

O INVESTIGADOR E SEUS DRAMAS

Dagoberto Buim Arena¹

RESUMO: Este artigo narra as dificuldades enfrentadas por um pesquisador brasileiro em escolas portuguesas de primeiro ciclo, em Évora e Lisboa, ao utilizar metodologia de cunho etnográfico. O autor aborda os problemas para conseguir autorizações, para entrar nas escolas e para ser aceito pelo grupo de alunos. De outra perspectiva, aponta os desafios para o registro dos dados, sua organização, análise e divulgação em periódicos. Suas conclusões são as de que o pesquisador deve desenvolver algumas condutas para atingir o objetivo de seu trabalho nas relações com os agentes educacionais, entre elas as da paciência, da tolerância e da humildade e, para registrar os dados produzidos durante as aulas, a de observador seletivo.

PALAVRAS-CHAVE: metodologia de pesquisa; pesquisa etnográfica; pesquisa em sala-de-aula.

THE INVESTIGATOR AND HIS DRAMAS

ABSTRACT: This article reports the difficulties faced by a Brazilian researcher of the first cycle Portuguese schools in Evora and Lisbon using ethnographical methodology. The author approaches the problems to get authorizations to go into schools and to be accepted by the students group. From another perspective, he points out the challenges for data register, its organization, analysis and disclosure in periodicals. His conclusions are that the researcher must develop some procedures to get his work purpose in the relations to the educational agents, among them the patience, tolerance and the humility and besides, to register the data produced during the classes, the one of the selective observer.

KEY-WORDS: research methodology; ethnographical research; research in classrooms.

¹ Doutor em Educação pela UNESP; Professor da Graduação (Departamento de Didática) e da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília. E-mail: arena@marilia.unesp.br

INTRODUÇÃO

Pretendo neste artigo apresentar minhas reflexões e apontamentos sobre pesquisas de estágio pós-doutoral realizado em Portugal, no período entre 1 de setembro e 31 de dezembro de 2007. Para isso, convido o leitor a me acompanhar por um texto deliberadamente narrativo, porque é esse o gênero que optei por utilizar.

Em abril desse ano, apresentei projeto de pesquisa ao Departamento de Didática da UNESP em Marília, do qual faço parte, e à Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP e à FAPESP com o objetivo de investigar convergências e contradições entre conceitos e práticas sobre o processo de ensinar e de aprender a ler em diferentes gêneros textuais, em diferentes suportes materiais e em diferentes situações, no interior de escolas em Évora, Portugal. Esse projeto passou a integrar um projeto maior de amplitude trienal que vinha e venho realizando em escolas do primeiro ciclo do ensino fundamental em Marília, interior de São Paulo, cidade sede do campus da UNESP ao qual estou vinculado.

As minhas preocupações ao desenvolver o projeto no Brasil eram as de mapear as falas, as conversas e as relações entre agentes escolares e alunos, cujo tema fosse o ensino e a aprendizagem da leitura, para verificar contradições entre práticas e discursos, mas também para compreender os debates sobre o assunto em esferas públicas, na mídia e nos documentos de natureza oficial.

Em razão dos debates aflorados na imprensa, nos órgãos oficiais e na sociedade de modo geral, após a divulgação do ranking internacional baseado em dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) no qual o Brasil ocupava o 37º lugar e Portugal o 25º lugar no PISA de 2003, optei por elaborar o projeto de investigação, uma vez que os dois países têm aspectos culturais em comum: a língua portuguesa. A mim interessava investigar a metodologia utilizada por docentes portugueses para ensinar a modalidade escrita a seus escolares. A investigação deveria dirigir-se exatamente para as concepções sobre o ensino da língua escrita, em Portugal, particularmente sobre o modo de ensinar a ler e o modo como os alunos estabelecem relações com o escrito. Para responder a essas indagações a respeito do ensino da língua escrita em Portugal seria necessário ir para o interior das salas de aula das classes do primeiro ano do primeiro ciclo, isto é, para as classes de alfabetização, com a tarefa de observar, ouvir, protocolar, aplicar questionários, gravar entrevistas, inventariar materiais utilizados em sala ou de orientações gerais emanadas da esfera acadêmica ou da esfera governamental. Deste modo, poderia compreender os debates e polêmicas

existentes no Brasil e verificar a ocorrência do mesmo processo em Portugal. Neste país os debates são quase diários pela imprensa, mais entusiastas, resultado de ações do Ministério da Educação, em concerto com as decisões e medidas da Comunidade Européia, por meio do Plano Nacional de Leitura. Durante a preparação para a realização das pesquisas vi a possibilidade de incluir duas escolas de Lisboa em minha coleta de dados, que aqui serão nomeadas como Escolas **A** e **B**.

Com a orientação de minha supervisora na Universidade de Évora foi possível compreender as organizações políticas e educacionais portuguesas. Descrevo, primeiramente, essa organização, para posteriormente destacar as decisões e escolhas e dificuldades a respeito das escolas que se tornariam o *locus* das investigações.

1. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As escolas portuguesas estão subordinadas diretamente ao Ministério da Educação que admite e remunera os professores e funcionários, define a legislação e orienta as grandes linhas pedagógicas. Em Évora há uma Diretoria Regional de Educação com a finalidade de representar o ministério na região distrital. As escolas estão vinculadas a um Agrupamento, que equivaleria no Estado de São Paulo à antiga organização para o ensino primário na qual um Grupo Escolar, além de oferecer classes para alunos da zona urbana, sediava também um conjunto de escolas rurais. Em Portugal a sede do Agrupamento localiza-se em uma escola do segundo ciclo (alunos de 10 a 14 anos). A responsável pelas escolas do primeiro ciclo (crianças de 6 a 9 anos), chamada de Presidente do Conselho Executivo, realiza o seu trabalho em uma sala da escola de segundo ciclo. Poderia ser considerada no Brasil uma diretora de escola, mas responsável por um conjunto de escolas de primeiro ciclo, como em Évora: Agrupamento 1 – seis escolas; Agrupamento 2 - seis escolas; Agrupamento 3 – 9 escolas; Agrupamento 4 – seis escolas. Deste modo, a autorização para que eu tivesse acesso a elas teria de ser encaminhada para a Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento ao qual estaria subordinada a escola de meu interesse.

Nas escolas do primeiro ciclo não há diretoras ou funcionários administrativos. Uma das professoras exerce a função de coordenadora, função administrativa exercida concomitante com a de docência, sem remuneração extra, mas também sem horas extras. Sua ação se dá nos intervalos, no horário de almoço e destina-se basicamente a atender a pais ou a visitantes previamente agendados, como era a situação deste pesquisador. Vez ou outra, quando há reuniões na sede do agrupamento,

o trabalho da coordenadora se estende após o horário das aulas, cuja organização será apontada adiante.

Depois de conhecer a organização e já deter alguns dados sobre as características do Alentejo, optei por realizar as minhas observações em duas escolas do primeiro ciclo, uma localizada na zona urbana da cidade de Évora e em outra localizada em alguma aldeia. Esta decisão apoiou-se nas razões que passo a expor. Há, pelos depoimentos de professores da Universidade e mesmo do homem comum das ruas, a percepção clara das estatísticas governamentais a apontar declínio constante da densidade populacional, principalmente nas aldeias alentejanas. Por essa razão, me parecia interessante observar o ensino da leitura e da escrita em uma escola urbana e em uma escola de uma aldeia, onde esse processo de esvaziamento se mostrasse mais ostensivo. Como a minha chegada a Portugal no dia 31 de agosto foi precedida por medidas radicais do Ministério da Educação que determinaram o fechamento de escolas em aldeias com baixo número de alunos, vi-me envolvido com dificuldades para definir a escola, até que o reagrupamento fosse definido. Essas medidas trouxeram insatisfações para os professores, porque ficaram sem classes para lecionar, e para alunos e pais porque foram obrigados ao deslocamento para outras aldeias, as quais passariam a congregar os estudantes de uma micro-região. Observei, nessa situação, o mesmo processo ocorrido no Brasil a partir de 1995 com o fechamento das escolas rurais e conseqüente deslocamento de alunos e dos professores. No caso português, os professores sem classes corriam o risco de deslocamento para qualquer outro órgão governamental ou para qualquer outra aldeia do país. Foi nesse clima de insatisfação e de mudanças que enviei por intermédio de minha orientadora as solicitações para a Presidente do Conselho Executivo, com a devida aquiescência das professoras das escolas previamente contatadas.

Antes de iniciar a apresentação das escolas, esclareço que utilizarei, neste artigo referências genéricas às escolas e letras iniciais dos nomes dos alunos e professores com o intuito de preservar a todos. A escola de Aldeia situava-se em local distante 17 quilômetros da cidade de Évora, em direção a Estremoz, outra cidade de referência na região, em direção à fronteira com a Espanha. A professora de primeira série, de acordo com a minha orientadora, relutou em aceitar a observação em sua sala, porque entendia que a pesquisa iria trazer mais afazeres para seu trabalho, além da desconfiança da avaliação crítica pela qual passaria. A sua pergunta, já clássica em situações como essa, foi: *Por que esta Aldeia e por que a minha classe?* Os argumentos da orientadora sobre a

relevância da pesquisa e seus objetivos, os de verificar como as professoras ensinavam à língua escrita e a leitura para comparar com os ensinamentos no Brasil, convenceram-na. Autorizada pelo Agrupamento, uma visita agendada no início de outubro marcaria o primeiro contato e o agendamento posterior de três dias consecutivos de observação na classe do primeiro ano da professora **A**, que acumulava também as funções de coordenadora.

Os contatos com a escola de Évora, localizada fora das muralhas da cidade, mas distante delas apenas um quilômetro, em bairro considerado nobre, planejado por um renomado arquiteto e habitado por profissionais liberais de prestígio, não foram dificultados. A professora **H**, também coordenadora, agendou o primeiro contato para a definição da visita e de esclarecimento de seus objetivos para o dia primeiro de outubro, às 10 horas e 30 minutos, exatamente no horário de início do primeiro intervalo pela manhã.

A primeira visita à Aldeia para estabelecer o contato inicial, no mesmo dia, às nove horas, mostrou-me uma aldeia típica do Alentejo, com suas casas caiadas de chaminés a indicar a existência de salamandras, espécie de lareira para aquecimento das noites frias da região. A escola, na entrada da aldeia de dois mil habitantes, logo após as já ociosas fábricas de produtos com cortiça, com um só piso além do térreo, se destacava como imponente construção centenária rente à calçada da estreita rua que demandava à praça principal. Acionada a campainha, fomos atendidos por uma *empregada* (assim são chamados os inspetores de alunos e auxiliares de serviço) que nos encaminhou para a professora que já nos aguardava em seu intervalo. Em rápida observação foi possível ver uma sala antiga, ampla, com uma salamandra ainda não ativada por ser apenas início de outono, teto extraordinariamente alto a ocupar os dois pisos, perceptíveis pela visão das grandes janelas da divisão contígua, onde no superior se instalara a biblioteca. As visitas de observação foram agendadas para os dias 8, 9 e 10 de outubro, com início às 9 horas da manhã, horário em que as aulas se iniciavam, nomeadamente, as atividades de alfabetização. Havia, entretanto, uma dificuldade inesperada para o meu deslocamento. Não havia oferta de transporte público nos horários adequados, pois às 13 horas seria necessário me deslocar para a escola em Évora. Gentilmente a professora, moradora em Évora, dispôs-se a me conceder uma *boléia*, em uma praça nos arredores da cidade, para que eu pudesse cumprir os 17 quilômetros até a escola, mas na volta somente os serviços de táxis poderiam me colocar às 13 horas 30 minutos diante da professora **H** em Évora. Equacionadas as situações de

deslocamento, defini quais seriam os instrumentos para coleta de dados necessários.

Enquanto aguardava as manifestações do Agrupamento de Évora, procurei ampliar o universo da pesquisas. Solicitei ao Agrupamento situado na zona do Campo Grande, próximo à Universidade de Lisboa, na capital do país, autorização para realizar pesquisas da mesma natureza das que faria em Évora. O pedido foi formalmente formulado e autorizado pela professora responsável pelo Agrupamento ao qual estavam subordinadas duas escolas de primeiro ciclo muito próximas: a EB1 **A** e a EB1 **B**. Antes de ter em mãos a autorização, me dirigi às duas escolas para os contatos iniciais e o agendamento necessário. Considero necessário registrar que a entrada física nas escolas requer exercícios de paciência para contornar os obstáculos. Se em Évora o contato tinha sido feito pela orientadora, em Lisboa o mesmo processo foi feito diretamente por mim. Deste modo, ainda sem saber onde era a sede do agrupamento, foi necessário procurar a escola para saber qual seria a tramitação. A entrada física pela porta para o pátio somente foi possível após a autorização do agrupamento. Antes de obter a autorização, me fora perguntado com quem gostaria de conversar, quais os motivos e se o contato já estava agendado. Às *empregadas* da escola **B**, nem sempre a mesma a cada visita, era necessário explicar as intenções, mas elas não adiantavam nenhuma ação: não se dispunham a levar um recado à professora coordenadora que estava ou a lecionar na sala ou a tomar café no intervalo, ou a almoçar durante o intervalo maior; não autorizavam a minha entrada porque não tinham recebido ordens para isso. Era impossível aceder ao ambiente escolar para estabelecer conversações com a coordenadora, sem que antes houvesse autorização expressa, como um passaporte, da Presidente do Conselho Executivo. Somente deste modo, foi possível conversar com a professora **L** na Escola **A** e com a professora **R** na Escola **B**, ambas de primeiro ano. Mesmo assim, entre uma data de agenda e outra havia espaço de quase uma semana com certa espera, como de uma vez, durante meia hora, em pé, encostado a uma parede do pátio da escola. Percebi não ser tarefa fácil colocar fisicamente o pé no interior de uma escola em Portugal, se não se autoneomear como Doutor, com estudos realizados em uma universidade portuguesa e com autorização dos superiores.

Contornados os obstáculos, com o aceite das professoras e agenda programada, iniciei as observações na escola **A**. Posteriormente, realizei as demais em Évora e novamente em Lisboa, na escola **B**.

2. DA METODOLOGIA DE PESQUISA

O projeto apresentado à UNESP e à FAPESP anunciava pesquisa a ser realizada em escolas de Évora, com o apoio dos princípios da pesquisa do tipo etnográfico para a coleta de dados, porque procuraria mapear as orientações, recomendações e diálogos sobre leitura que fossem produzidos pelos agentes educacionais nos vários ambientes das escolas, mas a análise dos dados produzidos pela interação verbal entre os agentes da escola seria analisada de acordo com a Teoria da Enunciação de Bakhtin, particularmente em relação à apropriação de conceitos nas relações mediadas pela linguagem.

Durante visita para pesquisa à Fundação Gulbenkian localizei o livro *Investigação etnográfica com crianças*, de M. Elizabeth Graue e Daniel J. Walsh, editado pela própria Gulbenkian, cujas manifestações a respeito da pesquisa etnográfica me ajudaram na organização do trabalho, na conduta pessoal em relação com os sujeitos e no modo de lidar com os dados que seriam posteriormente analisados. Faço, por essa razão, comentários sobre temas e aspectos discutidos por esses autores e os articulo com as ocorrências e os instrumentos utilizados na coleta dos dados e com as estratégias para a sua aplicação. Pretendo apontar os caminhos trilhados pelo pesquisador, algumas vezes mais largos, outras vezes mais estreitos.

Havia registrado na elaboração do projeto, que a sala de aula, precisamente aulas de alfabetização de crianças portuguesas em escolas públicas, seria o lugar de minha observação e de minha coleta principal de dados. Havia definido um lugar físico, a sala de aula, mas um ambiente de relações humanas, particularmente as relações educacionais entre crianças de seis anos e os professores, agentes principais do processo de alfabetização, porque

o contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos (GRAUE; WALSH, 2003,p. 25).

Por ser um aqui e agora entretido pelos traços culturais de um país, o contexto de sala de aula revela, em seus detalhes e pelas interações entre os agentes que o constroem, as relações culturais, educacionais e pedagógicas da sociedade que, em nosso caso, é a

portuguesa, em âmbito alargado, ou a de Évora, ou de uma aldeia próxima, ou a de Lisboa, considerados os aspectos micro-sociais. Nestes espaços, circulavam as crianças reais com professores reais, cada um cumprindo o seu papel social em trocas dialógicas tensas ou não, severas ou doces, com raiva ou afeto. As ações são reais diante dos olhos e dos ouvidos do investigador, pressionado pelo tempo e pelas ocorrências ao captar o relevante para sua investigação, de modo diferente das situações congeladas e controladas que tanto a criança quanto o professor apresentam fora de seu contexto de relações, uma vez que “tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 24). Entrevistas e questionários não são impregnados pelas relações contextuais; esses instrumentos solicitam de alunos e professores outro papel, o de entrevistados, já com traços diversos dos anteriores, mas são igualmente necessários para o olhar multifacetado do pesquisador em busca da essência dos fenômenos emoldurados pela sua aparência, muitas vezes impulsionada pelo discurso oral ou escrito da pessoa entrevistada.

Se o contexto construído for pelas relações entre os seus agentes, como conseqüência a sua natureza transcende o espaço físico presumivelmente estático que lhe dá suporte, porque adquire as características da mutabilidade e da instabilidade pelo que fazem seus agentes (MEHAN apud GRAUE; WALSH, 2003), mas também pelo que falam, pelos diálogos trocados, cortados, interrompidos, pelas vozes cruzadas, ouvidas ou perdidas no ar, junto com os dedos das crianças a pedir vez e voz no intrincado jogo de relações entre ensinar e aprender, nos quais “as crianças são capazes de inventar, em contextos criados pelos adultos, os seus próprios sub-contextos, que permanecem a maior parte das vezes invisíveis para os adultos, mas que são bem visíveis e notórios para as crianças” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 29). Na sala de aula observei crianças ou um par a criar seu próprio contexto, dentro de um contexto maior, com certa relação entre o pequeno e o mais amplo, mas aparentemente a negar a suposta autoridade professoral como criadora e controladora do contexto. Enquanto a professora lia parte da história ou determinava as ações em exercícios a realizar, ou ainda enquanto ralhava severamente, um ou outro aluno deixava passar o enunciado como se o seu contexto fosse outro, efemeramente criado para satisfazer seus desejos indezessáveis, distante do docente, como do próprio investigador.

Por ora me parece necessário alinhar algumas considerações com apoio de Graue e Walsh (2003) sobre as relações entre pesquisador, agentes e contextos educacionais. A leitura prévia destes estudiosos antes

das tentativas de penetrar no universo localizado simbolicamente atrás de uma pequena porta de duas folhas, me proporcionou os exercícios de paciência e humildade, ambos necessários para a obtenção da autorização, muito mais na Lisboa cosmopolita, que no Alentejo, onde se situa Évora com sua cultura nacionalmente reconhecida pela singeleza, para ver e ouvir alunos e professores de primeiro ano em aulas destinadas a alfabetização.

Se em Évora a minha orientadora havia encaminhado e mantinha freqüentes diálogos com professores e autoridades educacionais, em Lisboa não havia esse tipo de mediação. Entretanto, tanto em uma cidade quanto na outra as perguntas eram sobre o que eu queria investigar, ou mais claramente, o que é que eu queria saber na condição de doutor em educação e o que uma professora de primeiro ano poderia me ensinar. Às perguntas eu devolvia as respostas dirigidas sobre a necessidade de investigar como as professoras portuguesas ensinavam a ler e a escrever a seus *miúdos*. De minha parte tinha lá as minhas perguntas primeiras e superáveis, porque assim devem ser: as perguntas iniciais estão sempre à espera da superação, na medida em que o investigador se integra progressivamente ao contexto.

As minhas perguntas iniciais eram as que eu havia colocado no projeto, que, em síntese, referiam-se aos procedimentos metodológicos utilizados pelas professoras, o seu modo de pensar sobre a leitura e a escrita, os materiais circulantes na sala de aula, os diálogos e os enunciados produzidos nas relações entre professor e aluno, mediatizados pela cultura de Portugal, para estabelecer traços comparativos com a situação nas salas de alfabetização, não do Brasil de modo amplo, mas das salas onde realizo pesquisas em Marília. Para responder a essas perguntas planejei a aplicação de instrumentos que colhessem dados, conforme os sujeitos e de acordo com as situações.

Ao encaminhar o pedido para os Agrupamentos de Évora e de Lisboa, adiantei que faria três dias consecutivos de observação com o argumento de que seria necessário obter seqüências didáticas. Portanto três dias seriam suficientes, por duas horas e, conforme os horários de organização da própria escola e do professor; faria entrevistas com dois alunos, de cada classe, com a intenção de mapear um pouco a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita e a presença do contexto familiar e cultural nessas relações, razão porque apresentei um modelo do pedido e de autorização aos pais, chamados *encarregados de educação*. Encaminhei posteriormente às professoras, quando foi possível o contato direto, questionários com perguntas objetivas que coletavam

dados pessoais e abertas que procuram buscar manifestações escritas sobre o seu modo de pensar e proceder. Mais outro pedido formulei já durante as observações: a de realizar entrevistas gravadas. Eu obteria, deste modo, dados por meio de cinco instrumentos: observação direta do pesquisador; entrevista semi-estruturada com alunos; questionário respondido pelo professor, entrevista gravada e, por fim, fotografias das salas de aula e das escolas, sem a presença de alunos para preservar a privacidade.

Antes de entrar nas escolas havia a necessidade de autorizações formais, mas sem a mediação local de professores das universidades parceiras, essa ação se torna difícil. Percebia que as funcionárias não tinham autorização para permitir a entrada de pessoas na escola exceto a dos pais, assim mesmo previamente agendados ou chamados por alguma professora. Há, como entendi depois, preocupações com a integridade das crianças em um país que vivia o drama do rapto ou morte da pequena Maddie, a menina inglesa que desaparecera no Algarve. Entendi ao ler Graue e Walsh (2003, p.121-122), que essas situações são semelhantes às que ocorrem com outros pesquisadores:

O trabalho de campo uma vez iniciado, pode ser fácil. Entrar no local é que pode ser difícil. Iniciar a investigação com crianças é que pode ser mesmo muito difícil. Os responsáveis, todas as pessoas, em geral, que têm a seu cargo grupos de crianças, têm atitudes compreensivelmente protectoras em relação a elas e nem sempre se sentem à vontade quando está alguém de fora a observar as crianças e suas interações com elas. [...] A entrada pode também revelar-se difícil devido a experiências anteriores desagradáveis, dos responsáveis com outros investigadores. Bruce Jackson (1987) relata histórias inquietantes de pessoas que se recusaram a falar com ele e com outros colegas devido à desonestidade de alguns investigadores que os precederam. [...] Os investigadores das mais prestigiadas universidades descobrem muitas vezes que pode ser difícil negociar a entrada em instituições fisicamente próximas por diversas razões.

Há mesmo a atitude protetora dos responsáveis pela escola, porque os pais deixam as crianças durante longas horas para irem ao trabalho. Na aldeia nas proximidades de Évora, a maioria se desloca para o trabalho nas áreas de prestação de serviços ou do pequeno parque

industrial da cidade; em Lisboa, as duas escolas, por estarem próximas à estação do Metrô, recebem as crianças cujos pais trabalham nas imediações, mas têm o domicílio muitas vezes em cidades que cercam Lisboa, ao norte ou ao sul, além do Rio Tejo. A responsabilidade pela proteção é toda da escola, mas por outro lado, como comentam os investigadores citados, más experiências anteriores com pesquisadores, ou mesmo sentimentos de proteção, colocam professores em rota de colisão com os acadêmicos. Para pavimentar os caminhos futuros, e o nosso próprio, enquanto o construímos, é preciso praticar a ética na coleta e na análise, a humildade e o respeito, na entrada, na coleta, na análise e na disseminação dos dados. Sabe todo investigador que a análise requer profundidade, descoberta, desvelamento, a busca pela essência, pelo invisível; sabe também que essas são as questões que podem remover as camadas pavimentadas dos caminhos já percorridos pelos campos de observação nas escolas.

Embora a citação que a seguir registro refira-se à produção e metodologia utilizadas pelo investigador, a mim me serve como conduta a ser observada também nas relações anteriores, durante e após as investigações em contextos criados pelas relações entre sujeitos, pois o “único pecado em investigação é a arrogância, em particular a arrogância metodológica, a arrogância de pensarmos que o nosso método nos coloca acima de qualquer preocupação. Nenhum método o faz” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 156).

Vencidas as barreiras dos gabinetes, dos portões e das portas dos prédios escolares, a porta da sala de aula se abriu para que o pesquisador finalmente se encontrasse com o professor e com os alunos para construir o contexto social em que cada um exerce seu papel, cujos traços foram e são incessantemente elaborados e re-elaborados a cada geração, de acordo com as idiossincrasias dos docentes, da preservação de costumes e ruptura de práticas, das concepções de educação e da cultura secular de uma nação. Ali estão eles, diante dos olhos do pesquisador à procura de dados que possam responder a perguntas previamente formuladas, mas reformuladas no palco das ações. Uma pergunta que a mim próprio me fazia não tinha claras respostas. Quem seria o investigador para o professor que não faz pesquisas sobre educação? Quem seria para os alunos, o senhor de barbas grisalhas com olhar silencioso sentado em uma cadeira das pequenas mais adequadas no Brasil a alunos da pré-escola? Mesmo que a professora repetisse a identidade que eu lhe havia dado, ela não se estabelecia nem em sua mente, nem na das crianças. Aos poucos tentei compreender isso por

algumas ações, mas ao ler Graue e Walsh (2003) percebi que minhas indagações também eram compartilhadas por outros pesquisadores em outros países, em outros contextos.

Ao ressaltar a construção da identidade do pesquisador, os autores citados entendem que para “saber o que o outro é, tenho de o inserir numa analogia dentro da minha experiência” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 126). Por essa razão, tanto as professoras quanto os alunos teriam que encontrar em suas experiências alguém que tivesse funções análogas. Para os docentes, talvez um supervisor, um fiscal, um avaliador ou função assemelhada. Para as crianças, um inspetor, um professor de apoio, um disciplinador, uma autoridade de fora, ou um pai, quem sabe um avô. “As pessoas não interagem directamente, mas através de definições culturais, expectativas, funções e assim por diante”, afirmam Graue e Walsh (2003, p. 126). Qual seria minha definição cultural: um brasileiro? Qual seria minha função? Professor, mas professor que não ensina? Que expectativas tinham? A esta última pergunta não obtive respostas, mas em relação às outras algumas ações me as apontaram. As recomendações de Graue e Walsh (2003, p. 126) me orientavam, mas sua execução não era facilitada pelos docentes. Claramente, os pesquisadores recomendam que

Uma questão muito importante que o investigador deve colocar-se e à qual deve responder é: ‘Quem serei eu no relacionamento com essas crianças e estes adultos?’ Esse papel irá desenvolver-se e irá ser negociado, mas uma primeira actividade deveras importante para o investigador é ensinar às pessoas quem ele é ou quem ele não é (GRAUE; WALSH, 2003, p. 126).

Apesar das recomendações, vi-me em cada escola em situação semelhante. Na escola da Aldeia, ao chegar à sala, juntamente com professora e alunos, sentei-me a uma mesa, ao fundo. A docente anunciou, antes de iniciar as aulas, depois de várias ralhadas, que eu era um professor brasileiro que estava ali para ver o que as crianças faziam e como aprendiam. Não me pediu que falasse aos alunos, nem que dissesse meu nome, nem que respondesse a uma só pergunta que fosse. Ali fiquei e vez ou outra de mim se aproximava para comentar sobre a sua metodologia, sobre a hiperatividade de **G**, sobre a falta de requisitos básicos, como a motricidade de **L** que morava no *monte* e não cursara o jardim de infância. Foi a que mais se aproximou de mim e a que mais comigo dialogou durante as aulas. Os alunos apenas olhavam, mas nada

diziam. Apenas **G**, inquieto, me solicitou autorização para ir ao banheiro, por duas vezes. Com o dedo e o olhar indiquei que a professora era a autoridade para isso. Nenhuma pergunta sobre a minha origem brasileira ou sobre as minhas funções veio das crianças.

Nessa escola a minha identidade fora criada: para a professora era um professor, possivelmente cursando doutorado, que estava ali para verificar a sua metodologia. Seria uma interpretação quase aproximada da realidade, mas não abandonou a atitude desconfiada do alentejano, embora eu participasse diariamente do almoço com professores e crianças. Para as crianças eu era um outro professor, talvez auxiliar, mas imóvel no fundo da sala, a anotar e a circular discretamente, mesmo sem autorização formal da professora. Mesmo assim, nessa escola da Aldeia tive a oportunidade de experimentar de perto a convivência com todas as demais docentes – a da outra sala, a itinerante e a da biblioteca, com as *empregadas* e as *cozinheiras*. No final da aula pedi autorização para dizer o meu nome e escrevê-lo na lousa, em letra cursiva, porque já percebera que a de imprensa deveria ficar restrita ao jardim da infância. Não consegui perceber qual seria a minha identidade para os alunos, nem para os demais funcionários, pois como explicam Graue e Walsh (2003, p. 126-127):

Educadores de infância, auxiliares de ação educativa, familiares, crianças e por aí fora darão a uma nova pessoa presente no seu meio ambiente a identidade mais acessível. A maioria dos elementos vindo das universidades entra nas salas de aula para avaliar ou fazer supervisão. Se entrar um elemento com outras funções, a identidade já lá está à sua espera.

Qual seria a identidade a minha espera não pude saber, mas suponho que todas devem ter tentado construí-la para si e para os alunos antes de minha chegada, embora a identidade sugerida pelo docente não seja a mesma a ser elaborada pelos alunos. No primeiro dia, a frase que deveria me identificar foi: “Este é um professor brasileiro que está aqui para ver como vocês aprendem para comparar com as crianças da mesma idade” (Observações 8.09.07). **G**, o hiperativo, com dificuldades para copiar a palavra *dois*, em manuscrita, se aproxima de mim, dando-me a identidade de *socorrista*, *salvador* ou um *pai improvisado* que o poderia salvar do ralho: *eu não sei esse daqui*, e aponta a palavra *dois*. A professora se aproxima e o orienta. Imóvel, não me meti.

Hsueh-Yin Ting (GRAUE; WALSH, 2003, p. 175-176), em depoimento, relata suas dificuldades em uma incursão nos mundos sociais

das crianças pequenas e dos seus pares. Baseou-se em experiências de outro investigador, W. Corsaro, (*Friendship and peer culture in the early days, Norwood, NJ: Ablex*) sobre a possibilidade de reação do investigador quando dele as crianças se aproximam. Assim,

eu não intervinha na actividade das crianças e tinha particular cuidado para não intervir em conflitos. Em ambos os estudos entrei na sala sem ser formalmente apresentado pelos educadores de infância. Sentei-me perto de um canto e fiquei a observar. Quando as crianças me perguntavam o que estava a fazer, dizia-lhes que estava lá para as ver brincar. Nunca falei com as educadoras sobre as crianças enquanto estas lá estivessem. Se precisasse de falar com as educadoras, fazia-o no final do dia. Não queria que as crianças me vissem como uma espã que ia contar à educadora o que elas andavam a fazer.

Agi assim com **G** e com tantos outros, com o receio de interferir no andamento das aulas e das relações entre professor e aluno. Essas relações nunca eram distensas o bastante para permitir essa ação, exceto na Escola de Vista de Évora, mas procurei me manter sempre discreto porque estar ali já era uma brutal indiscrição.

Na Escola **A**, a primeira onde botara pela primeira vez os pés em uma sala de aula em Portugal, comecei a sentir o que seria o pesquisador a invadir espaços tão delimitados e tão protegidos pelas razões anteriormente comentadas. Autorizado pelo Agrupamento correspondente, fui bem recebido pela professora-coordenadora da escola que me apresentou a professora **L**. Depois de agendados os dias de observação, voltei à escola e me apresentei às auxiliares vestidas com aventais vermelhos, responsáveis pelo primeiro ciclo, diferentemente das de aventais azuis, do jardim da infância. Enquanto a professora não chegasse, não havia convite para adentrar o prédio das salas de aula. Poucos minutos antes do início das aulas, entre pais e alunos, a professora me encaminhou para a sala. Novamente apenas no final da primeira parte da aula, às 10 horas e 30 minutos, pedi para me apresentar às crianças que não sabiam quem estava ali e por quê. Eu era uma pessoa adulta, presente na sala, mas nem os alunos perguntaram à professora sobre a minha presença, nem ela entendeu ser necessária a apresentação. A sala de aula pertencia à professora apenas, mas não ao conjunto dos que ali agiam, porque bastava que somente a docente soubesse da presença de um estranho. A minha identidade estava a ser

construída por cada um, sem que eu pudesse saber qual, mesmo a tendo dito rapidamente no final daquela primeira aula. No fundo da sala, ao lado de uma mesa, espremido no assento da cadeira pequena, convivi durante quatro dias com **B**, também julgado hiperativo e inquieto, deslocado ora para frente, ora para o fundo da sala.

Situação similar ocorreu na sala de aula da Escola **B** em Lisboa. Permaneci completamente ignorado, embora a professora tenha informado às crianças sobre minha estada, de modo seco, rápido, e sem explicações mais amplas. Esse procedimento, entretanto, não impediu que algumas crianças, no primeiro dia durante o intervalo em que fiquei só sentado no pátio, se aproximassem de mim para perguntar sobre o modo brasileiro de falar e que, já no segundo dia, ao saírem felizes ao término da primeira parte da aula, uma ou outra corresse em minha direção para dar um abraço e, inesperadamente, um beijo. Eu pensava ser ignorado porque a tensão das aulas impedia esse tipo de comportamento, mas fora da sala as relações afetivas se construíam. Durante as aulas, como **G** na Aldeia, **R**, tímida, olhava para mim em busca de ajuda para seus traçados indecisos, reiteradamente censurados. Mantinha, dadas às circunstâncias, o distanciamento necessário, embora meu desejo fosse o de imediatamente ajudar.

Na Escola de Évora as relações foram bem mais próximas. A professora explicou quem era, insistiu na pronúncia um pouco estranha de meu nome e me tornava objeto da avaliação no final das aulas, por meio do aluno escolhido para a tarefa, embora, durante as aulas evitava dirigir-se diretamente a mim, mas suas atitudes e a preparação das aulas me tinham como referência. Deste modo, em cada contexto produzido nas relações entre docentes, funcionários e alunos, eu tinha minhas funções mais ou menos conhecidas, mas sempre com certa distância, não por mim provocada, mas conformada ao próprio modo de portar-se da sociedade portuguesa. Para um investigador brasileiro, deixar de ser notado, ou mesmo de não ouvir perguntas, provoca algum incômodo.

Durante as minhas observações procurei seguir as recomendações de Graue e Walsh (2003, p. 129), particularmente porque afirmam que “os bons observadores vêem coisas que os outros não vêem [...] toda observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê”. Ao chegar à sala de aula, as inquietações aparecem: o que registrar, por que registrar, quando registrar. E ainda: o fato de anotar tudo poderá trazer preocupações ao docente em observação? Para confortar o investigador, ocorrem os ensinamentos de

Graue e Walsh, (2003, p. 132) ao afirmarem que “ao iniciar o trabalho somos muitas vezes atingidos pela trivialidade de tudo o que nos rodeia” e “o desafio passa a ser, não descobrir algo para registrar, mas como conseguir registrar tudo o que vemos. Chegados a esse ponto é preciso sermos selectivos na observação.”

O meu olhar e meus registros foram sempre guiados pelos objetivos da pesquisa: verificar como professores ensinavam e como alunos tentavam aprender os princípios da leitura e da escrita da língua portuguesa. Esses dados, registrados durante a dinâmica das aulas, com a rapidez dos dedos à procura de inexistentes teclas, correm vários riscos. O primeiro é o de não ser legível se ficarem dias e dias dormindo sobre o papel; o segundo é de não ter significação alguma se não vierem acrescidos de curtos comentários que possam explicar o contexto em que foram gerados e as razões da escolha; o terceiro é o acúmulo de registros que leva o pesquisador a desprezar alguns pela necessidade de digitar em pouco tempo todo esse material. Alertam Graue e Walsh (2003, p. 158) que “os registros de dados deterioram-se a um ritmo idêntico ao da função geométrica do tempo despendido entre a geração dos dados e a construção do registro”, por isso recomendam ao pesquisador reservar três horas para construção de registros a cada hora de geração de dados e guardá-los, em cópias diversas, porque podem ser acessados a qualquer época. O trabalho do pesquisador, diante das teclas do computador, é o de compreender o que escreveu no modo rascunho para contextualizar as anotações dos diálogos entre professores e alunos; as atitudes de cada um; as exposições orais; as perguntas com e sem respostas; os materiais que circulam na sala de aula e a ação sobre eles; as interpretações rápidas dos acontecimentos, e ter a coragem mesmo de desprezar rabiscos que pareciam dar em alguma coisa, mas que se revelaram desprovidos de sentido para a pesquisa. Feito isso, os dados no computador adormecem por pouco tempo, porque teimam em desafiar o investigador a interpretá-los. Se dormirem muito, não mais acordam com o vigor que tinham ao serem produzidos.

Ao planejar a pesquisa, organizei-me para utilizar múltiplos instrumentos de coleta de dados para conhecer o objeto em suas múltiplas facetas em razão da sua própria dinamicidade e pela existência de sujeitos em diferentes papéis no contexto escolar: alunos, professores e professores-coordenadores. Antes, ainda no Brasil, havia pensando em uma escola com estrutura organizacional assemelhada à brasileira, com um corpo docente, pessoal administrativo e um diretor, mas em Portugal encontrei poucos alunos em cada sala, poucas classes, poucos

professores, nenhum funcionário administrativo de apoio técnico, nem diretor, com as características das funções exercidas em nosso país.

Para aplicar o questionário previamente preparado foi necessário realizar alguns ajustes, tanto em relação às construções lingüísticas específicas utilizadas em Portugal, quanto ao papel e ao modo de atuação dos sujeitos. Para obter dados dos professores, organizei o questionário à procura de dados sobre sua identificação pessoal, formação profissional e atuação pedagógica no ensino do ato de ler e materiais utilizados. As questões tinham como objetivo coletar dados registrados pessoalmente pelo professor e pelo professor-coordenador para depois confrontá-los com a ação didática em sala de aula e com entrevista gravada com o professor. Com grandes espaços, a terceira parte do questionário permitia ao professor expor suas convicções pedagógicas e modos de operar com o ensino da leitura e da escrita.

A recepção e devolução desses documentos não foram feitas do mesmo modo pelos professores das quatro escolas visitadas, nem os papéis eram sempre ocupados por sujeitos diferentes. Na escola da Aldeia e em Évora, as professoras respondentes eram também as professoras-coordenadoras, situação que provocou o registro de dados similares em algumas questões. Apesar de ter deixado os formulários no dia do primeiro contato destinado ao agendamento das visitas, as duas professoras somente me entregaram os formulários preenchidos no último dia de coleta de dados, exatamente no momento em que faria a entrevista gravada, motivo pelo qual não pude analisar previamente as respostas para elaborar as perguntas orais.

Nas escolas de Lisboa o procedimento inicial fora o mesmo. Deixei os formulários dos professores, dos alunos, da professora-coordenadora, juntamente encaminhados com uma cópia de solicitação aos pais para autorização de entrevista com seus filhos e a própria autorização para ser assinada. Acreditava que todo o processo se desenrolaria conforme havia previsto. A professora-coordenadora da Escola **A** entregou seu questionário no último dia, com dados muito bem organizados; outra professora, todavia, me obrigou a voltar à escola duas vezes, semanas depois para recuperar o questionário, rapidamente preenchido e para gravar a entrevista. Na Escola **B** a professora preencheu rapidamente somente a primeira página do formulário, diante de mim, enquanto aguardava para entrevistá-la. O questionário da coordenadora não pode ser recuperado, mesmo depois de duas idas consecutivas à escola, recepcionados somente pelas funcionárias que pouco se empenhavam para resolver a situação.

Os alunos de primeiro ano, no início do ano letivo, no mês de outubro, não escrevem autonomamente. Por essa razão, seu questionário foi preenchido por mim, que formulava as perguntas, mas não avançava além delas, porque não queria lidar com entrevista semi-estruturada por duas razões: por haver encaminhado para a professora e para os pais os formulários com as perguntas definidas, e por perceber que os alunos não ficariam tranqüilos durante as entrevistas pela tensão existente na sala, pela identidade construída a meu respeito que não pude definir e pela falta de interação entre mim e eles ao longo dos dias de visita. Apenas na Escola de Évora houve a distensão necessária em decorrência do modo como a professora habilmente lidava com sua turma.

Das autorizações previamente encaminhadas aos pais, apenas uma, da Escola **A** chegou às minhas mãos. Em Évora, a professora conversou por telefone com dois pais universitários que prontamente autorizaram, mas a professora não lhes apresentou o formulário por acreditar ser desnecessário. Nas escolas da Aldeia e **B**, de Lisboa, as professoras nem consultaram os pais; nada me apresentaram e nada explicaram, mas me encaminharam dois de seus alunos. Na escola **A**, a professora entregou a duas as cartas e as autorizações aos *encarregados de educação*. No último dia de visita, eu aguardava a chegada dos alunos no pátio ao lado da professora, quando um dos alunos selecionados surgiu com o pai. Perguntado sobre a autorização, o aluno disse que não a tinha, momento em que o pai interveio para dizer que não autorizaria o *inquérito*, como nomeiam um questionário. Suas palavras foram diretas e objetivas: *não concordamos*. E mais não disse, nem perguntou, nem permitiu com um gesto ou esboço facial que lhe desse alguma explicação. Depois de ter conseguido entrar com certa dificuldade pelos portões das escolas, me encontrei diante de mais um obstáculo, sem que pudesse explicar, dizer, ouvir, conversar: uma negativa seca que rompera a expectativa positiva de conversar com as crianças. Nessa escola, ouvi apenas as declarações de um aluno a respeito do que gostava de ler, de escrever, do que mais gostava nas aulas e das suas relações com a leitura na escola e em casa, como faria com outros seis, das outras três escolas. São momentos como este, fora do país, que podem solapar os ânimos de um pesquisador, mas que, superados, transformam-se também em experiências acadêmicas.

As dificuldades maiores situaram-se na entrevista com as crianças, como assinaléi acima, embora procurasse entendê-las em seu contexto específico: a sala de aula. Os seus papéis eram dois – aluno e entrevistado - mas dominados por um deles: o de aluno subserviente às recomendações do professor, em três das escolas. As minhas perguntas

para elas tinham o mesmo caráter das perguntas feitas pela professora, porque as respostas eram semelhantes às que davam à docente: aprenderam a corresponder às expectativas dos adultos, especialmente às dos professores. E ali eu era supostamente um professor fiscal, ou inspetor, ou auxiliar. Em suas observações sobre entrevistar crianças em seu próprio contexto, Graue e Walsh (2003, p. 102) afirmam que a

a criança é diferente no autocarro da escola, no grupo de leitura e, mais ainda, à mesa da cozinha. Os parâmetros de comportamento, o nível e o tipo de interação entre adultos e crianças, e o nível de liberdade que a criança tem para definir a sua própria actividade são contextualmente gerados e negociados.

Eu nada pude negociar com elas, nem criar ambiente de liberdade e de aproximação afetiva para avançar, porque as entrevistas também eram feitas no fundo da sala, durante as aulas, fato que deixava as crianças impacientes, porque estavam se atrasando em suas tarefas e o atraso poderia trazer posterior repreensão. As entrevistas foram rápidas, em respeito às questões previamente formuladas e em respeito à criança, ansiosa por voltar a seu lugar.

Coletados os questionários, eu os digitava em seguida, como fazia com as anotações, como dados brutos para serem analisados posteriormente ao longo da elaboração deste relatório. Esse trabalho de transcrição seria necessário para preservação das informações e para facilitar posterior acesso.

Solicitei aos professores autorização para realizar entrevistas gravadas apenas em áudio, com o objetivo de comparar as afirmações feitas no questionário já entregue. Aparentemente não houve nenhuma objeção, mas percebi durante a gravação, que o fato de ter a própria voz gravada afetava o modo de falar ou de expor. Entretanto, não percebi inibição diante do aparelho, mas maior descontração. Se ao escrever o sujeito tivera uma atitude despreocupada e até negligente, ao falar suas convicções alargavam-se, o entusiasmo ao abordar seus procedimentos metodológicos crescia e havia mesmo um esquecimento em relação à gravação.

Do mesmo modo como ocorrera com as crianças, as entrevistas não foram feitas em locais e momentos adequados, porque era necessário usar o tempo disponível ao final de algum segmento da aula, entre um intervalo para merenda ou para o almoço. A professora da aldeia foi entrevistada na própria sala, depois de ter orientado as crianças para uma atividade qualquer, porque percebi não querer sacrificar o seu tempo fora

da sala para a entrevista. Houve, por isso, interrupções freqüentes, por alunos procurando uma explicação qualquer a respeito de seu trabalho e a recusa da professora em atendê-los. Como não havia a pressão do tempo perdido destinado a lanches e almoço, essa entrevista ficou um pouco longa. Na escola de Évora, entretanto, foi rápida, porque o tempo destinado a ela foi após o sinal de término das aulas, o que implicaria reter ainda mais alguns minutos a docente em seu local de trabalho, como também voltaria a ocorrer com a professora da Escola **B** de Lisboa. Situação mais problemática aconteceu na Escola **A** porque a professora, depois de duas agendas não cumpridas, marcou a entrevista para meia hora antes do início do turno da tarde, logo após o almoço. Seu retorno deu-se 15 minutos antes da entrada dos alunos, em uma pequena mesa, no corredor de passagem em direção às salas de aula. Essa configuração obrigou-me a ser objetivo, a fazer perguntas diretas sobre sua metodologia, sem avançar para suas concepções teóricas.

Não há como negar a singularidade de um discurso diante de um gravador, porque o adulto já conta com outras experiências, em outras situações ou em observações de entrevistas realizadas em rádios ou TVs. Como fiz as entrevistas no próprio contexto da sala de aula, entre mesas e carteiras, entre alunos a solicitar explicações ou a gritar pelos corredores, entre o anseio de sair para o almoço ou de livrar-se logo da situação, elas trouxeram muitos ruídos que ainda se associaram ao português do Alentejo ou de Lisboa. Embora Graue e Walsh (2003, p. 144) afirmem que “os gravadores afectam o que está a ser dito e o modo como está a ser dito.[...]” a minha experiência é que, mesmo depois da empatia e das pessoas parecerem à vontade, ainda há alguma hesitação em falar livremente para um gravador. A respeito das alterações do que dizem e como dizem os sujeitos – e isso também pude verificar – sua experiência aponta que “as pessoas, incluindo as crianças, dirão coisas quando o gravador está desligado que não dizem quando está ligado”.

Entre muitas orientações recomendadas por Graue e Walsh aos entrevistadores, destacam-se as que alertam sobre a concentração necessária diante do está sendo dito ao invés de deixar que apenas o gravador faça a sua parte. Essa atenção é necessária, posteriormente, para a recuperação do gravado, porque é preciso ter

consciência de que muitas vezes o discurso gravado no campo é pouco claro, mesmo com um bom microfone. As crianças passam muito tempo de suas vidas em locais barulhentos. Barulho que não é notado durante a entrevista pode tornar-se irritantemente alto na gravação. Em certas alturas parece que tudo ficou gravado menos o que foi dito –

a descarga na casa de banho ao fundo do corredor, alguém a tamborilar na mesa com um lápis. Muitas vezes vai dar por si a inclinar-se para a frente ao mesmo tempo que faz a transcrição, a tentar aproximar-se fisicamente do som que sai dos auriculares (GRAUE; WALSH, 2003, p. 146-147).

Para enfrentar as dificuldades para a transcrição com maior possibilidade de êxito, procurei seguir as recomendações e fazer o trabalho no mesmo dia em que a entrevista era realizada, porque eu havia tentado gravar na memória, no limite do possível, algumas das afirmações que eu considerava fundamentais. Não me preocupei em seguir protocolos para registrar dúvidas, hesitações ou outros pormenores, porque meu foco de interesse estava diretamente relacionado com a exposição da metodologia utilizada em sala e às fundamentações teóricas, explícitas ou não, uma vez que “as entrevistas não são confissões” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 146), por isso devem ser sempre interpretadas pelo pesquisador.

Autorizado pelas professoras, fiz tomadas fotográficas das salas de aula e da escola, sem presença de crianças. Fotografá-las em atividade demandaria obter autorizações de cada pai e possivelmente, em curto prazo isso não seria atingido, e por ter como referência a negativa da primeira entrevista, não teria a aquiescência de todos. Considerei que para a investigação me bastaria o palco – a sala de aula e sua organização - para entender o contexto, isto é, as relações entre professor e aluno em um ambiente específico. O processo de investigação, mesmo planejado em detalhes, com sujeitos e instrumentos previamente delimitados, sofre alterações em razão da sua própria dinâmica. Assim é que, quando investigava, outras fontes de informação começavam a se delinear: materiais didáticos utilizados, pensamentos de grupos educacionais organizados, recomendações ministeriais, bibliotecas escolares, bibliotecas públicas, referências bibliográficas e livros de literatura infantil. Para obter dados a esse respeito, promovi outras investigações com sujeitos não-previstos e contextos que não os da sala de aula.

Não me parecia tarefa de curto prazo a articulação dos dados coletados por todos os instrumentos, porque à medida que elaborava o relatório, mais detalhes queria registrar, com mais dados pensava trabalhar. Essa intenção me trouxe preocupações: a extensão do relatório, mais próximo de uma peça acadêmica de grande fôlego; o tempo exíguo para um trabalho desse porte; as dificuldades para elaborar categorias, encontrar suas manifestações e articulá-las por meio de análises. Pensei, primeiramente, tomar como base e referência o conjunto das anotações e

transcrição das entrevistas com professoras, para, a partir deste conjunto, elaborar categorias, mapeá-las e comentá-las, consultando entrevistas, documentos, dados esparsos e os livros de referência – alguns para receberem contestação, outros para auxiliar a reflexão crítica.

A angústia do pesquisador diante dos dados é produzida em etapas que se sucedem: a geração dos dados, o registro dos dados brutos; o registro dos dados organizados; a organização e análise dos dados em categorias e a exposição teoricamente fundamentada em um relatório, artigo ou livro, a depender da extensão e profundidade dessa exposição. Para receber e distribuir sensações de conforto ao realizar o trabalho acadêmico, registro aqui um longo trecho da obra de Graue e Walsh a respeito exatamente do momento em que me encontro, ao interromper estas discussões de natureza metodológica para ingressar na área das interpretações e análises. Afirmam os estudiosos americanos da etnografia na área educacional que

O registro dos dados é elaborado a partir dos dados gerados no campo. O registro dos dados resulta da transformação de dados em bruto numa organizada (ou seja acessível) e flexível (ou seja, acessível de muitas maneiras). No campo, o investigador gera os dados. Esses dados assumem formas variadas e quanto mais formas assumirem melhor será. O investigador leva esses dados em bruto para o gabinete (partindo do princípio de que se poderá dar ao luxo de ter um gabinete) em blocos de notas e em sacos, e empilha-os na secretária com o objectivo de os estudar. Grandes quantidades de dados em bruto podem desencorajar até o investigador mais experiente – “o que faço eu com tudo isto?” (GRAUE; WALSH, 2003. p. 159/160).

CONCLUSÃO

A pergunta final dos investigadores americanos se tornou minha própria pergunta como se torna a de todos os pesquisadores presos a um conjunto de dados a exigir organização e análise. Essa organização e análise, contudo, não cabem neste artigo, mesmo porque não era esse o objetivo. Apenas quis apontar as dificuldades encontradas por um pesquisador no exterior para observar salas de aula no exterior, mesmo em sua própria língua. Optei, desde o início a promover uma narrativa sobre as dificuldades para entrar na escola, sobre os problemas na construção das relações no contexto da sala de aula e a multiplicidade de identidades que é atribuída ao pesquisador. Os dramas porém não

terminam com a coleta, mas se estendem ao modo como o investigador organiza e analisa os dados e ainda se ampliam no momento em que escreve artigos como este, porque deve submeter seus escritos aos condicionamentos éticos necessários quando da divulgação dos dados em periódicos. Espero ter colaborado para que outros pesquisadores possam enfrentar, como enfrentaram Grau e Walsh (2003) e os demais por eles citados, as dificuldades da realização de coleta de dados em salas de aulas de crianças pequenas.

De modo geral, o pesquisador deve desenvolver algumas condutas para atingir o seu objetivo entre elas as da paciência, da tolerância e da humildade, nas relações com os agentes educacionais e as de observador seletivo, ao registrar os dados produzidos durante as aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVORA. *Caracterização do Concelho*. Disponível em <<http://www.cm-evora.pt/camara.asp>>. Acesso em 4/12/2007.

GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

Recebido em fevereiro de 2008

Aceito em julho de 2008