

4.

Os fatores intra-escolares na formação para a leitura

4.1

Percepções dos agentes escolares sobre os hábitos de leitura

(...) a biblioteca é um organismo vivo, cresce nos livros, mas cresce também com os alunos, com a clientela.

(Bibliotecária da escola confessional)

Durante nosso trabalho de campo, percebemos que as escolas têm construído estratégias variadas, destinadas a suprir, manter e incrementar o *capital cultural* e *escolar* de seus alunos. Tais estratégias foram inicialmente caracterizadas em entrevistas feitas com agentes escolares de uma escola pública de nossa amostra (XAVIER, 2008).

No artigo *Hábitos de Leitura das Elites Escolares* (*idem*, p. 11-12) analisamos as percepções que uma bibliotecária e uma diretora possuem sobre os hábitos culturais dos alunos, identificando algumas características relacionadas ao trabalho pedagógico. Além da atenção à manutenção de hábitos culturais que colaborem para o desempenho dos alunos, outros aspectos como, frequência à biblioteca, acompanhamento contínuo dos livros consultados e gêneros favoritos mantidos no acervo, demonstram a intensidade neste tipo de investimento pela escola:

Diretora - (...) *eu vejo que existem crianças que realmente possuem dificuldades cognitivas, mas na minha visão, a maior dificuldade é o choque cultural. Crianças que vêm de certos grupos sociais que não se apropriaram da cultura em casa como outras. (...) Mas não é uma dificuldade da criança. (...) Quando a gente vê uma escola, como [cita nome da própria escola] que oferece muitas atividades sem cobrar: vai ao parque, leva pra sair, ver coisas (...). Estar fora da escola, nesses passeios, ajuda a se apropriar dessa cultura. (...) A gente influi nisso e é muito bom.*

Como estímulo ao hábito da leitura, uma das estratégias utilizadas é aproximar-se das preferências literárias dos alunos, mantendo estes títulos na biblioteca. Na descrição do trabalho realizado na biblioteca, percebemos a existência de uma sintonia

com o que acontece na sala de aula, indicando que a biblioteca escolar funciona como um espaço atuante no reforço ao hábito:

Bibliotecária - (...) ligadas à demanda de sala de aula, pesquisa, ligada à demanda do professor. Agora está tendo, entre os alunos de 4ª e 5ª principalmente, demanda de livros de literatura, lançamentos. A 4ª série foi ano passado a um projeto da Oficina da Palavra (...) e escolheu títulos para a biblioteca, que eles acharam que deveriam ter aqui. (...). A gente comprava um ou outro, comprava os Harry Potters (...). Agora mesmo acabei de fazer uma lista pegando os alunos de 5ª a 8ª, os mais ativos.

As percepções dos estudantes sobre a biblioteca e as percepções da bibliotecária sobre os alunos representam a função que este espaço escolar desempenha na aquisição do hábito da leitura:

Bibliotecária - *Que relação é essa (...) que representação é essa da biblioteca no imaginário das pessoas? Mudou a clientela. A gente sabe que tem alunos que não podem comprar livros. Mas o anseio, o prazer do acesso ao livro e do acesso ao conhecimento, o desvelar é o mesmo, não importa a classe. Às vezes acontece que um aluno, com poder aquisitivo menor, encontra aqui uma possibilidade (...). Encontrei uma ex-aluna nossa e hoje é doutora em Biologia. “Ela falou: (...) eu amava essa biblioteca”. Ela pegou todos os para-didáticos, ela devorava (...). Ela falava: “Eu sou filha da escola pública. “Eu aproveitei tudo o que me foi oferecido.”*

Todas estas falas são fragmentos de um extenso material de pesquisa com o qual iniciamos este recorte sobre os hábitos e gostos de leitura dos alunos que representam as elites escolares do Rio de Janeiro. Na continuidade deste trabalho, prosseguimos identificando, com foco em outra unidade pública e em uma escola confessional da amostra do SOCED, aspectos que concorrem para o nível de engajamento em leitura destes alunos.

Passamos a analisar, então, não somente as entrevistas das bibliotecárias, mas também uma série de observações dos hábitos pedagógicas destas escolas. Neste processo, identificamos aspectos do ensino e de estímulo à leitura que vão ao encontro de algumas características consideradas *fatores-chave* de eficácia escolar. Os dados foram reunidos em uma revisão realizada por Sammons (*apud* BROOKE e SOARES, 2008).

Estes *fatores-chave* ou *características-chave* representam aspectos determinantes, que foram identificados durante pesquisas realizadas em escolas primárias e secundárias que tiveram mais sucesso em promover o progresso do aluno. Através desta análise a autora identificou onze fatores considerados comuns a estas escolas (*idem*, p. 351):

1. Liderança profissional firme, objetiva e participativa;
2. Objetivos e visões compartilhados: unidade de propósitos, participação e colaboração;
3. Ambiente de aprendizagem ordenado e atraente;
4. Concentração no ensino e na aprendizagem: ênfase acadêmica e foco no desempenho;
5. Ensino e objetivos claros: organização, clareza de propósitos e adaptabilidade;
6. Altas expectativas: comunicação de expectativas e desafios intelectuais;
7. Incentivo positivo: disciplina clara e justa e *feedback*;
8. Monitoramento do progresso: monitoramento do aluno e avaliação do desempenho da escola;
9. Direitos e responsabilidades do aluno: auto-estima, posições de responsabilidade e controle dos trabalhos;
10. Parceria casa-escola: envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos;
11. Uma organização orientada à aprendizagem: desenvolvimento de pessoal baseado na escola.

Sammons (*idem*, p.340) atenta para o risco de se construir, por meio deste tipo de compilação, uma interpretação simplista do que significa uma escola considerada eficaz. Segundo a autora, a incidência de mecanismos causais, comumente presentes em análises como essas, pode não atentar para as *relações recíprocas* e as *relações causais intermediárias*, que permeiam estes fatores na escola. Isso pode ser exemplificado quando altas expectativas realçam o desempenho de um aluno, o que por sua vez, pode promover altas expectativas para os anos seguintes.

Semelhante diferenciação na causalidade dos fatores-chave de eficácia das escolas pôde ser identificada a partir das percepções dos agentes escolares da escola confessional e da escola pública em relação ao hábito da leitura. Veremos que o lugar desta atividade na instituição escolar, os fatores ambientais associados e as experiências escolares iniciais de leitura, tanto as previstas na rotina escolar, quanto àquelas realizadas na biblioteca ou na sala de aula, fomentam em diferentes medidas o perfil e o engajamento literário dos alunos.

4.2

Percepções do cotidiano escolar na formação para a leitura: bibliotecárias da escola confessional

Nas diversas falas, identificamos a importância do papel das bibliotecárias para a formação dos alunos da escola confessional. Estas agentes escolares atuam como coadjuvantes na formação de alunos leitores e pesquisadores, ensinando e estimulando a autonomia entre os estudantes, que aprendem a buscar conhecimento e a consultar as fontes adequadas para as tarefas escolares.

Esta prática de estímulo à pesquisa e à consulta de fontes secundárias é, na maior parte das vezes, iniciado pelo professor na sala de aula, encontrando na biblioteca e no trabalho de seus funcionários um ambiente essencial de desenvolvimento.

Trabalham na biblioteca da escola confessional, uma bibliotecária (coordenadora) e mais três funcionárias. A coordenadora é professora dos anos iniciais do ensino fundamental, especializada em língua portuguesa e com ampla experiência em bibliotecas escolares. As outras funcionárias não possuem formação em biblioteconomia¹, duas delas possuem uma longa trajetória na escola, tendo exercido diferentes funções. A última funcionária foi contratada para auxiliar os alunos com o trabalho de pesquisa na *internet*.

Nas diversas falas, percebe-se que o trabalho desenvolvido na biblioteca ocorre em consonância com os valores sustentados pela escola tradicional. A excelência do ensino, o rigor e a disciplina são objetivos identificados na descrição da prática docente, responsável pela presença do aluno na biblioteca e das atividades da biblioteca que colaboram para o aprimoramento de um *habitus escolar* favorável à leitura.

4.2.1

O lugar da biblioteca e da leitura no projeto institucional da escola confessional

Nos depoimentos do pessoal da biblioteca identificamos, direta e indiretamente, a marca que a direção imprimiu na estrutura e na organização deste espaço. A ordem

¹ Com exceção de uma das funcionárias que está cursando o último período deste curso, movida pela experiência do trabalho na escola.

religiosa fundadora da escola possui entre suas características mais marcantes o trabalho, concebido, sobretudo, como trabalho de natureza intelectual. A valorização deste preceito se concretiza na qualidade da biblioteca, do seu acervo e organização. A leitura, para além de um hábito valorizado, possui destaque na rotina administrativa da escola confessional:

Funcionária - (...) *quando [cita nome do diretor] entrou, ele sempre, sempre (...) antes de vice-diretor era diretor da biblioteca. Então ele sempre olhou a biblioteca com muito carinho.*

Bibliotecária - *Essa é obra dele.*

Funcionária - *A forma de organizar, a forma de colocar em ordem, por título, também parte dele, entendeu? Ele que coloca pra gente como que tem que ser feito a arrumação. E ele continua como diretor da biblioteca.*

SOCED - *Ele acompanha o trabalho de vocês.*

Funcionárias - *Acompanha.*

Estas características de uma liderança firme e objetiva na escola se fazem presentes durante a abordagem de diferentes assuntos e indicam impulsionar o sucesso dos alunos:

Bibliotecária - *A escola realmente disponibiliza. A escola investe na biblioteca.*

Bibliotecária - (...) *o [cita nome da escola] dá muito apoio a isso, a pesquisa, de vários assuntos. Então, eles [os alunos] vêm buscar isso na biblioteca.*

O atual diretor atua como uma liderança profissional, que possui conhecimento sobre o funcionamento e a manutenção da biblioteca, o que possibilita oferecer suporte material e orientação adequados.

A formação das equipes que irão trabalhar na escola também é identificada como aspecto importante na manutenção das escolas eficazes. Nestas escolas, entre os profissionais, as responsabilidades na liderança são comumente compartilhadas, assim, estão autorizados a tomar parte das decisões, professores e chefes de setores (*idem*, 2008, p. 353-54). Na escola confessional, mesmo que as decisões estejam explicitamente centralizadas, é explícito o sentimento de responsabilidade entre a equipe da biblioteca:

Bibliotecária - (...) dentro do possível, a gente tem essa noção de que todas nós somos responsáveis por tudo. Porque nós temos aqui mais de cem títulos de periódicos. Nós temos em média cento e vinte, somando os de assuntos gerais, que é só de (...) depois se vocês quiserem dar uma olhada, esse aqui, que é da área de educação [aponta para uma das partes da biblioteca]. São mais de cem. Então você controlar isso (...) ver o que entrou o prazo de vigência daquela assinatura pra não perder, e renovar no período correto, com aqueles descontos, as promoções que oferecem. Então esse controle é uma coisa muito difícil.

Além do senso de responsabilidade e unidade das funcionárias, percebemos a existência de um ambiente orientado para a aprendizagem, através da descrição do acervo da biblioteca e de sua organização:

Bibliotecária – (...) Fora os livros que chegam no dia-a-dia. Nós temos hoje um acervo de quase novecentos títulos. Os livros que chegam no dia-a-dia, que são comprados, ou que são doados. Os livros que a gente recebe na biblioteca. (...) E tudo isso é um trabalho muito grande. E de estar atualizando acervo, com a preocupação de ter um acervo atualizado.

Bibliotecária - Eu tinha no [referindo-se a outra escola na qual trabalhava] uma biblioteca volumosa, em matéria de livro. Mas de periódico não. A quantidade de periódico é realmente fantástica. E isso estimula muito a garotada, né?

Bibliotecária - Os livros de literatura que nós recebemos, compramos recentemente (...) nos preocupamos em divulgar isso pra que a garotada saiba que a gente tem o Prêmio Nobel, que a gente tem aqueles livros mais lidos. (...) Sempre lendo as matérias pra poder conversar com eles, pra poder orientá-los, e estar com boas leituras. E o livro que vai ser oferecido na 5ª série, não é o mesmo livro do ensino médio. Então a gente tem que estar sempre pensando no infanto-juvenil, no juvenil, e no adulto. Porque no ensino médio já é uma leitura mais de adulto, literatura adulta mesmo. Então, é isso. É muita coisa. Uma biblioteca tem muita coisa. As pessoas não têm noção do trabalho que dá você manter uma biblioteca (...).

Ao construir um espaço propício ao estudo, o pessoal responsável pela biblioteca na escola confessional explícita, em parte, as altas expectativas que mantêm sobre os alunos. Existe a preocupação em oferecer leituras atualizadas, que atinjam diferentes faixas etárias e que, sobretudo, sejam desafiadoras e estimulantes para os alunos. Este conjunto de ações dos profissionais está associado a outro fator das escolas eficazes, apontado por Sammons (2008, p. 375): *a formação de funcionários para a escola*.

A concepção de trabalho voltado para o ambiente escolar é concreta nas expectativas da funcionária que expressa que o aluno é um cliente a ser cativado, bem como na dedicação indistinta que indica manter no atendimento das necessidades da escola:

Funcionária - *E eu tento aplicar algumas coisas [referindo-se ao que aprende no curso de Marketing que faz], porque até as pessoas falam: “ah, faz marketing, não tem nada a ver”. No fundo tem. É lidar com o público, é atendimento, é cativar o cliente, é a fidelização mesmo. Porque aqui é uma escola, é uma instituição, mas eles são os nossos clientes, entendeu?(...)*

Bibliotecária - *E não esquecendo, que a gente não atende só aluno. Professor, funcionário, monges (...)*

Na biblioteca da escola confessional existe uma divisão básica do trabalho. Uma funcionária auxilia na pesquisa com livros, outra ajuda os alunos com a pesquisa na internet e outra é responsável pela parte técnica de indexação e catalogação dos livros. No entanto, quando se torna necessário todas realizam as tarefas de organização comuns ao espaço:

Funcionária – (...) *Basicamente eu trabalho com a parte da internet e a parte de revistas. Mas isso são coisas que todas fazem. Por exemplo, na minha ausência a [cita nome da funcionária] faz, [cita nome de outra funcionária] faz, todo mundo faz o serviço, mas (...) registrar revista, ver o que está faltando, arrumar a revista no final do ano. Eu fico com essa parte de periódicos. Mas todo mundo faz também. Inclusive elas me ajudam quando tem muita coisa. (...) Mas em horário de recreio, que a biblioteca está cheia, todo mundo reveza. Eu faço atendimento também. Todo mundo faz tudo.*

Funcionária - *Não, é a coisa que você falou do dia-a-dia, na entrega do livro pro aluno, na pesquisa. O aluno pede uma pesquisa, a gente sempre procura deixar separado, pra não pegar no tumulto.*

O treinamento de pessoal, fator importante para a manutenção do sucesso destas escolas, nas visões de diversos pesquisadores² deve ser realizado dentro do próprio ambiente, de modo que o treinamento esteja contextualizado ao ambiente e à cultura escolares. Além disso, a eficácia deste *treinamento* não deve estar voltada somente aos professores, mas a todos aqueles envolvidos com o processo de ensino.

O ambiente é caracterizado como agradável e prazeroso. A biblioteca não é apenas um local dos livros, mas um local onde os alunos gostam de estar, de se encontrar. O espaço para a leitura é também local para a socialização dos alunos:

² Sammons (2008, p. 376) cita alguns estudiosos que partilham desta visão: Mortimore et al. (1988); Stedman (1987); Coleman e LaRocque (1990); Levine e Lezote (1990); Fullan (1991), entre outros.

Bibliotecária - *A presença dos alunos é constante na biblioteca.*

SOCED - Quer dizer que no recreio aqui fica cheio?

Funcionária - *Fica. Ela pôde observar [se remetendo a uma das pesquisadoras que observava a escola].*

SOCED - Eu fiquei, durante um recreio, sentada ali. A biblioteca fica cheia e eles lendo.

Funcionária - *Costuma assim, as mesas cheias, aqui, os banquinhos, e aquela lateral. E os meninos chegam ali na porta, eles ficam desesperados. A gente deixou essa porta aberta, para os meninos poderem sair, e eles saíam por aqui. Eles sorriam. Então, não é assim uma coisa que é uma obrigação ir à biblioteca do [cita o nome da escola]. Não. Não é uma obrigação. Eu faço biblioteconomia, quando eu chego, com as meninas conversando, eu digo: “nossa, a biblioteca lá não tem essa coisa (...). A biblioteca está sempre cheia, está sempre com aluno. (...) Conheça a biblioteca do [cita o nome da escola] e você vai ver que é possível um aluno gostar de biblioteca.*

O clima da biblioteca da escola e sua vertente *socializadora* estimulam não só a presença dos alunos como também possuem impacto positivo no trabalho das funcionárias:

Funcionária - *Mas, o dia que fica a biblioteca vazia (...) chega o final do ano fica todo mundo cansado. Mas eu, particularmente, [cita o próprio nome], eu prefiro a biblioteca com os alunos, do que a biblioteca vazia.*

Funcionária - *Uma coisa muito interessante aqui no [cita o nome da escola], é que os alunos, alguns, a maioria até 8ª série, 8ª nem digo, mas até a 7ª, por passarem o dia todo aqui, têm vários aqui que chegam, conversam: “Poxa [cita nome da funcionária], meu pai está assim, assim, assado, está com problema”. O outro chegou pra mim: “poxa, minha namorada, ela vai terminar comigo”. Senta e conversa. Então aquilo ali é assim, cativa a gente.*

Funcionária - *O menino chegar e conversar. E o que vem chorar comigo porque tirou nota baixa, que a mãe vai brigar com ele. Então a gente acaba se tornando um pouco parte integrante da vida dele. Porque ele passa o dia inteiro no colégio, passa o recreio da manhã, o recreio do almoço, e o recreio da tarde, são três recreios frequentando a biblioteca.*

Entre os onze *fatores-chave* de eficácia das escolas, o aspecto das relações interpessoais não foi citado. Este, no entanto, é apontado como uma característica promotora da aprendizagem e da proficiência em leitura em muitas escolas (MORTIMORE *et. al.*, 2008).

A boa relação interpessoal na biblioteca da escola confessional, além de colaborar positivamente para o clima institucional e para a manutenção das chamadas *áreas não-cognitivas* (frequência, comportamento, atitude, *idem*, 2008) pode ter

colaborado também para o aumento dos níveis de engajamento em leitura destes alunos. Tais aspectos sociais e afetivos podem ser responsáveis, ainda, para os níveis do *clima disciplinar* (Gráfico 12, p. 26) e da *relação professor-aluno*, (Gráfico 13, p. 28) encontrados nesta escola.

Quando perguntamos sobre o gênero de livro mais lido e o volume de leitura em cada série, as funcionárias afirmam acompanhar quanto e o que está sendo lido pelos alunos. Há monitoramento freqüente do progresso e desempenho da biblioteca e de seus usuários, demonstrando investimento e envolvimento da equipe no trabalho:

Funcionária – o [cita nome do sistema] *tem um controle de todos os livros que eles estão lendo. Então tem o nome do aluno, e a quantidade de livros que ele leu durante o ano. (...) Mas é feito a parte, não no sistema da biblioteca. O sistema da biblioteca não permite.*

Funcionária - *O nosso sistema não faz essa estatística. A gente faz assim, separa por categoria. Mas a estatística de quantos livros o aluno leu durante o ano, o nosso sistema é falho.*

Apesar da fragilidade do sistema da biblioteca, as funcionárias demonstram acompanhar o que os alunos lêem, seja através de registros manuais, seja através de um olhar atento e constante:

Funcionária - *A relação de livros que são emprestados por 8ª série, 7ª série...*

Bibliotecária - *É feito manualmente, numa pasta.*

Bibliotecária - *Isso a gente tem.*

Funcionária - *Os meninos chegam aqui da 5ª série, eles adoram uma literatura infantil: “Salve-se quem puder; Vaga-lume; Reencontro”. Então isso tudo a gente sabe, que o menino de 5ª até a 6ª série gosta desse tipo de leitura: “Pequeno Vampiro” (...) Aí depois vai começando: Agatha Christie; Sherlock Holmes. A gente já sabe mais ou menos: Érico Veríssimo (...).*

Veremos que diferentes ilustrações deste comprometimento serão identificadas em diversos momentos da entrevista.

4.2.2

A sala de aula e a biblioteca

Na escola confessional identificamos, sob enfoques diferentes, a parceria entre o pessoal da biblioteca e os professores. O trabalho realizado na sala de aula funciona como um estímulo à pesquisa e às visitas a biblioteca. Acreditamos que, entre outros aspectos, as visões compartilhadas dos objetivos da escola colaboram para o sucesso deste trabalho. Isso porque não há indicações de que a parceria entre bibliotecários e professores necessite de reuniões de planejamento ou outros projetos para esta finalidade. Entretanto, a boa comunicação e uma visão compartilhada e implícita entre os agentes escolares indicam desempenhar um papel crucial nesta relação:

SOCED - *Vocês sabem da pesquisa antes?*

Bibliotecária - *Exatamente. O professor geralmente avisa.*

Funcionária - *A gente pede ao professor o título da pesquisa para que gente possa tirar os livros da estante. Deixar separado, não só os livros, como as revistas também e atendimento a pesquisa. É isso. Carimbar o livro, registrar, colocar no sistema.*

Funcionária - (...) *A gente sabe mais ou menos no decorrer do ano o que vai sair mais. De questão agora de matéria, matemática é o IEV; física é o Calçada³.*

Funcionária – (...) *De vez em quando auxílio o aluno na pesquisa, os meninos ficam muito em época de pesquisa (...). Então, eles vêm buscar isso na biblioteca. Tanto nos livros quanto na Internet. Então essa pesquisa (...), tem que ter um cuidado, porque às vezes você joga lá no Google, e vem qualquer coisa. Às vezes coloca água, aparece uma tonelada. Então tem que ter esse cuidado.*

A relação entre a prática dos professores e o trabalho desenvolvido na biblioteca induz à pesquisa. O professor recomenda as atividades, enquanto a bibliotecária desenvolve uma prática de estudo e investigação: ensinando a usar as fontes e acompanhando o aluno no início de elaboração da atividade. Para os alunos com alguma dificuldade na pesquisa, há ajuda individualizada. A idéia que se faz presente durante a utilização deste recurso não é simplesmente a de que se cumpra a tarefa recomendada, mas a de levar o aluno a um exercício autônomo de leitura e de busca pela informação.

³ *IEV* é um título e *Calçada* o autor de livros didáticos usualmente requisitados pelos professores da escola.

Funcionária – (...) *A gente tem que incentivar o aluno a ler, a pesquisar, às vezes ele pega o livro, a gente dá o livro que tem o assunto que ele quer: “Eu não estou achando!” A gente ainda marca a página, entendeu? Pra ele pesquisar...*

O trabalho realizado pelos professores e bibliotecárias não produzem somente efeitos no desenvolvimento da autonomia do aluno, como também indicam gerar *altas expectativas* em relação ao volume e ao conteúdo de leitura destes jovens. Os agentes escolares desenvolvem na prática de estímulo à leitura, uma relação favorável à comunicação de expectativas e à recomendação de desafios literários:

SOCED - Eles pegam muitos livros pra levar pra casa?

Bibliotecária - *Pegam.*

Funcionária - *O colégio estimula muito a leitura. Então aqui eles são meninos que gostam de ler muito. Então eles pegam bastante livros. Não só [trecho incompreensível], como livro didático, porque muitos não compraram o livro, e aí pegam. Então é uma questão (...) tanto livro didático, quanto outros gêneros.*

Bibliotecária – (...) *Vai ler quatro livros por mês?! Com o quanto de estudo que eles têm aqui?*

Bibliotecária - *O tempo que eu estou aqui eu vi, aquele aluno (...) pegou até Nelson Rodrigues, veio até com o pai, é da 8ª série. Aquele menino é excelente. Ele pegou muito livro. Mas foi uma coisa que sobressaiu no meio dos outros.*

Funcionária - *O [cita nome do aluno]. É um menino que chega aqui, ele senta naquele cantinho ali...*

SOCED - Que série?

Funcionária - *6ª série. Ele ali fica sentado o recreio todo. Outro dia a mãe dele ligou procurando por ele: “o [nome do aluno] está aí?” Quando eu olho está o [nome do aluno] ali no canto. Um aluno desse... ele lê em média uns cinquenta livros por ano. Ele lê muito.*

Os alunos da escola confessional consultam livros didáticos, mesmo que não sejam adotados pelos professores. Estes parecem auxiliar na compreensão das matérias e são bastante procurados, havendo estímulo para a consulta durante as aulas, ou não:

Funcionária - *Mesmo que não seja adotado pelo colégio, às vezes [os livros didáticos] são procurados por eles.*

SOCED - E algum desses livros não-didáticos que vocês já sabem, no caso da 8ª série, eles são também indicados pelos professores, ou não? É iniciativa livre dos alunos a busca?

Funcionárias - *Não. Iniciativa deles.*

SOCED - Não tem nenhum professor indicando?

Funcionárias - Não.

Bibliotecária - Alguns professores indicam sim.

Funcionária – Mas, são os livros paradidáticos.

Bibliotecária - São livros de literatura também que eles indicam (...).

A leitura de jornal foi apontada pelas funcionárias da biblioteca como uma atividade constante entre os alunos. No entanto, veremos adiante que declaração contrária foi indicada pelos alunos da escola confessional na análise dos dados do *survey*: 96,9% afirmam que nunca lêem jornais, 2,1 % afirmam ler algumas vezes, enquanto apenas 1% diz ler sempre (Tabela 5, Anexo 7):

SOCED - Eles lêem bastante jornal também?

Funcionária - Lêem jornal. A primeira competição é pra ler jornal. Já não está mais ali na bancada, já está com alguém.

Funcionária - Eles não devolvem as partes do jornal. Aí vem reclamar comigo. Eu: “meu filho, divide com o amigo. Ah não! Pelo amor de Deus, me deixa ler primeiro”. O Lance então...

Bibliotecária - O Lance é uma coisa.

O volume de leitura de jornal encontrado no *survey* pode ter sido influenciado pela leitura do jornal *O Lance*⁴, interpretada pelos alunos à semelhança do consumo de outros jornais de notícias que tratam de política, economia, atividades culturais, entre outros assuntos. Esta percepção dos alunos da escola confessional identifica-se ao fenômeno de deslegitimação das diferentes fontes de leitura, discutida por Chartier (2001) e já mencionada no capítulo um deste trabalho.

Ainda assim, as agentes da biblioteca confirmam o hábito de leitura dos *jornais de notícia* pelos alunos:

Funcionária - Mas lêem o jornal todo. No jornal Globo lêem a parte de economia, lêem o segundo caderno. Não tem essa coisa de ler só uma parte, só o jornal dos esportes, não. É num todo: Veja, Isto É, Época, Carta Capital, esse tipo de leitura (...).

Bibliotecária - Mas a preferência pelo esporte é grande.

⁴ Jornal especializado em esportes, com grande circulação na cidade do Rio de Janeiro.

Em alguns trechos percebemos que a aquisição do hábito da leitura e o volume de títulos consumidos pelos alunos apresentam indícios de um *efeito prolongado da escola primária* (SAMMONS, 2008, p. 345). Neste tipo de efeito, o aprendizado ocorrido durante a escola primária apresenta impacto significativo e em longo prazo no desempenho atual dos estudantes, particularmente em relação à leitura e à matemática:

Funcionária - *Tem aquele do 1º ano?! [cita nome do aluno] (...) desde pequeno. Se eu for parar pra falar, eu vou falando nos nomes e aí a gente vai começando a lembrar. Mas o [idem] desde a 5ª série. A cada dois, três dias, ele lê um livro grosso.*

Funcionária - (...) *Quando eles chegam ao colégio, na primeira série, principalmente os alunos de 1ª série, eles têm a sala de leitura, que a professora [cita o nome], que também é uma pessoa muito dinâmica (...) ela estimula a leitura. Leva pra biblioteca, faz trabalhos na biblioteca. E tem as outras professoras, [cita nomes] que... elas também... Até a quarta série eles têm esses dois ambientes. E quando chegam aqui na 5ª série, de casa já vieram da 1ª série a 4ª série também já tiveram essa integração, esse estímulo, e quando eles chegam na biblioteca, na 4ª série, que eles tem aula na biblioteca aqui em cima, uma vez por mês eles sobem, então eles conhecem esse mundo aqui. (...) então eles chegam aqui e ficam doidos, entendeu? Já gostam de ler, chegam aqui vêem esse mundo aqui para eles, é imenso.*

A permanência destes alunos na escola desde as séries iniciais, a prática da sala de aula voltada para o estímulo à leitura e aprendizado da pesquisa, além do monitoramento de professores e agentes escolares se constituem em fatores importantes na formação de alunos leitores na escola confessional. Outro aspecto, ainda, parece facilitar a construção de leitores altamente engajados nesta escola: a participação da família, que ora atua como a primeira grande incentivadora à leitura, ora desempenha papel coadjuvante à escola, monitorando e reforçando suas ações.

4.2.3

Participação dos pais

A escola confessional, como uma escola assumidamente tradicional explicita sua visão e objetivos, estes, mesmo quando problematizados são respeitados ou mesmo admirados, pois apresentam uma unidade de propósitos e uma prática persistente, voltada exclusivamente à aprendizagem e ao desempenho do aluno. Na prática, isso significa o atendimento aos objetivos da escola, que por sua vez, colabora para a permanência de um bom clima institucional:

Bibliotecária - *É uma escola tradicional, como tal se assume. O que é muito bom, eu acho muito bom. Eu tenho muito medo dessas escolas que se dizem construtivistas, experimentais e não são nada. Então eu gosto de uma escola tradicional assumida: “Eu sou tradicional, e os resultados são esses.” (...) Eu acho que é muito importante que o ensino seja voltado pra isso, para que o aluno aprenda, para que o aluno realmente se sinta um vitorioso. Isso é legal, mas acho que educação não é só isso. (...) Isso é excelente, a maneira como é colocada, você vê um interesse muito grande dos alunos, dos professores. (...) eu não entro em sala, mas a gente vê por aqui, pela presença deles na biblioteca (...).*

O mesmo perfil institucional é considerado e aprovado pelos pais ao matricularem seus filhos na escola. Esta aprovação desencadeia uma relação positiva com as famílias. No que concerne à leitura, as famílias funcionam como instâncias para a manutenção e reforço do que é recomendado pela escola:

SOCED - A que vocês atribuem assim, tanto afã, essa paixão pelos livros, pela biblioteca?

Funcionária - *Eu acho que o colégio estimula muito.*

Funcionária - *O colégio também indicar. E os pais também estimulam primeiro.*

Funcionária - *É até engraçado quando a mãe traz pela primeira vez, quando vem visitar o colégio. Aí a mãe vem com o menininho, o menininho pequenininho, 1ª série. E a gente fala: o que você gosta de ler? Aí ele olha assim: Ah, eu leio isso, eu gosto disso, gosto daquilo. A gente fala: Nossa! Você já gosta de tanta coisa. Aí quando a gente vê que não está muito interessado, a gente mostra os livros, aí eles ficam olhando assim o Asterix [nome de um gibi]. Aí ele já olha. Logo se interessa por alguma coisa.*

A postura colaborativa entre os familiares e o trabalho desenvolvido na escola é explícita. Há envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos, no monitoramento das leituras e no estímulo ao hábito. Há uma espécie de circularidade entre a socialização familiar para a leitura e a prática da escola. Este movimento ocorre em diversas circunstâncias, nos elogios familiares ao ambiente da biblioteca da escola, na indicação e discussão de leituras, enfim na atenção dado pelos pais a esta prática. Estas características são formadas, em parte, por uma *herança familiar* (BOURDIEU, 1998) favorável e semelhante aos hábitos de leitura exigidos pela escola confessional. Esta parceria casa-escola colabora para o desenvolvimento de uma ação típica de autonomia literária, seja em relação à pesquisa, seja em relação ao desenvolvimento do gosto por determinado gênero.

Funcionária- *Tem pais de alunos que gostariam muito de ficar aqui, eles falam. “Ah, se eu pudesse, eu vinha para cá”. Não pode pai de alunos na biblioteca. Eles podem assim, com uma autorização ficar uma, duas horas (...). Não tem acesso. Mas eles gostariam muito até porque os filhos passam pros pais. Às vezes eles ligam: “poxa, o meu filho está precisando de uma pesquisa”. “Mãe, faz o seguinte, pede ao filho pra procurar a gente que a gente vai ajudar o seu filho aqui na biblioteca”. Porque às vezes a criança está com vergonha de chegar e pedir. (...) então a gente fala: “não, vem, pede ao menino para vir à biblioteca pra gente poder ajudá-lo”.*

A análise destas entrevistas trouxe à discussão os diferentes aspectos escolares que podem incidir na formação para a leitura. O sucesso no desempenho literário dos alunos da escola confessional indica ocorrer, em grande parte, graças ao estilo de trabalho empreendido na biblioteca, que além de se constituir em um espaço para a prática da leitura, funciona como um local de aprendizagem da pesquisa e de socialização entre os alunos e os agentes escolares.

Características marcantes, tais como a excelente infra-estrutura da escola e da biblioteca, além do nível sócio-econômico dos alunos, não representam fatores que atuam isoladamente na construção dos altos níveis de engajamento em leitura encontrados. A presença dos principais fatores responsáveis pela eficácia escolar na descrição da atuação dos profissionais da escola indica que o desempenho em leitura dos alunos se deve, em grande parte, a um conjunto de fatores já amplamente identificados como constituintes de eficácia. Discutir estes aspectos e analisá-los para além de uma experiência escolar de sucesso pode indicar caminhos para práticas pedagógicas favoráveis à construção de um *habitus escolar* de leitura.

4.3

A prática pedagógica na escola pública

Na escola pública existe uma infra-estrutura diferente da escola confessional. Apesar de não nos ser possível realizar uma descrição pormenorizada da biblioteca da escola pública, sabemos que seu acervo não é grande e que esta escola conta com menor número de pessoal de apoio. Neste contexto percebemos grande esforço por parte dos professores na realização de projetos e atividades de estímulo à leitura.

O contexto de funcionamento desta escola pública irá indicar as condições para a realização do trabalho pedagógico de formação para a leitura que analisamos neste item.

Este trabalho tem como base principal o papel protagonista dos professores na execução e desenvolvimento de atividades identificadas durante visitas à escola pública realizadas no ano de 2007 e 2008⁵.

Observamos a realização de um projeto interdisciplinar que propôs atividades de interpretação de textos de música, com análise da forma e do contexto social e político de produção. A atividade envolveu também investigação da repercussão da música e vida dos artistas (2007). Nas aulas as turmas de nono ano foram divididas em grupo, onde cada um ficou responsável pela escolha de uma música da época da ditadura. Os alunos a partir da leitura de um livro ou texto de música trabalharam simultaneamente com filmes ou produções de peças teatrais correlatas.

Os alunos trabalharam com o livro *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto e um filme produzido a partir da obra, subtítulo *Auto de Natal Pernambucano*. Uma professora descreveu que atividades semelhantes foram realizadas durante o primeiro trimestre do ano de 2007. Os alunos leram *O Auto da Compadecida* e representaram algumas cenas para a própria turma. No segundo semestre leram *Capitães de Areia*, montando peças teatrais que puderam também ser assistidas por outras turmas⁶.

A utilização de diferentes fontes para a execução deste trabalho parece ter estimulado a pesquisa e a autonomia entre os alunos. A observação destas apresentações possibilitou, além da descrição de atividades de leitura, identificar a forma como os professores da escola pública lidam com ocorrências típicas da sala de aula que podem vir a prejudicar o rendimento da turma:

A [nome de uma professora] fez a chamada foi a única a dirigir-se a turma e frisou bastante o comportamento durante a apresentação dos grupos, nada de piadinhas ou comentários para desestruturar quem estivesse na frente. Quem achasse que iria conversar, deveria mudar de lugar. [Outra professora] propõe uma separação de dois alunos. A turma estava muito disciplinada e todos ouviram as recomendações caladíssimos. (idem, p. 3)

Na sequência das apresentações os grupos cantam as músicas escolhidas, seguidas de explicações sobre a política e a sociedade da época:

⁵ Os relatos têm como origem observações de campo produzidas durante algumas aulas turmas de nono ano, além das visitas de preparação do grupo focal e sua realização.

⁶ Cabe destacar que todos os títulos citados neste parágrafo constam na lista apurada pelo survey (Anexo 3).

Quatro meninos colaram quatro papéis pardos nas paredes, com letras de música, distribuíram duas letras muito bem digitadas (Renato Russo, 1960-1996), “Mais uma vez” e “Fábrica”. Três meninos cantam afinadíssimos, um sabe a letra de cor. A turma em total silêncio aplaude no final. Os meninos dão algumas explicações e cantam razoavelmente a outra música, dois com cadernos na mão (um pouco envergonhados). Um grupo aplaude entusiasticamente. (idem, p. 3)

As explicações apresentadas ao final de cada música ilustram o trabalho interdisciplinar realizado pelos professores e a pesquisa realizada pelos alunos. Para as músicas *Mais uma vez* e *Fábrica*, os alunos dão informações sobre a conjuntura do governo José Sarney, a elaboração da Constituição de 1988 e suas resoluções sobre pena de morte, tortura e racismo. Os alunos associam às estrofes das músicas ao personagem Severino da obra *Morte e Vida Severina*. Além disso, apresentam explicações técnicas sobre a composição das letras (Redondilhas, decassílabo, versos, estrofes, quadras...) e sobre a vida e obra de Renato Russo, autor da letra.

Outro grupo projeta no quadro duas letras da música *Pra não dizer que não falei de flores*, de Geraldo Vandré e *Disparada*, de Geraldo Vandré e Theo de Barros. Os componentes deste grupo não cantam, mas lêem, interpretando as letras e explicando as estrofes das canções. Explicam as rimas emparelhadas das letras, estabelecem relação com as migrações sucessivas que ocorreram no Brasil: dos nordestinos que se ocuparam como porteiros e empregados domésticos às migrações para o Norte devido ao ciclo da borracha e as migrações para a busca de empregos nos pólos industriais do Sudeste.

Os alunos refletem também sobre outras conseqüências do processo de migração, o aumento de favelas e da miséria devido ao alto custo de vida, subemprego e baixos salários. Descrevem a vida do sertanejo, seus sonhos, sofrimentos e a luta pela preservação da cultura sertaneja, inspirados pela letra *Disparada* e pelo título *Morte e Vida Severina*.

Em língua portuguesa, os alunos destacam as figuras de linguagem presentes nas fontes lidas. Galvão (2007, p. 5) chama atenção para o comportamento favorável da turma e o nível das análises feitas pelos grupos:

A turma estava mobilizada para as apresentações e manteve comportamento excelente. Conversas baixas enquanto os grupos se organizavam para cada apresentação; não houve dispersão nem mesmo quando a imagem projetada ficou ruim. Não houve necessidade de chamar atenção da turma toda.

Em mais uma apresentação um grupo apenas lê a letra da música *Perfeição*, de Renato Russo. Estes alunos trabalham também com outras canções: *Alegria, Alegria*, de Caetano Veloso, *Iracema*, de Adoniran Barbosa e *Angélica*, de Milton e Chico Buarque. Durante a exposição, o grupo relaciona as letras ao contexto do Brasil na época da ditadura: discutem o Ato Institucional nº 5 - AI-5 (decreto emitido pelo governo militar em 13 de dezembro de 1968), a luta armada e o êxodo rural. Na análise literária das canções, os alunos destacam a composição de rimas e versos.

Neste último trabalho e em outros apresentados durante a atividade interdisciplinar, há destaque para a disciplina, são raras as dispersões da turma, há solidariedade entre os alunos, que prestam atenção às falas dos colegas e aplaudem algumas apresentações. Estas e outras observações indicam o clima disciplinar positivo da escola pública, o qual também pôde ser identificado na análise do *survey* (Gráfico 12, p. 52).

No que concerne à prática docente, além da iniciativa dos professores, identificamos outros fatores deste envolvimento que colaboram para os altos níveis de leitura encontrados na escola pública. Há um constante monitoramento da aprendizagem e da disciplina na sala de aula, com posicionamento das responsabilidades dos alunos e objetivos claros de ensino.

O trabalho de equipe entre os professores indica, ainda, que estes compartilham uma visão de ensino semelhante, disposta a fornecer desafios intelectuais aos seus alunos. Durante a avaliação dos trabalhos os professores oferecem um *feedback* das apresentações, chamando atenção para a integração das equipes na construção do trabalho, para a forma de apresentação do material pesquisado, bem como para a necessidade de ensaio neste tipo de atividade (referindo-se especificamente à leitura de alguns alunos em uma exposição livre) e da falta de profundidade na análise de algumas músicas.

4.4

Os fatores escolares constituintes do hábito da leitura

Na comparação entre as duas escolas podemos sustentar que a função desempenhada pela infra-estrutura e a presença de pessoal de apoio qualificado estão associados aos hábitos de leitura dos alunos, em especial ao volume e ao conteúdo destas

leituras. Na mesma medida, ainda que com atuação diferenciada, a formulação e o planejamento de atividades, a estruturação das aulas e a influência social e afetiva desempenhada pelo professor e pelos pares também colaboram para impulsionar o alcance de níveis altos de engajamento em leitura.

A prática pedagógica na formação para a leitura na escola pública se baseia essencialmente no trabalho na sala de aula. Percebe-se durante as atividades desenvolvidas que os professores estão preocupados em oferecer ao aluno leituras essencialmente *escolares* (voltadas para a aprendizagem das disciplinas) e que conseguem, ao mesmo tempo, estimular o aluno. Vimos as variadas tentativas de contextualização entre as diferentes fontes lidas. A condição da falta de profissionais de apoio ou de outros espaços, além da sala de aula, para a leitura, leva os professores desta escola a conduzirem outras ações de formação para a leitura: a criação de projetos e outras iniciativas pontuais. O envolvimento de professores de diferentes disciplinas em atividades de estímulo à leitura indica que a formação de leitores é uma preocupação constante, presente e bem desempenhada.

Na escola confessional, a infra-estrutura e a colaboração dos agentes da biblioteca com as atividades propostas pelos professores, a manutenção de um suporte material atualizado e, sobretudo, uma concepção e prática institucional de valorização da leitura consegue, em contextos muito diferentes, produzir níveis muito semelhantes de engajamento em leitura.

4.5

A técnica do grupo focal na pesquisa com as elites escolares

De posse de indicadores dos níveis de leitura dos alunos das escolas de elite, que nos indicou a existência de um número desprezível de estudantes com *baixo engajamento em leitura*⁷ e após a caracterização e análise das atividades escolares de formação e estímulo à leitura restava-nos ouvir os estudantes a respeito de seus hábitos a fim de identificar e caracterizar outros aspectos que pudessem colaborar para a formação de alunos leitores.

⁷ Estes valores referem-se aos percentuais dos níveis de engajamento em todas as escolas (Gráfico 1): alto (48,1%), médio (50,7%) e baixo (1,1%).

Neste contexto, a utilização da técnica do grupo focal nos pareceu apropriada para dar prosseguimento à pesquisa, encaminhada neste momento para uma fase qualitativa. O uso do grupo focal e de outros instrumentos, como é o caso das entrevistas, presta-se a diferentes tarefas dentro da pesquisa em educação. A técnica do grupo focal pode ser planejada apenas para sondar informações a respeito de determinado fenômeno, sem discriminar qualquer fator previamente ou pode ter como objetivo o aprofundamento de aspectos já identificados pouco ou mal caracterizados, seja através da aplicação de um *survey* ou de observações, por exemplo.

4.5.1

A adequação da técnica ao tipo de pesquisa

O grupo focal envolve uma série de etapas em sua preparação e análise que se, não cumpridas descaracterizam a técnica. Alguns dos principais problemas que envolvem a utilização do grupo focal podem ser encontrados nos relatos de algumas experiências, principalmente das áreas de propaganda e marketing, que originaram o seu uso⁸.

A gama de possibilidades oferecida por esta técnica na captação de informações subjetivas e de percepções construídas coletivamente passaram a despertar o interesse de outras áreas, como as de Saúde Pública, Ciências da Informação, Ciências Sociais e Educação⁹.

Durante a realização de um grupo focal os indivíduos se encontram em interação, manifestando em suas falas sentimentos de contestação, concorrência e aceitação. As informações obtidas durante esta interação são bastante diferentes daquelas produzidas pelos *surveys* ou pelas entrevistas individuais. Enquanto nos *surveys*, as respostas estão baseadas em referências limitadas por uma série de fatores que impedem o registro de dados subjetivos, nas entrevistas, assim como nos grupos focais é possível tomar conhecimento de uma série de aspectos implícitos estruturantes das ações dos indivíduos.

⁸ Segundo alguns autores esta técnica surgiu no contexto das pesquisas mercadológicas (Dias, 2000; Carlini-Cotrim, 1996, entre outros).

⁹ Para conhecimento da utilização da técnica do grupo focal em diferentes áreas, consultar os artigos de Dias, 2000; Carlini-Cotrim, 1996; Weller, 2006; Gatti, 2005; Costa, 2007, entre outros.

Por envolver uma complexidade, alguns pesquisadores atentam que a utilização de instrumentos qualitativos, como a entrevista, requer *preparo teórico e competência técnica* (DUARTE, 2004, p. 216), além de *empatia e engajamento mútuo* para a triangulação do material produzido (BRANDÃO, 2000, p. 181).

Mesmo diante de tais exigências, assistimos uma ampla defesa do uso de métodos qualitativos na pesquisa em educação. Este movimento, apesar de ter gerado um avanço¹⁰ da discussão *pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa* parece não estar fazendo evoluir as técnicas para uma investigação qualitativa da escola. Este ponto de vista tem sido defendido por autores que coordenam pesquisas em educação e que acompanham principalmente a produção da área sociológica (BRANDÃO, 2002 e 2000; MARTINS, 2004; VAN ZANTEN, 2004, entre outros).

A utilização de novas técnicas para aproximações qualitativas na pesquisa educacional podem transformar-se em uma sucessão de *modismos acadêmicos* (BRANDÃO, 2002, p. 13), que podem afetar a credibilidade da pesquisa, descaracterizando seu uso para a compreensão de problemas que hoje são somente identificados, sem terem seus aspectos implícitos analisados. No empreendimento deste tipo de pesquisa, o método é apenas um suporte para a *verificação* do que se quer encontrar.

Neste sentido, queremos discutir a utilização da técnica do grupo focal no âmbito da pesquisa sociológica em educação, a partir da nossa experiência na sua utilização com jovens alunos de escolas de elite. Na nossa experiência, a técnica do grupo focal foi eleita por possibilitar a coleta de informações reveladoras de perspectivas mais amplas dos jovens nas suas relações com a leitura, informações estas que poderiam permanecer desconhecidas, se somente investigadas por meio da aplicação do nosso *survey*.

O tipo de informação obtida durante a análise qualitativa de grupos focais pode ser ilustrada por uma pesquisa realizada com adolescentes de origem hispânica nos Estados Unidos (BECK e BARGMAN *apud* CARLINI-COTRIM, 1996, p. 290). Os pesquisadores, ao analisarem as falas de adolescentes em quatro grupos focais, identificaram situações de vida que sugeriam diferentes estilos dos jovens no consumo do álcool: *beber por diversão, beber por competição, beber para ficar bêbado e beber para o alívio*.

¹⁰ A palavra avanço, neste sentido, foi usada na acepção de volume, intensidade.

Na pesquisa com adolescentes e jovens, o grupo focal é uma ferramenta útil na investigação das relações sociais, na medida em que capta idéias e percepções que são constituintes das relações que estes estabelecem com a escola e com a família, por exemplo. Outra experiência, com estudantes atendidos por um programa nacional de escolarização ilustra as possibilidades de reflexão e análise que a técnica pode proporcionar para a pesquisa em educação:

Relatos colhidos em 20 grupos focais com alunos, em cinco capitais, dão uma medida da péssima qualidade da escola que esses jovens freqüentaram. Suas memórias e apreciações sobre a escola fundamental a que tiveram acesso são invariavelmente trágicas. (...) Os constrangimentos provenientes das condições de vida não são irrelevantes, mas destaca-se a má experiência escolar como fator principal associado ao abandono precoce da escola, antes da conclusão do ensino fundamental.

(COSTA, 2007, p. 5)

A proposição do grupo focal deve ser coadunada ao objetivo da pesquisa, assim, além de dever estar articulada às questões que orientam o estudo, deve-se questionar se a técnica é capaz de corresponder ao formato das questões lançadas. Nesta perspectiva, nossa investigação pretendeu obter informações a respeito das modalidades de leitura dos alunos, os tipos de texto que lêem, as maneiras como lêem, as fontes de estímulo para a leitura, a posse e características de acervos pessoais, o papel da família na construção e manutenção do hábito de leitura, entre outros aspectos.

A formulação e organização de todos estes aspectos fazem parte de uma etapa preparatória, que envolve a composição de um roteiro do grupo focal. Na produção deste roteiro, as questões não devem possuir um formato diretivo, ou seja, os itens ou perguntas devem ser feitos de forma indireta, estimulando o raciocínio e o debate entre os participantes.

Deve-se viabilizar uma primeira reflexão a partir de um ponto de vista não pessoal¹¹. Em outras palavras, se visa obter inicialmente a opinião dos participantes sobre um fenômeno qualquer dentro da temática proposta. Cada item pode possuir subitens, as *probes*, que visam inspirar ao máximo e em diferentes abordagens uma mesma questão da investigação.

¹¹ Na descrição de Carlini-Cotrim (1996, p. 289), *estes tópicos não devem ser expressos ao grupo em forma de perguntas, mas na forma de "dicas", de pequenos estímulos para introduzir o assunto: tipicamente trata-se de uma solicitação para comentar algo ou descrever alguma experiência.*

4.5.2

A logística do grupo focal

Além da adequação ao objeto de pesquisa, outros fatores de ordem prática são fundamentais para a realização do grupo focal. Trata-se de uma etapa logística, que envolve a escolha do local, a coleta do material em áudio, a escolha da data, horário da atividade, etc.

A atividade de pesquisa no ambiente escolar envolve uma série de imprevistos. Sabe-se que a rotina escolar é bastante complexa e que a presença de pesquisadores é um fator que altera esta rotina¹². A realização dos grupos focais na escola não é uma tarefa simples. Desta maneira, a fase de preparação deve procurar prever, ao máximo, os imprevistos que podem envolver esta atividade.

As tarefas iniciais envolvem: explicação da proposta a comunidade escolar, convite aos alunos, autorizações de participação e uso do material produzido, além do sorteio dos alunos participantes.

Nossa experiência na preparação dos grupos foi diferente em cada uma das escolas. As dificuldades e os pontos positivos na preparação das atividades variaram. Enquanto na escola pública tivemos acesso às listagens dos alunos, o que nos possibilitou maior liberdade na construção da amostra, além de uma circulação mais livre pela escola (contatamos os professores e visitamos as classes sem supervisão presente), na escola confessional todo o processo de divulgação da proposta e convite aos alunos foi intensamente acompanhado. Nesta escola, não tivemos acesso às listagens (sob a defesa de se manter em sigilo as identidades dos alunos) e não realizamos os sorteios, que ficou a cargo da coordenação. Na mesma escola tivemos acesso supervisionado às turmas para explicação da proposta aos alunos.

¹² Carvalho (2003) chama atenção para a importância de se considerar os efeitos da presença do pesquisador no cotidiano escolar. Tal fato, comumente desprezado durante a fase de análise, deve estar contemplado, devido aos efeitos da relação pesquisador - pesquisado na produção do material empírico.

4.5.3

A logística na escola pública e na escola confessional

O primeiro contato com os professores da escola pública para organização do grupo focal foi realizado em setembro de 2008. A visita à escola foi agendada com o objetivo de pedir autorização para a realização da atividade com os alunos. A finalidade do encontro era também de sinalizar à direção e à coordenação sobre a minha presença na escola a partir de então, além de me apresentar ao corpo docente (em especial aos professores de Língua Portuguesa) e informar-lhes sobre o tema da minha dissertação.

Os professores foram receptivos, fizeram perguntas sobre a pesquisa e ofereceram informações sem demonstrar qualquer tipo de constrangimento. Percebo que os professores lidam muito bem com a presença de pesquisadores e a relação entre eles é de coleguismo. Acredito que isso aconteça pelo fato de muitos docentes serem também pesquisadores ou já terem realizado investigações semelhantes em cursos de mestrado e doutorado.

Foram distribuídas cartas explicando a fase atual da nossa investigação no SOCED, bem como a aplicação de novos instrumentos no segundo semestre de 2008. Apresentei o meu tema, contando brevemente que estava finalizando a fase quantitativa do trabalho e que o critério para a escolha da escola pública devia-se ao alto engajamento em leitura apresentado pelos alunos em nosso banco de dados.

Após esse momento, uma professora contou-nos sobre um projeto cujo tema era os cem anos de Machado de Assis¹³ e que a mesma, havia escrito. *Cem anos sem Machado* é um projeto de estímulo à leitura que tem como principal objetivo levar os alunos a conhecer e apreciar as obras do escritor.

Várias estratégias foram formuladas (cinema, dramatização, leitura de imagens, elaboração de textos, pesquisas históricas, etc.), atentando para as diferentes idades dos alunos. Trata-se de um projeto grande, que envolve os alunos do sexto ao nono ano, além de professores de outras disciplinas. A professora, autora do projeto, demonstrou muito interesse pela pesquisa, lamentando que seus alunos (todos cursando o 6º ano) não participariam do grupo focal.

¹³ O projeto, idealizado pela professora de literatura que defendeu uma tese de doutorado sobre a vida e obra de Machado de Assis, foi aprovado para todas as unidades desta escola pública.

No projeto, o estímulo fica por conta de uma série de recursos para levar o aluno a compartilhar suas impressões sobre as leituras. Por exemplo, foi criada uma espécie de urna para depositarem suas opiniões, dificuldades e sugestões, onde podiam se identificar ou não. Os livros emprestados, quando devolvidos passavam pelo acompanhamento atento das bibliotecárias, que faziam perguntas sobre a leitura, relatando posteriormente as impressões aos professores.

Outro recurso criado especialmente para atender as necessidades dos alunos foi um *blog*¹⁴. Neste espaço os estudantes discutiram as obras e fizeram sugestões, interagindo com outros alunos e professores. Após a discussão de alguns assuntos no *blog*, havia a possibilidade de mudanças durante a realização do projeto, com a escolha de novas leituras, para atender a uma adequação de linguagem, estilo ou mesmo para contemplar outros interesses de leitura dos alunos.

Todo este trabalho dos professores ilustra a preocupação e uma reação na prática pedagógica para lidar com os *novos estilos de cognição* dos alunos¹⁵.

Ao comunicarmos nossas intenções de pesquisa à diretora da escola pública e pedirmos autorização para a realização do grupo focal, a mesma demonstrou menor receptividade que os professores, reiterando que tais atividades só podem ser feitas fora do horário de aula e que a escola tem como hábito requisitar a autorização dos pais para a participação dos alunos em atividades como esta.

A sequência do processo de preparação das atividades de pesquisa na escola pública foi complicada. Para visitar as turmas e realizar o sorteio precisamos interromper (nós mesmas, sem a introdução de outro agente escolar) as atividades de aula e contar com a colaboração dos professores de Língua Portuguesa. Alguns alunos demonstraram interesse, outros não, perguntando se era obrigatória a participação.

Nosso objetivo nesta fase de preparação foi o de realizar uma primeira abordagem com os alunos, explicando-lhes o motivo da nossa presença na escola, o objeto de pesquisa e as características da atividade.

¹⁴ Um *blog* (contração do termo *web log*) é um site cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou posts. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, costumam abordar a temática do *blog* e podem ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog* (Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>>).

¹⁵ Brandão (2005) no artigo *Desatenção ou novos estilos de cognição* chamou atenção para a configuração de um novo estilo de aprendizagem entre os alunos, que envolve a variedade de interesses e a simultaneidade de atividades na execução das tarefas escolares, por exemplo, enfatizando certa dificuldade dos professores em lidar com este novo perfil.

Durante as visitas às turmas foi distribuída uma carta aos pais¹⁶, descrevendo a atividade. Explicamos que a escolha dos alunos seria feita por sorteio, mas que caso uma pessoa sorteada não quisesse participar nós realizaríamos um novo sorteio.

Em diversos momentos tivemos a sensação de estarmos sendo inconvenientes com a coordenação e secretaria da escola pública, no entanto, apesar de nos ser apresentada certa dificuldade durante o pedido, éramos atendidas. Nossa presença parece ter prejudicado, mesmo que em parte, uma rotina já bastante complexa.

Neste dia permanecemos durante toda tarde na escola. Consultamos as listas, em seguida sorteamos os alunos entre seis turmas de nono ano e preenchemos as cartas convite nominalmente¹⁷. Estas cartas foram entregues pelas professoras, que se responsabilizaram em realizar novo sorteio, caso algum aluno se opusesse a participar da atividade. Cientes da possibilidade de não ocorrer um novo sorteio, mas de haver indicação dos alunos leitores, enfatizamos a importância na obtenção de um grupo aleatório de estudantes.

Nas visitas para a preparação da atividade na escola confessional fomos muito bem recebidas pela coordenação. Estavam presentes a coordenadora do ensino fundamental e a coordenadora das turmas de oitavo e nono ano. Explicamos os objetivos das atividades de pesquisa. A proposta do grupo focal com os alunos foi muito bem aceita e a coordenação se mostrou solícita em auxiliar no preparo da atividade. Nenhuma alteração foi proposta, no entanto, foi pedido que o sorteio dos alunos fosse realizado pela coordenação. As listas não foram fornecidas para não divulgar os nomes completos dos alunos.

A partir deste encontro foi disponibilizado contato maior com a coordenadora do nono ano, que ofereceu *e-mail* e telefone. No mesmo dia foram agendadas datas para uma primeira visita às turmas e para a realização do grupo focal.

O sorteio dos alunos sofreu grande influência nesta escola. Do mesmo modo, expusemos a importância da seleção da amostra para o sucesso da atividade, mas não realizamos o sorteio. A coordenadora combinou que faria o sorteio, tentando variar as turmas o máximo possível.

Na data sugerida estive na escola para visitar as turmas de nono ano e distribuir a carta aos pais. Visitei três turmas do nono ano em companhia da coordenadora, conversei com os alunos, contando os objetivos da pesquisa sobre leitura e a proposição

¹⁶ Veja modelo da carta no Anexo 4.

¹⁷ Veja modelo da carta-convite aos alunos no Anexo 5.

da atividade. Os alunos, em sua maioria, ouviram atentos, poucos fizeram perguntas. Um deles, parecendo demonstrar preocupação com o conteúdo da discussão no grupo focal, questionou se a leitura que eu gostaria de investigar se referia apenas às leituras das atividades escolares. Em resposta, disse que gostaria de investigar os hábitos de leitura de maneira geral. Informei que a atividade não se tratava de um teste de conhecimentos literários e que ele poderia emitir as opiniões que quisesse durante a atividade, caso fosse sorteado.

Percebemos que a resistência de alguns alunos, ainda que pouca, para participar do grupo focal nas duas escolas esteve relacionada a um receio do conteúdo que seria discutido.

Na escola confessional, além de um maior acompanhamento, foi recomendado que o primeiro contato com os alunos fosse feito pela pessoa que coordenasse o grupo focal. Esse e outros comentários demonstraram uma postura previamente formada em relação à pesquisa e seus efeitos no ambiente escolar: circulação de outras pessoas, sugestão de novas atividades, a reação de alunos e professores, entre outros fatores.

4.5.4

Viéses e rigor na adaptabilidade da técnica

Os viéses são previstos em diferentes modalidades de pesquisa e na aplicação de diferentes instrumentos. Na técnica do grupo focal, a construção da amostra pode vir a interferir de forma decisiva na análise do material produzido. Assim, irá exercer influência todo o processo que antecipa a atividade: a forma de seleção, o local escolhido e a relação estabelecida entre os participantes.

Nas duas escolas foi convidado um número de alunos que pudesse nos oferecer um excedente no caso de faltas. Alguns autores apontam não ser rara, na realização de grupos focais, a ausência de parte dos convidados (DIAS, 2000; CARLINI-COTRIM, 1996, entre outros). Na escola pública, no dia marcado para a atividade, cerca de metade dos alunos convidados compareceu, enquanto na escola confessional, o número de alunos disponibilizado para a atividade compareceu de forma integral.

Os motivos para as ausências na escola pública e para a presença de todos os alunos na escola confessional parecem ter sido influenciados pelos papéis exercidos

pelas escolas na mediação com a pesquisa. Na escola pública acreditamos que um dos motivos da ausência deve-se ao fato de todos os participantes serem do turno da tarde, o que levou os alunos a se deslocarem mais cedo para a escola e almoçar fora. Na escola confessional houve apoio institucional para a atividade, os alunos permaneceram na escola, facilitando a pontualidade. Seis alunos eram do período integral, por isso almoçam na escola, os outros alunos do período da manhã tiveram suas refeições pagas pela escola para permanência no período da tarde.

A composição da amostra de participantes para o grupo focal deve procurar manter uma variedade interna, de forma a contemplar diferentes indivíduos do ambiente pesquisado. O objetivo principal é unir em uma mesma discussão uma diversidade razoável de opiniões sobre o assunto a ser tratado. Na prática, isso requer que os alunos não se conheçam ou não sejam todos oriundos da mesma turma. Caso contrário poderão se formar *pares internos* de apoio ou desacordo no que se refere às opiniões expressas. Em nossa experiência tal fenômeno pôde ser verificado a partir das anotações efetuadas pelo relator.

O papel desempenhado pelo relator é fundamental, pois registra informações importantes que podem *escapar* do pesquisador que modera o grupo. Por meio da presença do relator nos foi possível identificar alguns acontecimentos que serão levados em conta na análise de conteúdo do material transcrito.

Na escola pública duas meninas eram da mesma turma, entre os meninos dois também eram da mesma classe. Apenas um aluno encontrava-se sem par, o que parece ter acentuado uma já aparente timidez do mesmo. Assim, foram estabelecidos pares de interação, que funcionaram como pontos de apoio entre os participantes, ora para o debate, ora para a concórdia. No entanto, os alunos não se conheciam para além de suas turmas, o que conferiu certo equilíbrio nas forças exercidas entre os pares.

Muitas são as recomendações que visam controlar a interação dentro do grupo focal. Estas orientações, no entanto, não devem sobrepor outros aspectos que emergem do campo e que não podem ser contornados, senão sob o risco de não se concretizarem. Uma destas orientações refere-se aos gêneros dos participantes. A atenção ao fator gênero na composição do grupo focal objetiva minimizar uma tendência, recorrente e já observada em outras experiências: o risco dos homens posicionarem uma fala mais autoritária na presença de mulheres (GATTI, 2005). Em nosso caso, apostamos que meninos e meninas, já acostumados à discussão intergêneros na sala de aula, não teriam

dificuldades a ponto de prejudicar a interação. A aposta ganhou credibilidade ao obtermos uma resposta positiva nas duas escolas.

Na escola confessional, por ser uma instituição que recebe somente meninos, a possível interferência do gênero na realização do grupo focal poderia ser de outra origem. As pessoas para coordenar e auxiliar a atividade (no caso, todas mulheres), segundo a recomendação da técnica, poderiam vir a causar uma reação diferente neste grupo, em comparação a um grupo de meninos moderado por homens. Tal preocupação é pertinente, pois diante de mulheres os meninos poderiam adotar ou uma reação de recusa ou a adoção de uma postura para a aprovação e o agrado.

Novamente, ao relativizar este aspecto e considerando que estes meninos se encontram frequentemente expostos à presença feminina no cotidiano escolar, a aplicação do instrumento ocorreu de forma satisfatória. Durante a atividade, as reações e posturas variaram *naturalmente*, sobretudo, com os alunos demonstrando vontade em expressar suas opiniões e idéias das preferências literárias e hábitos de leitura.

Outro aspecto importante refere-se à quantidade necessária de grupos focais para oferecer validade à investigação. De certo, tão maior o número de grupos focais, maior a chance de se encontrar reincidências e mapear relações. No exemplo oferecido anteriormente (COSTA, 2007), vinte grupos focais foram sugeridos para analisar a implementação de um programa nacional nas principais capitais brasileiras.

No presente trabalho, dois grupos focais foram propostos para aprofundar o estudo em duas escolas que se destacaram durante a apuração do *survey*. O importante é, ao adequar a técnica ao objeto e objetivo da pesquisa, simultaneamente dimensionar a quantidade necessária. Realizar um estudo exploratório, aprofundar a investigação de determinado aspecto ou mapear características são algumas orientações para o número de grupos a realizar.

É importante ressaltar, sobretudo, que os aspectos descritos anteriormente influenciaram a preparação da atividade nas escolas. No entanto, as concessões que fizemos durante este processo objetivaram, sobretudo, respeitar a rotina escolar. Foram cumpridas as etapas previstas nas orientações deste instrumento, contemplando a aleatoriedade da amostra, a participação não compulsória dos alunos, entre outros aspectos. As modificações durante a preparação das atividades parecem não ter alterado o resultado esperado, o que por sua vez, não dispensa considerações de caráter metodológico durante a análise do conteúdo.

4.5.5

Análise do Grupo Focal

A aplicação deste instrumento requer um trabalho em equipe, seja com o pessoal envolvido na concretização da atividade, seja em sua análise. Diferentemente de outras aproximações qualitativas, como a entrevista (que muitas vezes pode se configurar em um trabalho solitário), o grupo focal exige a colaboração de outros pesquisadores. Para tanto, são necessários um moderador, um relator e um observador¹⁸. Nossa experiência de trabalho coletivo de pesquisa que contou com a participação de cinco pesquisadores pode ilustrar a *otimização* desta etapa.

Podemos ilustrar algumas destas vantagens, em especial, os debates ocorridos durante nossos encontros que acabaram por originar adaptações para a técnica do grupo focal. Minha vontade o tempo todo foi a de exercer o papel de mediadora nos grupos. No entanto, cogitamos por diversas vezes, a possibilidade de outros colegas efetuarem este trabalho, devido a experiências progressas no uso da técnica e para a garantia de maior neutralidade. Outra orientação importante que surgiu durante nossas discussões referia-se ao pesquisador (o autor da dissertação ou tese) alternar sua função durante os grupos focais, na tentativa de experimentar as diferentes perspectivas do instrumento, enriquecendo a análise.

Moderar, relatar e observar exige preparação. Contar com pesquisadores nesta etapa foi crucial para o registro dos encontros, que orientaram de forma decisiva a análise do material.

Na atividade de moderação é necessária uma grande capacidade de adaptação a fim de oportunizar as melhores perguntas de acordo com a situação. Como o moderador precisa estar atento a interação entre os componentes, estimulando a participação, o mesmo não consegue registrar as diferentes características de comportamento que podem vir a alterar a análise do material produzido. O relator, por sua vez, deve ser capaz de sintetizar no encerramento da atividade as principais informações que vem à tona durante as falas. Ao compartilhar o relato, os alunos se vêem diante da tarefa de repensar tudo o que foi dito, reafirmando percepções ou modificando comentários. Este movimento gera enriquecimento do material, na medida em que proporciona maior captação de detalhes.

¹⁸ Em alguns casos, pode-se optar somente pela participação de um moderador e um relator.

A transcrição do material é outra tarefa que deve ser dimensionada. Esta é uma etapa que pode ser comumente ignorada, no entanto, reafirmamos que a mesma precisa de planejamento. Isso porque o tempo para a transcrição do material não é pequeno.

Esta tarefa, na experiência dos grupos focais, sugere a utilização de mais tempo em comparação com a transcrição de entrevistas. O material em áudio não irá apenas contemplar a fala do entrevistador e de um entrevistado, mas de um grupo em interação, com falas frequentemente interrompidas e/ou sobrepostas. Além destes fenômenos, comuns da discussão em grupo, os ruídos peculiares do ambiente escolar também podem prejudicar a produção de um material audível.

4.5.6

Análise de conteúdo e a construção das categorias

O tratamento adequado para o material do grupo focal é a análise de conteúdo. Para tanto, a leitura exaustiva do material de forma concomitante à leitura dos relatos de observação se faz necessária. Como em outras modalidades de análise de conteúdo, no grupo focal as falas recorrentes e as semelhanças encontradas devem ser destacadas. No entanto, grande atenção também deve ser dirigida às falas intercaladas da interação entre o grupo. Da mesma forma, as falas construídas em contextos de hesitação e veemência devem ser consideradas de forma diferenciada. Tais fenômenos, que demonstram que os participantes estão em um processo de construção e reconstrução de suas idéias e percepções, refletem em um dos *ganhos* mais interessantes no uso da técnica.

As características diferenciadas da análise dos instrumentos qualitativos irão reivindicar, por sua vez, atenção especial à construção das categorias. Brandão (2000, p. 180) relembra dois momentos distintos, mas que não devem estar isolados na construção das categorias: a revisão teórica e a análise da empiria. Segundo a autora, no momento da emergência das categorias a partir do material empírico, é importante realizar um *retorno* à teoria, tendo cuidado, sobretudo, com a proposição de categorias já construídas por outros estudos da área.

A contar pela quantidade de reincidências, que somente adquirem dimensões maiores na aplicação de vários grupos focais, a proposição de categorias explicativas durante a análise deve ser cerimoniosa. Alguns *softwares* podem auxiliar neste trabalho,

no entanto, a codificação manual das falas oferece tanto rigor quanto. O importante é que, ao agrupar falas semelhantes, não se omita o contexto da produção destas falas.