

3. Caminhos metodológicos

A pesquisa busca compreender *de que forma o coordenador comprometido com um projeto pedagógico, em torno do qual empreende suas ações em conjunto com os professores, pode equilibrar a política oficial (proposta externa) com o projeto da escola (proposta interna).*

Meu foco, portanto, foi entender o que ocorre com o deslocamento do texto da política oficial da Secretaria Municipal de Educação e é mediado no contexto da prática pela coordenação pedagógica.

Para isso, reafirmo que procurei atingir os seguintes objetivos:

I Identificar o discurso pedagógico veiculado *no texto* da política oficial da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, expresso nas Orientações Curriculares, nos Cadernos de Apoio Pedagógico do professor (2009 e 2010) e no livro de Leitura e Escrita (2011), considerados nessa pesquisa como sendo a proposta externa;

II Identificar os princípios básicos da proposta interna da escola *no contexto da prática*, através da atuação da coordenadora em conjunto com as professoras, durante os momentos de mediação no Centro de Estudos (CE), no Conselho de Classe (COC) e na sala de aula.

Ressalto que o enfoque desse estudo se deu em três contextos do ciclo de políticas: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*.

Primeiramente, procurei delinear o *contexto de influência na produção do texto* da política oficial do município do Rio de Janeiro, o que possibilita compreender as influências internacionais, nacionais e locais contidas na política oficial analisada. Em seguida, descrevo o processo pelo qual a política oficial da SME foi recontextualizada no *contexto da prática*.

A pesquisa se constitui em uma abordagem qualitativa e utiliza os seguintes instrumentos: observação participante, análise de documentos e entrevista.

Neste capítulo, portanto, apresento os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa, explicitando, ao leitor, os motivos pelos quais optei pelos instrumentos e a maneira como foram utilizados e analisados, especialmente para a realização da investigação no âmbito da escola.

3.1.

Entrada em campo: definição do contexto da prática

Tendo definido que essa pesquisa acontece no contexto da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, procurei me dirigir a uma escola, para analisar os aspectos desse estudo no contexto da prática. Nesse percurso, houve certa demora na aprovação do projeto na Comissão de Ética de Pesquisa da PUC. Superada a dificuldade inicial, encaminhei o projeto de pesquisa para a SME, a fim de obter autorização para realizar a pesquisa em uma das escolas da rede.

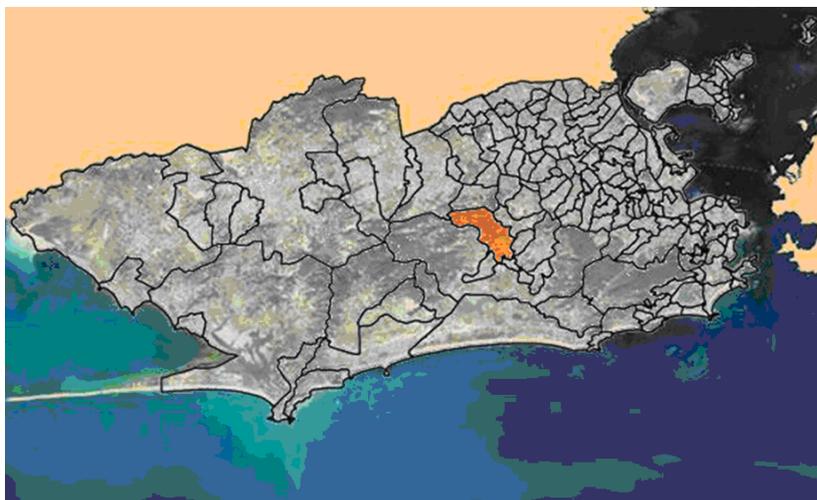
Como critério para a seleção da escola, utilizei os seguintes aspectos: (1) ter um bom resultado no IDEB, (2) ter uma coordenação pedagógica com mais de cinco anos na função, pois era importante acompanhar alguém que estivesse vivenciado duas gestões da política educativa do município e disponível para participar da pesquisa e (3) estar localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, para possibilitar o meu acesso à pesquisa.

Assim, fui encaminhada pela 7ª CRE¹⁸ para duas escolas, sob a indicação da diretora de educação da CRE. Optei por uma escola que, de acordo com a descrição da referida diretora, é uma escola que “tira leite de pedra”, ou seja, é uma instituição que trabalha muito para conseguir realizar um bom trabalho com os alunos. Essa característica chamou minha atenção e atendia aos critérios apontados anteriormente.

¹⁸ Coordenadoria Regional de Educação.

3.2. Escola de Leitores¹⁹

Figura 3. Mapa da Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Instituto Pereira Passos

O primeiro aspecto a ser considerado é que o nome utilizado para se referir à escola é um nome fictício. Foi escolhido, a partir da denominação da coordenadora, ao mencionar aquela unidade escolar como uma “Escola de Leitores”, após a premiação do projeto “Uma Viagem através da Literatura”²⁰. De acordo com a coordenadora: *é uma escola de leitores e o título ninguém vai tirar* (Diário de Campo, 2 de fevereiro de 2011).

A escola situa-se no bairro da Taquara²¹ na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. O bairro recebeu esse nome por ter uma espécie de bambu, a Taquara, em grande quantidade. Possui 1.320,66 de área territorial, com uma população residente de 93.741 pessoas (IBGE, 2000). Desse total, 38.574 homens e 43.983 mulheres são alfabetizados. No entanto, ainda tem 2.189 homens e 2.664 mulheres não alfabetizadas (IBGE, 2000).

É um bairro que se caracteriza por construções horizontais, tendo 18.449 casas e somente 8.877 apartamentos. Quanto às escolas públicas municipais,

¹⁹Reafirmo a denominação é fictícia

²⁰O Concurso Escola de Leitores foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Instituto C&A.

²¹ Tomo como referência o endereço disponibilizado pela SME.

possui quatro creches, onze unidades de educação infantil e dezessete escolas de Ensino Fundamental (Secretaria Municipal de Urbanismo, 2010).

A área ocupada atualmente pela Escola de Leitores pertencia à antiga Fazenda do Engenho Novo, onde foi construído o primeiro aqueduto da cidade que levava água do maciço da Pedra Branca até os engenhos da planície.

A escola está cercada pelo maciço da Pedra Branca - que constitui um conjunto de serras, dentre elas, a serra da Taquara, - como também pelo Parque Estadual da Pedra Branca²², o que lhe confere um ambiente acolhedor e muito calmo devido a sua paisagem.

Na década de 20, a escola funcionava nas dependências da igreja local, para atender aos filhos dos funcionários residentes do Hospital para “doentes mentais”.

De 1933 a 1963, a Escola de Leitores passou a funcionar de fato como uma escola, com diretora e professoras. Em junho de 1963, a escola foi fechada, retomando suas atividades somente no final dos anos 60. Depois da reabertura, passou a funcionar ao lado do clube do bairro, em regime de Cooperação entre as entidades: Fundo Estadual de Educação e Cultura e o Hospital. Em 1976, passou a integrar a Secretaria Municipal de Educação e Cultura em regime de Cooperação.

Em agosto de 1984, foi alocada no pavilhão destinado a crianças e adolescentes do hospital desativado na década de 70. No início, a escola ocupava somente a parte térrea desse pavilhão sem fazer nenhuma modificação na estrutura. Como recorda a coordenadora:

Quando cheguei, a escola era realmente uma Classe. Ocupávamos um prédio adaptado, utilizando algumas salas e tantas outras ficavam desativadas. Com a demanda da comunidade, os espaços desativados foram sendo ocupados e hoje, o prédio que mantém as características de um prédio hospitalar está todo ocupado. Ganhamos força... somos uma grande Classe em Cooperação! (Diário de Campo, 11 de março de 2011).

Em 1993, com o crescimento do número de alunos, houve a necessidade de reformar a parte superior, adaptando-a para dez salas de aula, uma sala de leitura, a secretaria e os banheiros masculinos e os femininos.

Em 2007, a escola passou por mais uma ampliação, criando um espaço destinado às quatro salas de Educação Infantil, banheiros, área de convivência e

²² O Parque Estadual da Pedra Branca é a maior floresta urbana do mundo com 12.500 ha com cerca de 800 km de perímetro (Guia de Cachoeiras, 2011).

um solário. Ball et al. (2012, p.21) chamam atenção para o *contexto situado*, isto é, “a história e local de funcionamento da escola, pois esses aspectos interferem na colocação da política em ação”. O fato da Escola de Leitores localizar-se em um dos antigos galpões de um hospital contribuiu para que a comunidade atribuísse a ela um rótulo de “escola para crianças com problemas”, embora essa não seja a realidade dos alunos atendidos em 2010/2011. A mudança na maneira em que a sociedade via os alunos está no depoimento da coordenadora, durante um lanche coletivo, quando contava um pouco do histórico da escola:

Depois da entrada dos alunos da Educação Infantil, a escola foi mudando de “cara”. Os alunos de 4, 5 e 6 anos foram entrando e as pessoas da comunidade foram desconstruindo esse estigma de escola para alunos com problemas (Diário de Campo, 2 de fevereiro de 2011).

Em 2011, a escola possuía 658 alunos em 14 salas, assim distribuídos: 29 em Classe Especial, 101 na educação infantil, 24 na realfabetização²³, 91 no 1º ano, 137 no 2º, 98 no 3º ano, 79 no 4º ano e 99 no 5º ano (SME, 2011).

Um outro aspecto observado é o fato da instituição ser frequentada por alunos cuja maioria dos pais ou é analfabeta ou possui baixa escolaridade, com condição socioeconômica de baixo poder aquisitivo, como se percebe nas palavras da coordenadora: *a escolaridade dos pais é até o 5º ano, nem isso!* (Diário de Campo, 28 de setembro de 2010).

A escola apresentou um IDEB 4,6 em 2007, subindo 18% em 2009, quando passou a ser de 5,4.

3.2.1. Escola de Leitores e seus espaços de interação

Ressalto a importância dos espaços disponibilizados na Escola de Leitores, pois de acordo com Ball et. al. (2012) o *contexto material*, isto é, o espaço físico e o recurso humano da escola influenciam a “implementação” da política. No caso,

²³ Realphabetização é uma designação utilizada pela SME para as classes com alunos em defasagem idade-série que ainda não se alfabetizaram.

da Escola de Leitores, há uns dez metros de espaço verde, com um campo de futebol e um gramado para recreação.

Na parte inferior, tem o refeitório, com mesas, cadeiras, bebedouro e pias para lavar as mãos. Ao lado, fica uma sala para depósito de materiais e um auditório com TV e cadeiras. É uma escola com muito espaço para atividades fora da sala de aula.

Do lado oposto ao do refeitório, há quatro salas de educação infantil, um espaço para brincadeiras e banheiros adaptados para crianças. Ainda na parte inferior, existe um grande pátio coberto, onde são realizados os eventos e as atividades de educação física da escola. Atrás do pátio coberto, existe uma área verde em que será construída uma horta em parceria com o Instituto Fiocruz.

O acesso para parte superior da escola é realizado por uma rampa finalizada por um grande mural construído por um adulto, onde há o desenho de duas crianças, uma negra e outra branca, com os dizeres: “toda criança precisa de carinho, amor e educação”. Durante a realização da pesquisa, o mural de entrada, apresentava o nome: “Escola de Leitores” e embaixo “um lugar de gente feliz”, fazendo jus à instituição que sempre desenvolveu atividades com o intuito de despertar o interesse pela leitura e foi premiada no concurso de projetos de leitura. De acordo com o depoimento da professora Renata²⁴, durante a entrevista, o projeto “Uma viagem através da Literatura” veio sistematizar as atividades ali realizadas:

O que fez com que a nossa escola desenvolvesse projetos voltados para a literatura foi a nossa trajetória. A nossa coordenação sempre teve essa preocupação. Sofia sempre colocou a importância da leitura. Ela sempre diz: tem que ler, só aprende lendo. Isso sempre fez parte do discurso. Ela motiva as professoras a estarem dentro da sala de leitura. Quando Alda (diretora) entra, ela também valoriza essa questão do texto, de trabalhar com a leitura, de contar histórias. Então, quando a Clara²⁵ e Sofia²⁶ montam o projeto, elas colocam as atividades que vínhamos fazendo. Elas somente sistematizam o que já existia (Trecho da entrevista com professora Renata, julho de 2011).

Além do depoimento da professora, confirmando que as atividades de leitura sempre foram uma referência para o trabalho da escola, observei outras

²⁴ Nome fictício. A caracterização dos sujeitos será explicitada mais adiante.

²⁵ Clara é a professora da sala de leitura.

²⁶ Sofia é a coordenadora.

ações nessa direção, como por exemplo, as reuniões de Centro de Estudo (CE) e de Conselho de Classe (COC), assim como, os eventos comemorativos, em que os participantes eram convidados a escutarem uma história e/ou poesia (Diário de Campo, 2010 e 2011).

Além disso, a decoração da escola reflete essa referência. Em 2010, havia três murais referentes ao projeto “Uma Viagem através da Literatura”. Um, ao lado da secretaria, apresentava o desenho de um trenzinho e seus vagões, com fotos de crianças da escola e uma frase: “A leitura é uma viagem”. Outro, localizado entre as salas 4 e 5, intitulado “Pé de poesia”, trazia poemas de diversos autores, tais como: Mario Quintana, José Paulo Paes, Vinicius de Moraes e Thiago de Melo.

Acredito, portanto, que esses murais evidenciam o valor da escola, ao procurar despertar o prazer de ler, a fantasia e o sonho das crianças daquela comunidade, oportunizando-as, assim, a questionar os acontecimentos e a situação ao seu redor, pois, segundo Castello, “a literatura não é uma fantasia ingênua, um divertimento sem conseqüências. Ao contrário: ela é uma máquina de interrogar as coisas” (CASTELLO, 2011, p.4). O questionamento dos alunos em relação à situação vivenciada ficou evidente nas reuniões de COC em que eles são convidados a pensar sobre os pontos positivos e os negativos das atividades desenvolvidas na escola (Diário de Campo, 2010/2011).

A busca por despertar o prazer de ler nas crianças se evidencia nas portas de cada sala, onde tem uma poesia de um escritor, como: Nicolas Behor, Luis Fernando Veríssimo e Roseana Murray.

Ainda na parte superior do prédio, está a sala dos professores, os banheiros masculinos e femininos, almoxarifado, sala de apoio e informática. Do lado oposto, tem a sala de leitura, duas salas de coordenação, a secretaria, a brinquedoteca e dez salas de aula.

Na sala dos professores, há quatro computadores e uma estante com livros didáticos. No centro, fica uma mesa com algumas cadeiras. Um espaço destinado para correção e planejamento de atividades nos horários de aula-extra.

Destaco a importância dos espaços destinados à brincadeira que a escola possui, como por exemplo, a brinquedoteca criada com a ajuda de pais e amigos da escola. Neste espaço, os alunos têm oportunidade de brincar com jogos de tabuleiro e jogos de faz de conta.

Outro espaço é o da babydoteca, um espaço dedicado à leitura para os bebês. A coordenadora criou esse espaço para que as mães levassem os bebês, uma vez por semana um pouco antes da saída. Essa atividade seria acompanhada pelos monitores da sala de leitura, um convite para acolher e estimular os bebês, seu gosto pela leitura, iniciando-os ao mundo da literatura e aproximar as mães da escola.

A sala de leitura é um lugar de destaque na escola com acervo de 4.000 livros (Diário de Campo, 13 de abril de 2011). O *contexto material* (BALL, et al., 2012) da sala, proporciona um ambiente muito agradável e aconchegante, com um tapete colorido e almofadas para que o leitor possa sentar confortavelmente para escutar ou ler uma história. É realmente um convite à leitura, porque está repleta de livros expostos nas paredes e nas estantes.

3.2.2. Os sujeitos da pesquisa

Procuro caracterizar os sujeitos da pesquisa em relação à graduação de cada uma, a experiência profissional na educação e em outras atividades, assim como, o período dedicado à função atual. Ressalto que os nomes das educadoras indicados na tabela abaixo são fictícios:

Tabela 4. Caracterização dos sujeitos

Nome	Função	Formação	Experiência Profissional			
			Em educação	Na função atual	Em outras atividades	Qual atividade?
Sofia	Coordenadora	Normal/ Psicologia	14	13	7	Psicóloga
Carolina	Professora	Normal/Letras Português/ Inglês	11	4	2	Corretora de Imobiliária
Renata	Professora	Normal/Cursando do Pedagogia	13	12	1	Auxiliar de Contabilidade
Clara	Professora sala de leitura	Normal/ Pedagogia Pós-graduação em Jovens e Adultos	15	4	0	Nenhuma

Fonte: Elaboração a partir das entrevistas

Em relação à função da coordenação, destaco que, no município do Rio de Janeiro, não é necessário ser um especialista para exercer o cargo. De acordo com Oliveira (2009, p.30), esse cargo “pode ser exercido por qualquer professor com mais de cinco anos de experiência, indicado pelo diretor com a aprovação da Coordenadoria Regional de Ensino”. No caso, de Sofia, coordenadora da escola pesquisada, trabalha treze anos nessa função. Ela foi escolhida porque a professora indicada naquela época precisou ser transferida de cidade, conforme afirma em seu depoimento a seguir:

[...] eu já tinha o movimento de trabalhar muito fora da sala de aula, já tinha uma liderança. Todo mundo me conhecia, os professores me conheciam. [...] Quando a Denise não se mostrou disponível, as pessoas sugeriram meu nome. Eu recusava! [...] A diretora me convenceu dizendo que eu era estudiosa e que a coordenação seria muito importante para mim. Era uma oportunidade para crescimento profissional (Coordenadora - Trecho da entrevista, julho 2011).

Percebe-se, através desse depoimento, que Sofia tem uma característica importante para exercer o cargo: a liderança reconhecida pelas professoras do grupo. Além disso, ela tem vinte sete anos de experiência em educação e ainda continua criando, como por exemplo, os projetos de leitura que favorecem a aprendizagem dos alunos.

Outro ponto a destacar é que todas as professoras trabalham há mais de dez anos na área. Carolina ensina há quinze anos, mas somente há quatro se dedica à alfabetização. Renata é a professora mais experiente, lecionando em turmas de alfabetização há doze anos. Quanto à Clara, dos quinze anos de trabalho em educação, dez foram dedicados à alfabetização de adultos e crianças na Rede Municipal de Duque de Caxias.

Em relação à formação, todas as professoras frequentaram o curso Normal em instituição pública. Das quatro educadoras, somente Renata não terminou o ensino superior e a Clara é a única com pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos. Esse perfil das educadoras contribui para a elaboração/execução dos projetos da escola.

A formação diferenciada das educadoras é outro fator que destaco no perfil das professoras. A coordenadora possui graduação em psicologia; a Carolina, em Letras; Clara e Renata, na área de Pedagogia.

Em relação à atuação em outras áreas profissionais, Clara foi a única que não exerceu outra função. A coordenadora trabalhou em consultório de psicologia, Renata em escritório de contabilidade e Carolina em imobiliária.

Destaco, ainda, que as professoras pesquisadas trabalham com a perspectiva da alfabetização/letramento, a partir de textos. Essa característica se revela a partir dos depoimentos nas entrevistas:

Trabalho nessa perspectiva porque acredito que os resultados são melhores do que a cartilha, pois a silabação demora mais tempo. O aluno só vai ver o RR, SS, só no final do ano. Além disso, o texto que o aluno produz não tem muito sentido. Ao passo que alfabetização com texto, quando você lança o alfabeto e proporciona que o aluno pense, o texto dele é muito mais criativo, ele flui muito mais rápido do que quem alfabetiza com silabação (Professora Renata - Trecho da entrevista, julho de 2011).

Eu acho que o processo da alfabetização com texto demora mais, mas, também, quando a criança entende o caminho, ela vai embora. Já a silabação não é assim. Na hora de formar um texto, a criança tem muito mais dificuldade, do que a criança que já é apresentada, desde o início, o texto e o formato de um texto. Então, esse foi o motivo para que eu desistisse da silabação, e que me motivou a continuar o trabalho com o texto (Professora Carolina – Trecho da entrevista, julho de 2011).

Eu tinha feito concurso para Caxias. Eu não lembrava mais e fui chamada. Entrei para Caxias. Eles me deram a alfabetização. A minha diretora me convidou para fazer um curso, chamado PROFA²⁷. Fiz o PROFA, em 2003, na primeira turma com as pessoas lá [Caxias]. Foi, assim, que eu aprendi a ser gente. Eu comecei a ver que existe uma metodologia. Você precisa saber pesquisar, saber do que você está falando e que os alunos têm demandas diferentes. O aluno de alfabetização não tem que ter a mesma intervenção que o outro aluno. Assim, que eu comecei a perceber. (Professora Clara – Trecho da entrevista, julho de 2011).

Renata e Carolina apontam a questão da produção textual, um dos motivos que as levaram a investir nesse tipo de trabalho. Entretanto, Carolina considera a alfabetização através dos textos um processo mais demorado, enquanto que Renata considera o processo mais rápido. Na opinião de Clara, ela encontrou uma metodologia de trabalho e começou a perceber que os alunos precisam de intervenções diferenciadas.

Considero que a caracterização dos sujeitos da pesquisa acima descritos foi relevante na análise uma vez que suas formações e atuações me levaram a apreender o engajamento com o projeto da escola (proposta interna),

²⁷ PROFA é o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores realizados pelo MEC em 2001.

especialmente na área de leitura, me ajudando a entender a maneira que a coordenação e as professoras se posicionam frente à política oficial na área de Língua Portuguesa.

3.3. Procedimentos metodológicos

3.3.1. Observação participante

A observação participante da pesquisa no contexto da prática aconteceu em três espaços da escola: (1) Reuniões de Centro de Estudo (CE), (2) Reuniões de Conselho de Classe (COC) e (3) sala de aula em duas turmas de 1º ano do turno da manhã.

A observação permite construir uma documentação que não é simplesmente fruto da transcrição da fala dos participantes da pesquisa. Ao entrar em contato com a realidade, precisei ser cuidadosa para que não ocorressem alterações nas ações da coordenadora e das professoras, mesmo sabendo que, a princípio, esse contato pudesse trazer algumas modificações de comportamento. Trago o meu depoimento de que não foi fácil em alguns momentos ficar sem opinar, uma vez que a coordenadora me perguntava sobre questões vivenciadas durante as reuniões, como, por exemplo, o seguinte trecho:

Na penúltima visita à escola, após o curso da formadora em Língua Portuguesa, a coordenadora me disse que da próxima vez gostaria de “trocar umas figurinhas comigo”. Fiquei um pouco apreensiva pela solicitação da coordenadora. Eu me policiava para não intervir durante as observações, mesmo sabendo que minha entrada na escola já é um tipo de intervenção na realidade (Diário de Campo, 24 de novembro de 2010).

Vivenciei, durante a pesquisa, esse dilema de não emitir a minha opinião a respeito de algumas discussões ocorridas nos Centros de Estudo (CE) e nos Conselhos de Classe (COC). É necessário deixar registrado que em algumas situações, não pude deixar de opinar, pois precisava construir uma relação de confiança com a coordenadora e as professoras. Quanto a garantir a aceitação das

peças no campo, Marcondes (2010, p.30) salienta que “isso garantirá sua participação no contexto mais amplo e o acesso privilegiado. Esse processo de negociação deve envolver uma relação de confiança, ética e compromisso com o que se vê e ouve”

Outro fator que favorecia à solicitação de opiniões era o fato de ser aluna de doutorado. Isso me colocava em situações muito difíceis, pois havia uma expectativa das pessoas com as quais convivi para que opinasse e contribuísse em algumas questões. Ressalto que, nas vezes em que isso aconteceu, deixei claro que a minha opinião era uma das formas de pensar a respeito da situação não significava que fosse a única. Nesses momentos, ressaltava os pontos positivos que observava nas ações da coordenadora e das professoras.

O diário de campo foi um dos instrumentos utilizados durante esse período para registrar os *imponderáveis* do campo, isto é, as reuniões, os eventos, as conversas com a coordenadora e as professoras. Fiquei atenta para capturar o “clima” do grupo, ou seja, registrar os pontos de vista, as opiniões, as palavras da coordenadora e professoras, que são moldadas e condicionadas pela cultura, portanto, uma peculiaridade da cultura da escola em questão.

As observações ocorreram no período de onze meses, totalizando 223 horas em 58 dias. Nesse período, pude observar vinte e uma reuniões na escola, sendo três dirigidas por uma formadora em Língua Portuguesa²⁸, outras quatro pelos assessores da Fundação Nacional Literatura Infante-Juvenil (FNLIJ), em parceria com a coordenadora e quatorze sob a responsabilidade da coordenadora. Vale ressaltar que foram 85 horas e 30 minutos de observação de reuniões; no entanto, no dia das reuniões de CE, eu aproveitava para observar a rotina da escola, como por exemplo, a entrada dos alunos, a movimentação de saída e entrada de aulas extras e os empréstimos de livro na sala de leitura, compondo um total de mais 10 horas e 30 minutos no período dessas reuniões. Além disso, pude participar de alguns eventos, como: entrega de boletins, reuniões de pais, maratona literária, aplicação da Prova Rio, a festa do Dia das Mães e recreio, totalizando mais 23 horas e 30 minutos envolvidas com essas atividades. As datas das reuniões com os respectivos períodos de observação são apresentados no apêndice.

²⁸ A escola pôde convidar uma formadora em Língua Portuguesa porque o Projeto “Uma Viagem através da Literatura” disponibilizava uma verba para essa atividade.

Pelo fato da coordenadora participante da pesquisa defender uma proposta de “alfabetização através de textos”²⁹, optei por observar o trabalho desenvolvido na área da alfabetização. Em 2010, pude observar oito aulas dessas aulas, totalizando 23 horas e 30 minutos. Em 2011, meu foco de observação nas salas de 1º ano foi o desenvolvimento do “Projeto Alfabetizar através dos textos”, elaborado pela coordenadora, a professora da sala de leitura e as professoras do 1º ano. Minha intenção era “ver” em ação o que a coordenadora e as professoras compreendiam da proposta de alfabetizar através de textos, além de acompanhar “os processos de interação, assim como, o processo de transmissão do saber, incluindo o currículo real e o oculto” (MARCONDES, 2010, p.25).

Escolhi duas professoras do período matutino porque não havia professora para o 1º ano na escola nos meses de fevereiro e março no período vespertino, o que me impossibilitou o acompanhar o trabalho neste turno. Observei as duas professoras do 1º ano, de quinze em quinze dias, totalizando vinte aulas (80 horas) apresentadas no apêndice.

Durante as observações das reuniões e das aulas, fui organizando os dados coletados em quadros de registros, como se fossem um banco de dados, dessa forma controlava as produções dos dados e ou informações coletadas. Durante esse processo, refletia sobre o que era observado, procurando verificar as recorrências das discussões nas reuniões.

Assim, pude integrar os detalhes observados, construindo uma síntese em que distinguia o que era constante e relevante do que era acidental e de pouca importância. Enfim, dessa forma pude organizar, interpretar e apresentar os dados coletados nesse relatório através da observação participante.

3.3.2. Análise documental

Nessa pesquisa, os principais documentos analisados foram: (1) os textos oficiais de orientações aos professores publicados pela SME e (2) os projetos de

²⁹ Cf. Seção de análise documental e capítulo 5.

leitura da Escola de Leitores, pois eles são fundamentais para compreender o processo de *recontextualização* da política oficial.

(1) *Os textos oficiais*: Orientações Curriculares (2010), os sete Cadernos de Apoio Pedagógicos do professor de Língua Portuguesa do 1º ano (2009 e 2010) e o Livro de “Leitura e Escrita – 1º e 2º anos (2011). A escolha desses textos se deve ao fato de expressarem o Discurso Pedagógico Oficial (DPO) e o modelo de prática pedagógica da área Língua Portuguesa.

Na análise desses documentos procurei identificar se o discurso oficial defendido nas Orientações Curriculares correspondia aos demais textos. Para essa análise, recorri à classificação dos eixos de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), que são: língua oral (oralidade), língua escrita (prática de leitura e prática de escrita) e análise e reflexão sobre a língua. Vale ressaltar que o eixo de apropriação do código alfabético estava isolado do eixo de língua escrita, por isso foi analisado separadamente. Descrevo, a seguir, a caracterização de cada um dos eixos desta área e os conteúdos determinados nas Orientações Curriculares (SME, 2010).

No primeiro eixo, o de **apropriação do código alfabético**, consta conteúdos e habilidades descritas nas Orientações Curriculares (SME, 2010) que se referem ao processo de decodificação do código alfabético, como, por exemplo, alfabeto, relação grafema/fonema, palavras como unidade gráfica, entre outros. Referem-se também, ao processo de letramento, isto é, o uso social da escrita e a relação de marcas de oralidade e escrita.

No segundo eixo, o de **oralidade**, consta os conteúdos que proporcionam o aluno interagir socialmente através da oralidade. Dentre eles, destaco o texto oral, como prática discursiva e a compreensão das propriedades do discurso oral e escrito.

O terceiro eixo, o de **língua escrita**, está subdividido em: práticas de leitura e produção textual. As práticas de leitura apontam os seguintes conteúdos: as estratégias de leitura (antecipar, localizar, inferir, identificar o assunto do texto), a concepção de leitura como produção de significados e a leitura como fruição. A produção textual determina que o professor trabalhe com diferentes gêneros discursivos/textuais, chamando atenção do aluno para a finalidade, o destinatário e as características de cada tipologia.

Por fim, no quarto eixo, **o de análise e reflexão da língua**, foram agrupados os conteúdos que proporcionam aos alunos revisar e reescrever seus textos considerando o propósito comunicativo. As Orientações Curriculares indicam os seguintes conteúdos: sinais de pontuação, coesão, concordância nominal e verbal e organização das informações no texto.

Para verificar a ênfase de cada um desses eixos nas orientações metodológicas dos Cadernos de Apoio Pedagógico, li todas as orientações desses cadernos classificando-as pelos eixos mencionados anteriormente.

A partir disso, construí um gráfico para demonstrar a porcentagem desses eixos nos cadernos de 2009 e 2010. Não foi possível, entretanto, realizar essa análise do livro de “Leitura e Escrita 1º e 2º anos”, porque ele não tem a mesma estrutura dos outros Cadernos de Apoio Pedagógico.

De posse da porcentagem de cada eixo, precisava caracterizar a prática pedagógica defendida nas orientações desses cadernos. Para tanto, recorri ao modelo de análise construído por Moraes e Neves (2009), fazendo as adaptações para área de Língua Portuguesa. Em seguida, elaborei indicadores que caracterizavam a prática pedagógica em escalas de quatro graus de enquadramento. Ressalto que o enquadramento indica que o transmissor regula o conteúdo e as estratégias metodológicas a serem transmitidas aos alunos. Nesse caso, o transmissor se refere às determinações das Orientações Curriculares e dos Cadernos Pedagógicos.

Para cada eixo da área³⁰, construí uma tabela, cujo modelo se expressa abaixo:

³⁰ Cf. As tabelas dos outros eixos estão no apêndice.

Tabela 5. Análise das Orientações metodológicas do código alfabético

Orientação metodológicas em relação à apropriação do código alfabético			
E++ São apresentadas as estratégias metodológicas destinadas à transmissão/aquisição do código alfabético, explicitando a importância da atividade e sugerindo intervenções aos professores. Além disso, indica as regras de sequenciamento para o eixo.	E+ São apresentadas as estratégias metodológicas destinadas à transmissão/aquisição do código alfabético, explicitando a importância da atividade e sugerindo intervenções aos professores.	E - São apresentadas as estratégias metodológicas destinadas à transmissão/aquisição do código alfabético, mencionando somente a importância dessa atividade.	E- - São apresentadas as estratégias metodológicas destinadas à transmissão/aquisição do código alfabético de forma muito genérica.

Fonte: Adaptação a partir de Morais e Neves (2009, p. 16)

(2) *O projeto da escola*: o Projeto “Uma Viagem através da Literatura” e o “Projeto Alfabetizar através de textos”. O primeiro projeto tinha o objetivo de incentivar a formação leitora dos alunos, professores e da comunidade e aproximar os alunos dos usos e funções da língua escrita.

O projeto “Alfabetizar através de textos” foi desenvolvido pela coordenadora, professora da sala de leitura e as professoras do 1º ano com o objetivo de integrar a forma de trabalhar a alfabetização/letramento na escola. A escolha desses documentos se deve ao fato de a escola centrar suas atividades em torno da leitura, por isso considerei importante descrever os objetivos e as atividades desenvolvidas nestes dois projetos.

Vale ressaltar, que não analisei o projeto político pedagógico da escola porque o documento precisava ser reestruturado para incluir as atividades de leitura desenvolvidas na escola. Evidenciado em uma conversa informal, quando relatava sobre as palestras da ANPED³¹:

Durante uma palestra na ANPED, fiquei pensando sobre a necessidade de re-escrever o projeto político pedagógico da escola, pois ele está mais **nas ações** do que **no escrito**. Precisamos abordar a questão do pertencimento, não só da raça, mas de uma forma existencial. O que estou fazendo aqui? Quem sou eu? Precisamos abordar a questão da leitura (Diário de Campo, 22 de outubro de 2010).

³¹ ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

3.3.3. Entrevista

Na última etapa da pesquisa, realizei as entrevistas com roteiro semi-estruturado com as duas professoras do 1º ano, a professora da sala de leitura e a coordenadora. O objetivo era esclarecer algumas informações das observações das reuniões e/ou aulas e obter subsídios para compreender o percurso profissional dessas educadoras. Não realizei a entrevista com a diretora da escola, porque ela se mostrava muito ocupada, nos momentos em que me aproximava para obter alguma informação sobre o percurso profissional, respondia de forma genérica e evasiva. Interpretei essa atitude como uma recusa a ser entrevistada. Respeitei-a, e não solicitei a entrevista com ela.

Escolhi realizar entrevistas com roteiro semi-estruturado³², porque através delas é possível comparar as informações dos depoentes e esclarecer pontos que não ficaram claros, durante o depoimento, como afirma Lüdke e André (1986, p.34) “a entrevista semi-estruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não é aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A estrutura da entrevista dividia-se em duas partes: a primeira, com questões relacionadas à história profissional e a segunda, com perguntas relacionadas à proposta interna (projeto da escola) e a proposta externa (política da SME).

As entrevistas foram realizadas na escola em julho (2011), no período de recuperação, nos momentos em que os alunos estavam em aula de educação física e no recreio. Durante quatro dias, entrevistei as três professoras e a coordenadora, totalizando 12 horas de gravação. Após as entrevistas, transcrevi-as e as entreguei para as educadoras lerem e retificarem alguma informação fornecida. A entrevista da coordenadora foi realizada em três dias, com duas horas diárias de duração.

Durante a entrevista, procurei manter o tópico abordado e esclarecer alguns pontos que não ficaram claros na exposição das educadoras. Em alguns momentos solicitei que as entrevistadas me esclarecessem algum ponto, com perguntas, do

³² Cf. Apêndice

tipo: Como isso acontece? Pode me dar um exemplo? (ZAGO, 2003; BALL 2009 a). Por isso, estive atenta durante a conversação, não permitindo que a entrevistada se afastasse da questão. Sabe-se que isso não é tão simples, nem fácil para o pesquisador iniciante, pois requer um preparo teórico e competência técnica.

Quanto à análise das entrevistas, adotei o processo de imersão de dados, lendo e relendo várias vezes as transcrições, observando os depoimentos que complementavam as informações obtidas durante as observações e análise dos documentos.