

Questões teórico-metodológicas

Este estudo apresenta uma opção teórico-metodológica pela pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Os fenômenos educacionais são observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. A Antropologia Cultural estuda a diversidade cultural a partir de um olhar relativizador (VELHO, 2003b, 2004; DAUSTER, 1994a), que busca extrapolar as categorias lógicas do pesquisador para mergulhar na lógica nativa (do grupo estudado). O esforço é na direção do abandono do etnocentrismo, promovendo um descentramento do olhar, para que se possa perceber a ótica do outro.

Para isso, foi realizado um trabalho de campo de viés etnográfico, que incluiu contato direto e prolongado com os sujeitos estudados, em contexto específico (aulas de Português e Literatura do ensino médio), em um processo de observação participante. Diante de uma situação de pesquisa qualitativa como esta, tendo como campo empírico uma escola pública urbana, a observação deu-se em visitas regulares (acompanhando vários tempos de aula por semana), realizadas durante um semestre letivo em 2007 (agosto a novembro) e meio semestre letivo em 2008 (maio e junho). Foram observadas duas turmas de terceiro ano do ensino médio (uma em cada período de observação), durante as aulas de Língua Portuguesa (LP) ministradas pela professora Luana¹. Neste tipo de estudo, por meio de convivência intensa com o grupo pesquisado, que pressupõe um “mergulho” na cultura estudada, o pesquisador deve buscar compreender “de dentro” o ponto de vista nativo nos seus termos, tentando sistematizar suas categorias e conceitos, bem como a lógica que os organiza.

Para a coleta de dados, o trabalho de campo incluiu, ainda, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os alunos e com a professora. Entrevistei todos os alunos da primeira turma, com exceção de dois, que não quiseram participar, perfazendo um total de dezenove entrevistas, além de cinco alunos da segunda turma. O critério para decidir o momento de encerrar as entrevistas no segundo

¹ Os nomes dos sujeitos pesquisados serão aqui substituídos por nomes fictícios.

grupo foi o da recorrência das respostas em relação aos temas principais da pesquisa, em consonância com as respostas dos alunos da primeira turma. Também foi realizada uma conversa informal com a chefe de secretaria da escola, por orientação da diretora-adjunta, que não teve tempo disponível para me atender. Violeta, a chefe de secretaria, foi professora de Biologia na escola e lá trabalha há mais de 30 anos. É importante ressaltar que os dados colhidos nas entrevistas foram contextualizados, considerando-se o lugar social que ocupam os sujeitos entrevistados (na escola, na sociedade), bem como suas ações observadas no cotidiano escolar. Esta postura permite, entre outras coisas, iluminar contradições entre o dito e o feito. Tanto na observação quanto nas entrevistas, busquei indícios das representações de leitura dos alunos (contrastadas com as suas práticas) e da professora. Como complemento à coleta de dados, foi realizada consulta documental ao Projeto Político Pedagógico da escola.

O que define a etnografia, para Geertz, é o esforço intelectual empreendido para a elaboração de uma “descrição densa” sobre a cultura estudada (1989, p.4). O autor propõe um modelo de análise cultural hermenêutico. Nesta linha, o antropólogo deve realizar uma descrição em profundidade (“descrição densa”) das culturas, compreendendo-as como textos ou “teias de significados” que devem ser interpretados (GEERTZ, 1989). Por este prisma, a Antropologia é entendida como uma ciência interpretativa, em busca do significado. O etnógrafo seria, portanto, um intérprete da cultura. O que ele constrói é a “interpretação da interpretação”, pois vai trabalhar a partir das interpretações dos nativos:

os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura. Trata-se, portanto, de ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos do pensamento. (GEERTZ, 1989, p.11)

Geertz investe em um conceito semiótico de cultura, na crença de que o homem está amarrado a teias de significado tecidas por ele mesmo. O antropólogo enxerga a cultura como estas teias e sua análise (1989, p.4). Coadunando-se com esta visão, Dauster afirma que cultura significa “crenças, valores, visão de mundo, significados entrelaçados, ideias e práticas que orientam os indivíduos no seu dia-

a-dia, [...] assim como artefatos materiais” (1989, p.172). Neste contexto, o comportamento humano é entendido como ação simbólica.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p.10)

Segundo Geertz (1989, p. 75), a ideia mais importante da Antropologia do tipo “do ponto de vista do nativo” (que ele pratica) é a de que o sentido é socialmente construído (e cabe ao etnógrafo interpretá-lo).

A percepção de que o sentido, sob a forma de sinais interpretáveis – sons, imagens, sentimento, artefatos, gestos –, só passa a existir dentro dos jogos de linguagem, das comunidades discursivas, dos sistemas de referência inter-subjetivos e das maneiras de **construir o mundo**; de que ele surge no contexto de uma **interação social concreta**, em que uma coisa é uma coisa para um você e um eu, e não em alguma gruta secreta na cabeça; e de que ele é rigorosamente histórico, moldado no fluxo dos acontecimento. (1989, p.75) [grifos meus]

Nesta perspectiva, opera-se com a desnaturalização dos fenômenos, compreendendo-os como histórica e socialmente construídos. Gilberto Velho (2004) afirma que os grupos (e os indivíduos dentro dos grupos), em interação, estão em constante processo de “negociação da realidade”, que se configura em possibilidade de negociação de interpretações.

Nesta pesquisa, a escola foi analisada como espaço sócio-cultural. Isto significa pensá-la pela ótica da cultura, como construção social dinâmica e permanente, que se dá a partir das interações cotidianas. Para além do espaço físico, dos usos e sentidos previamente estabelecidos (determinados pelos códigos e regras escolares), os alunos (e professores, funcionários...) se apropriam do espaço e o ressignificam, conferindo-lhe novos usos e sentidos. Dá-se um processo de ação recíproca entre o sujeito e a instituição. Assim, percebe-se a escola como polissêmica (DAYRELL, 1996): os sujeitos lhe atribuem diferentes significados, de acordo com a maneira como vivem, experimentam e se apropriam dela. Nesta perspectiva, os alunos, professores, funcionários são pensados como seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, atores sociais que constroem a escola a partir de suas interações e dos usos e sentidos que daí

emergem. De acordo com Dayrell, compreender a escola como espaço sócio-cultural implica percebê-la como espaço social ordenado em dupla dimensão:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de **relações sociais** entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das **práticas** e dos **saberes** que dão forma à vida escolar. (1996, p.137) [grifos meus]

Portanto, a etnografia realizada nesta pesquisa inclui uma descrição do espaço escolar que não é apenas física, mas também simbólica.

Na observação do cotidiano escolar, destaca-se o estudo das sociabilidades. Ainda que não haja “intenção educativa”, estas interações podem assumir uma dimensão formadora (ideia que Tania Dauster e Andréa Pavão vêm desenvolvendo em diversos estudos), que pode contribuir para se pensar a relação dos alunos com a leitura. Do ponto de vista antropológico, não se pode reduzir a educação aos processos intencionais de socialização. É preciso olhar também os processos educativos informais: que valores, práticas e representações aparecem nas sociabilidades que se estabelecem em torno da leitura? Que significados emergem destas interações? Portanto, para além dos processos de socialização presentes no ensino formal da sala de aula, será investigada também a aprendizagem informal que se dá a partir das sociabilidades.

O enfoque antropológico desta pesquisa inclui o “estranhamento do familiar” (VELHO, 2004), já que a escola pesquisada localiza-se na mesma metrópole onde habito, em um bairro próximo daquele onde resido. A complexidade das metrópoles modernas, com sua multiplicidade de estilos de vida em convívio, cria um cenário de diversidade cultural que possibilita o estudo etnográfico de grupos “próximos”. Geertz afirma que, nas grandes cidades, vivemos em uma enorme “colagem”, já que “as abordagens seriamente distintas da vida estão se misturando em espaços mal definidos, espaços sociais cujos limites não têm fixidez, são irregulares e difíceis de localizar” (2001, p.83). O habitante da metrópole se move nesta colagem de fronteiras fluidas, fazendo parte de diferentes grupos culturais, em um estado de multipertencimento.

Mas a complexidade da metrópole pode atuar a favor do etnógrafo, já que participar simultaneamente de diversas redes de relação pode incrementar o

potencial de relativização. Segundo Gilberto Velho, é o fato de pertencer concomitantemente a diversos grupos e redes sociais, característico da vida na metrópole contemporânea, que possibilita ao etnógrafo “pesquisar sua própria sociedade e, dentro dela, situações com as quais ele tem algum tipo de envolvimento e das quais participa” (2003b, p.18). Assim, o trânsito do pesquisador em grupos diversos, somado a uma formação que valoriza o exercício de um certo distanciamento, contribui para o estranhamento crítico diante do próximo.

O processo de transformar o “familiar em exótico”², necessário quando se estuda a própria sociedade, exige a capacidade de relativizar o familiar. Para isso, é necessário cultivar certa distância do objeto estudado. Velho ressalta a necessidade de problematizar a categoria “distância”, considerando sua complexidade. Neste caminho, aponta diferenças entre a ideia de “familiar” e “conhecido”: “o que vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido, e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido” (2003a, p.126). Com os avanços tecnológicos e os meios de comunicação de massa, podemos nos tornar mais familiarizados com grupos espacialmente distantes do que com determinados grupos que fazem parte do nosso próprio país ou cidade.

A análise do familiar envolve algumas dificuldades diferentes das que cercam a análise do exótico. Há uma peculiaridade quando se pesquisa a sua própria cidade: contamos com um mapa sociocultural (construído com base na divisão desigual de poder) que nos familiariza com a sociedade em que vivemos, definindo e localizando categorias sociais por meio de estereótipos, reforçando hierarquias. Dessa forma, familiarizamo-nos com determinadas situações sociais, o que não significa que conheçamos o ponto de vista, os valores, representações, a visão de mundo dos indivíduos ou grupos envolvidos, nem a lógica e as regras que orientam as interações. O conhecimento que o etnógrafo traz do objeto pesquisado pode estar comprometido por estereótipos, hábitos, costumes. Afinal, o pesquisador também ocupa lugar no mapa social (lembrando que o jogo entre papéis e identidades, característico da vida na grande metrópole, faz com que o mapa opere em dinamismo constante). Portanto, talvez o primeiro desafio do

² Expressão de Roberto DaMatta citada por Gilberto Velho (2004, p.124).

etnógrafo que possui alguma familiaridade com o universo que se propõe a pesquisar seja aprender a relativizar seus conceitos, visões, pontos de vista sobre a realidade observada.

O exercício de desnaturalizar noções, classificações, categorias que compõem nossa visão de mundo não é tarefa fácil. Como vimos, Geertz (1989) enfatiza a natureza interpretativa do trabalho do antropólogo, o que imprime uma inevitável subjetividade ao conhecimento produzido. Tendemos a interpretar, classificar, analisar seguindo os princípios e valores com os quais fomos socializados. Para o etnógrafo, tomar consciência destes e relativizá-los é tarefa fundamental, em busca da “objetividade relativa” (VELHO, 2004, p.127) do olhar científico. Sem esquecer que a interpretação produzida é somente uma das versões possíveis a respeito do universo pesquisado.

Uma exigência do trabalho antropológico é produzir conhecimento respeitando a cultura dos grupos estudados. É sob esta perspectiva que pretendo descrever os usos e valores em torno da leitura de alunos do ensino médio de escola pública. Ao lidar com as chamadas camadas populares, é preciso fugir à ideologia da deficiência cultural (SOARES, 2002), que defende a superioridade da cultura das camadas dominantes, é necessário rejeitar a ótica da falta, do *déficit* cultural, enxergando as diferenças culturais sem valoração. Neste contexto, é útil a orientação de Chartier (2003), quando este rejeita a divisão rígida entre cultura popular e erudita que as concebe como sendo um par de oposição estanque, designando conjuntos absolutamente distintos. O historiador francês opta, ao contrário, por relativizar as fronteiras e observar relações, tangências, influências entre elas. Vai observar como as classes populares se apropriam de forma imprevista da cultura imposta pelas classes dirigentes como “legítima” e vice-versa. Assim, ressalta-se um processo de “circularidade e incorporação de elementos de uma e outra dimensão” (DAUSTER, 1994b, p.69).

Ao refletir sobre a História Cultural da leitura, afirma Tania Dauster: “o horizonte histórico mostra um quadro diversificado de práticas, representações e competências partilhadas diferencialmente, que pode ser transposto para um corte sincrônico sobre a vida social do nosso próprio tempo e sociedade” (1994b, p.58). Recusar a ideologia da deficiência cultural ao lidar com a leitura na ótica de camadas populares não significa ignorar as “competências diferenciais” de leitura e escrita, sobretudo no cenário brasileiro, de gritantes desigualdades

socioeconômicas (DAUSTER, 1994b). O acesso diferenciado a bens simbólicos e materiais contribui para gerar competências diferenciais.

No Brasil, os altos índices de evasão e repetência por parte de alunos pertencentes às camadas populares apontam a necessidade de reflexão sobre a capacidade e a responsabilidade da escola de educá-los. A partir do momento em que não obtém êxito, ela contribui para manter ou acentuar as desigualdades sociais. E a linguagem ocupa lugar central neste processo. Para Magda Soares,

grande parte da responsabilidade por esta incompetência [da escola] deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (2002, p.6)

Ao optar por um estudo envolvendo somente uma escola, algumas limitações se impõem. A mais importante, e que merece destaque, talvez seja a impossibilidade de realizar generalizações a partir dos resultados obtidos. Por outro lado, uma pesquisa desta natureza caracteriza-se como estudo em profundidade da realidade observada e permite levantar hipóteses a respeito de um universo mais abrangente. A intenção é abrir uma janela para o diálogo com professores e pesquisadores empenhados na construção de uma escola que contribua para a superação de injustiças sociais. Desejo de brisa.