

3 Estratégia metodológica

3.1 A opção por oficinas

Como estratégia metodológica de investigação no campo empírico, optou-se pela realização de oficinas semanais, com grupos de 16 a 20 alunos, em duas escolas de realidades distintas, durante três meses em cada uma delas. A opção por oficinas se deve ao fato de que, a partir dessa estratégia, é possível assumir um princípio de dialogia, como explicam Salgado; Pereira e Jobim e Souza (2005). De acordo com as autoras, o princípio da dialogia consiste em “*deixar ouvir as vozes que foram ou que estão emudecidas*”. Ao se realizar um processo de pesquisa com crianças, é necessário levar em consideração que o pesquisador é sempre um adulto, “*um Outro por excelência*” em relação ao pesquisado, como explicam. O trabalho de campo feito para esta dissertação tenta resgatar um diálogo entre crianças e adultos, para que possamos compreendê-las a partir de seu discurso próprio e para que elas também possam perceber no adulto outras formas de lidar com a vida contemporânea. Propor oficinas em pesquisas deste tipo, como explica Fernandes (2003), possibilita um maior contato com as crianças e o trabalho continuado facilita um “*estreitamento da confiança*” (p. 35), o que é, de certa forma, fundamental para que elas ajam com naturalidade, se abram e digam o que pensam.

O trabalho de Roger Chartier (1994) sobre práticas de leitura indica que a interpretação de determinado texto ultrapassa o momento em que o receptor se encontra diante dele, lendo sozinho. Esse receptor dá sentido ao que lê individualmente, ainda que a produção de sentido seja feita também através da ressignificação do material. A visão própria e individual do que se lê, no entanto, ganha novos contornos a partir da interação do leitor com sua família, com seus colegas, com seus professores e com outras formas de mediação com as quais se depara. A leitura, de acordo com Chartier, “*não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros*” (1994: p.16).

Para Orozco Gómez (2001), a recepção não pode ser entendida como simples recebimento, mas sim como uma interação, sempre mediada pelas mais distintas fontes e que terá como resultado diversos tipos de apropriação, que podem ir desde a mera reprodução até formas diferenciadas de resistência e sustentação. As “distintas fontes”, ou seja, as chamadas mediações, são, na visão de Orozco Gómez, instâncias que interferem na produção de sentidos.

“*Mediación* no es entendida aquí como un filtro, sino como un *proceso estructurante* que configura y orienta la interacción de las audiencias y cuyo resultado es el otorgamiento de sentido por parte de éstas a los referentes mediáticos con los que interactúan.” (Orozco Gómez, p. 23, 2001)

É certo que o efeito de uma mediação sobre qualquer sujeito é inapreensível, uma vez que somos incapazes de mensurar esse fenômeno, que se dá de forma tão particular. O que se pode obter empiricamente é tão somente um mapeamento de indícios e pistas indicativas da ação de várias fontes de mediação sobre os sujeitos e que são importantes tanto na maneira pela qual apreendem os textos, quanto na formação de seu discurso. A realização de oficinas de leitura e análise de materiais impressos ajuda a fazer esse tipo de mapeamento, na medida em que permite ao pesquisador observar a relação que está sendo estabelecida entre o leitor e o texto e, ao mesmo tempo, registrar reações, comentários e observações do mesmo a respeito do que lê. Em situação de oficina, várias formas de registro são utilizadas ao mesmo tempo: produção de textos e desenhos, montagem de materiais gráficos (jornais e revistas), produção de imagens, gravação em áudio e vídeo de comentários e opiniões dos participantes, que acontecem durante a realização do trabalho, e assim por diante.

As condições em que o sujeito se relaciona com determinado produto (mediação situacional), a relação que ele tem com a tecnologia (mediação tecnológica), a influência que instituições, como escola, família, religião, colegas, entre outros, exercem sobre ele (mediação institucional) e suas habilidades próprias, tais como inteligência e memória (mediação individual) são importantes para entendermos o contexto do sentido que ele atribui ao material que tem em mãos.

Além da interpretação feita pelos sujeitos a partir de sua interação com terceiros e das mediações que incidem sobre eles, as oficinas tomadas como

estratégia metodológica ainda nos permitem ter como foco dois aspectos importantes: a leitura silenciosa e a leitura socializada.

Observar como as crianças lêem silenciosamente, como escolhem o que lhes parece interessante em meio a uma grande oferta de materiais jornalísticos, de que posição corporal se utilizam para a leitura, quanto tempo destinam a cada texto que encontram e se lêem com interesse ou logo se dispersam com o material do colega são questões extremamente importantes e difíceis de serem captadas através de outras formas de investigação. Para Goulemot (2001), o “corpo leitor” é um bom indicativo e nos dá pistas de por que caminhos trilha a leitura individual. O autor explica que existe, tanto na leitura de divertimento, quanto em qualquer outro tipo de leitura, uma posição e/ou uma atitude do corpo.

“Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê. (...) As relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, dá-se por meio dessas atitudes do leitor. (...) o corpo do leitor é uma livre escolha e uma imposição, pois revela atitudes-modelo de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro, mas também de uma liberdade em que intervém, em uma medida que lhe é adequada e que não pode ser quantificada, o singular.” (Goulemot, 2001, p. 109-110)

Cavallo e Chartier (2002), ao fazerem considerações sobre o que chamam de “revolução da leitura”, da Idade Média, que tem raízes nos séculos XII e XIII e que transforma os modos de ler – do oral para o silencioso –, nos fornecem uma importante interpretação da leitura silenciosa.

“A leitura silenciosa, de fato, instaura uma relação com o escrito que pode ser mais livre, mais secreta, totalmente interior. Ela permite uma leitura rápida e ágil, que não é desencaminhada nem pelas complexidades da organização da página, nem pelas múltiplas relações estabelecidas entre discurso e as glosas, as citações e os comentários, os textos e os índices.” (Cavallo e Chartier, 2002, p. 28)

Mesmo que tenhamos como certo que observar a leitura silenciosa, prática tão comum do nosso tempo (bem mais do que a leitura oralizada), é pertinente para esta pesquisa a proposição de leituras socializadas. A leitura em voz alta, realizada em grupo, permite não só perceber o ritmo de leitura, a entonação e o interesse dos sujeitos, como também serve de palco para discussões ou opiniões expressas, de maneira bem mais imediata. Como afirma Chartier (1994), a leitura em voz alta, em conjunto, serviu, nos séculos XVI e XVII, não só para que o texto

fosse “lido” por aqueles que não sabiam como o decifrar e o faziam através da mediação da voz de terceiros, mas também para unir as formas de sociabilidade que se encontravam em símbolos de privacidade: “*a intimidade familiar, a convivência mundana e a convivência letrada*” (p. 17).

A leitura em voz alta é ainda responsável por um outro importante reconhecimento, não só por parte da pesquisadora, mas também por parte dos sujeitos participantes da pesquisa: o de que o escrito é incompleto sem o leitor, sem a sua voz. Svenbro (2002) é um dos autores que analisa a leitura na Grécia antiga e ressalta a grande quantidade (mais de uma dezena) de verbos que, em grego, significam “ler”, atestados a partir de 500 a.C. O significado disso, segundo ele, é que, além da diversidade dialetal da língua, existiam os mais diversos modos de ler, entre eles o *némein*, que significa, literalmente, distribuir. Ou ainda o *epilégesthai*, que tem como significado “acrescentar um dizer a”. Svenbro afirma que a partir dos exames que faz dos verbos que, em grego, significam “ler”, algumas características importantes da leitura na Grécia podem ser traçadas. Uma delas é que a escrita necessitava de uma sonorização:

“Se o escrito é incompleto sem a voz, isto significa também que ele deve apropriar-se de uma voz a fim de se realizar plenamente. Como vimos, o escritor conta com a chegada de um leitor disposto a colocar sua voz a serviço do escrito com a finalidade de distribuir seu conteúdo aos passantes, aos ‘ouvintes do texto’. (...) Ser lido é conseqüentemente exercer um poder sobre o corpo do leitor, até mesmo a grande distância no espaço e no tempo.” (Svenbro, p. 49, 2002)

3.2 Relação das oficinas realizadas

Cohn (2005) avalia que o campo das análises que têm a criança como foco é amplo e variado. Desta forma, cada pesquisa deve se decidir por uma metodologia, seja a observação participante, ou a coleta de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças, os registros audiovisuais realizados também pelas crianças, ou ainda a combinação de várias dessas técnicas e metodologias. Como explica a autora:

“Pode-se, por exemplo, optar por coletar desenhos realizados pelas crianças com um mínimo de intervenção, seja nos materiais, no local de realização, no conteúdo; pode-se, ao contrário, pedir que as crianças façam desenhos a partir de um determinado tema de interesse da pesquisa, como, digamos, a família ou a

escola. (...) Pode-se, ainda, trabalhar com alguns desenhos esquemáticos e temáticos com as crianças, de modo a entender uma questão específica. (...) Tendo os desenhos em mãos, o pesquisador pode pedir às crianças que os comentem, ou mesmo que elaborem histórias a seu respeito.” (Cohn, 2005, p. 46)

De qualquer forma, afirma Cohn, há que se enfatizar um caráter dialógico, de interação, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condição de igualdade e ouvir delas o que pensam sobre o mundo e sobre o que fazem. Seguindo essa linha de raciocínio, não só de Cohn, mas também de Salgado; Pereira e Jobim e Souza (2005), as oficinas foram assim estruturadas:

Oficina 1 – Entrevista coletiva (apresentação dos alunos e da pesquisadora)

Munidos de um gravador e sentados em roda, os alunos deveriam passar o equipamento de mão em mão, para serem entrevistados pelos colegas. Antes de responderem às perguntas, foi pedido que cada um dissesse seu nome, idade e série e, a partir de então, as outras crianças poderiam perguntar o que quisessem, sem restrição ou sugestão de temas pela pesquisadora. Ao final da rodada, a própria pesquisadora também foi entrevistada.

Oficina 2 – Reconhecimento da relação entre as crianças envolvidas na pesquisa e jornais impressos

Os participantes receberam uma folha de papel e canetas coloridas para que expusessem suas opiniões sobre “jornal impresso”. Em um dos lados da folha, a pesquisadora pediu que as crianças fizessem um desenho a partir da pergunta “O que é um jornal para mim?”; e que escrevessem uma palavra, ou uma frase, que resumisse seus pensamentos. No outro lado da folha, uma outra imagem deveria ser desenhada a partir da pergunta “Como eu acho que o jornal deveria ser?”. A confecção dos desenhos foi seguida de um debate, em que os alunos explicaram seus desenhos.

Oficina 3 – Reconhecimento da relação entre as crianças envolvidas na pesquisa e revistas

As crianças receberam uma folha de papel, canetas coloridas e foi pedido que elas desenhasssem uma capa de revista a partir de seus desejos. A pesquisadora solicitou que lembrassem de qualquer publicação que sentissem vontade de

comprar em uma banca de jornal. Para aqueles que não quisessem “comprar” nenhuma das revistas disponíveis no mercado, havia a opção de inventar um novo título, explicando que assuntos seriam abordados na publicação imaginada e para que público ela seria destinada. Depois dos desenhos, as crianças explicaram suas escolhas em um debate.

Oficina 4 – Leitura de jornais

Nas oficinas de leitura de jornal, as crianças podiam folhear e ler, da maneira que achassem melhor, jornais de grande circulação no Rio de Janeiro, levados pela pesquisadora. Os títulos que fizeram parte da atividade foram “O Globo”, “Jornal do Brasil”, “Extra”, “O Dia”, “Meia Hora”, “Expresso”, “Tribuna da Imprensa”, “Jornal do Commercio”, “Lance!”, “Jornal dos Sports”, “Gazeta Mercantil” e “Valor Econômico”. Depois de lerem, foi pedido que comentassem o que mais lhes chamou atenção e que considerações faziam sobre aqueles impressos.

Oficina 5 – Leitura de revistas

Nas oficinas de leitura de revistas, as crianças podiam folhear e ler, da maneira que achassem melhor, revistas voltadas para públicos diversos, levadas pela pesquisadora. Os títulos que fizeram parte da atividade foram “Capricho”, “Atrevida”, “Caras”, “Contigo”, “Quem”, “Veja”, “Viva Mais!”, “Isto é”, “Época”, “Marie Claire”, “Vogue”, “Boa Forma”, “Superinteressante”, “TPM”, “Recreio”, “Gênios”, “Ação Games”, “Placar”, “Revista O Globo” e “Canal Extra”.

Oficina 6 – A recepção de impressos voltados para o público infantil

A atividade foi proposta com a intenção de ouvir dos participantes que opiniões tinham sobre mídia impressa infantil, além de suas considerações sobre a relação entre crianças e jornais/revistas. Sentados em cadeiras, os alunos passavam de mão em mão uma caixa com perguntas. Cada criança sorteava uma questão, que deveria ser discutida por todos. As perguntas foram: “Você se considera criança?”; “Criança gosta de jornal?”; “Criança gosta de revista?”; “Que qualidades deve ter um jornalista que escreve para crianças?”; “Você lembra de alguma reportagem que tenha lido no ‘Globinho’?”; “Você se lembra de alguma

reportagem que tenha lido na ‘Recreio’?; “O que um jornal ou uma revista para crianças deve ter?”.

Oficina 7 - Leitura de “Globinho”

Atividade de leitura só com exemplares do “Globinho”. Os impressos foram dispostos sobre as mesas e os alunos puderam escolher que edições gostariam de ler. A atividade foi seguida de um debate, em que as crianças expressaram suas opiniões sobre o caderno.

Oficina 8 – Leitura de “Recreio”

Da mesma maneira que foi conduzida a oficina de leitura dos exemplares do “Globinho”, foi realizada também uma atividade só com revistas “Recreio”. As publicações foram dispostas sobre as mesas, para que as crianças pudessem escolher o que gostariam de ler. A atividade foi seguida de um debate.

Oficina 9 – Comparando reportagens de capa de “Globinho” e “Recreio”

Depois do reconhecimento dos dois impressos, foi feita uma atividade de leitura em grupo para comparação de reportagens de capa nos dois veículos trabalhados. A seleção das matérias foi feita com base nos temas favoritos das crianças. A partir de leituras feitas em voz alta e em grupo, elas expressaram suas opiniões sobre as duas reportagens que tinham como tema principal o desenho animado “Bob Esponja”.

Oficina 10 - Pensando em novas capas para “Globinho” e “Recreio”

Os alunos deveriam sugerir outras reportagens de capa para os dois veículos trabalhados. O único pedido era que pensassem em matérias que considerassem apropriadas para as publicações. Divididos em grupos, eles ainda puderam escolher o veículo com o qual gostariam de trabalhar. Algumas das crianças preferiram trabalhar individualmente, o que foi consentido pela pesquisadora.

Oficina 11 – Pensando em novas pautas para públicos determinados

Nesta oficina de pautas, foi pedido que as crianças pensassem em reportagens voltadas para um público de 8 a 12 anos, faixa etária apontada por ambas

publicações trabalhadas como seu público-alvo. Logo depois, elas deveriam pensar em outras sugestões de reportagens, desta vez voltadas para elas próprias.

Oficinas 12, 13 e 14 – Criação de um impresso próprio

A criação de um veículo jornalístico próprio, pensado e realizado pelas crianças, foi a proposta das últimas três oficinas. A montagem do impresso foi feita a partir das seguintes etapas: escolha do formato (jornal ou revista), escolha dos temas abordados na publicação, divisão dos alunos de acordo com os temas que gostariam de escrever, escolha do nome da publicação, pesquisa sobre os temas que seriam abordados, sugestão de pautas, definição do número de páginas e de como os temas seriam divididos no impresso, redação das reportagens, diagramação das páginas, fechamento das publicações.

Fotos 1 e 2



Oficina na escola pública: crianças fazem seus desenhos

Fotos 3 e 4

Oficina na escola particular: crianças fazem seus desenhos

Foto 5**Oficina na escola pública: crianças lêem e discutem jornais****Foto 6****Oficina na escola particular: crianças lêem e discutem jornais**

3.3 Principal material utilizado nas oficinas de leitura

Para a realização das oficinas de leitura, optou-se principalmente pelo uso de dois impressos jornalísticos voltados para o público infantil: a revista “Recreio”, da editora Abril, e o suplemento infantil do jornal “O Globo”, o “Globinho”. A opção por estes materiais se deveu ao fato de que são duas publicações de grande alcance, conhecidas pela maioria das crianças e que apresentam formatos diferentes, sendo um jornal e o outro, revista.

A revista semanal “Recreio” foi lançada no final dos anos 60, por Sônia Robatto, escritora, e Waldir Igayara, ilustrador. Nesta época, ela ainda não contava com um conteúdo jornalístico, mas apenas com atividades e passatempos. Relançada há seis anos para um público na faixa etária em torno dos 7 aos 12 anos, a “Recreio” assumiu uma nova linha editorial, desta vez com reportagens sobre temas como DNA, terrorismo e células-tronco - assuntos que, à princípio, parecem difíceis de serem explicados para crianças. Matérias ligadas a estréias de filmes infantis, jogos eletrônicos e programas de televisão para crianças também são facilmente encontradas nas páginas e na capa da publicação. Hoje a Recreio tem cerca de 40 páginas e publica, além de reportagens, quadrinhos, passatempos, dicas de culinária, testes, curiosidades, cartas e fotos dos leitores, material para pesquisa escolar e piadas.

O suplemento infantil “Globinho” surgiu em 1938 e era publicado sempre na edição vespertina de sexta-feira do jornal “O Globo”. Além de histórias em quadrinhos, o veículo também organizava séries de reportagens sobre grandes personalidades, tendo sido Abraham Lincoln o tema do primeiro número. Depois de ter passado por inúmeras reformas, o suplemento hoje é publicado aos sábados e tem oito páginas coloridas com reportagens, notícias importantes da semana, quadrinhos, passatempos, desenhos e cartas dos leitores, dicas de CDs, DVDs e programação cultural da cidade. O público-alvo vai dos 8 aos 12 anos e são as crianças que votam pela internet, semanalmente, na reportagem de capa que querem ler no próximo número, a partir de duas sugestões fornecidas pelo suplemento. Entre os principais assuntos abordados pela publicação estão lançamentos de filmes infantis, programas culturais voltados para crianças e datas importantes. A principal proposta do suplemento é cultivar desde cedo na criança

o hábito de ler jornal, uma vez que o número de leitores jovens de jornais vem caindo no mundo inteiro, diz a editora Adriana Barsotti, em entrevista ao sítio Rio Mídia, da MultiRio⁶.

3.4 Apresentação do campo empírico

Definida a maneira pela qual a pesquisa em campo seria feita, passou-se para a busca de grupos de crianças, na faixa dos 11 e 12 anos, parte do público alvo de suplementos jornalísticos infantis, que pudessem se encontrar semanalmente com a pesquisadora. Chegou-se à conclusão de que o mais proveitoso seria a reunião com grupos de alunos de duas escolas de realidades econômicas distintas, uma pública e uma particular, a fim de encontrar sujeitos com instâncias de mediação diferenciadas e analisar como crianças de uma mesma faixa etária podem “consumir” um mesmo produto por diferentes caminhos. Apesar de viverem em diferentes cenários sociais e econômicos, era fundamental que ambos os grupos já tivessem desenvolvido trabalhos ligados à mídia, de uma forma geral, e que apresentassem, de maneira equilibrada, intimidade com veículos jornalísticos variados. Seria mais interessante e proveitoso que as crianças já expressassem pontos de vista próprios, adquiridos em um período anterior ao da presente pesquisa.

O primeiro contato telefônico com a escola particular, situada na Barra da Tijuca, foi feito com a própria diretora da instituição, no mês de abril de 2006. A escolha do colégio parecia adequada para a realização das oficinas porque os alunos de 5^a e 6^a séries da instituição têm, em todos os semestres, um tempo de 50 minutos reservado, a cada semana, para atividades livres variadas, também chamadas por eles de “oficinas”. As crianças devem se inscrever em uma dessas oficinas oferecidas pelo colégio. No segundo semestre de 2006, quando eu me propunha a dar início ao meu trabalho, os alunos tinham, como opções, atividades nas áreas robótica, teatro e dança. Vale observar que, apesar de terem o mesmo nome, as oficinas que já ocorriam na escola particular tinham um caráter diferenciado da que estava sendo proposta por mim naquele momento.

⁶ Disponível em:
<http://www.multirio.rj.gov.br/RIOMIDIA/por_entrevista_home_topo.asp?id_entrevista=16>.
Acesso em 9 Dez 2006.

A escola particular, com turmas da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental, funciona em uma casa própria com capacidade para até 400 alunos e os estudantes são, em sua grande maioria, moradores da Barra da Tijuca ou bairros próximos, crianças e jovens de classe média alta. A direção da instituição mostrou-se bastante receptiva e em duas semanas marcamos uma reunião com a coordenadora responsável pelo Ensino Fundamental, para que eu apresentasse meu projeto de pesquisa e o roteiro das oficinas. A reunião foi também a minha primeira visita ao local.

A primeira impressão que se tem do local é a de uma escola muito preocupada com segurança. Para se chegar à recepção, é necessária uma identificação ainda na portaria, que é externa e se encontra protegida da rua através de grade e vidro escuro. O porteiro anuncia a presença à recepcionista por interfone e é necessário passar por dois portões até chegar ao interior da escola. Um pátio de areia e outro de grama, com brinquedos grandes e coloridos, ambos ao ar livre, representam uma espécie de “cartão de visitas” da instituição, já que são eles os primeiros espaços avistados por quem entra. O caminho até a recepção serve de divisão para os dois parques. O prédio foi construído para receber alunos e salas de aula, não se tratando de uma adaptação com tal finalidade, como acontece em muitas escolas da cidade. Isso fica bastante claro ao se observar as rampas, ao lado das escadas; a piscina climatizada e coberta; a iluminação natural através de clarabóias, as quadras polivalentes (coberta e ao ar livre); além de um pequeno anfiteatro coberto; uma biblioteca e uma sala de informática com medidas adequadas; e a pérgula no terraço, destinada a celebrações de cunho religioso.

Os murais dos corredores apresentam notícias da grande imprensa em que o colégio mereceu destaque; trabalhos de alunos de todas as idades, do jardim à 7^a série do Ensino Fundamental; e “curiosidades científicas”, retiradas de revistas jornalísticas infantis. O mural da biblioteca mostra o funcionamento do projeto “ciranda de livros” para os professores, que afixam no quadro os livros que lêem ao longo do ano. Há ainda, neste mesmo mural, informações sobre o trabalho que o colégio realiza com a revista “Galileu”, da Editora Globo, com turmas de 5^a a 7^a séries.

A reunião com a coordenadora foi proveitosa. Percebi que a própria escola mantém atividades regulares com o uso da mídia e seu interesse pelo trabalho

relacionado ao assunto é evidente. Quase um mês depois, após a análise do colégio sobre os projetos da minha dissertação e das oficinas, recebi um telefonema da coordenadora, que me informou que as atividades teriam início no mês de agosto. As oficinas seriam oferecidas na biblioteca, que, além de um espaço livre para atividades no chão, também possuía mesas e cadeiras, uma televisão e dois computadores. O próprio colégio se encarregou de distribuir autorizações, que deveriam ser assinadas pelos pais dos alunos, para que as oficinas pudessem ser gravadas em vídeo pela pesquisadora.

A escolha da escola pública que faria parte desta pesquisa se deu através da Secretaria municipal de Educação. O primeiro contato telefônico foi feito com a diretora da Divisão de Mídia-Educação do órgão, que logo sugeriu uma escola situada no Leblon, reconhecida pela importância que dá a projetos ligados ao estudo e análise de mídia. Depois de apresentar o roteiro das oficinas e obter aprovação oficial da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), responsável pela escola, pude fazer contato diretamente com a coordenadora da instituição, no mês de maio de 2006.

Uma reunião foi marcada com ela, na semana seguinte, quando fiz minha primeira visita à instituição. O colégio, que atende crianças apenas do segundo segmento do Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a série, fica ao lado de outras três escolas públicas, em uma área nobre da Zona Sul, e a grande maioria de seus mais de mil alunos (dos turnos da manhã e da tarde) é moradora das comunidades da Rocinha e do Vidigal.

O controle de entrada e saída dos alunos é feito por um único porteiro, que não impôs nenhum tipo de barreira à minha presença na instituição. Informei apenas que procurava a coordenadora e ele me indicou o caminho. A primeira impressão que se tem da escola, ao entrar, é de que há necessidade de obras no local. Paredes descascadas, vazamentos e infiltrações, além de fiação aparente, são logo percebidos.

Uma enorme quantidade de alunos se concentrava na quadra coberta da escola (além dela, há mais uma, de menor tamanho), esperando o início das aulas do turno da tarde. Dentro do prédio, há salas de aula, de informática, de leitura, de vídeo, de professores e direção e um refeitório, mas os alunos só podem subir as escadas depois que o sinal soar, acompanhados do professor e enfileirados. Dentro do prédio, percebe-se que a preocupação com a segurança dos equipamentos é

grande: as salas de informática e de vídeo permanecem trancadas com cadeado, só podendo ser abertas por professores.

Nos murais dos corredores estão afixados trabalhos dos alunos de todas as séries, realizados nas aulas de Inglês, História e Português. Textos e fotos mostrando a vida e a obra de Guimarães Rosa ocupavam o maior mural da escola, logo na entrada do prédio. A sala de leitura possui um acervo bastante vasto, de romances, livros infantis, livros didáticos e dicionários de vários idiomas.

Foram necessárias mais quatro reuniões para que conseguíssemos dar início às oficinas. Como os alunos da escola não possuíam um tempo livre em que eu pudesse oferecer as atividades, chegamos a um impasse. Perguntei se não era possível conseguir dois tempos de aula por semana, de cerca de 45 minutos cada, cedidos por algum dos professores, de qualquer disciplina, para que pudéssemos dividir uma classe de 5^a série. A necessidade de dividi-los era grande, já que as turmas na escola possuem, em média, 40 alunos. A professora de História cedeu dois de seus tempos de aula da semana, mas as oficinas só puderam ter início em setembro. Elas seriam oferecidas a uma única turma, escolhida pela própria coordenadora.

As oficinas foram realizadas na sala de leitura da escola, que possui um bom número de mesas e cadeiras, uma televisão e um DVD. Se fosse necessário, poderíamos ainda usar a sala de informática, que fica ao lado e possui cerca de 15 computadores, desde que não estivesse ocupada. A responsável pela distribuição das autorizações para as gravações em vídeo das oficinas foi a própria pesquisadora.