



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

da Silva Araújo, Mairce; Vidal Pérez, Carmen Lúcia
Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar
Revista Brasileira de Educação, vol. 11, núm. 33, setembro-dezembro, 2006, pp. 461-469
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503307>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar

Mairce da Silva Araújo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores

Carmen Lúcia Vidal Pérez

Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação

Introduzindo a discussão

Entre os desafios que a escola pública continua a enfrentar no Brasil, a aquisição e o domínio da leitura e da escrita, especialmente pelas crianças das classes populares, continua a destacar-se como um problema longe de ser resolvido.

Desde a década de 1980, como pesquisadoras do GRUPALFA,¹ investigamos a entrada das crianças das classes populares no universo da linguagem escrita, buscando compreender as diferentes lógicas desses educandos, tanto no *espaçotempo* da escola quanto nos diferentes *espaçotempos* de sua vida cotidiana. E, paralelamente, as ações das professoras alfabetizadoras que possam contribuir para que todas as crianças se alfabetizem, rompendo com o estigma do fracasso escolar que historicamente vitima alunos e alunas das classes populares.

Quando falamos na aprendizagem da leitura e da escrita, entendemos que esta não se restringe apenas às chamadas classes de alfabetização, sem desconsiderarmos, contudo, a especificidade e o papel das séries iniciais na inserção das crianças, especialmente das classes populares, no universo da linguagem escrita.

Os baixos índices de escolarização da população brasileira continuam a desafiar a todos: pesquisadores da universidade, professores do ensino fundamental e médio, gestores do sistema educacional e, especialmente, os responsáveis pela formulação das políticas públicas. Em síntese, defendemos que ser alfabetizada na escola é um direito da criança e uma responsabilidade de toda a sociedade.

Hoje, embora os dados do Ministério da Educação (MEC) apontem a quase universalização da educação básica na sociedade brasileira, os altos índices de fracasso escolar continuam revelando a face perversa de um sistema educativo que recebe quase todos, mas não é capaz de ensiná-los. A democratização do acesso à escola – são cerca de 55 milhões de matrículas nas quase 218 mil escolas, distribuídas em 5.560 municípios brasileiros, segundo dados do cen-

¹ Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares, coordenado pela professora Regina Leite Garcia, vinculado à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

so escolar de 2001 – não representou uma real democratização do acesso ao saber e à cultura letrada.² A entrada da quase totalidade dos alunos nas classes de alfabetização não significa, ainda, a permanência desse contingente na escola. Segundo dados do estudo *Geografia da educação brasileira 2001*, divulgado somente em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do total de alunos que ingressam nos primeiros anos do ensino fundamental, 60% não concluem o ensino médio. De cada 100 crianças que entram no 1º ciclo do ensino fundamental, 41 não terminam o 4º ciclo. Outro importante dado diz respeito à distorção série/idade. O mesmo estudo do INEP mostra que 39% dos alunos têm idade superior à regular da série que está cursando (Brasil, 2003a).

Em relação às habilidades de leitura e escrita das crianças e jovens brasileiros, os resultados também não são nada satisfatórios. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir da avaliação realizada em 2001, apenas 4,48% dos estudantes de 4ª série apresentam um nível adequado ou superior ao necessário para continuar seus estudos no segundo segmento do ensino fundamental. Uma parcela um pouco maior, 36,2%, está situada em um nível intermediário, ou seja, começam a desenvolver as habilidades de leitura, porém ainda abaixo do nível esperado para a 4ª série (Brasil, 2003b).

Nos estágios mais elementares de compreensão da leitura e da escrita encontra-se a grande maioria dos alunos: 59%. Ainda segundo o SAEB, cerca de 37% desse total estão no estágio crítico de construção de habilidades de leitura, o que significa que “lêem de forma truncada apenas frases simples”. Os outros 22% representam os que não sabem ler e, por encontrarem-se num estágio muito crítico, não desenvolveram habilidades de leitura e de escrita, embora estejam na escola (Brasil, 2003b).

O diagnóstico de tal situação é claro: um grande contingente de crianças não aprende a ler e a es-

crever na escola brasileira. Diante de tal diagnóstico, perguntamo-nos: o que acontece dentro da escola?

Tendo como objetivo compreender as lógicas de ação subjacentes às práticas escolares, orientamos nossa ação pesquisadora no sentido de investigar os mecanismos que dificultam e/ou impedem a aprendizagem da leitura e da escrita nos ciclos iniciais do ensino fundamental.

De onde partimos...

O trabalho que vimos desenvolvendo nos cursos de formação inicial e continuada de professoras do ensino fundamental busca fundamentar-se na articulação prática-teoria-prática, pois concebemos a escola como um espaço de teorização permanente.

O princípio político-epistemológico que fundamenta nossa pesquisa reconhece a professora como capaz de teorizar sobre a própria prática. No exercício da prática cotidiana, a professora depara-se com problemas para os quais não tem resposta imediata, sendo forçada a buscar soluções, procurar alternativas, construir caminhos. E, nesse movimento de investigação, produz novos conhecimentos. Como desdobramento de tal princípio político-epistemológico, desenvolvemos uma abordagem metodológica que investe na formação do investigador coletivo – o grupo.

Tomando o cotidiano escolar como objeto de reflexão, procuramos visibilizar as lógicas que caracterizam a ação da escola, buscando desvelar os dispositivos disciplinares que se criam, se repetem, se inovam e se renovam na prática escolar, ao mesmo tempo em que exercitamos, junto com o grupo de professoras, um outro *olhar sobre o olhar que olha* (Morin, 1999).

Uma brincadeira das crianças na hora do recreio – o *brincar de merece* –, uma situação de conselho de classe – uma criança é retida na turma de progressão por não escrever com a letra manuscrita –, são *flashes* que nos fornecem pistas para pensar os mecanismos de interdição e controle praticados no cotidiano da escola. Historicamente, as práticas escolares têm utilizado a escrita manuscrita como um mecanismo de domesticação de corpos e mentes; em

² A esse respeito ver Araújo e Moraes (2004).

contrapartida, ao não reconhecer a complexidade do *brincar de merece*, a escola naturaliza e aproxima práticas disciplinares que produzem mecanismos de subjetivação.

Você merece: leituras pelo avesso do cotidiano escolar

*É um absurdo essa decisão do conselho de classe!
Mesmo com todo o progresso que apresentou durante o
ano, o Luiz não foi promovido para a segunda fase do
ciclo, pois não escreve com a letra cursiva.
As brincadeiras dessas crianças são tão violentas!
Também, não é para menos! No meio em que vivem é só
isso que aprendem! Reprimir não adianta. Elas acabam
voltando essa violência contra nós!*

Quantas vezes ouvimos afirmações como estas? Quantas professoras já não saíram indignadas de reuniões de conselho de classe que, mesmo considerando os progressos de determinados alunos, não os reconhecem como suficientes, retendo-os por não atenderem aos padrões normativos da escola? Quantas professoras não justificam os comportamentos *violentos* das crianças como decorrência do meio onde vivem?

Falas cotidianas, discursos reveladores de modos de funcionamento (Certeau, 1994) que produzem o sucesso ou o fracasso da criança na escola. Tais falas nos instigam a pensar sobre “verdades banalizadas” que se criam, se repetem e se renovam na prática escolar, e que nos desafiam a pensar alternativas para que outros modos de funcionamento se instituíam.

Uma brincadeira de crianças na hora do recreio e uma situação de conselho de classe, episódios banais do cotidiano escolar, constituíram-se em objeto de reflexão junto ao grupo de professoras com o qual trabalhamos. Na pesquisa, temos procurado investir na formação do investigador coletivo – o grupo. Recuperar a capacidade (nossa e das professoras) de *interrogação dos mistérios do mundo* é o eixo epistemológico mais vital de nossa ação pesquisadora. Temos percebido que a experiência de rever e narrar

a prática “desencadeia um processo auto-reflexivo fundamental à compreensão das formas particulares de ser e viver a docência” (Pérez, Sampaio & Tavares, 2001, p. 86).

Narrar a prática, rever o discurso, no exercício coletivo de estranhar o banal, o comum, o ordinário, têm nos fornecido pistas para pensar os mecanismos de interdição e controle praticados no cotidiano da escola.

Do nosso ponto de vista, as duas situações apontadas anteriormente são emblemáticas no que se refere aos dispositivos disciplinares, presentes e pouco visibilizados, no cotidiano escolar.

Situação 1. Em um dos encontros realizados, Luciana, professora de uma turma de progressão, relatou indignada sua experiência no último conselho de classe do ano, que decidiu a promoção ou retenção de seus alunos:

Saí indignada da reunião. O Luiz é uma criança que, após três anos de ciclo, chegou à turma de progressão com grandes dificuldades na leitura e na escrita. Com o trabalho realizado na turma de progressão, ao longo do ano, ele foi apresentando um progresso significativo na aquisição da leitura e da escrita. Hoje o Luiz já lê, escreve com relativa autonomia, consegue expressar suas idéias através de uma escrita legível, mas não escreve com a letra manuscrita. É um absurdo essa decisão do conselho de classe! Mesmo com todo o progresso que apresentou durante o ano, o Luiz não foi promovido para a segunda fase do ciclo, pois não escreve com a letra cursiva.

Situação 2. Ana Maria, com a mesma indignação de Luciana, relata-nos com a voz emocionada uma cena presenciada na hora do recreio:

Estava na hora do recreio e havia crianças de várias idades no pátio. Um grupo, em especial, me chamou a atenção, por sua brincadeira. Eram nove crianças, com idades variadas entre 7 e 11 anos, que brincavam de “merece”. Todos queriam ser o traficante, o “dono do morro”. Depois de uma discussão acalora-

da, o dono do morro foi “escolhido”: o mais forte, o mais alto, o que gritava mais, ou seja, era o “dono da brincadeira”. Chega a polícia, os bandidos se escondem, gritos e correria para todo lado. As carteiras de bolso são as armas de fogo, as pistolas. Os canudos de papelão representavam os fuzis M9, AK, AR15, que só os bandidos possuíam. As crianças corriam, gritavam e reproduziam os sons das balas, além de verbalizar o calibre da arma. A regra do jogo consistia no seguinte: os bandidos podiam ser atingidos e morrer, jamais capturados. Quem fosse capturado levaria um “merece”. Expressões como “os cana tão subindo”, “a chapa tá esquentando”, “passa o ferro no alemão”, “vaza que sujô”, “tá dominado” eram gritadas pelas crianças. Ao final, os bandidos saíram vencedores. Os policiais mortos ficaram pelo chão. E o único sobrevivente levou o “merece”: as crianças em roda simulavam chutes e tapas naquele “alemão”. Os canudos de papelão eram utilizados para bater. Neste momento, surge uma professora e pergunta o que está havendo. As crianças respondem que estão brincando de “merece”. Ela avisa que o recreio já acabou e que está na hora de lavarem as mãos e o rosto para voltarem para a sala de aula. Enquanto as crianças voltavam para a sala, a professora comenta em voz alta: “As brincadeiras dessas crianças são tão violentas! Também não é para menos! No meio em que vivem, é só isso que aprendem! Reprimir não adianta. Elas acabam voltando essa violência contra nós...”

A indignação de Luciana e Ana Maria, ao narrar para o grupo tais situações, detonou um movimento de reflexão coletiva que, partindo do imediatamente visível, nos desafiava a mergulhar na complexidade do cotidiano escolar. Um olhar simplificado e menos atento sobre as situações narradas conduz a uma crítica apressada e superficial ao comportamento das professoras, tanto no que se refere ao conselho de classe, quanto ao comentário “pejorativo” da professora sobre a brincadeira das crianças.

Sabemos que na vida cotidiana circulam preconceitos e estereótipos que orientam as nossas ações e fundamentam nossas crenças. Na discussão inicial,

as professoras de nossa pesquisa, contaminadas pela emoção dos relatos de Luciana e Ana Maria, só conseguiram perceber o aparente: era visível o preconceito na fala da professora ao criticar a brincadeira das crianças. Era visível o estereótipo de um modelo de aprendizagem presente na avaliação do conselho.

Um desafio colocava-se para nós, pesquisadoras, naquele momento: como problematizar as situações apresentadas fugindo das armadilhas de um olhar simplificador? Como contribuir para que as professoras pudessem abandonar velhas certezas, crenças e concepções, abrindo-se para o novo? Como dar sequência ao postulado teórico-prático que nos anunciam Morin (1999) e Santos (1993): *todo conhecimento é autoconhecimento?*

Numa tentativa de complexificar a discussão, desafiamos o grupo a refletir sobre as possíveis conexões entre as duas situações. Procurando articular prática-teoria-prática, buscamos a reelaboração das experiências vividas por meio do diálogo com os elementos de produção/criação/reprodução.³

Com esse objetivo, lançamos uma provocação para o grupo: *Como podemos explicar a indignação de Luciana e Ana Maria?*

Márcia toma a palavra:

Luciana está revoltada com a rigidez do conselho de classe, e a Ana, com o preconceito da professora.

Virgínia retruca:

É, mas as duas situações são injustas com as crianças...

Perguntamos: *injustas em que sentido?*

Virgínia complementa:

De forma diferente, cada uma delas penaliza as crianças: uma ao reter a criança, e outra ao estigmatizá-las como violentas.

A fala de Ana Lúcia amplia a discussão:

Sua fala me faz pensar que o conselho de classe pode ser tão violento quanto a brincadeira de “merece”...

³ A esse respeito ver Pérez, Sampaio e Tavares (2001, p. 101).

As intervenções de Virgínia e de Ana Lúcia revelaram para nós, pesquisadoras, leituras indiciárias das situações.

Segundo Ginzburg (1991), é a partir do exercício da sensibilidade que o pesquisador encontra indícios que visibilizam zonas opacas da realidade e nos permitem mergulhar na complexidade do real. Ana e Virgínia, pelo uso da sensibilidade, apreenderam e interpretaram o real, desvelando mecanismos de interdição e controle praticados na escola que as situações ocultavam.

Investir na formação do grupo como investigador coletivo tem sido bastante desafiador para nós, professoras pesquisadoras. A pesquisa em colaboração implica o questionamento permanente da relação poder-saber no grupo. Implica ainda o movimento de alternância de mediações: a mediação é exercida por todas aquelas que se colocam disponíveis para intervenção. Dessa forma, procuramos instituir, na prática da pesquisa, outras relações de poder-saber: o outro (no caso, as professoras) é co-participante da pesquisa, e não apenas um informante.⁴

As leituras indiciárias das professoras conduziram-nos a novas conexões, possibilitando visibilizar aspectos (ainda ocultos para o grupo) da relação violência-disciplina no cotidiano da escola.

Na perspectiva da interdição e do controle, entendemos a escola como uma ordem social complexa (Sarmiento, 1998), ou seja, como um conjunto estruturado de ordens e lógicas institucionais, políticas e simbólicas. Assim sendo, identificamos a lógica da violência como uma prática institucional, política e simbólica – uma violência técnica que muitas vezes a escola não vê, não se dá conta, e que *pratica* de forma naturalizada. Tanto a normatização da letra cursiva quanto a naturalização da brincadeira de “merece” estão inseridas numa rede de poder-saber que se institui no cotidiano da escola. E essa discussão, de um modo geral, não é enfrentada pelas professoras.

Avançando em nossas reflexões com as professoras, perguntamos: *Por que é importante escrever com a letra cursiva? Só sabe escrever quem escreve com a letra cursiva? Não é também uma violência impor uma única forma de escrita à criança?*

Diante de respostas tais como: *Essa exigência sempre existiu..., Nunca pensei nisso*, convidamos as professoras a exercitarem o estranhamento sobre a banalidade das práticas cotidianas, a partir do questionamento sobre a exigência do uso da letra manuscrita.

Ao buscar a genealogia desta prática, procuramos evidenciar como se constroem no cotidiano da escola *regimes de verdade*⁵ que, associados a uma tecnologia do adestramento humano, da vigilância do comportamento e da disciplinarização dos corpos, procuram responder aos objetivos de socialização da instituição escolar.

[...] não se permita que as crianças fiquem entregues a si mesmas ao traçarem as primeiras letras: devem ter a mão educada no modo de pegar e manejá-la de acordo com o tipo de letra adotado. (apud Faria Filho, 1998, p. 36)

Tal recomendação, expressa na Reforma da Instrução Primária e do Ensino Normal, proposta em Minas Gerais em 1906, se articula à adoção da letra cursiva como característica do ensino primário (*idem, ibidem*). Não bastava escrever, era preciso escrever de uma determinada forma. O que estava por trás dessa recomendação? Um mecanismo de disciplinarização/escolarização dos corpos, fundado num discurso médico, de caráter higienista, vinculado a uma racionalização escolar, exigência dos novos tempos e ritmos do capitalismo nacional e mundial (*idem, ibidem*).

⁵ Segundo Foucault (1996), a verdade, como fruto de uma operação abstrata do intelecto, não existe. As verdades são produzidas por meio da correlação de forças, e circulam no interior da sociedade conectadas com o poder. Nesse sentido, a ciência é uma forma de saber que institui um dos mais poderosos regimes de verdade em nossa sociedade.

⁴ A esse respeito, ver Esteban (2003, p. 130).

Ontem como hoje, o ensino da escrita torna-se um dispositivo de constituição de uma corporeidade escolarizada – de adequação do corpo, em suas dimensões biopsíquicas às exigências escolares e sociais. A fabricação de tal corporeidade se mantém intimamente associada ao processo de adaptação dos indivíduos à ordem social. A questão não é o que se vai escrever, para quem se vai escrever, ou o que vai se escrever; é *como* escrever e o que a escola tem de fazer para desenvolver essa forma de escrita, e não outra.

Nesse sentido, “o exercício da caligrafia é um dispositivo disciplinar que pela domesticação e controle da atividade produz a transformação da corporeidade da criança em corporeidade do aluno” (*idem, ibidem*). Esse dispositivo engendra uma determinada forma de ser criança, de ser aluno, produzindo um processo de subjetivação.

O disciplinamento do corpo e da mente da criança é um regime de verdade tão presente na prática escolar que mesmo a Escola Nova, com sua pedagogia renovada, dedicou especial atenção à questão da forma da escrita, como podemos ver no capítulo “Ensino da escrita: a escrita manuscrita”, do manual da *Didática da Escola Nova*:

É tão complexo o ato de escrever que, segundo alguns fisiologistas, exige o concurso de 500 músculos do corpo humano. Todos eles devem trabalhar perfeitamente coordenados durante a escrita. Assim, por exemplo, os músculos do braço devem contrair-se no momento preciso para mover a mão ao longo da linha sem impedir os movimentos do dedo. Por outro lado, os músculos do corpo que não trabalham durante a escrita devem estar imóveis para não embarçar os que entram em jogo. Nada mais difícil para a criança que essa imobilidade. De acordo com a opinião de H. S. Curtis, os indivíduos menores de cinco anos, quando sentados, não podem permanecer tranquilos mais de meio minuto. Nos de cinco a dez anos a imobilidade não excede de minuto e meio. Para estudar a fisiologia do ato de escrever foram necessárias muitas investigações, que versaram sobre os movimentos do antebraço e dos dedos, a rapidez e o ritmo da escrita, a posição do papel, a maneira de segurar

o lápis e a pena, a inclinação e o caráter da letra, os efeitos da prática e vários outros problemas. (Aguayo, 1935, p. 320)

Copiar, cobrir pontinhos, fazer o caderno de caligrafia, escrever em cadernos de pauta dupla são atividades que fazem parte de uma tradição pedagógica, fundada em dispositivos disciplinadores que servem não só ao adestramento do corpo, mas da mente: ao cobrir pontinhos, fazer exercícios de caligrafia, a criança está focando sua atenção e disciplinando a sua mente. Esse processo de disciplinamento atua sobre os indivíduos, mas atua também sobre as populações. É o que Foucault chama de *biopoder*.⁶

Quem é que fracassa na escola? Quem é que não consegue concentrar-se por muito tempo? Quem é que não tem a disciplina corporal exigida pela escola? Quem são as crianças hiperativas? Toda uma população está sendo cobrada e punida porque não consegue enquadrar-se nas regras e normas estabelecidas pela escola, tais como: escrever com a letra manuscrita, manter a postura “correta” na sala de aula, concentrar-se no intervalo de tempo exigido, falar e calar na “hora certa”. Tais práticas disciplinares são veiculadas no discurso pedagógico como requisitos fundamentais à convivência social. Na verdade, por trás da função socializadora da escola, oculta-se uma prática de domesticação.

[...] a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos pas-

⁶ Foucault assinala que ao final do século XVIII surge um novo tipo de poder, o biopoder – que, ao tomar o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, inventou um novo corpo, a população. Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos e a seu pertencimento a uma espécie. Segundo o autor, o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, enquanto o biopoder produz uma biopolítica da espécie humana, engendrando novos objetos de saber que se destinam ao controle da própria espécie. O biopoder fabrica o conceito de população para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido problematizada no campo dos saberes (Veiga-Neto, 2003, p. 87).

sam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. (Veiga-Neto, 2003, p. 85)

Os padrões normativos da escola articulam mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). As normas são dispositivos que se aplicam tanto ao corpo dos indivíduos quanto à população. Ao mesmo tempo em que individualizam, remetem ao conjunto de indivíduos, por isso permitem a comparação entre eles. Essas comparações apontam as anormalidades – comportamentos e atitudes cujas diferenças em relação à maioria se estabeleceram como intoleráveis. Nesse sentido, é intolerável que uma criança ao final de quatro anos de escolaridade (como no caso de Luiz) ainda não escreva com letra manuscrita. Para a escola, assim como para a sociedade, a normalidade associa-se à homogeneidade.

Tal perspectiva nos possibilita estabelecer uma conexão entre as duas situações. Foucault (2002) aponta que a sanção normalizadora engendra técnicas de vigilância que permitem qualificar, classificar e castigar. Assim, como Luiz foi “castigado” com a retenção, as crianças que brincavam de “merece” na hora do recreio foram “classificadas” como violentas.

Crianças que vivem em meios violentos reproduzem a violência em suas relações cotidianas: estamos diante de mais um dos regimes de verdade que circulam no cotidiano da escola.

Como espaço de socialização, a escola investe política e ativamente no controle dos indivíduos e das populações, articulando mecanismos disciplinares e mecanismos reguladores. Essas estratégias de controle estão intimamente vinculadas tanto ao nível do corpo individual – exigência da letra manuscrita – quanto ao nível da coletividade – por meio da produção de um discurso sobre a violência das classes populares. “Tais esferas situam-se em pólos opostos, mas não antagonicos: num pólo, a unidade; no outro o conjunto” (Veiga-Neto, 2003, p. 88).

A necessidade de controle da população justifica a produção/difusão de um regime de verdade que qualifica como *potencialmente* violentas crianças que vivem em *lugares violentos*.⁷

Ao se fixar no aparentemente visível, a escola nega o potencial cognitivo-afetivo da brincadeira infantil: ao brincarem de “merece”, as crianças explicitam suas leituras de mundo, elaboram códigos e valores – que não necessariamente irão incorporar/aderir, como (pre)vê a lógica simplificadora que orienta a ação escolar –, ao mesmo tempo em que (re)elaboram modos de ser e estar no mundo.

A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações [...] Assim, através do brinquedo, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos. (Rego, 1999, p. 82)

Complexificando a *brincadeira de merece*, percebemos que as crianças reconhecem a escola como um *locus* de disciplinarização, e trazem para o cotidiano escolar práticas disciplinares instituídas em seu contexto social. Ao não problematizar a questão da violência em sua perspectiva social e política mais ampla, a escola mostra-se incapaz de ajudar as crianças a ampliarem suas leituras de mundo, pelo conhecimento de si, da natureza e da sociedade.

Em contrapartida, a escola não se pergunta sobre a violência que ela mesma pratica. Numa perspectiva etnocêntrica, reconhece a violência *do outro*, entretanto, não é capaz de identificar sua própria violência.

Como um jogo de luz e sombras, a leitura pelo avesso das situações apresentadas permitiu-nos, a

⁷ Não pretendemos discutir aqui a multiplicidade de sentidos da categoria lugares violentos, no entanto, gostaríamos de assinalar a linearidade presente na lógica simplificadora que estabelece a relação: lugares violentos – crianças violentas.

partir da discussão sobre a violência *na* escola, desvelar a violência *da* escola sobre as crianças.

Considerações finais: ainda que (sempre) provisórias

Na tentativa de elaborar uma conclusão, ainda que (sempre) provisória, gostaríamos de assinalar que ao assumirmos, teoricamente, o cotidiano em sua complexidade, procuramos, numa perspectiva dialógica, romper com uma tradição positivista de pesquisa – que reconhece as professoras apenas como informantes. Ao investir na formação de grupo de professoras como investigador coletivo, subvertemos a relação pesquisadoras-pesquisadas: não mais a relação binária sujeito/objeto, e sim a relação solidária sujeito-sujeito; não mais a escolha entre o sujeito metafísico e o objeto submetido ao olhar positivista, e sim a multiplicidade do acontecer humano; não mais a identidade-mesmidade, e sim a complexidade das diferenças que nos constitui (Pérez, 2003, p. 31).

Afirmar uma concepção de pesquisa que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação nos tem possibilitado questionar verdades estabelecidas, desnaturalizar práticas banais, problematizar as ações cotidianas, enfrentando, coletivamente, o desafio de pensar alternativas para que outros modos de funcionamento se instituem no cotidiano da escola.

Referências bibliográficas

- AGUAYO, Alfredo M. *Didática da escola nova*. São Paulo: Nacional, 1935.
- ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAES, Jaqueline de F. S. *Alfabetização: fios e desafios da prática alfabetizadora*. Niterói, 2004. Mimeografado.
- BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Geografia da educação brasileira 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2003a.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*. Brasília: MEC/INEP/SAEB, 2003b.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas; desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método, métodos, contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 199-212.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: _____. (Org.). *Modos de ler; formas de escrever*. Estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 31 e 46.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Professoras alfabetizadoras; histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Quem conta o fazer, aumenta no coletivo o conhecer. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeu (Orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 81-108.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1993.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Fundação Mário Soares e Gradiva, 1998.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAIRCE DA SILVA ARAÚJO, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-São Gonçalo). Publicações recentes: Quotidiano escolar, memória e alfabetização: algumas aproximações (In: GARCIA, Regina Leite; SERRALHEIRO, José Paulo (Orgs.). *Afinal onde está a escola?* Porto: Profedições, 2005. p. 85-100); Os caminhos da prática alfabetizadora; uma contribui-

Um jogo de luz e de sombras

ção ao debate (*Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, v. 10, n. 57, p. 18-28, maio/jun. 2004). Pesquisa atual: “Alfabetização, memória e formação de professores”. *E-mail*: mairce@hotmail.com.

CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ, doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Publicações recentes: *Imagens do conhecimento do mundo: uma reflexão sobre a função alfabetizadora da geografia* (In: GARCIA, Regina

Leite; SERRALHEIRO, José Paulo (Orgs.). *Afinal onde está a escola?* Porto: Profedições, 2005. p. 85-100); *Sentidos emancipadores das narrações de memórias* (*Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, v. 12, n. 67, p. 16-25, jan./fev. 2006). Pesquisa atual: “O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores; o cotidiano como espaço-tempo de reinvenção da escola”. *E-mail*: vidalperez@urbi.com.br

Recebido em fevereiro de 2005

Aprovado em janeiro de 2006