sob rasura. Para Larrosa o riso, mas eu acrescentaria que também as viagens e os casos, o silêncio e as intensas negociações transportam a suspeita de que “toda vestimenta, inclusive toda pele, é máscara” (LARROSA, 2006, p. 178).

6.2 “QUE BAGUIO É ESSE AÍ?”

Em agosto de 2010, estávamos no jardim que rodeia todo o prédio da escola. A professora Camila queria mostrar algumas interações entre fungos e algas que existem na natureza. Com muita facilidade foi possível perceber, nos troncos das árvores, os líquens, aquelas relações entre “alga e o que mesmo?”, perguntou Carol. A professora respondeu dizendo que se tratava de uma relação entre algas e fungos, as algas forneciam alimento ao fungo, porque eram seres autótrofos, que produzem seu próprio alimento por meio da fotossíntese, enquanto o fungo, um ser heterótrofo, conferia a alga proteção e suporte. Sem estar prestando muito atenção a toda essa explicação cheia de termos científicos (autótrofo, heterótrofo, líquen, fotossíntese), e em meio a conversas entre colegas, Cláudio interrompeu a explicação:

Cláudio: “Ow, professora, que baguio é esse aí?”

Prof.^a Camila: “Isso não é baguio, isso é um líquen”

[pausa]

Bruno: “Ah, é um baguio”

Jorge: “*Deixa as árvore colorida que nem o Restart*¹⁵” (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, ago., 2010)

Em um primeiro momento, observamos a correção da professora ao termo utilizado por Cláudio, o baguio. Nesse ambiente de circulação de conhecimentos – uma aula de ciências, “quase sagrada”, o que parece não faltar são as repreensões e a vontade de interferir na ação alheia, seja por parte dos professores em relação aos alunos, seja entre os próprios alunos. Essas relações acabam convocando os sujeitos a assumirem determinada posição, como já comentei anteriormente ao refletir sobre as posições de Bruno, Clara e Tatiane. A correção de termos, de postura, de comportamento e de fala são muito frequentes na escola, que, como uma instituição de ensino, atua na ritualização da palavra, avalia e controla os indivíduos e suas práticas (FOUCAULT, 1999). O controle e fiscalização de práticas - discursivas ou não - dos estudantes acontecem a todo o momento, inclusive entre os próprios estudantes:

Julia: “Eles são o que?” [perguntou ao ver ouriços-do-mar no vídeo]

Jorge: “Equimodernos”

Risos da sala.

Prof.^a Camila: “Equinodermos”

Julia: “É equinodermos”

Jorge: “E o que eu disse?”

Julia: “EquiModernos”

Jorge: “Ah...” [demonstrando indiferença ao termo]

(TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, set., 2010, na apresentação de um vídeo sobre a vida marinha)

Ao demonstrarem certa indiferença ao termo - líquen por baguio, equinodermo por equimoderno - Bruno, na primeira situação, e Jorge, na segunda, nos incitam a pensar que o processo de normalização e legitimação de certo discurso (discurso científico) não se dá sem questionamentos, sem desconforto, sem confrontos, sem lutas. Interessante notar que mesmo na prova – dispositivo¹⁶ de poder valioso – ao ser questionado sobre as características desse grupo de seres

¹⁵ Restart é uma banda brasileira de *teen pop*, formada em São Paulo, em 2008. Ganham fama devido ao uso de vestimentas e acessórios coloridos, sendo muitas vezes chamados de “os coloridos”.

¹⁶ Dispositivos podem ser entendidos como mecanismos que regulam a vida social e que permitem normalizar, julgar e canalizar os indivíduos.

vivos, Jorge escreveu que os líquens eram coloridos e ficavam nas árvores, não utilizando, por algum motivo, a terminologia da apostila. Durante a correção e entrega das provas, presenciei a negociação da nota:

Jorge: “Mas ele é colorido e fica grudado nas árvores”.

Prof.^a Camila: “É isso que tá na apostila? Se você tivesse colocado que há uma relação, uma simbiose, troca de substâncias... tudo bem. Mas falar que são coloridos...”

[Jorge fica insatisfeito com o argumento dado pela professora]

Percebo uma luta em torno de significação, cada qual querendo impor certos significados ao outro. Ao corrigir o “báguio” de Cláudio, ao tentar apagar este termo “nada científico” das aulas de ciências, a professora acaba comprando o próprio discurso do aluno, mesmo que negando - “isso não é um báguio” - ela ainda assim fala desse “báguio”. Bruno, numa tentativa de marcar bem seu espaço, seu território – que é diferente do da professora, a professora é diferente dele e dos demais estudantes - diz que o líquen continua sendo um báguio, mesmo depois da correção. É como se houvesse uma reconfiguração, uma (re)territorialização deste termo, a ponto daquele líquen significar outra coisa para Bruno e Cláudio, significar um “báguio” ou quem sabe até um híbrido líquen/báguio, visto que não há uma ciência verdadeira e fixa da qual se possa partir, uma ciência essencial guardada no “báguio” de Cláudio ou no “líquen” da professora.

Há uma “estranha” apropriação do discurso científico por Jorge, que negocia a nota da prova com a professora. Para responder a pergunta na prova sobre as características dos líquens, Jorge faz associação ao que ele viu preso às árvores do jardim do colégio, numa outra ocasião em que a professora explicava sobre estes seres vivos. Jorge fez uma associação com a coloração dos líquens e um dos seus habitats, resposta que não foi relevante para a correção da professora, que atribuiu nota baixa a essa resposta na prova.

Percebo, assim, que há uma constante negociação de significados, negociação de comportamentos, atitudes... Uma negociação de identidades. Há todo momento as identidades são negociadas. E é nessa região de fronteira, de interação e negociação, onde os sujeitos vão se formando, se subjetivando. As identidades são resultado desses inúmeros e variados processos de negociação, por isso não faz muito sentido cristalizar, fixar e essencializar a identidade. Como McRobbie

coloca: “É nas relações mútuas que as identidades são formadas. Se o significado é relacional, assim também o é a identidade” (MC ROBBIE, 2002, p. 51).

As identidades constituídas nas práticas discursivas devem ser entendidas aqui como resultado de negociações, como uma *necessidade de diferenciação* por parte dos atuantes, que resistem a determinados significados, visto que para eles estes parecem não fazer muito sentido (e daí que é um líquen? E daí que o “correto” é equinodermos e não equimodernos?). Não quero dizer com isso que há indiferença por parte destes alunos a todos estes termos e a tudo que estudam, como o que Bruno falou e refleti na seção anterior: “pra que nós estuda? Nós vai morre mêmo”. Continuo afirmando que tanto a ocasião de Bruno como a de Jorge se trata de uma transgressão, uma tentativa de resistir e superar uma normatização, eles adotam uma posição para causar instabilidade. Aqui também cabe a metáfora do carnaval de Bakhtin, sobre a qual Hall comenta:

Bakhtin utiliza o ‘carnaval’ para sinalizar todas essas formas, tropos e efeitos nos quais as categorias simbólicas de hierarquia e valor são invertidas. O ‘carnavalesco’ inclui a linguagem do mercado – imprecisões, profanações, juramentos e coloquialismos que estorvam a ordem privilegiada da enunciação polida... (HALL, 2003, p. 210, grifos do autor)

Há uma inversão, um momento de reviravolta nessas ocasiões de negociação discursiva. No entanto, não é uma simples inversão, de acordo com uma visão binária, em que simplesmente uma linguagem mais coloquial ocupa o lugar de uma linguagem mais polida, o “bagueio” ocupa o lugar do líquen. Todo esse processo se dá em articulação e sempre em negociação entre as partes, que, como vimos, nunca estão imunes e isoladas do discurso do outro: mesmo negando o bagueio, a professora ainda assim se refere a esse bagueio. E ainda, quanto mais se nega, parece que esse bagueio ganha mais força discursiva: “ah, é um bagueio”, disse Bruno mesmo depois da explicação da professora.

Quanto à questão da sensação de pertencimento dos sujeitos, percebo a necessidade destes estudantes em afirmar o local de onde falam, parecem deixar claro que ali eles são estudantes, assumem suas identidades (de estudantes), por vezes contraditórias, com suas transgressões às regras, suas reações à normalidade. Toda essa busca por pertencimento é muito facilmente percebida pelas gírias que utilizam, tornando a comunicação cada vez difícil com

aqueles que não pertencem ao grupo. Seus termos, suas vontades exageradas e por que não dizer de suas roupas, tênis, pulseiras e até cabelos coloridos (tal qual os líquens coloridos que “vestem” as árvores, deixando-as coloridas). Com tudo isso, estes jovens estudantes parecem demarcar, ao mesmo tempo em que afirmam, um pertencimento a determinado grupo e que são diferentes.

Assim como Bauman, acredito que:

O ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de ser manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Percebo a negociação que os indivíduos realizam entre os termos utilizados (líquen-baguio), da mesma forma que percebo a negociação de posicionamentos que os indivíduos são convocados a assumir, negociação de identidades assumidas temporariamente: a professora, “porta voz de uma ciência”, corrigindo Cláudio, ao mesmo tempo em que Cláudio, que pertence à turma de estudantes, utiliza o termo “baguio”. Bruno confirma que o líquen é um baguio, assim como tantas outras coisas parecem ser denominadas “baguio” por eles. A questão aqui não é a denominação líquen-baguio por si só, mas a maneira como estes sujeitos estão ativamente negociando suas posições e afirmando sua condição de pertencimento por meio de suas práticas discursivas. A questão é mostrar como todas essas negociações e afirmações também envolvem lutas e exclusão: “Identidade” significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar” (BAUMAN, 2003, p. 21)

Afirmar uma identidade e marcar uma diferença implica em processos de incluir e de excluir, “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2000, p. 82). Demarcam-se fronteiras quando há afirmação de identidades e essa demarcação, essa distinção, supõe e afirma relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

Rajagopalan, ao escrever sobre a construção de identidades e a política de representação, defende que “só se têm identidades quando há quem as

reivindiquem com empenho e fervor contínuos” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86). Ao citar Ernest Renan, “a existência de um indivíduo é uma afirmação permanente da vida”, Rajagopalan coloca que afirmar a vida implica em afirmar a vontade que nela se exprime, e essa vontade se exprime em confronto com outras diversas vontades. E é neste confronto com outras vontades, nesse confronto com o outro, que “uma vontade quer afirmar, com fervor e continuamente, aquilo que a singulariza, ou seja, a sua própria diferença” (GONDAR, 2002, p. 113).

Esses estudantes, por mais que queiram afirmar e fixar suas identidades, seus locais, seus gostos e preferências, o que são e o que não são, estão negociando suas posições, pois as “identidades são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo” (BACKES, 2005, p. 273). O baguio e o líquen estavam em jogo, o posicionamento de Cláudio perante os colegas estava em jogo, o posicionamento da professora perante seus alunos e alunas estava em jogo.

Por mais que haja uma tentativa de fixação de posicionamentos, de quem é quem nessa história toda, e nesse caso, uma fixação de um sentido para o líquen - o líquen não como um baguio, mas como uma relação biológica entre dois seres vivos -, percebo uma espécie de escape, de desvio dessa fixação: “a fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2000, p. 84), tanto para a identidade, quanto para mecanismos discursivos e linguísticos, nos quais se sustenta a produção de identidades.

6.3 ASSOCIAÇÕES: “MEDUSAS SÃO AS ÁGUAS-VIVAS”

Ao tentar realizar uma análise do *fluxo da ciência* em aulas de ciências por meio das vozes dos estudantes, busquei desalojar a ciência de um local privilegiado e mostrar suas transformações, mostrar, por exemplo, como as palavras tidas muitas vezes como “não científicas” estão imbricadas numa rede discursiva que dão significado aos sujeitos, que os identificam e os diferenciam. Fui, de certa forma, arrastada pelo discurso de alunos e alunas, discursos fragmentados, reconfigurados.

Durante as observações das aulas, foi interessante perceber a maneira como alguns estudantes se apropriaram de determinado conteúdo da disciplina escolar de ciências, das associações que estabeleceram diante da apresentação de um discurso legitimado. Em uma das aulas sobre, entre outros

conteúdos, o Filo Cnidária, a professora falava sobre as medusas e as queimaduras que estas poderiam causar aos seres humanos se entrassem em contato com estes animais.

A turma estava alvoroçada, muitas conversas, alguns andando na sala e se comunicando aos berros. E em meio a toda essa interação, ouvi alguém dizer que não era 'bicha' que se falava, mas homossexual. Depois de muitos 'Silêncio', 'Todo mundo sentado', a professora iniciou o conteúdo da aula. Ia falar sobre poríferos e cnidários. Ao ouvir falar de medusa, Bruno perguntou: 'Mas medusa não é aquela mulher que eletrifica as pessoas?'. A professora respondeu: 'Medusas são as águas-vivas' e continuou com a exposição do conteúdo, explicando cada palavra nova que surgia: 'medusas têm vida livre, pólipos são sésseis. Vocês sabem o que são sésseis?' (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, ago., 2010)

Por este trecho, é possível perceber que Bruno opera com algumas associações para indagar a respeito desse ser animal ou mitológico. Na superfície em que operava o sistema discursivo da aula, estavam em cena certos elementos que não podem ser considerados como um modelo pedagógico típico de performatividade *input/output*, que supõe que o sistema mental dos indivíduos, ao qual se faz entrar informações, guarda esquemas estáveis e reorganizáveis e, dessa forma, é possível estabelecer uma função contínua e antecipável de saída. Essa hipótese determinista da performatividade funcionou durante muito tempo no discurso científico escolar como uma filosofia positivista da eficiência (LYOTARD, 1987).

Neste episódio observado durante uma aula, é chamada à cena a mitologia clássica, da górgona que tinha o poder de petrificar as pessoas que olhassem diretamente em seus olhos. Da mesma forma, talvez por uma associação às queimaduras causadas por estas medusas animais, Bruno se apropriou da informação e a associou com eletricidade. Percebo também que, de fato, há uma associação entre a medusa animal e a mitológica, uma vez que o nome da primeira foi inspirado no nome da segunda, devido aos seus tentáculos parecidos com as cobras que compunham o cabelo do ser mitológico.

Associações desse tipo são bastante comuns em sala de aula, como expus na seção sobre o chapéu de guizos, o lá e cá e o silêncio, em que os estudantes muitas vezes contavam "causos", acontecimentos aparentemente desconexos e incoerentes com o conteúdo disciplinar tratado na aula. Neste caso, a

associação feita por Bruno, um dos “desestabilizadores mor” das aulas como comentei anteriormente, não se enquadrava em um desses casos, visto que a denominação para esse ser marinho tem inspirações mitológicas. Entretanto, a professora, a fim de manter a estabilidade e ordem na sala, por meio do princípio da interdição que Foucault (1999) expõe, já se adianta em dizer: “medusas são as águas-vivas”. Quase como um “a verdade é a verdade”, ou, de certa forma, “medusas são isso e nada mais”.

Frente a uma indagação de Bruno aparentemente sem sentido (afinal, a medusa não eletrificava as pessoas), Larrosa fala que os educadores, muitas vezes, se encontram numa “tensão entre a produção e imposição de uma verdade única e o surgimento de múltiplas verdades” (LARROSA, 2006, p. 163), e que, às vezes, oferecemos, como educadores, realidades baseadas em interpretações dominantes e legitimadas. Percebo que a professora recorre ao conteúdo da apostila, a fim de levar o aluno para dentro daquele discurso, numa tentativa de fixar aquele conceito biológico, científico, separado de associações a respeito de mitos. Coracini, em seu estudo sobre as representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor, escreve que não se pode falar do sujeito-professor “sem mencionar a tendência do seu dizer à objetividade, proveniente, sem dúvida alguma, do caráter científico do discurso pedagógico e do desejo, próprio da imagem que se construiu da profissão, de transmitir “fielmente” conhecimentos que provêm de investigações ou “descobertas” científicas” (CORACINI, 2003, p. 334). A professora fala como se o que diz fosse conclusivo, não deixando espaço para a contradição, o conflito, a dúvida.

Essa tendência à homogeneização e o efeito da inquestionabilidade caracterizam o discurso pedagógico da modernidade, apesar das críticas da pós-modernidade ao logocentrismo, apesar de um esforço de filósofos, como Khun, em inserirem as “descobertas” científicas como resultantes de regras de determinada comunidade, o que temos visto em registros de aulas analisadas, segundo Coracini (2003), apontam para a manutenção de uma visão de cientificidade, como se o professor fosse isento diante do saber, como se não passasse de um porta voz de um saber objetivo e universal.

Em situações como esta: “medusas são as águas-vivas” em sinal de paralização de uma ideia que está indo por um caminho não previsto (medusas como seres mitológicos) ou “isso não é um bagueio, isso é um líquen”, percebo, com

Foucault (1999), que parece mesmo ser perigoso que um discurso se prolifere por aí indefinidamente e que o mecanismo de exclusão que mais conhecemos em nossa sociedade é o da interdição, esse não ter direito de dizer tudo, esse não ter direito de pensar além do que está ali na apostila, esse não ter direito de interromper um discurso legitimado para contar “causos” sem importância: “Define-se o que pode ser dito, para evitar que o não-desejável entre em cena” (BOLOGNINI, 2003, p. 189)

Acontece que todo esse princípio de exclusão, toda essa tentativa de fixação de um determinado conceito, todo esse “levar o aluno para dentro de um discurso apostilado” não se dá sem resistência, sem negociações. Percebendo essas negociações, não descarto a performatividade e a função ativa dos estudantes no processo de produção de significados, no processo de apropriação de determinados conteúdos. E nisso se encontra o caráter positivo do poder, como Foucault (1988) nos coloca: o poder não somente excluiu, reprime, ignora: o poder produz, permeia as relações, movimenta.

Com isso, quero dizer é que os estudantes se envolvem com os discursos proferidos nas aulas, fazem conexões, associações, (re)significam determinados conceitos, resistem, resistem ao diferente e ao novo, misturam significados, sentidos... Enfim, os estudantes estão ativamente envolvidos no processo de construção discursiva, estão ativamente reelaborando e reinventando a ciência, suas formas de ciência.

Foucault nos fala que embora o discurso aparentemente seja bem pouca coisa, as interdições que o atingem mostram que ele está intimamente relacionado ao desejo e ao poder. O discurso não é aquilo que oculta ou manifesta o desejo e o poder, “mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10). Essas lutas discursivas, lutas em torno de significados, foram facilmente percebidas durante todo o período que passei na escola. As relações de poder que conduziram as negociações de identidades, de comportamentos, de posicionamentos, do discurso que dominaria em determinada parte da aula, dos conceitos, dos termos, de postura.

Nesse movimento e nessas intensas interações e negociações é que entendi que a ciência vai se mantendo... Pelas relações de poder, algo científico ganhou status de verdade e foi se mantendo. Assim como a identidade e a diferença, o conhecimento científico também é visto como construído e não como um reflexo da natureza (SILVA, 2001). Assim, diante de todo esse movimento e

transitoriedade de significados que observei nas aulas, não faz muito sentido defender verdades imutáveis, nem identidades fixas e essenciais dos sujeitos, nem mesmo defender/acreditar na ideia de uma ciência universal, baseada em modelos padronizados e totalizantes.

Impossível e desnecessário negar que fatores culturais se mostram presentes na construção de um conhecimento, de algo que faça sentido ao sujeito. Todo esse processo se dá por associações de “causos” mesmo, em meio a negociações com diferentes significados, advindos de outros momentos, sendo (re)construídos a todo momento.

Essas reconfigurações que Bruno faz da tarefa taxionômica são quase sempre ou negligenciados pelo professor ou funcionam como adaptação imediata do professor: “medusas são as águas-vivas”, ou como formulação das regras de funcionamento da própria pedagogia escolar, em que entra em cena a reconfiguração das observações e experiências dos professores para as formas de condutas dentro da escola.

Acredito que as escolas podem se tornar locais singulares a fim de promover novas formas de subjetividade e que devemos, como educadores, “aprender a pronunciar em sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade” (LARROSA, 2006, p. 165), que não fale em nome da verdade e da realidade, com regras do jogo da verdade, onde a “verdade é a verdade”, onde as “tantas besteiras” dos alunos devam ser substituídas por um discurso de “só palavras científicas”. Entender o caráter de instabilidade da linguagem, desconfiar da realidade, verdade e objetividade (hoje parece que estas palavras tornaram-se sinônimos), talvez nos ajude a perceber como os “aparatos educacionais e culturais nos quais trabalhamos são também [...] lugares de produção, de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos de verdade e disso que chamamos de realidade” (LARROSA, 2006, p. 163).

Os mecanismos que forjam as ações e a concepção escolar estão, pois, na significação, daí a incoerência nas expectativas de identidades fixas do pensamento moderno como forma de produção do indivíduo. Fixar as identidades é banir a possibilidade da própria condição do surgimento da individualidade. É como disse Silva (2001): não existe significação sem poder. Essa construção de conhecimento se dá numa relação dinâmica que transforma e desestabiliza a própria linguagem, vista como prática, ação, movimento e flutuação de sentidos. Uma

construção que acontece em regiões de fronteira, locais de estranhamento com o desconhecido, pois “a fronteira é permanente no ser que se encontra constantemente com o outro” (JITSUMORI; BACKES, 2009, p. 6), local da proliferação de identidades e diferenças.

Diante de tudo o que foi exposto, fica muito difícil entender a sala de aula como um local estável de produção de conhecimento, como uma correia de transmissão de significados. Ao contrário, entendo-a como um *locus* de lutas em torno de significados, em que os indivíduos vão negociando suas identidades e posições. Se há negociação é porque não há passividade. O fluxo científico se mantém, sim, mas é sempre (re)significado, até mesmo pelos “porta-vozes do conhecimento”, os ditos professores. Não defendo a ideia de uma identidade essencial e nem de uma ciência imutável, mas uma ciência sempre em transformação, sempre reconfigurada, em processo constante de elaboração e produção. Produção que, por ser ativa, envolve resistência, confronto, negociação.

7 A BELEZA E A INCERTEZA DO... FIM?

*Não esperes que o rigor de teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Que obstinadamente se bifurca em outro
Tenha fim [...]*

(JORGE LUIS BORGES)

Pesquisar, escrever... Para quem e para quê? Continuo sem respostas imediatas e pontuais, respostas reconfortantes e esclarecedoras. Aliás, parece que “cada resposta implica em fechamento, fim da estrada, fim da conversa. Também sugere nitidez, harmonia, elegância; enfim, qualidades que o mundo narrado não possui” (BAUMAN *apud* PALLARES-BURKE, 2003, p. 320). Nesse sentido, penso não ser tão desesperador o fato de não ter respostas, pelo menos não respostas que cessem, de uma vez por todas, as incertezas e questionamentos em sentido de certa universalização, de um “pronto, acabou”. Até porque isto estava longe de ser meu objetivo quando decidi trilhar estes (des)caminhos.

O que procurei neste trabalho foi expor a forma como percebi as negociações das identidades entre os estudantes em suas aulas de ciências, apoiando-me principalmente em trabalhos de Stuart Hall e Zigmunt Bauman, que foram fundamentais para o entendimento que hoje acredito ter sobre a questão das identidades nesse mundo “muito louco”, um entendimento que vai no sentido de que “a identidade plenamente unificada, coerente e segura é uma fantasia” (HALL, 2000, p. 13).

Ao imergir no entendimento de como os estudantes estão *ativamente* negociando suas identidades em aulas de ciências, percebi 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 ocorreu em meio a lutas, disputas discursivas, bastante voláteis e flutuantes. E nesse aspecto, a cultura é central. É a cultura que produz as identidades, é a cultura que convoca o sujeito a colocar um chapéu de guizos, é a cultura que leva o sujeito a assumir um posicionamento mais silencioso (nunca inocente), é a cultura que faz com que sujeitos falem de seus “baguios” e passem “cola” durante as provas para

terem a sensação, por mais transitória que seja, de um pertencimento, de aceitação perante os outros. Por atravessar todo o corpo social da sala de aula em questão, a cultura é central.

Ao entender o papel constitutivo da cultura em todos os aspectos da vida social, a cultura como algo que atravessa tudo o que acontece em nossas vidas, fica cada vez mais difícil manter uma distinção entre o que seria uma alta e uma baixa cultura (HALL, 1997). Ao entender que a verdade é uma produção desse mundo, “inseparável do processo que a estabelece” (DELEUZE, 1991, p. 72 *apud* VEIGA-NETO, 2007) e que esta verdade “não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 1988, p. 12), ao entender como as diferenças e conhecimentos foram sendo construídos interessadamente, atravessados por relações de poder, talvez possamos deslocar essas posições de poder que distinguem o verdadeiro do falso, o científico legitimado do cotidiano sem valor. Acredito que isso foi o que me moveu e me inspirou durante a realização deste trabalho.

No que refere ao discurso, constituinte das identidades, procurei mostrar seu caráter transitório, ambivalente, transformado. Acredito que não há como fazer com que o aluno “entre numa outra voz”, uma voz mais “científica”, sem “tantas besteiras”. Em meio a “baguios”, medusas que *eletrificam*, cogumelos, poríferos, líquens e negociações intensas, percebi o quão “nossos discursos são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes e os sentidos das palavras e expressões variam, frequentemente, de voz para voz, embora, em nossos esforços racionalistas [...] procuremos cristalizar os *sentidos certos* nos dicionários” (SILVEIRA, 2007, p. 79-80, grifos da autora). Portanto, não há um sentido *correto* e *fixo* a ser *ensinado*. Este é um dos pontos a ser considerado nessas considerações finais, o fluxo científico que busquei trabalhar nesta pesquisa, a maneira como a ciência vai se transformando e se reconfigurando pela e na prática escolar destes sujeitos. O convívio com estes adolescentes me fez entender como estão *ativamente* produzindo significados e como fica difícil, nesse movimento, manter a dicotomia certo/errado, mundo/linguagem, conhecimento popular/ conhecimento científico. Dessa forma, penso que “as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada “sociedade” (BAUMAN, 2001, p. 39).

Procurei mostrar o caráter construído e inventado de toda verdade, e, assim, fui diluindo minhas certezas a ponto de não ter muita clareza sobre elas.

Entendi que não há algo essencial a ser descoberto, mas o que tomamos como verdade e realidade é o que construímos e inventamos em nossas práticas diárias.

Em todo o procedimento da pesquisa e da escrita deste trabalho, procurei expor o caráter cambiante e ambivalente das relações humanas que aconteceram no espaço escolar que acompanhei, ao mesmo tempo em que percebi o quanto eu era contraditória e cambiante. Procurei mostrar as formas de negociação das posições/identidades que cada sujeito é convocado a assumir, da mesma forma que negociava minha posição e autoridade como pesquisadora que escreveu este trabalho, selecionou falas e comportamentos de jovens estudantes para esmiuçar aqui. Escrever um trabalho como este significa narrar os caminhos percorridos, selecionar aquilo que, a meu ver, foi mais relevante.

Concluo essa etapa acadêmica de minha vida com uma mistura de alegria, alívio, aflição e incerteza. Sinto-me bastante diferente da maneira como ingressei no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, cheia de convicções e certezas... Hoje me sinto incerta, fragmentada. Entretanto, hoje, pareço ter “muito mais sensações do que tinha quando me sentia eu”, hoje me sinto como “um espalhamento de cacos sobre um capacho por sacudir” (PESSOA, 1993, p. 166).

Assim como quando comecei essa empreitada, ainda penso que é possível que mudanças ocorram e que novos mundos são possíveis: “a esperança está viva e passa bem” (BAUMAN, 2007, p. 21). Acredito que “os mundos são o que fazemos deles, o que significa que sempre é possível construir novos mundos” (BACKES, 2005, p. 295). Dessa forma, meu desejo por alguma mudança, por algo novo a ser construído, ainda permanece... E parece que não findará assim, de forma simples, com respostas reconfortantes, pois “aqueles que embarcam numa vida de conversação com a experiência humana deveriam abandonar todos os sonhos de um fim tranquilo de viagem. Essa viagem não tem um final feliz – toda sua felicidade se encontra na própria jornada” (BAUMAN *apud* PALLARES-BURKE, 2003, p.320). Jornada esta que construímos e reinventamos continuamente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BACKES, J. L. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. Tese (Doutorado). Rio Grande do Sul: São Leopoldo, 2005.

_____. Algumas marcas que ainda marcam as identidades/diferenças culturais. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abril, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: COARACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Argos Editora Universitária, 2003.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CORACINI, M. J. As representações do saber científico na construção da identidade do sujeito-professor e do discurso em sala de aula. In: _____. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Argos Editora Universitária, 2003.

CORSARO, W. 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, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-137.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-72.

FONSECA, T. M. G. **Gênero, subjetividade e trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução Roberto Machado Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **O que é um autor?**. Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONDAR, J. Linguagem e construção de identidades – um debate. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOTTSCALK, S. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. tradução de Ricardo Uebel. In: BANKS, A. ;BANKS, S. P. (Org.). **Fiction and social research: by ice or fire**. Walnut Creek/ London/ New Delhi: Altamira Press, 1994.

GREEN, B. ;BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.208-241.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 178-207.

JITSUMORI, C. I. O.;BACKES, J. L. Uma articulação teórica para a compreensão das diferenças culturais na escola. In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE, 3., Campo Grande. **Resumos...** Campo Grande, UCDB, 2009.

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

_____. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

_____. A Identidade cultural na pós-modernidade. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000^a, p. 103-133.

HAMMOUTI, N. Diários etnográficos "profanos" na formação e pesquisa educacional. **Revista europeia de etnografia da educação**, n. 2, p. 9-20, 2002.

HENNINGEN, I. ; GUARESCHI, N. M. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 23, n. 2, sem. 2006, p. 57-74.

LATOURET, B. ; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1997.

LATOURET, B. **A esperança de Pandora**: ensaio sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: EDUSC, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan. fev. mar. abr., 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LYOTARD, J-F. **La condición postmoderna**: informe sobre el saber. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1987.

MCROBBIE, A. Pós-marxismo e estudos culturais. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 39-60

MELLO, R. O silêncio faz sentido. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA - LINGUAGEM E CULTURA- INTERSEÇÕES – SILEL, 1., **Anais...** Uberlândia, 2006.

MÉLLO, R. P.; DI PAULO, A. F. Subjetivações, identidades e o linguajar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 3, p. 490-501, dez. 2007.

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. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, M. A. **Os laboratórios de química no ensino médio – um olhar na perspectiva dos estudos culturais das ciências**. Londrina: EDUEL, 2009.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo soc.** [online], v.16, n.1, p. 301-325, 2004.

PESSOA, F. **Poesias de Álvaro de Campos**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos e outros poemas**. São Paulo: Cultrix, 1991.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEREZA, L. C. Suportar o crime: o imaginário do controle social nos romances policiais da revista X-9 na década de 1950. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., **Anais ...**, ANPUH, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: COHEN, J. J. **Pedagogia dos monstros - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVEIRA, R. M. H. "Olha quem está falando agora!" a escuta das vozes na educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 61-82.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. 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. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.