

Patricia Vargas da Rosa

## **NAVEGANDO NO JORNAL EM SALA DE AULA: LEITURA E AUTOPOIESE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado em Letras, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Nize Maria Campos Pellanda

Santa Cruz do Sul, agosto de 2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Bibliotecária Fabiana Lorenzon Prates CRB 10/1406

R788c Rosa, Patricia Vargas da  
Navegando no jornal em sala de aula : leitura e autopoiese / Patricia  
Vargas da Rosa. - 2008.  
147 f. : il.

Orientador: Nize Maria Campos Pellanda.  
Dissertação (mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa  
de Pós-graduação em Letras, 2008.  
Bibliografia.

1. Autopoiese. 2. Leitura - Teoria. 3. Cognição. 4. Educação de adultos.  
5. Leitura de jornais. 6. Atividades criativas na sala de aula. I. Pellanda,  
Nize Maria Campos. II. Título.

CDD 418.4

Patricia Vargas da Rosa

## **NAVEGANDO NO JORNAL EM SALA DE AULA: LEITURA E AUTOPOIESE**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado em Letras, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dra. Nize Maria Campos Pellanda  
Professora Orientadora

Dra. Lílian Rodrigues da Cruz  
Professora do PPGL / Mestrado em Letras - UNISC

Dra. Sara Regina Scotta Cabral  
Professora Coordenadora do Curso de Letras - ULBRA/Cachoeira do Sul

Santa Cruz do Sul, agosto de 2008



*Ao meu pai, sempre companheiro.*

*À minha mãe, exemplo em minha jornada.*

*Ao Maurício, com quem dividi todas as angústias e alegrias do caminho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter chegado até aqui, à minha família, pelo incentivo, ao Maurício, pelo amor incondicional, a seus pais, pelo apoio, aos meus amigos, colegas de trabalho e chefias, pela compreensão, aos professores e colegas do Mestrado em Letras, pela convivência - sempre aprendido.

Agradecimentos especiais à Nize, minha estimada orientadora, escuta atenta e palavra amiga em todas as horas, e aos alunos da classe de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Angelina Salzano Vieira da Cunha, com os quais aprendi o sentido da Biologia do Amor.

*[...] Caminhante, não há caminho,  
o caminho se faz ao andar.  
Ao andar se faz o caminho,  
e ao olhar para trás  
vemos o caminho que nunca  
haveremos de voltar a pisar [...].*

(Antônio Machado, poeta espanhol)

## RESUMO

A presente dissertação é resultado da investigação sobre o trabalho com a leitura de jornal em sala de aula como dispositivo mobilizador no processo de autoprodução (autopoiese) de alunos de classe de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A concepção de autopoiese, de Maturana e Varela (2001), explica a reelaboração subjetiva que ocorre no sujeito em seu viver/conviver e norteou a formulação do problema de pesquisa: como a leitura de jornal em sala de aula pode atuar como dispositivo provocador de transformações cognitivo-afetivas em alunos de alfabetização na EJA? O estudo, desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, apresenta uma revisão teórica, a metodologia aplicada e a análise e interpretação dos dados produzidos a partir da intervenção através de oficinas, em que foram aplicados como métodos a conversação, entrevistas e a escrita em diário de bordo. A pesquisa de campo foi desenvolvida com alunos de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cachoeira do Sul. A utilização do jornal em sala de aula oportunizou a criação de redes afetivo-cognitivas em que a relação constante entre o ler, o conversar e o escrever provocaram a complexificação dos sujeitos. O papel do professor como questionador e agregador mostrou-se importante na mediação entre os alunos e o que é lido. O trabalho com a leitura de jornal na sala de aula é proposto como uma alternativa às práticas pedagógicas centradas na reprodução e passividade. A atividade é também significativa para a alfabetização de jovens e adultos, tendo em vista o caráter social de seus textos e a ampla possibilidade de reinterpretção a partir da sua leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Cognição. Autopoiese. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

The present dissertation came from the investigation about the work with newspaper reading in classroom as method used in the improvement of the formation (autopoiese) of students in a class of literacy. This group is part of the Education of Youths and Adults (EJA). The idea of autopoiese, from Maturana and Varela (2001), explains the subjective new elaboration that happens in the subject in your living/living together and orientated the formulation of the problem of the research: how can the newspaper reading in class room act as a provocative method of cognitive-affective transformations in literacy students in EJA? The study, developed from the qualitative approach, presents a theoretical revision, the applied methodology and the analysis and interpretation of the data produced starting from the intervention through workshops, in which were applied as methods the conversation, interviews and writing in board journal. The field research was developed with students of literacy of the Education and Young and Adults from a public school of Cachoeira do Sul. The use of the newspaper in classroom allowed the creation of affective-cognitive nets in that the constant relationship among reading, the to talk and writing provoked the complexification of the subjects. The role of the teacher as investigator and encharged for joining shown important in the mediation among the students and the that is read. The work with the newspaper reading in the classroom is proposed as an alternative to the pedagogic practices centered in the reproduction and passivity. The activity is also significant for the youths as well as and adults' literacy, considering the social character of their texts and the wide possibility of the new interpretation from their reading.

**KEY-WORDS:** Reading. Cognition. Autopoiese. Youths and Adults Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	Circularidade entre viver, fazer e conhecer que caracterizam a Biologia do Conhecer .....	21
2	Interligação dos marcadores operatórios utilizados na pesquisa .....	62
3	Teia afetivo-cognitiva formada em sala de aula .....	78
4	Foto dos sujeitos e pesquisadora na redação do jornal .....	103
5	Interesses de leitura dos alunos no início da pesquisa .....	106
6	Interesses de leitura dos sujeitos no final da pesquisa .....	107
7	Gráfico de frequência dos sujeitos às oficinas .....	110

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 MAPEANDO A TEORIA .....	17
1.1 A complexidade .....	17
1.2 Autopoiese: um conceito complexo .....	20
1.3 Educação de Jovens e Adultos e autopoiese .....	24
1.3.1 A leitura como processo auto-organizativo na EJA .....	30
1.3.2 Do leitor ao autor: A releitura de si .....	36
1.3.3 A leitura de jornal na alfabetização da EJA .....	37
2 NAVEGAR É PRECISO: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	48
2.1 Traçando um percurso metodológico .....	49
2.2 Análise e interpretação dos dados .....	61
2.2.1 Timoneiro do próprio barco: surgem novas cartografias e descobertas .....	61
2.2.1.1 Primeiro marcador: acoplamento estrutural .....	63
2.2.1.2 Segundo marcador: perturbação/cognição .....	68
2.2.1.3 Terceiro marcador: complexificação pela escrita .....	78
2.2.1.4 Quarto marcador: virtualização (ou lidando com as tempestades) .....	87
2.2.1.5 Quinto marcador: aprendizagem como fluxo .....	95
2.2.1.6 Sexto marcador: auto-observação .....	107
CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS .....	119
APÊNDICE A - Questões norteadoras para entrevista inicial com os sujeitos .....	125
APÊNDICE B - Questões norteadoras para entrevista com o sujeito <b>F</b> .....	126
ANEXO A - Notícia sobre Semana da Criança: reflexão sobre a memória .....	127
ANEXO B - Notícia policial envolvendo criminoso do bairro .....	128

ANEXO C - Notícia focalizando vestuário do prefeito .....	
ANEXO D - Notícia sobre alagamento .....	130
ANEXO E - Tópico sobre o Presidente da República .....	131
ANEXO F - Entrevista com o andarilho Maurício .....	132
ANEXO G - Texto reproduzido pelo sujeito <b>A</b> .....	133
ANEXO H - Foto de capa do jornal enfocando o florescimento dos ipês .....	134
ANEXO I - Texto produzido pelo sujeito <b>A</b> sobre o florescimento dos ipês .....	134
ANEXO J - Texto produzido pelo sujeito <b>B</b> .....	135
ANEXO L - Texto e ilustração produzidos pelo sujeito <b>C</b> .....	136
ANEXO M - Texto produzido pelo sujeito <b>D</b> .....	137
ANEXO N - Texto produzido pelo sujeito <b>E</b> .....	138
ANEXO O - Texto produzido pelo sujeito <b>G</b> .....	139
ANEXO P - Notícia de jornal sobre iluminação da Ponte do Fandango .....	140
ANEXO Q - Texto produzido pelo sujeito <b>H</b> sobre a Ponte do Fandango .....	140
ANEXO R - Texto produzido pelo sujeito <b>I</b> .....	141
ANEXO S - Foto e notícia de jornal selecionada pelo sujeito <b>F</b> .....	142
ANEXO T - Texto produzido pelo sujeito <b>F</b> sobre foto selecionada na oficina .....	142
ANEXO U - Notícia sobre festa popular selecionada pelo sujeito <b>F</b> .....	143
ANEXO V - Texto produzido pelo sujeito <b>F</b> a partir de notícia sobre festa .....	143
ANEXO X - Cartão produzido pelo sujeito <b>F</b> .....	144
ANEXO Z - Notícia veiculada no jornal sobre coleta de dinheiro na Romaria .....	145
ANEXO AA - Charge selecionada para comentário pelo sujeito <b>C</b> .....	146
ANEXO BB - Página de jornal sobre Romaria e anúncio de publicidade .....	147



## INTRODUÇÃO

Sempre admirei a coragem dos antigos navegadores, que se lançavam ao mar imprevisível e nele conseguiam traçar novas cartografias e caminhos para terras desconhecidas. Com as tempestades, as ondas, as marés, aprendiam também a corrigir seus rumos e assumir outras rotas, conforme o fluxo dos mares em que navegavam. Assim, como um desses navegadores, foi como me senti ao empreender o trabalho que apresento. Sem certezas absolutas, levada pelos caminhos que eu própria construí, reconheço-me no seio da complexidade.

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa **Texto, subjetividade e memória**, do Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado em Letras – Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Minha navegação decorre da investigação sobre o trabalho com a leitura de jornal em sala de aula como dispositivo mobilizador no processo de autoprodução (autopoiese) de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Meu interesse em relação à leitura do jornal em sala de aula, especialmente nas classes de EJA, surgiu por duas vias. A primeira delas, minha experiência profissional de cinco anos como repórter em empresa jornalística de Cachoeira do Sul (de 1998 a 2003), período no qual trabalhei na produção de reportagens especiais que eram publicadas pelo jornal com ênfase nos leitores-estudantes, dentro de um projeto chamado JP na Sala de Aula. Exemplares de jornal dos dias em que as reportagens eram publicadas eram distribuídos gratuitamente para as escolas, com objetivo de incentivar a leitura de textos jornalísticos.

Já me preocupava, naquela época, saber que, no Brasil, diversos projetos e programas incentivavam a utilização do jornal em sala de aula como forma de colaborar na formação de leitores mais críticos da realidade e socialmente atuantes, mas que, em grande parte dos casos, o jornal e seus diferentes textos acabavam sendo utilizados no processo de ensino-aprendizagem apenas como mais um recurso didático, como se fosse, por exemplo, um livro com conteúdos mais

atualizados ou interessantes. Eu percebia que o tipo de interação estabelecida, muitas vezes, era de caráter reprodutivo e não reflexivo ou crítico.

Quando, em meados de 2003, pedi demissão da empresa jornalística para assumir minha segunda nomeação no serviço público estadual como professora, senti que poderia dar continuidade ao projeto do jornal na sala de aula, aliando os conhecimentos pedagógicos que eu vinha construindo em minha graduação, na época em curso. Surgiu então uma parceria entre o jornal e a 24ª Coordenadoria Regional de Educação, onde eu começava a trabalhar, possibilitando minha atuação na coordenação pedagógica do projeto, que passou a chamar-se JP/24ª CRE na Sala de Aula. A partir daí, além de redigir as reportagens especiais do projeto, comecei a me preocupar seriamente em saber se as práticas envolvendo a leitura do jornal na sala de aula colaboravam de alguma forma para mudanças afetivas e cognitivas nos alunos.

Também em 2003, passei a atuar como professora em classe de alfabetização da EJA numa escola da rede pública estadual, no turno da noite. Essa mudança em minha vida foi radical, trouxe muitos questionamentos e aprendizagens que fizeram aflorar em mim a vontade de também compreender melhor os sentidos da alfabetização de jovens e adultos. Aos poucos, meu trabalho como professora na EJA, na medida em que se apresentava sempre muito desafiador, foi constituindo a segunda via motivadora para o presente trabalho. Em 2007, passei a atuar, ainda na EJA, num laboratório da escola, deixando a titularidade de turma para assumir um trabalho mais esporádico com os alunos da classe de alfabetização, mas não menos implicado.

Eu notava que, na EJA, mais especificamente nas classes de alfabetização, havia uma grande identificação dos alunos com o meio jornal, cuja leitura é, normalmente, uma das metas do educando em processo de aprender a ler. Os textos de jornal despertavam interesse e, por isso, poderiam auxiliar na alfabetização. A partir dos temas atuais de que tratam, eu percebia que poderiam, ainda, colaborar para o desenvolvimento de leitores dotados de criticidade e autonomia.

Penso que a leitura como decodificação de sinais gráficos, como cumprimento de tarefa escolar e como busca de informações isoladas depositadas na materialidade linguística de um texto pouco colabora para a formação do leitor. Essa prática pode ser decorrente da forma como ainda hoje a escola é concebida por muitos de seus atores: uma instituição sem vida, que não contempla a complexidade das interações que se estabelecem dentro e fora dela. Essas constatações mexiam (e ainda mexem) muito comigo, orientando meu interesse em pesquisar sobre o tema.

Minhas motivações para essa pesquisa me levaram, ainda, a ingressar, em 2006, como aluna especial do Mestrado em Letras da Unisc. As questões sobre a leitura e a cognição levantadas pelas mais diversas disciplinas me levavam cada vez mais a pensar em como eu poderia abordá-las em relação à leitura do jornal, sem perder de vista meu chão de trabalho, que era a Educação de Jovens e Adultos. Quando cursei a disciplina de Leitura e Virtualização, ministrada pela minha orientadora Nize, senti que as teorias da complexidade (MORIN, 2000) e da autopoiese (MATURANA; VARELA, 2001) vinham ao encontro daquilo que eu acreditava e, ao mesmo tempo, provocavam muitas e novas perturbações. O encontro com Nize foi fundamental para que surgissem as primeiras linhas do meu então projeto de pesquisa.

Adotei como ponto de partida a concepção de autopoiese de Maturana e Varela (2001). Pensando na força do termo autopoiese como uma espécie de metaconceito que pode ser aplicado para explicar a reelaboração subjetiva que ocorre no sujeito em seu viver/conviver, surgiu a problemática que norteou minha pesquisa: a leitura de jornal em sala de aula pode atuar como dispositivo provocador de transformações cognitivo-afetivas em alunos de alfabetização na EJA?

Como a pesquisa se inseria no campo da subjetividade, seria muito difícil prever hipóteses que dessem conta da complexidade dos dados que poderiam ser produzidos. Assim, juntei ao meu problema central outras questões que me pareciam importantes e viriam a nortear minha pesquisa, como: Qual é o papel do professor na mediação entre os alunos e a leitura de jornal na sala de aula? Qual é a importância da leitura de jornal no processo autopoietico de jovens e adultos em

alfabetização? Quais são as vantagens e as dificuldades do trabalho com o jornal em sala de aula?

A partir dessa multiplicidade de perturbações, parti para o trabalho de campo objetivando observar as possíveis transformações cognitivo-afetivas vivenciadas pelos alunos de uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos a partir do trabalho pedagógico com a leitura de jornal em sala de aula. Também tinha como objetivos, mais específicos, estabelecer relações entre a leitura do jornal e os processos autopoieticos do sujeito leitor, investigar qual a importância do professor nessas dinâmicas e compreender o texto como instrumento cognitivo complexo.

Optei pela abordagem qualitativa na construção, análise e interpretação dos dados, por entender que suas ferramentas eram as mais adequadas para dar conta da complexidade e subjetividade do estudo em questão. A escolha de como seria feito o trabalho de campo também partiu da minha experiência como professora na EJA. Eu sentia que seria impossível pensar sobre processos que envolvem a cognição e a afetividade de forma neutra, distante, sem vivenciar junto com os sujeitos esses momentos. Foi pensando assim que optei pela realização de oficinas com os alunos, em que eu poderia me inserir como observadora comprometida com os processos vividos.

Outra necessidade que sentia, proveniente do que penso ser minha função como educadora, era a de não apenas observar, mas de alguma forma intervir como mediadora em sala de aula, buscando aperfeiçoar minha própria prática pedagógica. Assim, me fiz uma pesquisadora totalmente implicada em meu objeto de estudo e apresento nessa dissertação o caminho até aqui percorrido por mim.

Início, no Capítulo 1, mapeando referências teóricas para minha pesquisa. Neste sentido, abordo o paradigma da complexidade como ponto de partida para o surgimento da Teoria da Autopoiese, que apliquei como base em meu estudo. Na seção seguinte, explico os fundamentos que sustentam essa teoria e, na subsequente, estabeleço uma relação possível da mesma com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enfocando a EJA, busquei aporte em autores que definem a leitura como um processo autopoietico, dirigindo minha atenção, mais

especificamente, à leitura de jornal, relacionando-a à alfabetização de jovens e adultos e aos conceitos relacionados à Teoria da Autopoiese.

No Capítulo 2, apresento minhas opções metodológicas, centradas na abordagem qualitativa, para o desenvolvimento de minha pesquisa de campo. Relato minha intervenção como pesquisadora nas seções seguintes. Para tornar mais didática ao leitor minha exposição, seccionei a análise e interpretação dos dados construídos na pesquisa em seis marcadores operatórios, que apresento um a um, incluindo, como apêndices e anexos, materiais complementares ao meu estudo.

Uma recapitulação sintética dos resultados de minha pesquisa aparecem nas considerações finais que concluem o texto deste trabalho. Acredito que, a partir do estudo sobre o trabalho com a leitura de jornal em sala de aula como dispositivo mobilizador no processo de autopoiese de alunos da EJA, é possível colaborar para uma maior compreensão sobre como ocorre essa dinâmica, talvez indicando caminhos possíveis para que experiências mais significativas possam ocorrer na escola.

## **1 MAPEANDO A TEORIA**

### **1.1 A complexidade**

O paradigma da racionalidade, sustentado na filosofia de René Descartes e na física de Isaac Newton, dominou o mundo ocidental durante um vasto período, que chega até nossa contemporaneidade, já que ainda vivemos as conseqüências dessa cultura. Conforme Coelho (1996), um paradigma é um conjunto oculto de princípios fundamentais que estão acima de qualquer teoria e determinam a relação dos seres humanos com o conhecimento e a lógica. O modelo cartesiano implicou uma forma específica de organização da sociedade, relações humanas e concepção de conhecimento.

O rigor do racionalismo e do determinismo aparecem como portas de acesso ao conhecimento científico, livre da interferência da subjetividade. A forma cartesiana de compreender os fenômenos naturais e sociais determinou um reposicionamento nas relações ser humano/ser humano, ser humano/natureza, ser humano/saber, em que a razão e a lógica formal estão acima de qualquer coisa, localizando “o homem como centro do mundo, senhor e explorador da natureza, a quem esta deveria servir” (MORAES, 2003, p. 144).

O método científico proposto por Descartes, segundo Capra (2006), consiste na fragmentação de um fenômeno para, a partir das propriedades das partes, apreender o todo. Da tendência para a simplificação, o reducionismo e a fragmentação, foram concebidas as cisões entre mente e corpo, sujeito e objeto, razão e emoção e causa e efeito.

Se, por um lado, o racionalismo e o determinismo possibilitaram à humanidade conhecimentos extraordinários sobre o mundo físico e grandes descobertas, algumas outras conseqüências desse paradigma também podem ser citadas: a supervalorização da eficiência, da competição e da performance, em detrimento de

relações de solidariedade, o cientificismo que desvaloriza a subjetividade, a intuição, a sensibilidade e a espiritualidade, e o consumismo e desenvolvimentismo a qualquer preço.

A partir da metade do século XX, com o desenvolvimento dos estudos ciberneticistas em torno do conceito de auto-organização, começou a emergir no meio científico o questionamento da lógica cartesiana, da forma como se estabelecem as relações entre os homens, o conhecimento e a natureza no modelo racionalista. A cibernética<sup>1</sup> surgia apoiada em estudos centrados no “processo” e não mais na “substância”, conforme aponta Pellanda (2003, p. 1381).

As propostas dos ciberneticistas e a situação em que se encontra o mundo como fruto do paradigma da racionalidade, aliada ao entendimento de que não podemos continuar vivendo a partir dos mesmos valores e referenciais, foi o ponto de partida para que o francês Edgar Morin sistematizasse a sua teoria. Morin (2000) define o cartesianismo como o paradigma da simplificação e decreta a falência desse modelo de humanidade, asseverando que “se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência, no desenvolvimento econômico, então esta modernidade está morta” (MORIN, 2000, p. 72).

Assinalada a inadequação do ainda vigente sistema racionalista, qual é, contudo, o paradigma em emergência? Para onde caminhamos? Como seria a nova forma de relação entre o ser humano e seus semelhantes, a natureza e o conhecimento? Qual é a base teórica de uma transição paradigmática?

Morin (2000) propõe o **Paradigma da Complexidade**, que passo a adotar como referencial em meu estudo. Complexo, para o autor, é aquilo que foi “tecido junto”, ou seja, o paradoxo da “união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p. 38). Sob essa ótica, os conceitos cindidos e antagônicos do racionalismo passam por uma religação: o dentro e o fora, o objetivo e o subjetivo, o singular e o múltiplo passam a ter uma relação de interdependência, formando um todo inseparável. A certeza, precisão, distinção e hierarquização dão lugar aos

---

<sup>1</sup> Conforme Capra (2006), a palavra cibernética deriva do grego **kybernetes**, que significa **timoneiro**, e era definida como a ciência do controle e da comunicação no animal e na máquina. Representava, portanto, uma “abordagem unificada de problemas de comunicação e controle” (CAPRA, 2006, p. 56).

fenômenos complexos, que abarcam a desordem, a incerteza, a ambigüidade, as interações e as retroações, tirando da sombra o que até então era rejeitado.

Três marcadores são propostos por Morin (2006) para pensar a complexidade: o da **recursão organizacional**, o do **holograma** e o da **dialogia**. O princípio da recursão organizacional nega a causalidade linear (causa-efeito) do sistema cartesiano, propondo a causalidade circular, que o autor exemplifica como um processo de turbilhão: “cada momento do turbilhão é, ao mesmo tempo, produto e produtor” (MORIN, 2006, p. 74). Em termos de sociedade, isso significa que ela é produzida pela interação entre os indivíduos mas, ao mesmo tempo, retroage sobre eles, recursivamente, num ciclo autoprodutor.

O princípio hologramático completa a lógica recursiva, apontando que “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2006, p. 74). Morin (2006) parte da comparação com um holograma físico<sup>2</sup>, em que o menor ponto da imagem contém a totalidade do objeto representado.

O terceiro princípio é o dialógico, que torna capaz a associação de dois termos, em princípio, antagônicos, mas ao mesmo tempo, complementares, como o uno e o múltiplo do pensamento complexo: “Como tudo que é humano, a unidade do pensamento complexo é una e múltipla e comporta em si a multiplicidade, assim como a multiplicidade comporta a unidade”, informa Morin (2002, p. 7).

Moraes (2003, p. 205) lembra que a complexidade prevê o movimento como característica inseparável da realidade: “um pensar complexo percebe a realidade sempre em movimento. [...] toda a ação se desenvolve em contextos ecologizados”. A posse da verdade passa, então, a ser substituída pela dialogia, que ocorre num ambiente cooperativo e solidário que evita os automatismos e autoritarismo centrados na certeza da ciência. Freire (2005), na célebre Pedagogia do Oprimido, afirma que, “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (p. 191). Parece justamente ser essa característica, a da construção do conhecimento e da realidade em cooperação, na convivência, na relação, uma das principais evidências do paradigma complexo.

---

<sup>2</sup> Um holograma é o resultado de um processo fotográfico para obtenção de imagens tridimensionais.



Emergindo dessa forma de perceber os fenômenos, parece importante também encontrar uma explicação mais adequada para o processo cognitivo que caracteriza o ser humano. Nessa perspectiva, surge com força o trabalho desenvolvido a partir da década de 1960 pelo biólogo e neurocientista chileno Humberto Maturana, por longo período em conjunto com o também biólogo chileno Francisco Varela. Juntos, eles inauguraram um momento importante para a Ciência ao apresentar uma **Biologia do Conhecer** e o conceito de **autopoiese**.

## 1.2 Autopoiese: um conceito complexo

A teoria de Maturana e Varela surgiu como uma seqüência aos estudos de Heinz von Foerster, um dos mais importantes nomes da cibernética. Von Foerster (1996) destaca, em sua obra, o princípio da auto-organização dos fenômenos e o conceito da vida como um sistema fechado para a informação e aberto para as trocas de energia com o ambiente, que seriam incorporados à Biologia do Conhecer.

Em sua proposta teórica, Maturana e Varela defendem que a interpretação do mundo não é algo objetivo, pré-dado, como pretendiam os cartesianos, mas algo que depende do que acontece no ser vivo em termos estruturais (2001). As idéias dos autores, expressas num dos aforismos-chave de sua teoria - “Tudo o que é dito é dito por um observador” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32) -, entram em choque com o modo de pensar representacionista, que sustenta que a mente é uma espécie de espelho da natureza. Para os precursores da chamada Escola de Santiago, “nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse **o mundo** e não **um mundo** que construímos juntamente com os outros” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 267) [grifos dos autores].

A tese central formulada por Maturana e seu colaborador Varela é que o processo cognitivo é imanente à vida, nós “construímos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas”, conforme resume Mariotti (2001, p. 10), no prefácio à edição brasileira de **A Árvore do Conhecimento**, uma das mais importantes obras da Escola de Santiago. Dessa forma, é na experiência, na história de vida, que cada um vai construindo seus conhecimentos, como salienta Varela [s.d.], ao explicar que

“as faculdades cognitivas estão inextricavelmente ligadas ao historial da vivência, da mesma maneira que uma vereda anteriormente inexistente vai aparecendo conforme se caminha” (VARELA, [s.d.], p. 88).

Um dos pressupostos centrais da Biologia do Conhecer é a inseparabilidade e circularidade entre ação e experiência, entre conhecimento e vida. Para Maturana e Varela, “todo ato de conhecer faz surgir um mundo”, englobado no segundo aforismo-chave “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32). O processo de conhecimento caracteriza-se, assim, por um constante reconstruir-se, reelaborar-se no mundo e em relação com o mundo.

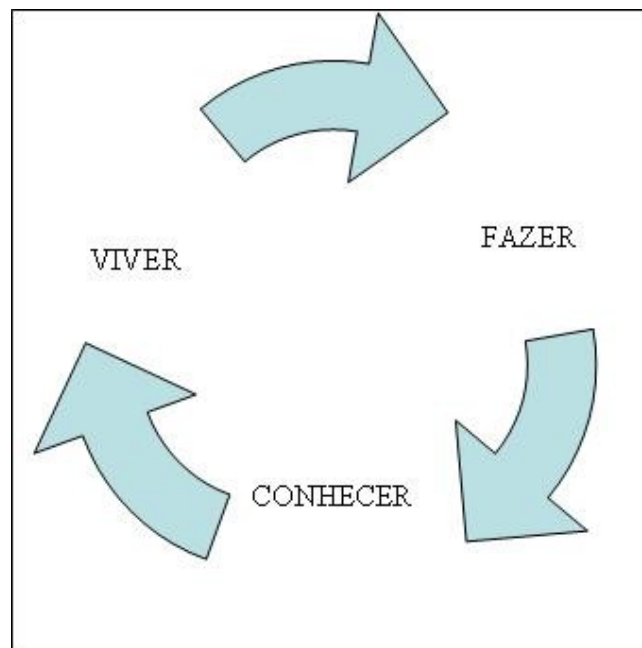


Figura 1 – Circularidade entre viver, fazer e conhecer que caracterizam a Biologia do Conhecer

Fonte: Ilustração produzida pela autora do trabalho

Maturana e Varela (2001) cunharam o termo autopoiese para conceituar como o homem interage, em constante processo cognitivo, com a vida e com o próprio conhecimento:

Os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define como **organização autopoietica** (MATURANA; VARELA, 2001, p. 52) [grifos dos autores].

A expressão autopoiese origina-se da junção de dois termos gregos, **auto** (por si mesmo) e **poiesis** (criação), significando, portanto, autoprodução, autocriação. Conforme os autores, meio e seres vivos provocam entre si perturbações que agem, tanto em um quanto no outro, como dispositivos mobilizadores de transformações. Essas mudanças, no ser humano, são internas, não são provocadas diretamente pelo meio; o meio, no entanto, funciona como fonte de perturbação do humano. Maturana (2000a) caracteriza os seres vivos como sistemas determinados por estruturas, ou seja, [...] “um sistema tal que, seja o que for que se impõe a ele, não especifica o que acontecerá nele, mas desencadeia uma mudança determinante no sistema e não no agente impingidor” (2000a, p. 85).

Maturana e Varela (2001, p. 108) propõem que “uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo” e que é o ser vivo que “determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta”. O mesmo ocorre com o meio ambiente, onde “o ser vivo é uma fonte de perturbações, não de instruções” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 108).

Para os criadores da Teoria da Autopoiese, a vida se configura como uma rede ou teia de interações em que todos os componentes participam mutuamente da transformação e da própria produção dos outros elementos, de maneira integrada e distribuída, segundo aponta Moraes (2003). O resultado das mútuas perturbações entre meio e ser vivo, a história de suas mudanças estruturais em concordância e em face a essas perturbações, é chamado de “acoplamento estrutural” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 87). Nisso consiste a cognição, no modo como um organismo funciona frente a um determinado tipo de perturbação.

Embora o ser humano seja livre e autônomo, seu comportamento sempre é relacional, já que ele expressa o seu acoplamento estrutural com o meio, como observa Moraes (2003). Por conseguinte, desfaz-se uma dicotomia clássica, na

medida em que “autonomia e dependência deixam de ser opostos inconciliáveis: uma complementa a outra” (MARIOTTI, 2001, p. 14).

O conceito de autopoiese, surgido no domínio da Biologia, pela sua força como metaconceito, também pode ser estendido ao domínio social. Resulta dessa relação minha filiação a essa teoria para a compreensão de processos educacionais. O conceito ampliado de autopoiese sustenta os processos de comunicação que determinam a constante reelaboração e complexificação dos sujeitos, conforme define Capra (2006).

A autopoiese, devido ao fato de girar em torno de um ponto elementar do processo da vida, a sua circularidade, repercute profundamente na área educacional. Segundo Maturana (1997a), nós configuramos a vida com os nossos atos e, como consequência, esses atos rebatem novamente sobre nós. Dessa teoria resulta uma nova forma de perceber o fenômeno pedagógico, que viria a ser chamada **Biologia do Amor**.

Para Maturana (1998), o amor, como constitutivo emocional do humano, é o que fundamenta os fenômenos sociais, i.e., as interações entre os seres humanos. Assevera que relações sociais que não estão fundadas no amar não podem ser chamadas de relações sociais. O autor define o amor como “a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (MATURANA, 1998, p. 23).

Em outras palavras, as relações de aceitação mútua e solidariedade são condições necessárias para a fundação das comunidades sociais e para a própria manutenção da vida humana, já que ser aceito em sua legitimidade é determinante para o desenvolvimento e conservação da saúde em todas as suas dimensões (física, psíquica, social, comportamental e espiritual), tanto para a criança quanto para o adulto.

A linguagem, como forma de expressão nas relações sociais, assume grande importância no seio da teoria de Maturana. Ele postula, em discordância com grande

parte dos cientistas clássicos, que a peculiaridade do humano não está centrada na manipulação (utilização de instrumentos), mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional (MATURANA, 1998). O autor prefere a utilização do termo **linguajar** em vez de linguagem, fazendo uma reconceitualização dessa noção. O linguajar, ao evitar uma associação com uma espécie de faculdade própria da espécie humana, independente das interações, foi um neologismo criado para acentuar sua natureza de atividade, fazendo referência ao ato de **estar** na linguagem (MATURANA, 1997b). Nesse ponto, é possível traçar uma relação com a hipótese sócio-interativa de linguagem proposta por Bakhtin (1997), que a afirma como atividade social, histórica e cognitiva.

As emoções e a corporalidade são fortes componentes da Biologia do Amor, fundindo-se numa conceituação única como

disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não). [...] é o fluir de uma emoção a outra, o fluir de um domínio de ações a outro (MATURANA, 1997b, p. 170).

A premissa de um linguajar que se dá em fluxo com o emocional e só ocorre no domínio da convivência explicita a mútua implicação das noções de autonomia e rede, na medida em que o sujeito, ao mesmo tempo em que precisa ser visto em sua singularidade, integra-se à comunidade num fluxo de interações recursivas, reconfigurando seu fazer e seu conhecer nessa dinâmica.

### **1.3 Educação de Jovens e Adultos e autopoiese**

Se Maturana e Varela (2001) afirmam que todo fazer é conhecimento e todo conhecimento é um fazer no viver e na convivência, essa concepção de cognição implica num novo modelo de ensino e aprendizagem na escola, priorizando relações de solidariedade e compartilhamento nesses processos. Ocorre, entretanto, que a escola não é uma instituição isolada do resto do mundo.

Em alguns casos, ela está estruturada, ainda, nos moldes do pensamento racionalista: conteudista, fragmentada, quantitativa, hierárquica, desumanizada.

Saliento, contudo, que não pretendo tecer uma generalização de qualquer ordem, tendo em vista que também há instituições escolares que percorrem o caminho inverso, com experiências significativas e solidárias.

Um exemplo dessas práticas autopoieticas em educação é todo o legado deixado por Paulo Freire, que centrava sua **Pedagogia da Autonomia** no diálogo e na reflexão (FREIRE, 1996a). Passo a enfatizar, a partir daqui, especialmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista ser este o universo em que se configura minha prática e meu objeto de estudo no presente trabalho.

A partir do postulado de Freire, uma das principais contribuições aos educadores de jovens e adultos (e não só a eles) é a compreensão de que “educar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996a, p. 76). É um desafio, no entanto, para a EJA, transformar-se para adequar-se ao mundo complexo, que se encontra em permanente mudança, como bem assinala Morin (2000). Isso implica “conceber o aprendiz como um sujeito ativo no processo de observação de sua realidade e construtor, desconstrutor e reconstrutor do conhecimento” (MORAES, 2003, p. 157).

Educar, portanto, a partir de uma perspectiva da autopoiese, nada tem a ver com transmissão, mas com construção, transformação e criação, o que também aparece corroborado por Freire, quando assinala que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p 78).

Reconhecer a vida como um fenômeno complexo e o ser humano como um constante produtor da realidade é uma das premissas para uma educação autopoietica, que privilegia o aspecto da totalidade em que se constitui o ser humano em sua relação com o meio ambiente, como bem assinala Moraes (2003), quando afirma:

Educar, reconhecendo a totalidade do ser humano, é a forma de nós, educadores, fazermos justiça ao todo que somos, lembrando que necessitamos, mais do que nunca, conspirar a favor da inteireza humana para que possamos ser mais felizes em nossa própria humanidade (MORAES, 2003,p.127).

Nessa perspectiva, a tarefa da escola é promover a união entre o fazer e o conhecer, proporcionando espaços para que o educando possa refletir sobre o mundo em que vive e transformá-lo, ou seja, agir, fazer, de uma maneira responsável, criativa e solidária. Reside aí mais um princípio da teoria autopoietica, o de que atuamos a partir da **observação** e da **auto-observação**. A todo momento somos compelidos a observar o meio para nele tomar as atitudes mais adequadas face às perturbações que nos são provocadas por ele. Ao mesmo tempo, cada perturbação provoca nosso empenho num pensar sobre nós mesmos, ou seja, auto-observar. Ao auto-observar, recriamos a nós mesmos.

O meio educativo precisa estimular o observar e o auto-observar, as experiências de diálogo entre as diferenças, a convivência com as singularidades, “em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 268). Morin (2000) também aponta o “ensinar para a compreensão” (p. 93) como um dos saberes necessários para construção da educação na complexidade.

A escola, entretanto, muitas vezes fracassa diante da diversidade que a constitui. Conforme Gusmão (2003), é necessário que a escola volte seu olhar para a realidade dos alunos:

É freqüente se ouvir que naquela escola **todos são iguais** e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos sabemos que essa igualdade não é real. Os alunos que ali estão têm as mais diferentes origens, são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser e suas possibilidades de aprender. Por que, então, os dizemos iguais? Porque todos são vistos a partir do lugar que ocupam no interior da escola. Ali eles são alunos, categoria geral e abstrata que, tal como categoria índio, coloca todos **no mesmo saco** e nega as diferenças que os tornam, cada um, sujeitos **socioculturais** (GUSMÃO, 2003, p.93) [grifos da autora].

Capelo (2003) completa que, institucionalmente, os alunos são tratados como se não fossem seres sociais e históricos, ficando reduzidos apenas aos aspectos cognitivos, com a efetivação de práticas seletivas, em que a uniformidade confirma os preconceitos da sociedade, reforçando desigualdades e injustiças sociais. Em congruência com esse pensamento, Gusmão (2003) assinala que a escola tem sido,

historicamente, espaço de imposição e homogeneização “privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional” (GUSMÃO, 2003, p. 92), como se a cognição não contemplasse outras dimensões do ser, como a afetividade, a corporalidade, etc.

Um dos reflexos do fracasso da escola na dinâmica da relação entre diversidade e desigualdade social no Brasil é o grande contingente de jovens e adultos que nunca freqüentaram a escola, analfabetos, ou que abandonaram os bancos escolares (baixa escolaridade). Foi a partir desse contexto que surgiu a Educação de Jovens e Adultos, que, afirmada como modalidade educativa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), deixava de ter o caráter compensatório de ensino supletivo<sup>3</sup>, passando a ser concebida como educação continuada, compreendendo a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, segundo o texto da própria lei.

A educação envolve todos os aspectos e toda a duração da existência humana, devendo ser esta a lógica que justifica a Educação de Jovens e Adultos, como formula Pinto (2003). Oliveira (1999), em tese fundada na educação como processo auto-organizativo<sup>4</sup>, aponta a necessidade de uma educação permanente e também comunitária, que parta da consciência de jovens e adultos das suas necessidades, no sentido de que elas os levem a uma organização no sentido de encontrarem resposta ao seu anseio através da formação contínua. A autora aposta numa visão da “educação como um processo que ocorre ao longo de toda a vida individual-comunitária de um ser humano, e que, portanto, não cessa de se desenvolver a partir de uma determinada fase etária, seja ela qual for” (OLIVEIRA, 1999, p. 258).

---

<sup>3</sup> O ensino supletivo era concebido como uma educação destinada àqueles que **não tiveram oportunidades educacionais na idade própria**. O conceito de Educação de Jovens e Adultos expresso na LDB, por seu turno, compreende uma variedade de processos, como o desenvolvimento comunitário, por exemplo.

<sup>4</sup> Clara Costa Oliveira, angolana com formação acadêmica em Portugal, defendeu sua tese de doutoramento em Educação na Universidade do Minho (Portugal). Seu trabalho, que tem ênfase especial na Educação de Adultos, foi publicado em livro, em 1999, pelo Instituto Piaget (ver em Referências).



A concepção de uma educação ao longo de toda a vida aproxima-se de uma visão autopoietica da Educação de Jovens e Adultos, já que considera a necessidade de proporcionar aos indivíduos a possibilidade de auto-organização permanente. Oliveira (1999) considera que esta modalidade deve possibilitar aos indivíduos/educandos “continuarem a desenvolver e a criar capacidades face às mudanças (pessoais) e culturais com/em que estão vivendo” (OLIVEIRA, 1999, p. 260). Trata-se de uma educação, portanto, que valoriza o potencial humano de complexificação.

Somos sujeitos em devir na medida em que aprendemos, ou seja, numa ótica autopoietica, transformamos nossos comportamentos, num processo histórico em que cada momento de nossa existência se configura como horizonte a partir do qual um novo comportamento será produzido. Reconfiguramos nosso viver a cada ocorrência de convivência/aprendizagem. A cada novo instante, já não somos mais o que éramos antes, nos atualizamos e nos virtualizamos numa espiral complexificante.

Tomo a expressão **virtualidade** emprestada de Lévy (2003), quando a define como o vir-a-ser característico dos seres humanos na trama de suas interações. O autor estende a aplicação desse conceito ao domínio da informática, tomando-o como resultado das redes interativas que integram homens e máquinas. A rede, sob este ponto de vista, é elemento mobilizador de reconfigurações constantes, constituindo-se ela própria como ambiente virtual.

Perceber o ser humano como sujeito em permanente virtualização e em sua singularidade leva à compreensão de uma dinâmica educativa que não ocorre numa linearidade entre ensinar (causa) e aprender (efeito), mas segue a lógica complexa da circularidade, em que o produtor é o produto e vice-versa, numa recursividade interminável.

Conforme Pinto (2003) e Piconez (2004), construir uma Educação de Jovens e Adultos que produza seus processos pedagógicos considerando a complexidade dos sujeitos implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e

expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos na prática e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.

Comerlato (1998) lembra que o universo experiencial do alfabetizando é o que baliza sua forma de ver/ser no mundo, lembrando que é uma “visão eivada ao mesmo tempo de sonhos, fantasias, expectativas, realizações e muitas limitações[...]” (p. 13). Sobre as limitações dos jovens e adultos em alfabetização, Fernandes (2002) observa que muitos adultos não-escolarizados sentem-se culpados ou responsabilizados pela sua não-escolarização, o que mina sua auto-estima e valorização, muitas vezes provocando um sentimento de inferioridade que é levado para dentro da sala de aula, para o seu contexto de convivência/aprendizagem na EJA.

Pinto (2003) e Piconez (2004) apontam a necessidade de valorizar, na Educação de Jovens e Adultos, os saberes não-escolares trazidos pelos educandos da sua experiência pessoal, utilizando-os como ponto de partida para que novas aprendizagens ocorram, num contexto significativo e emancipador para quem aprende. Inspirada em Paulo Freire, Piconez (2004) lembra que os alunos precisam ser sujeitos do processo para fazer a leitura do mundo.

Oliveira (1999) salienta que a Educação de Jovens e Adultos como processo de auto-organização constitui-se numa experiência de solidariedade e de significação contínua, onde se encarna o preceito de Freire (2005) de que a educação ocorre em comunhão. Nem sempre isso é fácil de incorporar na atividade docente, já que nem sempre ela é fruto, como assinala Tardif (2002), de um processo de construção de saberes e fazeres profissionais calcados na emancipação dos sujeitos. Há uma forte tradição, inculcada no trabalho docente, voltada à transmissão.

As mudanças em educação, visando contemplar o paradigma da complexidade e o indivíduo como organização autopoiética, requerem a focalização do educando

como elemento principal do processo, portador de toda uma ontogenia<sup>5</sup> que emerge em seu fazer/conhecer, “dotado de inteligências múltiplas, que constrói o conhecimento em função de sua bagagem emocional, genética, cultural e social” (MORAES, 2003, p. 180).

Nessa perspectiva, o mais importante não seria que a escola **formasse** jovens e adultos com capacidade para a resolução de problemas, mas sim

[...] sujeitos éticos, criativos, autônomos, cooperativos, solidários e fraternos, capazes de lidarem com a incerteza, com a complexidade na tomada de decisão e sejam autônomos, responsáveis, éticos, indivíduos capazes de afrontarem o seu próprio destino. (MORAES, 2003, p. 181).

Uma escola assim colaboraria para a convivência com as múltiplas possibilidades, para a aceitação do outro e de seu ponto de vista, a partir da sua história.

### 1.3.1 A leitura como processo auto-organizativo na EJA

A alfabetização, primeira (e, acredito, mais importante) etapa da escolarização na Educação de Jovens e Adultos, dentro de uma perspectiva autopoietica, não pode ser concebida como simples aquisição dos códigos que permitem ler e escrever, como assinala Freire (1996b), quando adverte que ela não pode ser “reduzida a um aprendizado técnico-linguístico” (p. 60). A alfabetização é permeada por “questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica” (FREIRE, 1996b, p. 60).

Adotando essa visão, uma questão importante na alfabetização de jovens e adultos é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. Piconez (2004) alerta que o trabalho, por exemplo, tem papel fundamental na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social. Lembra, ainda, que, muitas vezes, é só por meio do trabalho que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer. Isso é bastante pontual na alfabetização de jovens e adultos, em que percebo que o desejo de aprender a ler e a escrever muitas vezes está relacionado com aspirações voltadas à vida profissional. É só no momento em que o ler e o escrever começam a,

---

<sup>5</sup> Oliveira (1999) define o termo ontogenia, dentro da Teoria da Autopoiese, como a “rede de relações que cada ser vivo constrói como sendo pertinente para a sua história individual” (p.361).

de alguma forma, fazer falta (ou ter algum sentido) na vida do analfabeto, que ele vai começar a pensar em superar essa sua condição, como observa Oliveira (1999).

Vários autores, a partir desse ponto de vista, têm criticado a adoção de métodos e cartilhas infantilizados no trabalho com a leitura na Educação de Jovens e Adultos e, especialmente, na etapa de alfabetização dessa modalidade, por entenderem que esse tipo de prática não respeita a realidade e a história dos sujeitos. Freire (1979) já apontava que

a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador.[...] por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma (FREIRE, 1979, p. 72).

Fuck (1994) também critica a adoção de instrumentos como as cartilhas na alfabetização de jovens e adultos, sobretudo quando elas são as mesmas utilizadas na educação das crianças, acreditando que elas não consideram a lógica de complexificação cognitiva do aluno, apoiando-se tão somente na lógica do sistema de ensinar. A autora enfatiza que ferramentas como desenhos para colorir, textos para copiar, caminhos pontilhados e histórias alienantes não levam em conta como se dá a aprendizagem.

Silva (1998) aponta que são duas as posições possíveis para a escola e o professor em termos de trabalho com a leitura: a primeira é educar para a conformidade e obediência, em que o texto é imposto (não proposto), sem dar possibilidade de contestação e reconstrução ao leitor, e a segunda, é educar para a transformação, com uma pedagogia centrada na observação e na auto-observação. A partir dessa posição, o texto é visto como “uma possibilidade para o trabalho de reflexão e recriação por parte dos sujeitos-leitores” (SILVA, 1998, p. 82)

Entendo a primeira possibilidade como um reflexo do paradigma racionalista, centrado, quando o tema é a leitura, em sentidos legítimos e únicos, na cópia e na

memorização, assentado em uma “concepção bancária”<sup>6</sup> de pedagogia, como definiu Freire (2005, p. 66). Nessas práticas prevalece a função do professor como narrador único. Esse tipo de prática enfoca, ainda, a marginalização do saber não-escolar, reforçando o que Torres (2001) explica como a posição de marginalidade que as culturas não-hegemônicas ainda ocupam no universo globalizado.

Numa perspectiva autopoietica de ser humano e de educação, em concordância com a segunda possibilidade elencada por Silva (1998), a leitura pode ser vista como um dispositivo perturbador da cognição, ou seja, desencadeador de uma série de transformações possíveis. Um dispositivo é, numa perspectiva foucaultiana, expressa por Deleuze (1990), algo comparado a máquinas que levam ao ver e ao falar, uma espécie de conjunto de múltiplas forças que provocam tensões ou desequilíbrio numa estrutura, i.e., são provocadoras de mudança.

A questão da perturbação aparece fortemente na Teoria da Autopoiese, apoiada no que postularam diferentes autores: Heinz von Foerster e Henri Atlan. Como resume Pakman (1996), em comentário introdutório a uma das obras de von Foerster, o biociberneticista ganhou renome internacional no campo da Teoria dos Sistemas, ao formular o **princípio da ordem pelo ruído**. Conforme a teoria de von Foerster (1996), os sistemas auto-organizadores não imprimem sua própria ordem somente a partir da ordem anterior, mas também a partir da seleção de ruídos, desordens do ambiente. Isso foi o que possibilitou uma primeira compreensão dos seres humanos como sistemas auto-organizados, segundo pontua Pellanda (2005).

A reformulação desse postulado é feita por Atlan, quando ele cria o **princípio da complexificação pelo ruído**, dentro da área da Teoria da Informação. Segundo Oliveira (1999), a difusão das idéias de Atlan foi o que possibilitou que o conceito de auto-organização passasse a ser utilizado também no domínio cultural. Para Atlan (1992), um observador não é capaz de determinar o que se configurará, num processo de informação, como ruído. Partindo dessa premissa, apenas o próprio sujeito é capaz de determinar, para ele, o que se constitui como ruído, a partir do momento em que passa a identificar determinada informação como perturbadora do

---

<sup>6</sup> A educação bancária era definida por Paulo Freire como uma proposta em que o educando poderia ser comparado a uma espécie de vasilhame, em que o professor depositaria (como num banco) o conhecimento.

seu sistema. A palavra **ruído** é tida, nesse sentido, como o mesmo que **perturbação**. A partir do perturbar-se é que se dá, nessa perspectiva, a complexificação, a reorganização cognitiva do ser.

Partindo do princípio da complexificação pelo ruído, a leitura pode ser entendida como uma possibilidade de mobilização cognitiva, a partir das perturbações que provoca, no ser humano, o ato de ler buscando um sentido para o lido. Apresento a leitura, nesse trabalho, como um dispositivo provocador de mecanismos autopoiéticos, em consonância com a gama de autores referenciados que colaboram para uma aplicação educativa da Teoria da Autopoiese.

Larrosa (2003), ao defender a experiência da leitura silenciosa, por exemplo, refere-se a um silêncio que é ruidoso, na medida em que texto e leitor, de certa forma, dialogam, quando a leitura provoca questionamentos e emancipação ao que lê, transformando o silêncio em comunicação. O autor enfatiza a experiência da leitura como uma relação com o texto que traz em seu seio a singularidade, a imprevisibilidade e a irrepetibilidade, tendo em vista que evoca subjetividade do leitor, que age na transformação de si e do que é lido.

O autor arrola três diferentes operações que podem incidir no momento da leitura: o apagamento, quando o leitor elimina passagens estranhas ao seu universo vivencial, a substituição, quando há o intercâmbio com outros sentidos possíveis, e a paráfrase, quando o texto é ampliado ou reescrito pelo sujeito leitor. Percebo, a partir de minhas próprias **lentes**, que, muitas vezes, no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, apenas a primeira operação descrita por Larrosa (o apagamento) se efetiva na leitura dos alfabetizandos. Ao ler o texto, o educando elimina da sua interpretação aquilo que não conhece.

Isso ficou claro para mim no decorrer de uma experiência/estudo<sup>7</sup> efetuada no decorrer de minha jornada no mestrado, quando propus a uma turma de

---

<sup>7</sup> O estudo a que me refiro foi também relatado em artigo, em co-autoria com a professora Dra. Lílian Rodrigues da Cruz. Tal produção encontra-se publicada na revista virtual Signo, nº 53, da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/74/184>.

alfabetizando da EJA duas estratégias de interpretação textual. O trabalho partia de um texto que eu havia criado e que não possuía nenhuma significação prévia, já que era constituído de palavras inexistentes na Língua Portuguesa ou em qualquer outro idioma (o que não foi revelado aos alunos). A primeira das estratégias de interpretação proposta consistia em responder a um questionário pré-formulado por mim com questões tipicamente escolarizadas, como, por exemplo, quem fazia tal coisa, quem ia a tal lugar etc.

Os alunos responderam todas as perguntas, por escrito, sem sequer questionar o significado das palavras que eles próprios utilizavam para compor suas respostas. Isso indicava que, possivelmente, eles tinham simplesmente ignorado uma significação para o lido, priorizando o **responder corretamente** às perguntas, mesmo que isso não fizesse nenhum sentido para eles. Não haviam passado da operação de apagamento.

A segunda estratégia utilizada foi propor que os alunos reescrevessem o texto que eu havia proposto, segundo o seu entendimento, ou, para melhor dizer, conforme a tradução que eles viam como possível para o que estava escrito. Dessa prática surgiram diferentes interpretações do texto inicial, que configuravam novas escritas, totalmente singulares. Os alunos haviam operacionalizado a substituição e a recriação. É importante perceber que essas duas últimas operações apresentadas por Larrosa, diferentemente da primeira, exigiram a postura do professor como mediador do processo interpretativo que é a leitura.

Repensando essa experiência/estudo à luz da colaboração de Larrosa, é possível compreender a importância da intervenção do docente, além do próprio texto, como perturbador da cognição do educando, permitindo que ele opere em patamares cada vez mais altos de complexificação.

O ato de ler pode ser concebido, por conseguinte, como um mecanismo capaz de provocar, de alguma forma, o acoplamento estrutural entre o indivíduo e o ambiente a partir da passagem para um novo grau de conscientização, “na medida em que ambos, texto e leitor, se reconfiguram com a leitura” (PELLANDA, 2005, p.59). Podemos tratar a leitura como

um processo de **fazer emergir** através da atividade interna de recriação do texto com autonomia (autoria) e, ao mesmo tempo, resultante da interação de forma inseparável do próprio processo de viver e tornar-se (PELLANDA, 2005, p. 53) [grifos da autora].

A autonomia do educando assume gabarito exponencial na aplicação da Teoria da Autopoiese no campo da leitura. Isso se dá a partir do momento em que o sujeito do conhecimento não é mais concebido como um caminhante com uma trilha a seguir, mas como alguém que, como diria o poeta<sup>8</sup>, faz seu próprio caminho ao andar, ou seja, se torna autor de sua própria vida. Daí a relação de ligação entre os sentidos de autonomia e autoria na hipótese autopoietica de aprendizagem. Koch (2005) lembra que um texto só adquire um sentido no instante em que é posto em interação com o leitor, que utiliza uma série de estratégias sócio-cognitivas para a sua compreensão.

A idéia da autonomia quebra totalmente com a lógica **arborescente** de construção do conhecimento que, como define Silva (2006), é centrada na linearidade, em prol de uma lógica **rizomática**. Um rizoma, conforme Deleuze e Guattari (1995), se caracteriza por assumir formas muito diversas e contemplar a conectividade, a heterogeneidade, a multiplicidade e a negação de qualquer forma de hierarquização.

Metaforicamente, pode-se pensar no rizoma como uma espécie de cartografia, mas não no sentido clássico de constituir uma representação do real, e sim como um mapa que contém múltiplas entradas e possibilidades de conexão e transformação. Ao mesmo tempo em que a teoria autopoietica clama pela autonomia, ao defender a singularidade na construção desses mapas, reconhece o papel da rede, ao salientar a questão da conectividade e das múltiplas aberturas no processo de cartografia. Capra (2006) também enfatiza o papel das redes de interações na construção do conhecimento, colocando isso em termos do que chama **pensamento sistêmico**.

### 1.3.2 Do leitor ao autor: A releitura de si

---

<sup>8</sup> O poeta ao qual me refiro é o espanhol Antônio Machado, que escreveu: [...] Caminante, no hay camino,/ se hace camino al andar. [...]



Retomo, neste ponto, a relação que foi estabelecida, na seção anterior, por Pellanda (2005), entre **autonomia** e **autoria**, para abordar a interação entre leitura e escritura na alfabetização de Jovens e Adultos, sob um olhar sistêmico. Para o alfabetizando da EJA, o ler e o escrever formam um par de relevância fundamental, tendo em vista que é a partir da conjunção das duas atividades que ele se sentirá apto a alcançar novas perspectivas, como enfatiza Fernandes (2002).

Para enxergar as duas tarefas, ler e escrever, como componentes que interagem em rede, parto do ponto de vista de Kato (2002), que salienta que ambas são processos de comunicação, assim como a fala, por exemplo. A autora reconhece, entretanto, que a leitura e a escrita (e também a fala) trazem em si diferenças em seu modo de processamento, através do ativamento de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas pelo sujeito.

Meu interesse, entretanto, não é pontuar essa diferença de estratégias, mas sim, entendendo a leitura e a escrita como integrantes do nosso linguajar, estabelecer conexões entre as duas tarefas e a complexificação do sujeito através da autoria. Parto da concepção de autoria proposta por Derrida (1973), que a vê como processo de reelaboração a partir do que ele vai definir como produção de diferença.

O movimento de diferenciação enfatizado por Derrida justifica a identificação entre as palavras autonomia e autoria que é operada por Pellanda (2005), já que a autoria, no sentido expresso por ambos autores, pressupõe a virtualização num fluir de ações singulares, em que cada sujeito, em processo autoral, escreve seus próprios mapas. Parto daí para a compreensão da escrita, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, como uma releitura de si mesmo, como potencial de vir a ser através do escrito.

A distinção da escritura como ação criativa e autopoietica também é defendida por Demoly e Maraschin (2007), que enfatizam o entrelaçamento entre o pensar e o emocionar na operacionalização da escrita enquanto dispositivo de complexificação. Ampliam esse entendimento as colaborações de Negri e Gregolin (2003), quando

afirmam que a autoria compreende a subjetividade de quem escreve, já que o autor deixa entrever suas marcas e sua reconfiguração a partir do escrito.

Há também que se considerar a escrita sob o ponto de vista das interações em redes, já que quem escreve o faz, de certa forma, partindo daquilo que já leu ou ouviu, do historial de sua convivência com o outro. Há, na escritura, um movimento de circularidade entre ser/conhecer/fazer, o que conlucio a partir do que postula Foucault (1992), para quem a autoria é resultado da recursividade entre o pensar, escrever e repensar num contexto de reiteração/reformulação do seu próprio dizer e dos dizeres da sua comunidade.

A leitura, partindo de tais pressupostos e do seu potencial perturbador, pode ser vista como um mecanismo de cognição capaz de provocar a mobilização para a escritura que, enquanto releitura de si, é um possível momento de complexificação do sujeito. A construção da autoria como um dos elementos potencializadores do linguajar é a premissa da qual parto para relacionar leitura/escritura/cognição no ambiente da alfabetização de jovens e adultos.

### **1.3.3 A leitura de jornal na alfabetização da EJA**

A atividade da leitura é um mecanismo adaptativo complexo (PELLANDA, 2005) no qual o leitor é sujeito de seu próprio conhecimento e transformação. Na prática pedagógica, é defendida a utilização de textos que potencializem esse acoplamento estrutural, que atuem como perturbadores do humano, estando próximos da experiência e da vida dos educandos. Neste sentido, várias escolas e professores já têm adotado a utilização da leitura do jornal como proposta pedagógica, conforme Cavalcanti (1999).

Abro espaço para questionamentos, como: Por que, entre tantas leituras possíveis, proponho a leitura do jornal como prática pedagógica? De que tipo de prática estou falando, quando me refiro à leitura do jornal na sala de aula? Ler jornal pode colaborar na alfabetização de jovens e adultos?

Começo a responder a essas perguntas tentando traçar um panorama no que tange às práticas que regem a utilização da leitura de jornal na sala de aula no Brasil. Conforme Zanchetta Jr. (2006), há um esforço para didatizar ou sistematizar a utilização do meio jornal nas escolas, nas últimas décadas, baseado em alguns consensos ou práticas que se reproduzem no cenário escolar.

Para o autor, a proximidade entre o jornal impresso e os suportes convencionais da escola (texto + ilustração) motiva a exploração do jornal, há cerca de duas décadas, de forma **pretextual**:

Diversas disciplinas e sobretudo a Língua Portuguesa fazem da prática de leitura de textos de jornal um modo de conduzir atividades regulares de compreensão textual e exploração gramatical (posto que esse exercício não é mais atrelado aos textos literários). É certo que outras disciplinas têm maior dificuldade para explorar tal recurso. [...] Não significa que não haja no jornal material fértil para trabalho com aquelas áreas, mas sim que tais noções não se apresentam sob um formato à primeira vista “didatizável”(ZANCHETTA JR., 2006) [s.p.].

Nesse aspecto, a leitura de jornal passa a exercer um papel que antes era reservado à literatura. Motivos para essa substituição podem ser a maior atualidade e acessibilidade dos textos jornalísticos, como observa Faria (2002), que defende, entretanto, a utilização dos jornais como prática de comunicação e não como pretexto para o trabalho com a gramática.

É mais recente, e ainda tímida, a abordagem da leitura de jornal na sala de aula como **objeto de estudo**. Zanchetta Jr. (2006) aponta que a informação jornalística passou a fazer parte do currículo das escolas, integrando-se ao material pedagógico especialmente no tratamento de temas sociais, como sexualidade ou mercado de trabalho, por exemplo. O autor analisa que o prestígio dos meios que veiculam as informações é o que legitima essa prática, “a chancela para o tratamento desses temas não passa por um filtro digamos ‘escolar’” (ZANCHETTA JR., 2006) [ s.p.].

Outros dois pontos a examinar é que, primeiro, os jornais passaram a servir para que a escola adotasse um conteúdo mais dinâmico, menos isolado do que ocorre fora dos muros escolares, como “uma espécie de ponte ou janela para o

‘mundo real’” (ZANCHETA JR, 2006) [s.p]. Em concordância com Citelli (1994, p. 25), é possível relacionar essa tendência a uma espécie de mecanismo de “impermeabilização” da instituição escolar, que tende a isolar um mundo no interior dos seus muros de **um mundo lá fora**.

Segundo, o jornal passou a ser associado à formação para a cidadania e politização, como endossa Herr (1997), ao fundamentar a inserção dos meios de comunicação nas práticas escolares partindo da importância de apropriação dos mesmos na decifração e decodificação dos mecanismos subjacentes às práticas sociais em que se encontra inserido: “decifrar as numerosas mensagens que a sociedade produz cotidianamente e a decodificar o funcionamento sócio-econômico de seu universo” (HERR, 1997, p. 12).

Sem desconsiderar o painel exposto sobre as práticas escolares construídas no trabalho com a leitura de jornal na sala de aula, filio-me a outra corrente, que percebe os meios tecnológicos, entre eles a imprensa, como mecanismos de virtualização do humano, i.e., como um complexo problemático que dispara uma dialética que parte do atual para, no dizer de Lévy (2003), “uma produção de qualidades novas, uma transformação das idéias, um verdadeiro devir” (p. 17).

A imprensa, como integrante de um todo maior chamado mídia, pode ser vista dentro do paradigma comunicacional que, conforme Negri (2004),

reintroduz dimensões ontológicas e subjetivistas, elementos autopoieticos e criativos na descrição das distribuições coletivas que se constituem no tecido da mídia e da comunicação (p. 174).

O autor insere a mídia como um dos “mundos maquinísticos” (NEGRI, 2004, p. 174) que, em conexão com o ser humano, provoca mútuas transformações, ampliando possibilidades de saber e de interagir. Belloni (2005) completa que, na sociedade da interação entre homens e máquinas, “a técnica mediatiza” (p. 53). De outra forma, Baccega (2006) explica melhor o que, em Negri (2004), se define como **mundo maquinístico**:

O que temos, na verdade, são **ecossistemas comunicativos** que vão se ampliando. Se antes era a imprensa escrita, depois o rádio, ao qual se

acrescentaram a televisão aberta, em seguida as tvs paga e interativa e o computador, percebemos que todas vivem e convivem e se influenciam reciprocamente (BACCEGA, 2006) [s.p.] [grifos meus].

Essa visão provoca uma outra resposta possível à questão: Por que utilizar a leitura de jornal na sala de aula?

Para construí-la, é preciso retomar que os meios de comunicação, entre eles o jornal, afetam a construção do conhecimento/mundo e que vivemos numa sociedade em que esse conhecimento está cada vez mais mediatizado: muito do que conhecemos parte de nossa relação com os meios, num fluir de reelaborações de nós mesmos. Para Morduchowicz (2004), a inseparabilidade entre os meios de comunicação e o conhecimento é um dos pontos que justificam a inserção da leitura do jornal nas práticas pedagógicas. Aponta, ainda, que a relação escola/leitura de jornal modifica o conceito de tempo e espaço, transcendendo o espaço da aula na medida em que tratam da reconfiguração do ser/estar no mundo. A autora lembra, ainda, do papel social da escola de oportunizar o acesso ao jornal aos que talvez não tenham tantas formas de acessá-lo fora da escola.

Partindo dessa perspectiva, o tipo de prática de que falo, quando me refiro à leitura do jornal na sala de aula, é um trabalho que privilegie as possibilidades de diálogo, transformações e construções possíveis a partir desse tipo de interação, tendo em vista que “um texto nunca está pronto, ele emerge para nós no processo de leitura quando como leitores nos tornamos outros ao conhecer o texto e a nós mesmos” (PELLANDA, 2005, p. 67).

Mídia, comunicação e educação são temáticas abrangentes e integrantes do domínio da complexidade, daí a importância das discussões sobre elas não ocorrerem, seja na escola ou fora dela, de maneira superficial. Cavalcanti (1999) lembra que

uma vivência em sala de aula integrada às diversas formas de comunicação multiplica a capacidade de afeto e conhecimento, porque permite o caminho da troca. Para nós, não somente o livro, mas também as diversas maneiras de comunicar o pensamento, interferem e desdobram a realidade, numa tentativa constante de desdobramento dos sentidos (CAVALCANTI, 1999, p. 14).

Na alfabetização de jovens e adultos, trabalhar a partir da leitura de jornal na sala de aula tem o potencial de possibilitar experiências de descoberta, de trocas, de percepção e, neste sentido, esse trabalho pedagógico mostra-se mais do que uma possibilidade, mas uma necessidade. Afirmo isso tendo em vista o caráter sedutor da leitura de jornal para o alfabetizando da EJA, o que percebi ao longo de minha própria prática docente com esses alunos. O jornal atrai porque que diz respeito à experiência dos educandos, à vida, já que “o texto dito através do texto jornalístico provoca a sensação de pertença, (...) faz parte da minha realidade, da minha época, da minha história” (CAVALCANTI, 1999, p. 43).

Compreendo que a escola precisa buscar o seu reencantamento, dar significação a si como espaço de encontro, refletindo a complexidade do mundo e a discutindo da maneira mais ampla possível, a partir de diferentes leituras. O jornal na sala de aula potencializa uma experiência significativa daqueles que participam da sua leitura, especialmente no que se refere à cidadania, pois, como afirma Cavalcanti (1999), não se pretende apenas desenvolver a consciência crítica (objetivo muito presente na prática pedagógica), mas o encontro com a subjetividade do outro nos momentos em que surgem necessidades como “comentar os fatos, de se opinar, trocar idéias e abrir-se para discussões” (CAVALCANTI, 1999, p. 44). O leitor crítico, no sentido que procuro expressar, é aquele que lê buscando a compreensão, que se envolve na problematização e reflexão sobre o lido.

O intento de levar, para dentro da alfabetização de Educação de Jovens e Adultos, essa proposta pedagógica de leitura do jornal, depende, entretanto, da superação de estigmas que engessam a instituição escolar e a própria vida, em favor de um sistema que compreenda a complexidade e o caráter autoprodutivo da realidade, que permita, como sonha Morin (2000, p. 78), “educar para uma ética da compreensão planetária”. Concordando com Cavalcanti (1999),

[...] acreditamos que a escola tem de repensar seu lugar de instituição formadora, abrindo a sala de aula para o mundo, onde o educando acredite ser possível viver e enriquecer sua experiência racional através de sua emoção e afetividade. Certamente, quando conseguirmos realizar esse percurso teremos formado um sujeito não apenas inteligente, mas com capacidade de **sentir** (p. 46) [grifo da autora].

A proposta de trabalho com a leitura de jornal na sala de aula pode, portanto, atuar como dispositivo de perturbação na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, oportunizando ao aluno a possibilidade de vivenciar experiências de reelaboração e auto-organização em interação dialógica com o outro (esse outro é o jornal, o colega, a professora e assim por diante).

Outro potencial do trabalho com a leitura de jornal na sala de aula com jovens e adultos em alfabetização, para além das questões de ordem cognitiva, é revelado por Kleiman (2002), que aponta a necessidade de inserção do aluno nas práticas sociais de uso da escrita valorizadas pela sociedade:

Isso fica muito claro quando trabalhamos com adultos muitos defasados no início da escolaridade – adultos que não sabem ler nem escrever. Então, ensinar os sujeitos a aprender a ler e a escrever é inseri-los nas práticas culturais que são legitimadas pela sociedade. Portanto, a leitura é um processo social, é uma prática sociocultural que envolve questões de natureza social (KLEIMAN, 2002) [s.p.].

A autora lembra que, para participar de uma prática social, é necessário transitar pelos diferentes textos na sociedade, entre eles os jornalísticos, “enfim, de todas as instituições, que têm as suas práticas sociais e as suas maneiras diferentes de organizar suas escritas, de produzir e de fazer circular textos” (KLEIMAN, 2002) [s.p.]. Paulino et al (2001) também defendem a diversidade nas leituras escolares, enfatizando que cada tipo de texto exige uma mobilização diferente por parte do leitor.

Kleiman (2002) planifica a produção de sentido como uma questão central para os educadores que trabalham com o desenvolvimento de leitores, o que concorda com a perspectiva de Galli (2005), que concebe a leitura como ato eminentemente interpretativo. Kleiman (2002), por seu turno, aposta no investimento específico nos textos da imprensa jornalística, considerando-os mais acessíveis à interpretação em relação a outros gêneros:

Os gêneros jornalísticos, ao contrário dos textos extraídos de jornal inseridos no livro didático, serão, por definição, sempre atuais. Dessa forma, serão mais fáceis de entender porque há um conhecimento já presente, cumulativo, porque o aluno está participando daquilo que acontece no dia-a-dia, daquilo que é comentado na rua, no jornal televisado e assim por diante. Mais especificamente, a compreensão ocorre cumulativamente, com

base na intertextualidade, e as diversas versões sobre um assunto são fatores extremamente importantes para a compreensão (KLEIMAN, 2002) [s.p].

No processo de interpretação dos jornais impressos, é preciso considerá-los, também, como parte de um sistema muito complexo, que Belloni (2005) define como “as sociedades industriais altamente tecnificadas” (p. 49). Isso significa pensá-los como produtos culturais, como informa Bertrand (1999), e ao mesmo tempo como desempenhantes de determinadas funções na cultura: “econômica, política, ideológica, educativa” (BELLONI, 2005, p. 50).

Cheida (2006) assevera que, na leitura de jornais impressos, o leitor se depara com uma tensão conflitiva entre interesses públicos e privados, expressos na forma como os conteúdos são tratados, escolhidos e dispostos no projeto gráfico do jornal. O autor colabora para a reflexão sobre a pretensa objetividade e neutralidade dos meios de comunicação, que não existem, na medida em que a sua forma de expressão abriga diferentes conflitos.

Schmidt (2004) informa que os jornais prescrevem “um currículo que nos ensina coisas sobre o mundo e sobre nós mesmos” [s.p], nos conformando, subjetivando e interpelando:

Este currículo diz o que é certo e o que é errado quando somos seduzidos pelas imagens coloridas divulgadas em anúncios publicitários, prescrevendo a “verdadeira” maneira de ser mulher e de ser homem; quando vemos publicadas nos jornais fotografias de crianças “pobres” da rede pública utilizando um computador e ratificando a idéia da tecnologia da informática como caminho para a salvação da escola; quando uma pessoa sendo alfabetizada aos 90 anos de idade nos emociona e nos faz pensar acerca da importância do nosso esforço individual na busca de nossas conquistas (SCHMIDT, 2004) [s.p].

Partindo dessas premissas e da observação das imagens veiculadas pela mídia diariamente, concordo com a autora quando ela diz que o jornal está inserido num esquema que produz sentidos e sujeitos na cultura. Aponto, contudo que, somente a partir da leitura crítica é possível construir relações entre “o modo de fazer o jornal e como esse modo lê a realidade e qual realidade” (CHEIDA, 2006) [s.p].



É preciso ter em conta, portanto, que a produção do jornal engendra a escolha e a seleção do que é relevante ou não para a demanda econômica, política, ideológica ou editorial assumida pela empresa de comunicação. Uma leitura crítica do jornal depende, segundo Molina (2002) e Faria (2003; 2004), de uma atitude ativa do educando, de uma certa desconfiança no ler que pode ser provocada na escola, por um trabalho pedagógico que promova a familiaridade com o seu manuseio. Molina aponta que o educando, ao ler o jornal

deve saber que existe muita manipulação. Saber que a foto que está estampada não é neutra. Que a notícia não é neutra. Que as coisas não se passam exatamente daquele jeito. Que existe pelo menos uma outra forma de ver a questão e que ele, enquanto leitor, tem que procurar ir um pouco além do que está impresso. Isso tudo não cai pronto do céu: isso tudo a gente ensina, aprende, forma (MOLINA, 2002) [s.p.].

Faria (2003) complementa que uma notícia é uma espécie de recorte de algum elemento de determinado contexto, que se reconstitui em outro contexto: “o das páginas do jornal ou das transmissões de rádio e TV” (p. 15). Faria e Zanchetta Jr. (2005) chamam a atenção também à interpretação da visualidade empregada na produção do jornal impresso, com ênfase nas fotos que ilustram sua primeira página.

Os autores analisam que é comum que os leitores não dêem a devida importância à carga de informações contidas (muitas vezes, subliminarmente) nas fotos jornalísticas e à maior polissemia da imagem em relação ao texto escrito. A partir do que postulam Faria e Zanchetta Jr (2005), lembro da máxima midiática que diz que **uma imagem vale mais do que mil palavras**, e que, além das narrativas fotográficas, a charge é um outro gênero textual, presente nos jornais, que carrega vastas possibilidades interpretativas.

As possibilidades de percepção expostas contrariam o senso comum, que reflete uma sacralização da imprensa, de que tudo que ela noticia é verdade. Faria (2003) concorda com Koch (2005), ao salientar que o sentido da notícia não é dado pronto ao leitor, cabendo a ele, como delineia Kleiman (2004), ativar diferentes estratégias cognitivas na sua compreensão.

Retomo, então, a última das indagações que propunha no início dessa seção: Ler jornal pode colaborar na alfabetização de jovens e adultos?

A interação do alfabetizando com o jornal e, além dele, outros portadores de textos que circulam na sociedade, tais como revistas, livros, cartas, decretos, códigos e outros, pode atuar, pela promoção do convívio efetivo com as práticas cotidianas de leitura e escrita, como dispositivo mobilizador da construção de conhecimentos que vão além do saber escrever e ler. Como conclama Souza (2007),

urge fomentar ainda mais a idéia de que ser alfabetizado é mais que saber assinar o nome, é poder usar a tecnologia da escrita para apanhar as marcas do tempo, do caos, do sonho, do pão, descobrindo os disfarces que estão entre sinais, geralmente pretos, que cobrem páginas, geralmente brancas [s.p].

A leitura é atividade prática, inserida no domínio relacionado às capacidades de apreender, articular e problematizar a rede de relações cada vez mais intertextualizada em que vivemos. A leitura de jornal pode incidir, portanto, no fluxo de virtualização do sujeito em alfabetização que, autopoieticamente, reconfigura seu fazer/conhecer a partir do que lê.

Trago novamente o pensamento da autora, refletindo que

poucos concordariam com a afirmação de que viver pode ser resumido em deitar e levantar ou comer, beber e dormir. Entremeando esses verbos existe uma enorme gama de outros, quase sempre no gerúndio - planejando, pensando, fazendo, buscando, almejando, brigando. Quem não os conjuga pode dizer que vive? (SOUZA, 2007) [s.p.].

Tomo a pergunta anterior para pensar sobre outra questão levantada por Souza (2007) [s.p.]: “Acompanhando o fio da meada, o que há entre ser alfabetizado e ser leitor?”

Alfabetizado e leitor, ambos são elementos a serem conjugados na dinâmica de aprendizagem que é a vida, como elementos da complexificação que determina a manutenção do acoplamento estrutural humano. Aceitar as concepções de vida como um fluxo em que a recorrência de aprendizagens se dá a todo momento e a

leitura como um dispositivo potencialmente perturbador para algumas dessas aprendizagens implica, entretanto, a adoção de uma perspectiva filosófica capaz de abarcar alguns dos conceitos subjacentes a essas suposições.

A proposta filosófica de Bergson (1979), amplamente difundida desde a primeira metade do Século XX, quando foi lançada sua mais importante obra, **A evolução criadora**, parece ser a que abriga um dos pressupostos mais importantes da Teoria da Autopoiese: os seres humanos e a vida encontram-se em constante processo de complexificação. A obra bergsoniana também marcou a crítica ao positivismo cartesiano, ao apontar que não existe uma realidade pré-dada, não há oposição entre uno e múltiplo, não há transmissão de conhecimento, não são fixas as fronteiras entre passado, presente e futuro, não somos feitos puramente de razão, mas também de emoções e intuições...

A idéia central de Bergson (1979) é que a realidade é duração real evidenciada pela consciência, que ele propõe como a união da experiência e da intuição. Essa compreensão desloca do ser ou da substância para a própria vida o princípio constitutivo da realidade, afirmando o **devir** como a natureza do real: “matéria ou espírito, a realidade nos apareceu como um perpétuo devir” (BERGSON, 1979, p. 238). O filósofo contraria a idealização cartesiana de uma realidade pré-dada, afirmando que “ela (a realidade) se faz ou se desfaz, mas nunca é uma coisa feita” (BERGSON, 1979, p. 238).

O autor fala num impulso vital que se manifesta no contínuo devir dos seres, definindo esse impulso vital como uma espécie de potência de invenção da vida. Parece ser o que, nos termos desse estudo, tenho identificado como o potencial de complexificação do ser. Para Bergson, é isso que impulsiona a evolução criadora humana:

O **impulso de vida** de que falamos consiste, em suma, numa exigência de criação. Ele não pode criar de modo absoluto, porque encontra diante de si a matéria, isto é, o movimento inverso do seu. Ele porém, se assenhoreia dessa matéria, que é a própria necessidade, e tende a introduzir nela a maior quantidade possível de indeterminação e liberdade (BERGSON, 1979, p. 220) [grifos do autor].

Ao comparar a vida a um impulso, Bergson (1979) a encara como “uma imensidade de virtualidade” (p. 226), que a torna, ao mesmo tempo, una e múltipla, em congruência com o que viria a propor, mais tarde, Morin (2006), em seu paradigma da complexidade. Para Bergson, a evolução da vida a partir da recursividade entre unidade e multiplicidade “[...] nada tem, pois, de acidental. Ela pertence à própria essência da vida” (1979, p. 228).

Adotando a perspectiva bergsoniana, é possível compreender melhor como a leitura pode constituir-se como dispositivo mobilizador da complexificação humana: a leitura é experiência e toda a experiência é impulso vital para transformação da própria vida. Para Bergson (1979, p. 268), a experiência é movimento criador, já que “o movimento, **efetuando-se**, desfaz, a cada instante, debaixo de si, uma posição com a qual coincidia” [grifo do autor]. No fluxo constante do devir, nunca somos os mesmos depois da experiência vivida.

## 2 NAVEGAR É PRECISO: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:  
“Navegar é preciso; viver não é preciso”.  
Quero para mim o espírito [d]esta frase,  
transformada a forma para casar como eu sou:  
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.*

(Fernando Pessoa, trecho do poema “Navegar é preciso”)

A necessidade contínua de que nos autoproduzamos acarreta, por meio de ações efetivas, que nosso fazer/conhecer esteja sempre em transformação, em congruência com as redes de interações que configuram nosso viver. Retornando ao conceito de autopoiese, somos seres que criamos a realidade num sistema que é fechado para a informação, mas aberto para a troca de energia. Somos autocriadores de nós mesmos, mas necessitamos das trocas com o meio para nos mantermos vivos, na constante relação do par autonomia/rede.

Nesse processo, o conhecer e o fazer são inseparáveis, como lembra um dos aforismos-chave da teoria autopoietica: “Todo fazer é um conhecer e todo o conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32). O outro aforismo-chave da teoria da autopoiese é que “tudo o que é dito é dito por um observador” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32), o que enfatiza a reflexão como um fazer próprio do humano, que faz surgir um mundo a partir da observação e da auto-observação.

A realidade, sob este prisma, não é pré-dada, pré-existente, ela se constrói ontologicamente, no acoplamento estrutural entre sujeito e meio. Estamos, portanto, em permanente vir a ser. A organização autopoietica dos seres vivos é um dos princípios integrados ao paradigma da complexidade, proposto por Morin (2006). Para o autor, nós, sujeitos altamente complexos, vivemos num constante tecer de redes também complexas de interações marcadas pela circularidade, i.e., não existe uma causalidade linear (causa-efeito), mas uma recursividade no conviver.

## **2.1 Traçando um percurso metodológico**

Retomo, considerando a teia teórica até aqui configurada, o problema central de minha pesquisa, que era verificar que transformações no fazer/conhecer são desencadeadas pelo dispositivo leitura de jornal na sala de aula, a partir da interação mediada. Optei, por uma questão de coerência epistemológica, por uma investigação qualitativa, por entendê-la, em consonância com Morin (2004) e

González Rey (2005), como a mais apropriada para a observação dos fenômenos subjetivos e complexos envolvidos em meu estudo.

Goldenberg (1999) afirma que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de sujeitos específicos. Como o tema em estudo é complexo, de natureza social e subjetiva e não tende à quantificação, a abordagem qualitativa mostrou-se apropriada para trabalhar com as significações, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes envolvidas na pesquisa empírica, orientando-me para a descoberta, assumindo o dinamismo e a complexidade da realidade.

Outras duas características das pesquisas qualitativas, apontadas por Lüdke e André (1986), são a utilização do ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento. Como minhas questões norteadoras partiam da intervenção mediada, inseri-me, no contexto desse estudo, como observadora implicada, interagindo em todos os momentos. Em concordância com Aguiar (2002, p. 119), “fazer ciência, pois, não é afastar-se da realidade, mas com ela dialogar”.

A inseparabilidade entre ação e conhecimento engajou-me num trabalho em que a preocupação principal era com o processo, e não apenas com o produto. Pontuo, nessa conduta, o respeito com um sujeito que está em permanente devir, sujeito a transformações afetivas/cognitivas a partir do seu próprio potencial de vir a ser. Minha postura foi de interpretante de uma dinâmica que, tomando os termos de Morin (2006) para caracterizar o pensamento complexo, era dialógica, recursiva e hologramática.

É importante salientar que minha implicação na pesquisa empírica provocou perturbações nos sujeitos com os quais convivi e, da mesma forma, meu ser/fazer/conhecer se reconfigurou nessas interações. Assim, o presente estudo é fruto do fluir do meu conviver com os sujeitos, já que, conforme Varela [s.d.], o conhecimento emerge não de dados objetivos, mas dos processos que vivenciamos.

A complexidade das interações exigiu uma circularidade produtiva em que foi necessário uma constante dinâmica de adaptação por minha parte, lançando mão de diferentes instrumentos para **construção** e análise de dados. Utilizei a idéia de construção e não **coleta** de dados, em congruência com González Rey (2005), dado o caráter subjetivo e processual da pesquisa desenvolvida. Busquei aportes, ainda, para a seleção de instrumentos de pesquisa, na metodologia de pesquisa-ação integral e sistêmica proposta por Morin (2004), que orienta para a escolha de ferramentas que “favoreçam o diálogo e a expressão dos atores em presença” (p. 113).

A pesquisa empírica teve como sujeitos os alunos da classe de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Angelina Salzano Vieira da Cunha, localizada em Cachoeira do Sul, no estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Este estabelecimento de ensino público situa-se num bairro localizado na periferia do município, próximo à rodovia de acesso principal ao mesmo, porém distante menos de dois quilômetros do centro da cidade. A clientela da escola é formada basicamente por integrantes de famílias de baixa renda, moradores do bairro em que ela está situada: trabalhadores, aposentados, jovens a partir de 15 anos e desempregados.

A EJA funcionava no turno da noite, com os alunos divididos em módulos de adiantamento denominados totalidades, que substituíam a organização seriada aplicada no ensino regular diurno. A classe de alfabetização abarcava as totalidades um e dois que, numa analogia com a organização seriada, correspondia às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Inicialmente, no levantamento efetuado para delimitação da população a ser pesquisada, ainda na fase do projeto de pesquisa, previa a participação de 17 educandos, total de matriculados que freqüentavam as aulas em duas classes de alfabetização, uma era a totalidade um e a outra, a totalidade dois. No primeiro semestre de 2007 (a pesquisa empírica foi iniciada no segundo semestre), no entanto, ocorreu um processo denominado enturmação, que significa a junção de turmas, a exemplo das até então raras classes multisseriadas. A enturmação,

somada à desistência de alunos que geralmente ocorre no decorrer do ano letivo na EJA, provocou evasão de alfabetizandos.

A classe de alfabetização estava reduzida a nove educandos no início da pesquisa empírica o que, por um lado, limitou a quantidade de interações possíveis e, por outro lado, permitiu que eu efetuasse observações e intervenções pontuais sobre cada indivíduo, já que cada um deles constituía, em si, um universo a ser pesquisado. De acordo com González Rey (2005), não é o número de sujeitos envolvidos que determina a legitimidade e a validade de uma pesquisa qualitativa, mas “a qualidade dos trechos de informação produzidos” (p. 112), as significações que aportam ao problema estudado. Em coerência com o modelo conceitual adotado, posso dizer que a validação do tipo de estudo que empreendi não é externa, mas “as coerências de nosso operar no grupo é que vão nos autovalidar” (PELLANDA, 2003. p. 1387). Não há, portanto, conclusões generalizantes.

Escolhi a classe de alfabetização da EJA, em detrimento de outras totalidades oferecidas pela escola, por entender ser a fase de alfabetização a mais importante no processo de constituição de sujeitos leitores. Além disso, e talvez principalmente, sou graduada em Pedagogia com habilitação em alfabetização e trabalhava na referida escola, na EJA. Fui regente na Totalidade 1 e, mesmo não atuando diretamente em sala de aula na época da pesquisa, mantinha laços afetivos com alguns alunos e com a professora da classe, o que facilitou meu acesso aos sujeitos.

Eu poderia, ainda assim, ter efetuado o presente estudo com turmas do ensino regular, mas optei pelo trabalho com a EJA em função do potencial que via nessa modalidade para o desenvolvimento do tipo de intervenção que propunha, em forma de oficinas. Também percebia, a partir da minha prática docente com a modalidade, o interesse que a leitura de jornal despertava nos alunos jovens e adultos.

Visando garantir o atendimento às responsabilidades éticas desse tipo de trabalho, antes do início da pesquisa empírica conversei pessoalmente com a professora titular da turma e os alunos, momento em que apresentei meu projeto de pesquisa e obtive a autorização, por escrito, da participação de cada educando. Anteriormente, já havia submetido o referido projeto ao Comitê de Ética em



Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e obtido a autorização por escrito da diretora da escola para que a intervenção fosse efetivada na instituição. Todos os alunos concordaram em participar e com os instrumentos previstos.

Em função de preservar a identidade dos sujeitos, uma exigência ética desse tipo de estudo, não utilizei seus nomes no decorrer da escrita deste trabalho, substituindo-os, aleatoriamente, por letras do alfabeto. Doravante, nomearei os sujeitos como **A**, **B**, **C**, **D**, **E**, **F**, **G**, **H** e **I**, fazendo a substituição também quando os mesmos foram citados em suas próprias falas ou escritos. Seus trechos de fala ou escrita aparecem grifados em itálico.

Apesar de serem apenas nove, os alfabetizandos da EJA constituíam uma população bastante heterogênea em termos de idades, motivações e histórias de vida, conforme observei em conversa informal com cada um antes do início da pesquisa. Em comum, a partir do parecer da professora titular da turma, todos tinham condições de leitura e escrita autônoma, embora com patamares diferenciados de dificuldade/facilidade nas tarefas.

O educando **A**, sexo masculino, tem 63 anos, é serviços-gerais aposentado, aluno da totalidade um e ingressou na escola, segundo seu relato, para aprender a escrever melhor, já que domina cálculos com facilidade.

A educanda **B**, sexo feminino, tem 60 anos, é costureira aposentada e freqüenta a totalidade dois. Apresenta dificuldades de compreensão, conforme parecer da professora da turma. Na opinião da aluna, no entanto, já poderia ter avançado para a totalidade seguinte. Mostrava-se pouco falante.

O educando **C**, sexo masculino, tem 17 anos, é lavador de carros e aluno da totalidade dois. Freqüenta a EJA desde que completou a idade mínima para tal (15 anos), já que acumulava um histórico de multirrepetência no ensino regular.

A educanda **D**, sexo feminino, tem 30 anos, é doméstica, freqüenta a totalidade dois e diz-se motivada a estudar para ajudar seus filhos nas tarefas escolares e ter melhores oportunidades de vida.

O educando **E**, sexo masculino, tem 43 anos, atua como serviços-gerais e é aluno da totalidade dois. Segundo parecer da professora, tem dificuldade de compreensão, apesar de muito comunicativo, alegre e expressivo. Ele diz que está na EJA porque gosta de estudar e aprender.

O educando **F**, sexo masculino, 16 anos, não trabalha e frequenta a totalidade dois. Diz ter dificuldade e ser muito lento na aprendizagem, o que motivou ter repetido várias vezes as primeiras séries do ensino regular.

A educanda **G**, sexo feminino, 75 anos, babá aposentada, aluna da totalidade um, era, na época da pesquisa, a aluna mais idosa da escola. Bastante ativa e simpática, ela informou que não sabia sequer escrever seu nome antes de ingressar na EJA, o que fez motivada pela vontade inicial de conseguir ler a Bíblia.

O educando **H**, sexo masculino, 15 anos, ainda não trabalha e frequenta a totalidade dois. O fracasso escolar no ensino regular também foi motivo para a sua transferência para a modalidade EJA.

A educanda **I**, sexo feminino, 20 anos, é babá e aluna da totalidade dois. Afirma ter voltado a estudar, após ter abandonado a escola, para melhorar de vida.

A fim de efetivar a pesquisa empírica, efetuei uma intervenção junto aos nove alunos, na modalidade de 10 oficinas em que se estabeleceram interações diversificadas a partir da leitura de jornal. Para tanto, utilizei exemplares do Jornal do Povo, veículo de imprensa local. O Jornal do Povo foi escolhido por se tratar do jornal mais conhecido em Cachoeira do Sul e por possuir um projeto de incentivo à leitura em escolas, ao qual sou vinculada, o que facilitou meu acesso a exemplares gratuitos utilizados nas oficinas. Para garantir os jornais, entrei em contato pessoal e através de ofício com a diretora de relações com a comunidade do referido veículo de comunicação. Nos dias previstos para a ocorrência das oficinas, eu recebia 10 exemplares (um para cada aluno e um para mim) da edição daquele dia.

As oficinas ocorreram uma vez por semana, sempre na terça-feira ou na segunda-feira, no turno de aula dos alunos, entre os meses de setembro e

novembro de 2007. Minha idéia inicial era que os encontros ocorressem sempre em dias da semana alternados, visando contemplar a diversidade na autoria das seções do jornal, mas isto não foi possível em função da organização da carga horária dos professores da escola, que incluía minha própria disponibilidade e a da professora titular da turma. Apesar de limitar a visão total da diversidade de autoria das seções, isso não chegou a prejudicar o andamento do trabalho, já que o Jornal do Povo não contava, nos dias úteis da semana, com cadernos ou editorias especiais, exceto em casos de datas comemorativas ou informativos publicitários.

Diferentes instrumentos de construção de dados foram aplicados no decorrer da presente pesquisa, com o objetivo de abarcar a subjetividade e complexidade do fenômeno que estava em estudo: entrevistas, leitura individual, conversações, visitação, gravação de áudio, diário de bordo e encontro de avaliação.

Uma entrevista semi-estruturada e individual foi o primeiro instrumento que apliquei com cada educando, buscando conhecer sua relação com o meio jornal, seus interesses, frequência e hábitos de leitura do mesmo, a importância atribuída ao jornal e sua expectativa em relação ao trabalho com esse tipo de leitura em sala de aula (APÊNDICE A). As entrevistas iniciais ocorreram no turno de aula, mas fora da sala de aula, em dependência disponível na escola. Gravei em áudio (formato MP3) cada entrevista, visando garantir a posterior recuperação de trechos de fala significativos e a complementação de algumas anotações que fiz a partir de minha observação.

Como o estudo em questão é de abordagem qualitativa, procurei transformar a entrevista individual num momento de conversa com os alunos, aproximando o máximo possível a linguagem daquela utilizada cotidianamente pelos sujeitos. O clima informal mostrou-se favorável para o diálogo face a face com cada pessoa. O roteiro de questões serviu apenas como norteador de minha interação, não foi seguida uma ordem rígida nos questionamentos ou rigor vocabular.

Mostrou-se importante para mim, nesses momentos de conversa, ter em vista meu papel como observadora, procurando perceber os sentidos implicados nas falas dos alunos e, ao mesmo tempo, reconhecê-los como produto de um olhar

específico, o meu olhar, a minha observação, concordando com o proposto por Maturana e Varela (2001). Em articulação com o que diz Atlan (1992), com essa postura, eu reconhecia, ainda, minha impossibilidade de determinar o que se constituiria como perturbação aos educandos ao longo da conversação. Apenas os próprios alunos eram capazes de determinar o que consistiria como ruído em seu sistema, gerando reflexões significativas.

Na semana seguinte à das entrevistas, dei início às oficinas com os alunos. Cada oficina tinha a duração média de duas horas e compreendia três momentos distintos, com a aplicação de ferramentas específicas, o que expliquei aos alunos logo no primeiro encontro. O primeiro momento, com duração variável entre 30 e 45 minutos, aproximadamente, era destinado à leitura individual do jornal. A disposição física dos alunos em sala de aula (sentados em cadeiras/classes dispostas em círculo ou em fileiras, geralmente) não era orientada por mim nesse momento. Também não havia orientação sobre a forma como cada aluno deveria efetivar a leitura do jornal: eram livres para manuseá-lo e explorar não só os textos escritos e não havia um encaminhamento para que a leitura fosse feita silenciosamente, embora a maioria dos alunos, desde a primeira oficina, tenha preferido esta modalidade de leitura.

Enquanto os alunos liam, eu procurava observar como isso ocorria, já que o modo como se empreende a leitura evidencia um pacto determinado com o lido (PAULINO et al, 2001), que poderia ser o de buscar uma informação específica, explorar a sua visualidade, apreender sua totalidade, identificar focos de interesse, entre tantos outros possíveis a partir do empenho do leitor no ato de ler. Ao final das oficinas, os alunos podiam levar os exemplares de jornal para casa.

O segundo momento das oficinas era destinado às conversações, com os alunos sentados em cadeiras dispostas num único círculo que incluía a mim. O áudio foi gravado em formato MP3 em todos os encontros, com objetivo de garantir a recordação de temas e falas significativos. O tempo de duração foi bastante flexível, variando entre 30 minutos e uma hora, visto que dependia do fluxo das interações que ocorriam. Para que este momento ocorresse, os alunos eram convidados a oralizar alguma coisa que os tivesse perturbado (se tivesse ocorrido

alguma perturbação) no decorrer da leitura do jornal: *o que te tocou na leitura, o que te perturbou, te chamou a atenção?* Eram os tipos de perguntas feitas por mim na introdução a essa etapa das oficinas.

A partir daí, a conversa passava a fluir de forma impossível de pré-determinar, pois cada fala era, em si, uma nova fonte de perturbação a partir da qual os alunos se expressavam, em constante construção pessoal, com autoria, singularidade e envolvimento emocional. Minha interferência também ocorria, assumindo o papel de mediadora. Minha mediação ocorria com questionamentos, sugestões e reflexões, já que, conforme propunha o tipo de pesquisa desenvolvida, minha posição era de observadora implicada.

O método das conversações assumiu um papel extremamente importante na presente pesquisa, visto que proporcionou intensa interatividade no grupo, envolvido numa rede afetiva/cognitiva. Sua escolha como ferramenta foi embasada no fato de que a conversação é um dos pressupostos básicos da teoria principal que adotei nesse estudo, a da autopoiese. No dizer do próprio Maturana (1999), “tudo o que nós, os seres humanos, fazemos como tal, o fazemos nas conversações. E aquilo que não fazemos nas conversações, de fato, não o fazemos como seres humanos” (p. 47). Para o autor, é a reflexão na linguagem, nas circunstâncias em que ela ocorre, o que possibilita compreender-nos em nossa ontologia como seres humanos (MATURANA, 2000b).

Pellanda (2003), ao propor as conversações como método para a pesquisa complexa, lembra que a lógica que baliza a atividade do grupo não é linear, mas de recursividade, já que

o que cada um diz no grupo tem conseqüências em todos os outros de maneira singular e, ao mesmo tempo, as reações do grupo voltam ao autor da primeira mensagem numa atitude de retroação (PELLANDA, 2003, p. 1384).

As conversações assumiram, portanto, o princípio cibernético de autonomia/rede, da vida como um sistema fechado para a informação mas aberto para as trocas de energia, através de interações que disparam a auto-organização

(VON FOERSTER, 1996). É importante salientar que os diálogos ocorreram num emaranhado constante com as emoções, inseparáveis no processo cognitivo, percebendo as conversações como “diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos” (MATURANA, 2000b, p. 132).

Nas oficinas, após a leitura do jornal e conversações, seguia-se um terceiro e último momento, o da escrita do diário de bordo individual, o que era feito tanto pelos alunos quanto por mim já que, no fluxo das conversas que ocorriam, era difícil registrar por escrito minhas observações sobre o processo.

Enquanto para mim o diário consistia num entrelaçamento de notas subjetivas, operacionais, metodológicas e de relação com a teoria, para os educandos ele era proposto como um momento mais livre de autoria. Nesse sentido, os alunos eram convidados a expressarem, em forma de escrita, uma autocartografia do seu processo de cognitivo no decorrer das interações com o jornal, os colegas e comigo.

O diário de bordo foi outra ferramenta de grande importância no decorrer desse estudo, tendo em vista que permitiu verificar a complexificação dos sujeitos a partir da escritura, corroborando as teorizações de Demoly e Maraschin (2007). Conforme Morin (2004, p.134), o diário de bordo é um instrumento de convivência, permitindo “registrar suas observações diárias, suas reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionados com as ações empreendidas”. O autor lembra que

todo grande descobridor escrevia um diário de bordo. Graças a esse instrumento, foi possível rastrear muitas das páginas da história de um país, muitas peripécias dos descobridores e navegadores (MORIN, 2004, p. 134).

Assim, como descobridores ou navegadores, também registramos nossos **achados e feitos** num diário de bordo, deixando as marcas de nossa autoria, nossa diferença, nas tramas textuais que produzimos. *Vamos escrever sobre como cada um sentiu a oficina de hoje e o que aprendeu?* era o convite que eu fazia aos alunos. Ao final de cada oficina, a página de escritura foi recolhida por mim, com a finalidade de proceder à análise e interpretação dos dados construídos ao longo do processo. Na medida em que os educandos iam me entregando sua produção

escrita, em alguns casos era necessário recorrer ao aluno para que ele fizesse a **tradução** de algum termo que eu não houvesse compreendido, em função dos diferentes graus de habilidade no manejo do código escrito pelos alfabetizados. As traduções foram anotadas por mim, em meu diário de bordo.

A minha análise e interpretação da escritura do aluno **F** motivou a inclusão de mais um instrumento de pesquisa no decorrer de uma das semanas em que aconteciam as oficinas. Realizei uma entrevista em profundidade com o educando, a partir de um roteiro norteador prévio, com o fim de ampliar minha compreensão sobre os processos cognitivos a que ele recorria em sua produção textual e intervir em sua dinâmica ainda ao longo do estudo (APÊNDICE B). A entrevista ocorreu em dia diferente ao da oficina, quando convidei o aluno para conversar, individualmente, em uma sala que não era a de suas aulas. Como no caso das entrevistas iniciais com cada aluno, procurei estabelecer, com o educando **F**, uma conversação amigável e aberta à sua expressão. Gravei o áudio da entrevista em formato MP3 para posterior recorrência às suas falas, já que, com vistas a tornar o ambiente o mais informal possível, procurei não escrever observações no decorrer de nossa conversa.

Uma das oficinas, a nona, consistiu na visita à empresa Jornal do Povo. Para tanto, agendei, previamente, junto à direção do veículo de comunicação, data e horário previstos para a visita e sua finalidade. A atividade já havia sido combinada com os educandos no contato que antecedeu a primeira oficina e teve sua data e horário previamente divulgados a eles, bem como à direção da escola.

Como as aulas acontecem à noite na EJA, a visita também ocorreu nesse período, levando em conta que nem todos os setores da empresa jornalística estariam abertos no horário da visita, o que não me pareceu impedimento, tendo em vista que, em qualquer horário em que fôssemos fazer a visita, haveria setores em atividade e outros não, já que a dinâmica do jornal envolve etapas de produção que ocorrem em momentos distintos do dia, fazendo com que a empresa funcione praticamente nas 24 horas diárias.

Objetivei, com a visitação, dar visibilidade aos educandos, *in loco*, sobre a complexidade envolvida na produção do jornal, assim como promover a interação deles com algumas das pessoas empenhadas nessa tarefa, como os repórteres, por exemplo. Outro objetivo foi utilizar a visita como mais um dispositivo de perturbação relacionado à leitura do jornal.

No dia em que ocorreu a visitação, em função do tempo previsto para a atividade, os alunos apenas levaram os jornais do dia para casa. Embora a visita tenha propiciado, em seu decorrer, a interação pela conversação, o momento dialógico foi retomado na oficina seguinte, a última, quando também foram feitos os registros nos diários de bordo.

Embora eu não tivesse previsto em meu projeto de pesquisa, na semana seguinte à do término das oficinas, promovi mais um encontro com os alunos, destinado a uma avaliação coletiva da experiência vivenciada no decorrer das reuniões. Sentia a necessidade de observar os mecanismos de observação e auto-observação desencadeados no fluir da convivência. O encontro consistiu em mais um momento de conversações, em que deixei livres os alunos para se manifestarem, conforme sua vontade, gravando o áudio em MP3.

Na mesma semana, ocorreram as entrevistas individuais finais com os alunos, nos mesmos moldes da entrevista inicial. Utilizei, inclusive, o mesmo roteiro de questões, objetivando traçar diferenciações nas falas dos alfabetizados em relação ao início da pesquisa empírica. O roteiro não foi seguido à risca, no entanto, porque novas questões surgiram da interação com os educandos, algumas foram alteradas em função do contexto e outras suprimidas do roteiro, pelo mesmo motivo.

A análise e interpretação dos dados, em congruência com a abordagem qualitativa, foi essencialmente interpretativa e iniciou de forma simultânea com a construção dos dados, buscando a compreensão das informações. Efetuei sucessivas leituras do material escrito produzido e a audição repetida de todas as gravações de áudio efetuadas. Propõe Morin (2004), em sua apresentação das gravações de áudio como uma das ferramentas da pesquisa qualitativa de caráter integral e sistêmico, que a transcrição deve ocorrer conforme a necessidade do



pesquisador. Optei, em concordância com o que aponta o autor, por não transcrever por completo todas as entrevistas e conversações, selecionando, para a transcrição, somente os trechos que julguei significativos no contexto do estudo. Isso exigiu, no entanto, que eu também tomasse notas no decorrer das audições sucessivas das mais de 10 horas obtidas em gravação. Outro cuidado foi o de ouvir cada gravação no seu conjunto, necessidade apontada por Morin (2004).

As leituras e audições, juntamente com uma revisão teórica, permitiram a seleção de falas, trechos, informações e escritas significativas que resultaram na elaboração de marcadores operatórios para a sua interpretação. Os marcadores operatórios foram um recurso metodológico criado a partir da observação de padrões ou comportamentos que se repetiam ou que revelavam singularidade, com a finalidade de organizar melhor os dados. Além da literalidade de cada elemento, busquei reconstituir seu significado a partir de suas relações com a totalidade, numa tentativa de não fragmentar o conhecimento. Os marcadores operatórios são por mim concebidos como pontos de referência que se conectam com outros pontos, entrecruzando tramas teóricas e empíricas.

Organizei a escrita nesse trabalho de forma a tornar visíveis as construções em torno de cada marcador operatório, mas esse recurso é apenas operacional, tendo em vista que cada marcador deve ser visto em rede com os demais, possibilitando a sua recorrência em diferentes pontos do estudo, numa dinâmica de circularidade do saber. Os marcadores formulados para operacionalizar a análise e interpretação de dados foram: **acoplamento estrutural, perturbação/cognição, complexificação pela escrita, virtualização, aprendizagem como fluxo e auto-observação dos sujeitos.**

A partir da pesquisa sobre a leitura de jornal em sala de aula como dispositivo de perturbação, empreendi uma compreensão sobre a forma como ela atua na mobilização de mecanismos de cognição dos alfabetizados da EJA, estabelecendo conexões entre a leitura do jornal e os processos de autoprodução do sujeito leitor. Refleti, ainda, sobre o papel do professor enquanto mediador da dinâmica estabelecida entre os alunos, a leitura de jornal e a escritura, compreendendo o texto como dispositivo complexo para a cognição/afetividade.

## **2.2 Análise e interpretação dos dados**

A análise e interpretação dos dados produzidos na presente pesquisa foram processos que exigiram um mergulho de observação e auto-observação que, a cada nova intervenção junto aos sujeitos/educandos, exigia, tal qual executa o timoneiro de um barco, a correção e o repensar de rumos. Surgiram desse exercício minhas próprias cartografias e descobertas sobre a relação dos alunos da EJA com a leitura de jornal, os conhecimentos construídos na vivência das oficinas e visita ao jornal, as anotações nos diários de bordo, o jogo entre saberes e não-saberes e as percepções dos próprios alfabetizandos sobre o processo experienciado.

### **2.2.1 Timoneiro do próprio barco: surgem novas cartografias e descobertas**

Uma das marcas de fundo dessa dissertação, como já explicitado na revisão teórica, foi a abordagem complexa, ou seja, a inseparabilidade das dimensões da realidade. Assim sendo, o papel do observador é tratado aqui como constituinte da estrutura da pesquisa. Daí, os destaques que dou a ele ao longo de minhas considerações.

O recurso metodológico que considerei mais adequado para organizar os dados, os marcadores operatórios, permitiram a integração de padrões que se repetiam ou assumiam relevância, pela sua singularidade, para esse estudo. Busquei, com a utilização dos marcadores, uma alternativa mais eficaz a outras tantas ferramentas que, na prática, poderiam enrijecer ou fragmentar o processo integrado de análise e interpretação dos dados. Objetivei organizar as informações de modo a dar conta do caráter processual e inseparável das minhas construções e reflexões ao longo da pesquisa, relacionando-as a conceitos relevantes no interior da Teoria da Autopoiese.

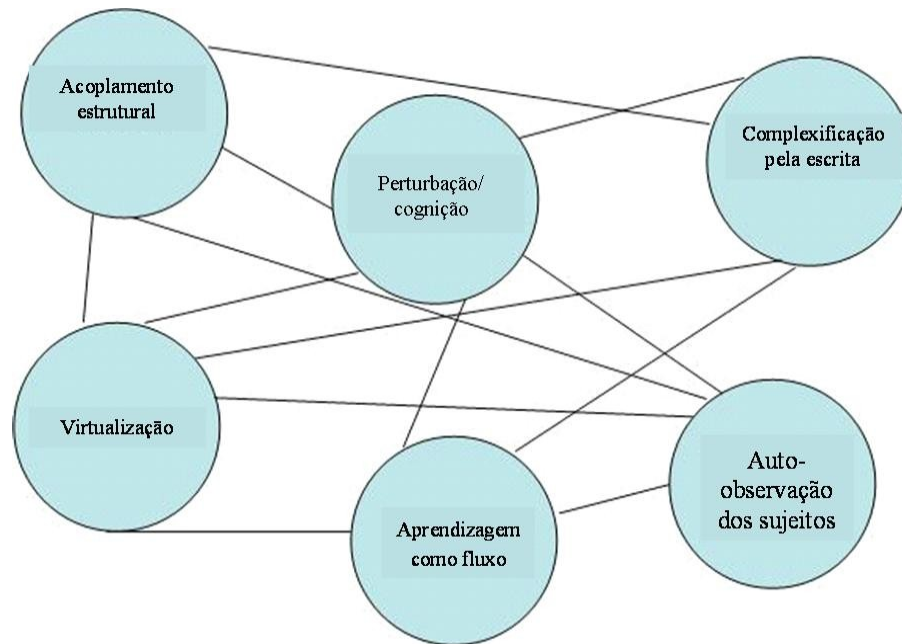


Figura 2 – Interligação dos marcadores operatórios utilizados na pesquisa

Fonte: Ilustração produzida pela autora do trabalho

Da relação dos educandos com o jornal, compreendida a partir dos dados produzidos na entrevista individual que ocorreu antes do início das oficinas, decorreu o primeiro marcador operatório, **acoplamento estrutural**.

O segundo marcador, **perturbação/cognição**, surgiu da busca por empreender relações entre o processo cognitivo e o **meio** como perturbação. Tenho presente como **meio** tudo aquilo que faz parte do universo experiencial do sujeito. Esse marcador foi construído em tessitura com o emocionar-se e a partilha de narrativas.

A **complexificação pela escrita** é o terceiro marcador e parte do papel da escrita como dispositivo para a minha elaboração cognitiva e dos educandos com os quais interagi nas oficinas. Considerei os registros escritos feitos tanto por mim quanto pelos alunos no decorrer da pesquisa.

O quarto marcador operatório é a **virtualização**, surgido de alguns conhecimentos construídos na mediação educativa, especialmente a partir das dificuldades encontradas ao longo desse estudo/navegação.

A **aprendizagem como fluxo** é o quinto marcador, no qual integrei os saberes específicos sobre o meio jornal e a forma como eles foram se constituindo no decorrer das oficinas e da visita feita a uma empresa jornalística.

O sexto e último marcador operatório é **auto-observação dos sujeitos**, a partir do qual refleti sobre esse mecanismo utilizado pelos alunos no decorrer do estudo e nas entrevistas feitas individualmente ao final da pesquisa. Parto, aqui, do princípio da cartografia para tentar compreender a diversidade de percursos surgidos da dinâmica das oficinas.

### 2.2.1.1 Primeiro marcador: acoplamento estrutural

A leitura do jornal não é um ato estranho para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que freqüentam a classe de alfabetização envolvida nessa pesquisa. Recorrentes são as histórias de interações entre os educandos e o jornal, envolvendo especificações mútuas e recursivas. Surgiu daí o que para mim se configurou como um marcador operatório para a análise e interpretação dos dados construídos na pesquisa, o **acoplamento estrutural**. Há acoplamento estrutural, para Maturana e Varela (2001), quando unidade (sujeito) e meio, em relação, constituem perturbações recíprocas que implicam em transformações/conservações.

As histórias de interações entre os sujeitos e o meio jornal se configuram de maneiras diversas, conforme a ontologia de cada um. A eventual leitura de jornais pelos educandos, por exemplo, se dá em situações distintas, como pude perceber pelo que relataram alguns alunos nas entrevistas feitas no início da pesquisa: *leio o jornal só quando a mulher traz da casa da patroa (A), quando vou no centro chego na biblioteca (pública) pra ver o jornal (D), quando minha filha compra eu leio (G) ou às vezes peço pro vizinho (H).*

Também são diferentes as formas de empreender o ato leitor propriamente dito, que variam entre o *dar uma olhada por cima (I), ver onde têm fotos (C) ou onde as letras são maior (A)* e visualizar os elementos da primeira página (como descreveram **B, E, D e F**). No caso de **A**, uma outra forma de leitura é revelada pelo aluno, que afirma pouco ter contato com o jornal propriamente dito, já que escuta

todas as notícias do dia pelo rádio: *leio duas, três... quatro palavras, porque às vez já deu no rádio aquilo ali, já mato a charada ali. Geralmente eu escuto rádio, né, dá uma notícia ali tá no jornal. De manhã cedo mesmo o Airton Lima (radialista) já lê o jornal, depois o Sartório (radialista de outra emissora) lê de novo. Então tô sempre informado. Olho o jornal só por olhá (A).*

Não tão diversificados são os interesses de leitura demonstrados pelos sujeitos, que, em sua maioria, sentem-se atraídos por notícias e fotos de homicídios, crimes e acidentes, como exemplifica **C**, quando diz que prefere ler no jornal *onde aparece alguma morte ou assalto*. Interesses divergentes apresentam **B** e **F**, que gostam da página esportiva, especialmente quando o assunto é futebol, e **G**, que afirma interessar-se pelo obituário – o que talvez se justifique pela sua idade mais avançada (75 anos) e pelo que ela própria exprime: *às vez tem algum conhecido que faleceu*.

As entrevistas feitas com os educandos revelaram o pouco conhecimento em relação aos mecanismos que pautam a seleção dos temas que merecem espaço nos jornais ou ao seu processo de produção: *Não tenho nem idéia de como são escolhidas as notícia ou como é feito um jornal... nem idéia mesmo*, afirma **H**. Os alunos **F** e **G** disseram que só sabem que são os *donos* que fazem tudo, *os donos são os jornalista, né, professora*, define **G**. Uma hipótese bastante interessante e diferenciada foi explicada por **A**: *Quem pode... escolhe o assunto... o jornal... o radialista lá de manhã. Ele escolhe as notícia mais difícil como diz o outro, né, que passa no dia, de ontem pra hoje, ou que vai acontecer amanha, aquela coisa. E aí sai no jornal*.

O hipotetizado por **A**, à primeira vista absurdo, tem lógica dentro do experienciado por ele em seu cotidiano, basta recordar que o mesmo relatou que escuta as notícias do dia pelo rádio e levar em conta que todo o conhecimento parte do viver. Os poucos dados a respeito dos processos que envolvem a produção do jornal revelaram a pouca atenção que é dada pelos educandos a esse aspecto, até mesmo porque, dentro do seu processo de conhecer/viver até o momento, possivelmente não havia justificativa para essa atenção, o que se coliga com o que defende Oliveira (1999), para quem uma aprendizagem só ocorre a partir do

interesse do próprio sujeito. Ao mesmo tempo, a situação se revelou, para mim, como uma potencial fonte de perturbação que poderia ser explorada na pesquisa, a partir da visita às dependências de um jornal programada para ocorrer no decorrer de uma das oficinas.

O que pude perceber de acordo com os interesses e hábitos de leitura revelados pelos sujeitos é que esses fatores estão profundamente relacionados com o universo experiencial deles e com o lugar social que ocupam, corroborando o que propõe Oliveira (1999), buscando aporte na Biologia do Conhecer (MATURANA; VARELA, 2001), quando afirma que a educação, ao longo de toda a vida, é resultado da (e ocorre na) linguagem que é partilhada pela comunidade. A aluna **D** também confirma essa perspectiva, quando afirma que o que interessa em um jornal *tem a ver com o que a gente vive, sente*. É interessante observar, ainda, que o interesse dos educandos pelo trágico pode refletir, de certa forma, uma cultura leitora presente no Brasil.

Em meus cinco anos de trabalho na redação de um jornal diário em Cachoeira do Sul, o que notei, na prática, é que a tiragem se esgotava rapidamente quando era noticiado com destaque, especialmente em primeira página, algum crime ou morte. Numa percepção mais ampla, avalio que é uma tendência nacional a inclinação dos jornais brasileiros em noticiar destacadamente (muitas vezes sem a ética de preservar imagens cruéis ou demasiadamente sangrentas) os eventos que contenham elementos de tragicidade. Analisando essa questão, Bertrand (1999, p. 77) avalia que “pode-se esperar que a definição das ‘práticas escandalosas’ da mídia varie segundo a cultura de uma nação”. Para os educandos da EJA entrevistados, no entanto, essas práticas parecem se justificar pela necessidade de *deixar a gente informado*, como afirma **H**.

Não verifiquei nenhum caso em que o educando, por menor que fosse o seu domínio de habilidades de leitura e escrita, nunca tenha tido interação leitora com o jornal, o que talvez ocorra pela popularidade desse veículo de comunicação. Não há, no entanto, uma frequência que se possa aferir com precisão a respeito dessa leitura, já que, apesar de popular, é preciso lembrar que o jornal é um produto cultural geralmente não-gratuito, o que por si só é um elemento dificultador do

acesso pelas camadas populares, tanto que a maioria dos alunos não possui assinatura de jornal ou o adquire em bancas: *Uma vez eu tinha assinatura, mas parei de pagá, tá muito caro*, explica **G**. Torres (2001) afirma que o modelo econômico marginalizador promove uma espécie de “apartheid cultural” (p. 160) e, portanto, é dentro desse contexto que compreendo a fala de **G**. Apenas o educando **E** afirma que dois jornais são assinados, por seus patrões, na casa em que ele reside, e **F** tem acesso ao jornal assinado por seu pai. Ainda assim, ambos afirmaram não lerem diariamente, só *quando dá tempo, por causa do trabalho* (**E**) ou *de vez em quando* (**F**).

Uma percepção metafórica do acoplamento estrutural educando/jornal, a partir da qual apreendi outra dinâmica recursiva entre ambos, é revelada por **D**: *no meu ver a pessoa que não lê jornal é mesmo que um cego, não vê*, o que é confirmado por **H**, quando diz que *hoje em dia a pessoa sem sabê lê e escrevê não é nada*. A relação entre cidadania, leitura e escrita justifica, para os sujeitos-educandos da pesquisa, a necessidade de desenvolvimento da interação com o jornal também em sala de aula. Conforme **F**, essa é uma atividade capaz de colaborar *para ler melhor*. Para **I**, o jornal na sala de aula é, ainda, *uma oportunidade pra quem não lê em casa*.

A ênfase dos alunos na escrita e na leitura possivelmente está relacionada com o objetivo maior daquele que ingressa na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo nas classes de alfabetização. O que eles desejam, da escola, em geral, é que ela lhes ensine a ler e escrever, o que poderá lhes dar condições de ascensão social e de execução de atividades da vida cotidiana, como assinar o nome e utilizar documentos, por exemplo, como apontam os estudos referenciados por Piconez (2004).

Uma finalidade instrutiva para a leitura do jornal na sala de aula também aparece presente nas falas de **A**, que diz que *o professor ajuda nas dúvidas com o que tá escrito*, de **D**, quando diz que *a pessoa aprende a sinalização dos pontos... a pontuação*, e de **E**, que salienta que *quando o cara não entende uma palavra a professora explica*. Suponho, a partir dessas falas, uma concepção de leitura instrumental e voltada muito mais à decifração do que à compreensão por parte dos

alunos, o que já percebia, não de forma tão clara, em minha prática anterior, na docência em EJA. O acoplamento estrutural se dá, nesses casos, a partir da recorrência a um caráter instrutivo na relação com o jornal.

É consensual, entretanto, a atribuição de importância à leitura do mesmo, justificada principalmente pela necessidade de *ficar informado*, como afirmam **A**, **E**, **F** e **G**. O jornal também é importante para esse grupo porque *se aprende mais a ler (B)*, *alivia o pensamento (C)* e é local onde aparece *anúncio de empregos (H)*.

Tendo em vista que, como afirma Maturana (1998, p. 89) “as palavras são nós em redes de coordenações de ações que surgem na convivência”, reconheço, nessas falas dos educandos, a mútua especificação que surge entre leitor e objeto de leitura: há o delineamento de uma configuração de sujeito leitor de jornal enquanto ser informado, inserido no mundo letrado, entretido e atento às oportunidades. Ao mesmo tempo, esse leitor configura o jornal como lugar de circulação de informação, entretenimento, instrução e de divulgação de oportunidades profissionais.

A fala de **C**, afirmando que ler jornal *alivia o pensamento*, pode ser interpretada a partir do viés do prazer que o ato de ler é capaz de proporcionar ao leitor e, ao mesmo tempo, revela um outro papel do jornal no dia-a-dia do educando: o ler um jornal exige concentração e, para que ela ocorra, é necessário mobilizá-la em função da leitura, deixando de lado outros pontos de atenção, como a casa, os filhos, a roupa por lavar etc, para focalizar essa atenção no que é lido. Nesse sentido, ler jornal pode proporcionar um momento de alívio das preocupações domésticas e de pausa nas tarefas rotineiras. É muito interessante perceber, no entanto que, ao mesmo tempo que **alivia**, a leitura do jornal exige uma intensa mobilização cognitiva, na medida em que a compreensão dos textos depende de processos complexos como a formulação de hipóteses, leitura da visualidade, inferências e ativação da memória.

### **2.2.1.2 Segundo marcador: perturbação/ cognição**



Quando comecei a realizar as oficinas com os alfabetizados da Educação de Jovens e Adultos, senti o frio na espinha, tradicional das estréias: as principais preocupações que tinha em mente eram sobre como os alunos vivenciariam esses momentos, se haveria mobilização cognitiva em torno do que estava sendo proposto e se eu teria a habilidade e, talvez diria melhor, a **sensibilidade** necessária para captar os processos de construção de conhecimento.

Esses temores perpassaram não só o início da pesquisa, mas foram recorrentes a cada novo encontro com os alunos, afinal, era papel da pesquisadora atuar também como participante, como mediadora das interações que ocorriam, segundo a filiação epistemológica desse estudo à subjetividade e à complexidade (GONZÁLEZ REY, 2005) . O frio na espinha traduzia um misto de temor com excitação e revelava minha preocupação com a perturbação como desencadeadora de mecanismos cognitivos, gerando um segundo marcador operatório desse estudo: **perturbação/cognição**.

Na primeira oficina foi possível notar como a materialidade física, o suporte do jornal, já constituía uma importante perturbação desencadeadora de mecanismos cognitivos próprios para a sua leitura. Eram diferentes as maneiras de ler de cada sujeito - ao receber os exemplares de jornal, os alunos não tinham uma instrução, de minha parte, sobre como deveriam efetivar a leitura na prática. Então cada aluno leu aplicando estratégias próprias na tarefa: a aluna **D**, por exemplo, começou sua leitura pela contracapa e foi evoluindo do final para o começo do jornal, enquanto **G** deteve-se em grande parte do tempo na capa, que tentava decifrar (às vezes em voz alta), e **I** fazia um processo de escaneamento, ou seja, antes de deter-se em qualquer parte do jornal, passou o olhar pela totalidade do material, rapidamente, mas página por página.

Um processo diferente de escaneamento foi efetuado por **A**, que verificou, antes de abrir o jornal, a capa e a contracapa. **B**, por outro lado, deteve-se, por algum tempo, na leitura da data contida na capa. A leitura do jornal, que eu julgava que ocorreria de forma silenciosa, na prática não transcorria dessa forma para todos os educandos: **H** geralmente chamava a atenção de **F** ou **C** para alguma página ou

foto, mostrando em seu jornal, ou fazia algum comentário em voz alta, como *olha só na página 10, cara*.

Posteriormente ao momento da leitura, os alunos eram convidados a falar sobre como efetuaram a leitura. Esta etapa ocorria numa disposição física diferente dos sujeitos, sentados em cadeiras dispostas em círculo na sala de aula - até então estavam em seus lugares habituais, classes em fileiras. Meu objetivo, no início desse novo momento, era perceber se havia uma consciência das diferentes estratégias pessoais aplicadas, o que foi confirmado a partir de falas como a de I, que afirmou que *primeiro eu dou uma olhada geral, depois vou naquilo que me interessa*, e A, ao afirmar que *já eu olho a primeira e a última página, ali já tá o principal, como diz o outro*.

Foi possível constatar que era um acerto metodológico disponibilizar um jornal por aluno em cada oficina, pois de outra forma se tornaria difícil, para grande parte dos alunos, aplicar suas estratégias próprias de **navegação** pelo meio que ali se apresentava. Acredito que, mais do que uma estratégia de leitura, a forma como cada educando manuseou o jornal nas oficinas ajuda a constituir uma forma de compreensão, como me pareceu evidente a partir do que complementou I sobre seu processo de escaneamento: *olhando por cima a gente já fica com uma idéia do que tem dentro*. Soma-se, nessa perspectiva, a idéia de que o jornal é um conjunto de textos de natureza diversa que, por terem sido construídos com diferentes objetivos, exigem diferentes estratégias de leitura (PAULINO et al, 2001).

Uma característica da leitura de jornal que pôde ser notada nas oficinas é que ela não se dá de forma linear, como na leitura de um livro, por exemplo, que ocorre linha por linha, página por página, seqüencialmente. Ela ocorre aos saltos, conforme vão ocorrendo perturbações que capturam a atenção do leitor. Nem tudo o que está posto é lido, muitas vezes os alunos se detêm numa foto, logo passam para um pequeno tópico, uma propaganda, sem que haja um ordenamento pré-determinado, até mesmo porque, para um educando em alfabetização, tornar-se-ia praticamente impossível empreender a leitura total do jornal dentro do tempo acordado para essa etapa das oficinas, que era em torno de 45 minutos.

Para **E**, o pouco tempo incomodava, pois *não dá tempo de lê tudo, a gente tem que lê alguma coisa, né, e depois passá pra outra... ou lê um pedacinho e já partir pra outra. Tem que lê o resto em casa, né?*, o que confirma **G**, que afirmou que *como eu leio muito devagar, professora, depois quando eu tô com o jornal em casa eu continuo lendo por vários dia, não dá pra ler tudo num dia só*. Ainda assim, mostrou-se importante a oportunização da leitura da totalidade do jornal e não apenas recortes, como é comum ocorrer na prática pedagógica. Somente tendo acesso ao jornal inteiro é que o aluno tem condições de compreendê-lo como um todo expressivo, envolvido num “processo enunciativo” (PAULINO et al, 2001, p. 46). Após cada oficina, os alunos podiam levar o jornal para casa.

A data do jornal também motivou reflexão na etapa de conversação da primeira oficina, já que, determinado momento da leitura individual perturbou **C**, que então perguntou se *o jornal é de hoje?*. Aquele foi um instante de surpresa para mim, já que eu imaginava que essa informação era bastante óbvia e de domínio até mesmo dos educandos com menor proficiência em leitura da classe (o que não era o caso de **C**, em princípio, pois era aluno da totalidade dois). Tentando aproveitar esse ruído, deixei a questão em suspenso, propondo que cada um, de alguma forma, descobrisse a resposta, em especial **C**, e retomáramos a questão na etapa de conversação.

Na conversa, questionei o aluno, primeiramente, sobre o que motivava a sua pergunta, o que ele respondeu afirmando que *às vez dão jornal que não é de hoje, aí não tem graça. Eu sempre quero sabê né, se é de hoje ou não, antes de lê (C)*. Foi então que devolvi a pergunta feita pelo educando, que respondeu: *É de hoje sim, tá aqui ó! (C, apontando para a capa)*, com a interferência de **G**, dizendo *é claro que é*. Houve, ainda, a complementação de **B**, que leu a data no jornal, pausadamente: *Cachoeira... do... Sul...onze... de... setembro...de... dois mil e sete* e explicou que era importante saber se o jornal era o do dia *porque se não for, as notícia é velha, já tão passada*. O ruído se transformou em complexificação, concordando com o formulado por Atlan, conforme citado por Oliveira (1999). Para mim, mais uma aprendizagem se solidificava: o jornal tem uma espécie de prazo de validade para mobilizar a atenção do leitor, a não ser em casos especiais, como o de um estudo de cunho histórico.

A minha mediação foi importante no decorrer de toda a pesquisa, no sentido de questionar, estimular o diálogo e a aprendizagem coletiva. Também nessa perspectiva, o ambiente se configurou como fonte de perturbações mútuas e atos de observação e auto-observação. A interferência ambiental pôde ser notada desde a primeira oficina, quando percebi, por exemplo, que o simples fato de estar numa sala de aula, na escola, com a finalidade de dialogar a partir do lido no jornal, mudou o pacto de leitura dos educandos.

Um dos indicativos para que eu afirme isso é que, nas entrevistas iniciais, os alunos informaram ter grande interesse nas ocorrências policiais, que foram apontadas como a parte preferida num jornal por quase a totalidade dos sujeitos. Nas conversações ocorridas ao longo das 10 oficinas, no entanto, em apenas duas houve referência a uma notícia publicada na página policial, o que se justifica, no caso de uma delas, provavelmente, porque a mesma dizia respeito a um roubo ocorrido no bairro, praticado por um indivíduo conhecido por todos os educandos e que, aliás, havia freqüentado a EJA na escola.

Nas demais oficinas, os interesses dos alfabetizandos se focaram nos mais variados temas, incluindo especialmente a política. Em uma das oficinas, **C** asseverou que *tem assuntos mais importante até que os roubo, como no caso do que o presidente tá fazendo*. Houve mudança no foco de atenção dos sujeitos no decorrer das interações, o que evidencia complexificação dos educandos e do próprio meio. Como afirma Maturana (2000b), tudo aquilo que interage com um sistema vivo constitui seu meio, com o qual estabelece interações recíprocas que provocam, congruentemente, mudanças em ambos.

A leitura do jornal na sala de aula desencadeou mecanismos cognitivos, como a metacognição (o pensar sobre como se constrói seu próprio processo de conhecimento), em momentos como o provocado por **F**, que, ao ler uma reportagem sobre a Semana da Criança, que transcorria naquela época (ANEXO A). Ele viu-se perturbado a evocar as lembranças e emoções da sua própria infância: *Quando eu era criança eu fui, eu participei, tomemo suco, participemo, tomemo banho de piscina, eu tenho a foto até hoje*, recorda **F**, dando início a uma reflexão coletiva

sobre como se constituem as memórias. **H** enfatizou que *lembrança boa nunca sai da cabeça... o primeiro beijo (risos)*. O aluno **E** refletia, a partir da experiência: *Meu pai escrevia uma coisa num papel num dia e dizia que depois ia mostrá de novo. No outro dia, ele perguntava o que tinha no papel e a gente nem sabia*. No que **H** completa seu raciocínio, dizendo que *a gente lembra o que é especial*, o que **B** completou, explicando que era *porque foi bom*, e o próprio **H** concluiu que *a gente lembra o que sentiu na hora*, conferindo importância vital ao emocionar-se, em concordância com o que postula Maturana: “Não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (1998, p. 22).

A criação de um meio caracterizado pela abertura ao diálogo teve relevância para ampliar a participação dos educandos enquanto ouvintes e dialogantes. Nas primeiras oficinas, podia perceber que os alunos estavam pouco acostumados a falar sobre seus processos de conhecimento e também pouco habituados a ouvir o que os demais têm a dizer com atenção dirigida ao outro. Isso limitou, inicialmente, as conversas estabelecidas e exigiu maior intervenção minha na organização dos diálogos, estabelecendo contratos com o grupo, prevendo que todos deveriam estar atentos ao colega que falava, que o celular deveria ser desligado nas oficinas e que as idéias de cada um eram importantes para enriquecer a conversação. Fundávamos, nos encontros, uma dinâmica alicerçada na Biologia do Amor (MATURANA, 1998), sobre a qual Moraes (2003) enfatiza que “é na convivência que as dimensões do **ser** e do **fazer** vão modulando-se mutuamente” (p. 121, grifos da autora), com a aceitação mútua e a tolerância.

No decorrer das oficinas, pude perceber a complexificação cognitiva nas manifestações de cada aluno, como no caso de **B**, que pouco falava nos primeiros encontros e, embora sempre mais comedida que os demais, aos poucos foi tornando-se mais expressiva, revelando até mesmo algumas lembranças da sua infância rural: *gosto de foto de animal e de rodeio, lembra quando eu era criança, morava lá fora*, recorda numa das conversações, que tematizava as imagens que mais perturbavam no jornal do dia.

Pude perceber a complexificação crescente nas manifestações dos alunos a partir do momento em que fiz a audição da totalidade das gravações de áudio

produzidas nas oficinas. Notei que, nas primeiras, minha fala era mais presente que a dos alunos, com muitos questionamentos, incentivando-os a falar mais, explicar melhor e coisas do tipo. No instante em que os alunos começaram a participar mais com suas opiniões ou com falas mais significativas, ou seja, a agir de forma mais autônoma, sem necessitar tanto da minha intervenção, notei claramente que minhas falas direcionadas a ampliar as manifestações dos alunos diminuíram nas gravações.

Ocorreram também o que chamarei aqui de **falas partilhadas**, que passaram a se estabelecer, como a seguinte: *Li que a Prefeitura tá sem dinheiro para pagá os funcionário (E)* continuada por **D**, completando que *isso preocupa muito porque se não tem dinheiro nem pra pagá os funcionários, quem dirá fazer a manutenção das ruas. É muito importante isso que o “E” falou.* O termo **fala partilhada**, criado no contexto do presente estudo, passa a significar a mesclagem de vozes que, produzida na interação de vários sujeitos, numa dinâmica de pensar solidariamente, deixa de constituir a fala de X mais a fala de Y e assim por diante, para se constituir quase que numa fala única, mas polifônica. É uma outra forma de relação cognitiva com as perturbações suscitadas pela leitura de jornal na sala de aula que emerge no que Moraes (2003) caracteriza como o “fluir do con-viver, no co-emocionar, no co-operar dos membros de uma determinada comunidade” (p. 276).

Nessas falas partilhadas a partir do instigado pelo lido, foram surgindo posicionamentos mais críticos em relação às condições de vida na comunidade e estabelecidas relações de intertextualidade com as narrativas pessoais e os textos veiculados por outros meios de comunicação, como a televisão, por exemplo, como notei no trecho de uma das oficinas transcrito a seguir, em que o tema era a notícia de que um garoto do bairro onde fica a escola foi preso por roubar um botijão de gás (ANEXO B), trazida pelo educando **H**: *O Pestiado (apelido do sujeito preso) é o maior ladrão da vila, tá muito grande a violência (H). Em Cachoeira até não tá muito a violência perto de Porto Alegre (D). Tá louco...até pra fora roubam... o cara no campo tem que ficá cuidando (H). E como a gente tá falando nisso, eles roubam muito pra trocar por droga, pedra, maconha, essas coisa (C). Uma vez me ofereceram, mas eu fiquei tonto só com o cheiro, imagina fumando, eu ia viajá na maionese...tá louco, botam até esterco de bicho (H). No jornal de meio-dia (na*

televisão), *apareceu uma mulher no aeroporto com mil e pouco coisa de cocaína, pó, nas pernas...em tudo... a Polícia pegou a mulher carregando (C)*. *E uma vez, um cara aqui da vila ia pra Porto Alegre com maconha e em Guaíba tinha uma batida policial. Ele deixou o carro na beira da estrada e se tocou a pé. Ele mesmo me contou. Esse sim é o maior “gato” (ladrão) da vila (A)*.

A violência foi um assunto que gerou uma mobilização cognitiva muito produtiva na oficina e isso talvez se justifique pela presença muito forte do tema em todas as camadas sociais. É preocupação crescente até mesmo nas cidades do interior, como é o caso de Cachoeira do Sul . Como afirmam Maturana e Varela (2001), é impossível separar o conhecer do viver, como observo a partir da fala dos educandos: *Existia respeito. Agora não pode tê arma e não tem respeito (A)*. *Iam na festa e davam a arma na porta da festa antes de entrar...só pegava na saída de volta...agora... a época é outra, não é professora (G)? Hoje, eles, os bandido, têm a força, a polícia dá força pra eles e a gente não pode nem reagir, tem que entregar as coisa e ficá bem quieto (G)*.

Em algumas oficinas, as falas se construía tomadas pela polêmica, agregando, intertextualmente, opiniões e interpretações a partir da leitura, como no caso de uma reportagem, acompanhada por foto, que destacava o fato do prefeito da cidade ter participado de um evento vestido informalmente, usando tênis, camiseta e boné (ANEXO C): *Prefeito de boné e camiseta (C)? Se ele vai assim em alguma coisa que vai apresentar pega mal em Cachoeira (F)*. *Eu acho que tá certo, ele é humilde, tem que ser humilde, né (C)*. *Uma vez fui no quartel de chinelo e não deixaram entrá, porque são superiores, então tive que volta em casa, botá sapato e ir no outro dia. Tem roupa certa (D)... E eu uma vez fui barrado porque eu tava de boné e aí eu disse que não podia tirar a cobertura, eu era militar, milico não tira a cobertura nem perto do coronel, milico tem que ter a cobertura. Um militar não pode tirar, mas nos outros chapéu ou boné é um sinal de respeito tirar. Respeito em primeiro lugar (A)*. *É mesmo (B)*.

Alguns educandos se destacaram na produção de posições mais críticas face ao vivido, como é o caso de I, que fez um desabafo e um alerta ecológico numa das conversações, perturbada pela notícia, no jornal, de alagamentos que tornaram a

cidade intransitável por conta de uma forte chuva (ANEXO D): *A única coisa que me chamou atenção foi botar lixo onde não deve...prejudica a natureza e a vida das pessoas como aconteceu aqui, com a chuva alagou, o lixo entupiu tudo... as pessoas tiveram até que sair de casa. Todo mundo sabe que não pode botar lixo nas sanga. Isso ta chamando a atenção dos vereadores agora, que não adianta cuidá só do centro, tem que cuidá de quem mora na beira do Amorim (um arroio), por exemplo. Não adianta depois que a coisa já aconteceu. Se as pessoas tivesse consciência, isso não tava acontecendo (I).*

É muito forte o apelo social presente na fala de I, o que parece indicar, para além da crítica, a interferência do tema na reconfiguração do seu universo, em que passa a existir a necessidade de tomada de atitude frente ao conhecer. Ao fazer referência à **consciência** do problema, a educanda assume a responsabilidade pelo seu fazer/conviver e chama o outro a também responsabilizar-se, em congruência com Capra (2006), que define a consciência como uma “faculdade especial de auto-percepção” (p. 224). Em outras palavras, significa que “não somente sabemos, mas sabemos que sabemos” (CAPRA, 2006, p. 224).

Outro aluno que pode exemplificar bem a complexificação vivida a partir da leitura como geradora de novas significações no campo do conhecer/viver é o jovem C. O mesmo que, na primeira oficina, perguntava se o jornal era de hoje, foi o autor de uma crítica bastante contundente sobre ninguém menos que o presidente da república, personagem em destaque num tópico de uma coluna do jornal lido no dia (ANEXO E): *O presidente Lula pagou mais de dois bilhões de dólares para a FAB...não sei o quê. Em vez dele gastá dois bilhões poderia ter pagado pra arrumá as ruas, melhorá. Que graça tem ele gastá com coisa lá em cima, só pra eles tarem passeando, se fosse pra transportá as pessoas que precisam, mas é só brincadeira (C).*

O que sobressalta nas considerações de C é a reflexão sobre alternativas que, de acordo com a sua experiência, põe em discussão o que é informado. Pensar alternativamente produz toda uma dinâmica de criação cognitiva complexa que caracteriza o ser como **sujeito**, na perspectiva de Morin (2006), para quem ser



sujeito é “ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e nada para o universo” (p. 66).

Interações cognitivas foram disparadas por diferentes gêneros textuais abrigados pelo jornal, além do tópico de coluna comentado por **C**, como anúncios, charges, fotos e encartes de propaganda. Os anúncios e encartes de propaganda, especificamente, foram lidos em função de necessidades/desejos de consumo dos educandos, como para a aluna **I**, por exemplo: *Eu achei uma cachorrinha que tá pra adotar. Minha afilhada tá louca por um cachorrinho porque o dela morreu. Então eu vou ligá pra lá.* **C**, detendo-se num encarte de propaganda de uma loja de departamentos, indigna-se porque *tá muito caro o computador*, o que acabou gerando uma discussão sobre a questão da exclusão digital e a economia, como aparece no trecho de fala partilhada naquela oficina: *Nem todos têm computador, ainda é muito difícil pro pobre (G). Mas eu acho que já tem muita gente que tem computador, é que nem celular, antes ninguém tinha, agora todo mundo tem (A). Mas é um absurdo a careza de tudo, a carne tá muito cara (G). É por causa do campo, que tá mais caro pra mantê (H). Sobe as coisas não sobe o salário (D). O que a gente ganha igual alcança o valor das compra (G). Sobe o salário, sobe as coisas (I).*

O que os alunos revelavam, na prática, era o pensamento sistêmico teorizado por Capra (2006), em que “a metáfora do conhecimento como um edifício está sendo substituída pela de rede” (CAPRA, 2006, p. 48), o que também verifiquei na fala de **H**. Embora, na época da pesquisa, a escola estivesse sem conexão à internet em seu laboratório de informática, **H** demonstrou interessar-se pela leitura do jornal em outro suporte, a tela do computador, apontando, no jornal que lia, que *tem o novo site do JP (jornal)... um site é pra gente entrá no computador e vê as coisas*. Pouco a pouco, a tessitura das redes ia tornando-se cada vez mais ampla, mais complexa no âmbito das interações que ocorriam.

A leitura do jornal (seguida pelas conversações) também proporcionou o que Larrosa (2003) define como sendo momentos de reconstrução da própria identidade, da vida enquanto narrativa, em contato com outras narrativas. Em outras palavras, fazemo-nos texto em contato com outros textos, perturbados por eles, que passam a

fazer parte de quem somos, como pude inferir a partir da fala de **D**, que apresentou aos participantes da pesquisa suas impressões sobre uma entrevista feita pelo jornal a um andarilho (ANEXO F): *Eu achei aqui do andarilho Maurício, ele andou por vários lugares, saiu de casa com 20 anos e pediu ajuda para a comunidade e conseguiu ir para vários lugares. Me chamou atenção porque ele era um jovem e ele apostou na força dele e saiu com 20 reais só, não tinha pra comê nem nada e conseguiu tudo aquilo que ele queria. Isso é uma coisa boa porque se a gente se dedica como ele se dedicou a gente consegue muita coisa. Senti que ele tem força de vontade para alcançá aquilo que ele almeja, que nem eu lutei pela minha vida, que nem ele lutou e conseguiu (D).*

A identificação da alfabetizanda **D** com o lido e o seu relato formaram um dos momentos que considero mais emocionantes de toda a pesquisa, em que leitor e leitura se acoplaram de tal forma que, a partir daquele momento, seria impossível separar a história de **D** daquela do andarilho Maurício. E a vida não é justamente assim, cheia de interseções entre as mais diversas histórias e seres?

A interação com o meio, na partilha de saberes/fazer, foi o principal fator complexificador a partir das leituras feitas pelos integrantes do estudo, formando uma espécie de teia afetivo-cognitiva em sala de aula (ver figura a seguir). A leitura partilhada, dialogada, desencadeou mobilização cognitiva, por incluir, na interação com outro, componentes como as contradições, as emoções, as histórias de vida, as identificações e a solidariedade, numa dinâmica autopoietica. Poderia dizer, ainda, numa perspectiva freireana (2005), que quebrou-se a barreira dicotomizante entre educando e educador, num processo em que ambos são, ao mesmo tempo, as duas coisas, em rede.



Figura 3 – Teia afetivo-cognitiva formada em sala de aula

Fonte: Ilustração produzida pela autora do trabalho

### 2.2.1.3 Terceiro marcador: complexificação pela escrita

Nas propostas educativas originadas a partir da Biologia do Conhecer, leitura e escrita formam um par importante de processos complexos de cognição. Isso não quer dizer, no entanto, que ambos se processam de maneira idêntica, pelo contrário, exigem diferentes tipos de mobilização cognitiva, como assevera Kato (2002). Não é objetivo desse estudo, no entanto, avançar na comparação entre leitura e escrita no sentido de chegar a uma conclusão sobre qual delas possui maior potencial para a complexificação do ser.

Pontuo, nessa pesquisa, em concordância com Kato, que a escrita não pode ser percebida como uma transcrição da fala. Ela se distingue como ato criativo, um momento de complexificação do sujeito, que, como assinalam Negri e Gregolin (2003), reconfigura-se e imprime suas marcas de autoria no que escreve. Parto da concepção de escrita de Derrida (1973), que a define como produção de diferença. A escritura é, portanto, movimento de transformação, de autoconstrução a partir da

“recoleção de coisas ditas”, como afirma Foucault (1992, p. 144). Partindo desse aporte teórico, compreendo a **complexificação pela escrita** como mais um marcador operatório desse trabalho.

Meu diário de bordo assumiu, nessa perspectiva, um importante papel no decorrer de todo o estudo. Mais do que um instrumento para construção de dados provindos da observação, ele obteve os contornos de uma espécie de autocartografia, em que foram registradas as perturbações de toda ordem que surgiam a cada momento e que dificilmente poderiam ser recuperadas somente pela memória.

Os apontamentos feitos no diário de bordo levaram, por exemplo, a algumas conclusões metodológicas, partindo de anotações como a seguinte: *O tempo para leitura do jornal pelos alunos não pode ser rígido!*, que, mais adiante, resultou na auto-orientação de que *tenho que observar quando há dispersão da atenção. Aí é momento de passar para o momento seguinte, dentro do possível*(anotações minhas em meu diário de bordo). O instrumento também mapeou minhas emoções, inseparáveis nas interações que ocorriam em cada oficina. Isso ficou bem evidente desde a primeira delas, em que o fato de não haver uma pré-determinação sobre o que pautaria as conversações (já que isso dependia das perturbações sentidas pelos educandos a partir da leitura do jornal) era algo de certa forma assustador para mim enquanto os alunos empreendiam a leitura do jornal, primeiro momento da oficina. Recupero o trecho em que registrei que *não sei no que isso vai dar...não tenho controle sobre o que vai acontecer...isso dá medo* (anotação no diário de bordo da pesquisadora).

Num dos encontros com a orientadora desse estudo, essa questão de não se ter o controle completo da situação foi refletida. Para o/a educador/a, é difícil abrir mão da rigidez nos planejamentos e da manipulação dos resultados, tendo em vista que essas práticas pedagógicas são ainda bastante arraigadas no saber-fazer dos professores, o que, conforme Tardif (2002), constrói-se historicamente, configurando maneiras de ser dos docentes. Passei a perceber o que se vivenciava nessa pesquisa como uma espécie de navegação em mar aberto: embora mapas e a experiência dos tripulantes orientem o percurso, não há controle sobre as

tempestades (ou perturbações) que poderão acontecer no decorrer do caminho e possíveis mudanças de rota. Essa conversa reconfigurou totalmente meu universo enquanto pesquisadora.

A leitura também pode funcionar como um dispositivo de perturbação para o escrever, levantando questões e oferecendo problemas capazes de mobilizar para a escrita. Nesse sentido, as oficinas promovidas no decorrer da presente pesquisa provocaram perturbações que deflagaram transformações, numa dinâmica de observação/ação em que, concordando com Demoly e Maraschin (2007), a escrita foi experiência de reelaboração do pensar e do emocionar.

Procurei identificar esse percurso e os traços de autoria nos registros dos educandos em seus diários de bordo. A escrita do diário, momento que sucedeu as conversações empreendidas a partir da leitura de jornal na sala de aula, permitiu que novas formas de interação com o lido fossem estabelecidas no decorrer do trabalho.

Revelar traços de autoria nos escritos dos alfabetizados não foi uma tarefa fácil nas primeiras oficinas, já que quase a totalidade dos educandos (com exceção de dois) se limitava ou a copiar um trecho lido no jornal ou a escrever poucas linhas, resumindo algum dos temas surgidos na leitura ou na conversação. Isso ocorreu embora os sujeitos tenham sido orientados, desde a primeira oficina, que o momento da escrita era livre para a expressão de cada um sobre o que havia vivenciado na oficina.

Isso talvez se justifique pela pouca experiência dos alunos com processos de escrita menos dirigidos, em que não há, por exemplo, uma seqüência pré-determinada de ilustrações a orientar a canonicidade do texto. Também senti que os textos revelavam, pelo menos inicialmente, certa dificuldade em transparecer emoções e opiniões, o que pode ser uma herança de tempos menos democráticos e mais racionalistas vivenciados em nossa cultura, que mantinha (em certos casos ainda mantém) relegados os sentimentos à marginalidade do conhecer e a expressão da opinião como dádiva reservada a poucos - os opressores, como diria Freire (2005).

Demoly e Maraschin (2007) classificam esse tipo de escrita como escolarizada, compreendida como experiência/competência individualizada e que não foca o seu potencial de interatividade. Para as autoras, a interação na escritura se sustenta a partir do compartilhamento do texto com o outro e consigo mesmo, num movimento de reflexão.

Acredito que é possível mediar a construção da escrita na escola como um instrumento de complexificação do sujeito em seu ser/conviver, partindo da intervenção do educador/pesquisador como estimulador da expressão autoral dos educandos, valorizando o que cada um traz de enriquecedor do seu percurso/diferença. Constatei, nesse estudo, a complexificação da autoria de cada um dos sujeitos/educandos, como será possível conferir nos textos transcritos a seguir.

Alguns trechos contam com uma espécie de tradução entre parênteses, feita por mim (por dedução ou a partir do traduzido oralmente pelo próprio educando), já que transcrevi a escrita original dos alunos, incluindo as incorreções ortográficas e gramaticais tão comuns nos registros dos estudantes em alfabetização. Minha opção foi de não corrigi-los neste sentido ao longo da pesquisa, por dois motivos: o ensino da gramática e da ortografia não era objetivo do meu estudo e pretendia preservar ao máximo a expressão própria de cada educando no momento em que a pesquisa ocorreu.

Compreendo, no entanto, que, ao abrir espaço para que os educandos se engajem em atos de escritura, na perspectiva em que o conhecer está imbricado com o viver, é possível favorecer que eles observem o próprio fazer e que, dentre outras mudanças, possam identificar erros ortográficos. Embora a questão não seja foco dessa pesquisa, acredito que lanço interrogações a respeito do escrever na escola.

Optei, ainda, pela exposição, na presente dissertação, da experiência escrita de cada um dos alunos (um a um), tendo em vista que os textos foram escritos individualmente e cada ser percorre um caminho diferente em seu processo de

conhecer/viver, tomando como suporte a Biologia do Conhecer (MATURANA; VARELA, 2001).

Começo por **A**, que, apesar de se encontrar, na época da pesquisa, em fase intermediária de aquisição do código escrito, já possuía condições de escrita autônoma, com necessidade de tradução oral de algumas palavras para meu entendimento. O seu primeiro texto demonstrava sua preocupação em reproduzir a escrita do jornal, conforme transcrevo (ANEXO G):

*Audoção  
tita é uma  
cadelinha muito  
esperta e que adora  
brincar. Assim como  
ela outros animais  
estão na Acapa à  
espera de um novo lar.  
para adota-la ligue  
3724-2128 (A)*

A complexificação de **A** na escrita foi uma das mais tênues e difíceis de observar, já que ele não participou das 10 oficinas, mas apenas de três. O educando explicou que faltava às oficinas nos dias em que elas eram sucedidas pela aula no laboratório de informática, já que sua opinião (inflexível) era de que *informática pra mim não serve pra nada. Tenho 63 anos, que que eu quero com computador....* Ainda assim, foi possível perceber traços de autoria em pelo menos uma das suas produções. No texto que transcrevo a seguir, o aluno resumiu o conhecimento do cotidiano que trazia sobre o tema que o havia perturbado na leitura do jornal, o florescimento de ipês-amarelos na cidade. Ele parte da visualidade para sua escritura, já que o tema é abordado em foto que ilustra a capa do jornal(ANEXOS H e I):

*Sobio (sobre o) Jornal do povo*

*O ipe a marlo (amarelo) é muito bunita sa (sua) fole (flor) dura 24 oura (horas)*  
(A).

O mesmo tema abordado no texto de **A** foi focado por **B**, que, no entanto, executou uma cópia de trechos da legenda do jornal para a foto sobre os ipês- amarelos:

*Primavera*

*Cachoeira colorida de amarelo*

*Bairo (bairro) Tutinanba (Tupinambá)*

*Cotidiano da Zona leste foi brindado em sua tranqüilidade pelas flores dos ipês amarelo* (B).

Um fato a ser considerado no caso de **B** é que a educanda, apesar de freqüentar a totalidade dois da EJA, apresenta grande dificuldade de compreensão, o que muitas vezes limitava até mesmo a sua participação nas conversações sobre as leituras feitas nas oficinas. O que não impediu que a sua escrita se tornasse mais complexa e opinativa no decorrer da pesquisa, como vi no texto escrito por ela num dos últimos encontros. Nele, **B** tece o “entrelaçamento do emocional com o racional” (MATURANA, 1998, p. 18) que constitui o humano (ANEXO J):

*Acho que eleitor e (é) nois (nós) que fas todos tem que votar para um homem ser eleito.*

*O Brasil covernar (governar).*

*O dinheiro covernar (governar).*

*Os colégio de todo o Brasil A eu gosto di vota e (é) o meu compromisso. tito (título) Eleitoral e (é) um ducumento muinto bom pra mim to bem felis ser eleitora*  
(B).

O educando **C**, assim como **B**, também partiu da cópia (texto1) para uma escrita mais espontânea, apesar de resumida a poucas palavras, como notei no texto 2, produzido na sexta oficina. No texto 1, reproduz:



*Cidade reage a mão grande. Marlon anuncia plano de calçamento para bairros (C).*

No texto 2, exprime seu sentimento, autoconstruindo sua própria imagem pela escrita e pelo desenho (ANEXO L) :

*Eu tenho orgulho de ser gaúcho (C).*

Para a aluna **D**, o diário de bordo foi, desde o princípio, um instrumento para a expressão de suas opiniões, como verifiquei em seu primeiro texto:

*Alguém falou sobre o jornal do povo. Eu falei sobre a campanha de remédio que é muito importante para toda população da Cidade principalmente a população pobre (pobre)*

*Eu Acho que tudo se pode aproveitar pode ser doado para alguem que precisa isto é muito importante não só aqui mais em todo lugar (D).*

Ao longo das oficinas, **D** conseguiu transformar sua escrita num exercício de auto-regulação do seu processo de conhecimento, mostrando-se consciente de que, como aponta Freire (2005), todo o conhecer está em constante processo de construção e reconstrução (ANEXO M):

*Aprendisagem no jornal Esta sendo muito importante no meu disenvolvimento na leitura e aprendendo muito mais. Eu estou gostando dessa aula pois já estamos muito sientre de tudo que esta acontecendo na cidade sabemos tudo oque é feito em sala de aula é bom e da muito mais esperiencia espero que cada dia eu possa aprender mais pois até aqui estou aprendendo mas tudo isso serve para que alguem possa se beneficiar com isso (D).*

O educando **E** nunca deixou de expressar a sua opinião em suas produções escritas, recorrendo repetidamente, no entanto, à necessidade de as pessoas se protegerem de golpes e sujeitos mal-intencionados, como nesse texto:

*O desvio de verba em Cachoeira*

*Tem jente que anda desviando dinheiro sem precisão por que. Tem gente grande metida no meio nos temos que se cuidar para não cair neste golpe por qué tem jente que se faz de bonzinho só para dar o golpe (E).*

O tema se repete em outros textos, como esse:

*Tem tanta gente caindo nos golpe que anda tentando enganar mas tem-os. espertos que não cai, nesses goupe eles tão pensando que as pessoas vão cair – nesse goupe (E).*

Foi necessário que as histórias de crianças tematizadas pelo jornal o perturbasse em suas emoções, trazendo à tona lembranças da sua própria infância, para quebrar essa seqüência temática, abrindo caminhos para novos assuntos em suas produções escritas e, conseqüentemente, para novas formas de se construir como sujeito/autor (ANEXO N) :

*Meus tempo de infâcia (infância)*

*Quando eu era criaças (criança) eu brincava com – os meus colegas gostava de inventar – os cavalo de pau nós combinava para ir. Dar susto nos outros que estão para chegar (E).*

No caso de **F**, deter-me-ei posteriormente, com maior atenção. A dificuldade que tive em intervir junto ao aluno, somado a outros imprevistos, acabou levando-me a criar um outro marcador operatório, que focalizarei mais adiante.

Passando, então, para a análise das construções escritas da alfabetizanda **G**, é preciso que antes lembremos que a mesma é a mais idosa aluna da classe, com 75 anos, e também a que possui, teoricamente, menos condições de uma escrita autônoma, já que seu estágio de domínio da escrita é o mais inicial entre todos os educandos. Ainda assim, houve acréscimo na complexificação demonstrada pelos seus textos, como observei, comparativamente, em dois registros em diário de bordo. No primeiro, ela resume o amor como aceitação do outro em sua legitimidade, como fez Maturana em sua teoria (1998):

*O colega falo do jornal é eportate (importante) (G).*

Posteriormente, na oficina que sucedeu a visita feita ao jornal, ela traduz também o que sente, autcartografando sua emoção por ter conhecido as dependências do veículo de comunicação, tecendo uma rede cognitivo-afetiva (ANEXO O):

*Pasei (passeei) no jornal. A prendimos (aprendemos) co faz (como faz) jornal To feli (feliz) portido (por ter ido) jorna (ao jornal) (G).*

O exercício de escritura também revelou uma cartografia da cidade, como H expressa no seguinte texto (ANEXOS P e Q):

*O que eu achei no jornal importante foi a ideia de iluminação da ponte do fa fandango na fespera (véspera) do ano novo. A minha opinião que não e (é) só bom pranós (para nós) porque é bom pra pessoas de fora de quem vem pasia (passear) e quem vai porque e dus (é um dos) pontos turístico de cachoeira (H).*

Em outra produção textual, H segue observando o que há de bom e de ruim no lugar em que mora a partir da leitura do jornal e das conversações, demonstrando sua autoria no processo de pôr em questão as coisas como estão:

*O que eu achei importante foi que. As multa já comessam (começam) já ser somada. As infrações dos motoristas. E isso é bom pra que os motoristas aprenda (aprendam) respeitar o trasito (trânsito). E que eles botam na cabeça que. As ruas não são pista de corrida. Os motoris (motoristas) tem que se lembra que não é pista de corrida. Porque se a gente não lembra quem vai lembra por nós poriso (por isso) é sempre bom lembra coisa ruim e coisa boas (H).*

Para a educanda I, o diário de bordo foi um instrumento de expressão das suas aprendizagens a cada oficina, como no texto transcrito a seguir:

*Ipês-amarelos*

*O Jornal do povo estar (está) falando muita coisa interessante por que fala sobre (sobre) uma árvore que sexama ipês-amarelos e que é uma flor muito bonita. Que dura apenas 24 horas. e isto eu não sabia fiquei sabendo hoje (I).*

A partir do que escreve, I faz a observação também do processo coletivo de complexificação e monitora sua evolução na escrita e na leitura, como ela mesma afirma (ANEXO R):

*Eu istou aprendendo muito lendo Jornal.*

*Eu adoro fuicar (ficar) em formada (informada) sobre tudo o que estar (está) acontecendo na minha cidade.*

*E esta aula que nos (nós) estãomos (estamos) tendo com a professora Patrícia estar sendo muito boa para cada um denos (de nós) falar o que pensa sobre o que ista (está) a contecendo na nosa sidade (nossa cidade). E ver junto que aida (ainda) tem muita coisa e rada (errada) na nosa sidade que istar (está) a contecendo. E tambem tem muita lega (legal) a contecendo na sidade. E isto tambem ista (está) cendo bom para a nosa leitura e para nos escrever melhor (I).*

Cada educando, ao seu jeito e em seu ritmo próprio, percorreu um caminho de complexificação diferente a partir da escrita. A mim também a experiência de escritura do diário de bordo, somada à leitura do que escreveram os alunos, foi transformadora, produzindo diferença em meu ser/fazer. Parece-me inegável a constatação de que a leitura do jornal e as conversações estabelecidas a partir dela foram dispositivo de perturbação para a autoria, que muitas vezes constituiu autobiografia, pois é impossível narrar sem, ao mesmo tempo, narrar-se, como ensina Larrosa (2003).

#### **2.2.1.4 Quarto marcador: virtualização (ou lidando com as tempestades)**

Um navegador, ao içar âncoras e pôr-se a navegar, pode até prever que ocorrerão percalços em seu caminho, mas não tem como ter a certeza de como se comportarão as tempestades por vir. Assim, como o navegador, senti-me ao me deparar com o caso de F em seu processo de escritura. O educando, aluno da totalidade dois da EJA, 16 anos, trazia em sua bagagem de experiência o fracasso

escolar (ele não sabia precisar quantos anos repetiu de série) e as marcas profundas dessa sua relação com a escolaridade. A convivência com **F** me fez refletir sobre a virtualidade do ser, que Lévy (2003) explica sob dois pontos de vista:

**Por um lado, a entidade carrega e produz suas virtualidades:** um acontecimento, por exemplo, reorganiza uma problemática anterior e é suscetível de receber interpretações variadas. **Por outro lado, o virtual constitui a entidade:** as virtualidades inerentes a um ser, sua problemática, o nó de tensões, de coerções e de projetos que o animam, as questões que o movem, são uma parte essencial de sua determinação (LÉVY, 2003, p. 16, grifos do autor).

Surgiu dessa reflexão o que se constituiu como mais um marcador operatório na análise dos dados produzidos nas oficinas de leitura de jornal em sala de aula, a **virtualização**. Foi a partir da compreensão da virtualidade do ser que construí as interpretações a seguir, especialmente sobre o caso do alfabetizando **F**.

Ao contrário do que ocorria com os demais educandos sujeitos do presente estudo, que pouco a pouco iam assumindo a própria autoria em seus textos, **F** permanecia empreendendo a simples cópia de notícias que lia no jornal no decorrer das oficinas. Já estávamos no sexto encontro e para mim era difícil perceber que o modo como **F** produzia sua escritura nas oficinas (e os outros alunos, também) podia ser compreendido como parte da sua dinâmica de virtualização, numa ênfase ontológica. Essa relação só se mostrou possível, para mim, quando resolvi direcionar minha atenção ao caso, propondo, na sétima oficina, uma conversa e uma atividade de escrita direcionada: cada aluno deveria selecionar, do jornal, uma imagem que o tivesse perturbado. No exercício de escritura, essa imagem seria recortada e colada na folha (suporte para o escrever) e a produção textual deveria se relacionar ao modo como essa imagem mobilizou sua cognição.

O que **F** escreveu, nessa oficina, não foi uma cópia, ele inventou uma nova notícia, uma outra versão do que era relatado pelo jornal, totalmente diferente (ANEXOS S e T). A notícia de jornal tratava de um princípio de incêndio numa residência, controlado pelo Corpo de Bombeiros, sem feridos, já que a casa estava vazia no momento do ocorrido. A versão de **F** foi a seguinte:

*Uma mãe sai de casa e deixou duas criança em casa e o mais velho colocou fogo na casa*

*quanto (quando) sua mãe chegou já tinha moridos (F).*

A produção de **F** me instigou profundamente, pois parecia que, ao direcionar o foco da escrita para uma imagem, eu havia, metaforicamente, retirado o chão sobre o qual o aluno constituía sua escritura. Eu me questionava, naquele momento, sobre como **F** produziria seu próximo texto, na oitava oficina, em que eu voltaria a não direcionar a escrita. Será que ele tornaria a copiar uma notícia? Eu não poderia esperar até o próximo encontro para compreender melhor o que ocorria com **F**, até mesmo porque as oficinas já se encaminhavam para a finalização. Então convidei o educando para uma entrevista individual, em outra noite que não a da oficina. Eu havia formulado algumas questões norteadoras, mas minha idéia era a de estabelecer mais uma conversação com **F** do que a aplicação de um instrumento formal.

Em minha conversa com **F**, comecei relatando que eu havia observado que, apesar de minha orientação reiterada ao grupo para que cada um se expressasse livremente, produzindo um texto próprio, sua escrita geralmente era a cópia completa de alguma notícia lida no jornal. Questionei por que isso ocorria e o aluno explicou que *não adianta copiá só um pedaço, então eu copio quase tudo (F)*, completando que *pra mim eu sempre achei bom copiá, porque já tô acostumado (F)*. Para que ele desse continuidade, perguntei: *Como assim? No ano passado, já tinha esse troço do jornal. Foi no ano passado, com a professora (...). Ela sempre pedia pra eu recortá uma parte do jornal e depois copiá no caderno. Aí eu fazia e ela botava certo. Sempre foi assim (F)*.

Fiz referência à experiência da oficina passada, em que o texto deveria ser criado a partir da imagem selecionada no decorrer da leitura do jornal e o questionei por que ele não havia copiado nesse caso, o que ele explicou segundo sua lógica: *Não dava pra copiá. Pra não copiá o mesmo... vai que um recorta o mesmo. Podia alguém tê escolhido a mesma figura aí ia fica igual. Aí eu peguei só a manchete e alguma coisa e inventei o resto (F)*.

Sobre o que era preferível para ele, criar ou copiar, **F** assegurou que *o de copiar é bem mais fácil, já que às vezes quando eu vou escrevê eu esqueço das palavras e no jornal a gente vai marcando, palavra por palavra (F)*. O medo de errar aparece como algo muito presente na vivência do alfabetizando, o que ele relata em trechos de sua fala: *Tenho muito, muito medo (de errar) mesmo...eu desde pequeno eu sou assim. As professoras sempre tavam do meu lado ajudando (...) eu não gosto de entregá uma coisa que seja errada, que a pessoa não entenda. Sempre foi assim. Eles (os professores) sempre gostam de olhá os caderno pra vê se as coisa tão certas. Eu acho que quando a gente termina o professor chama, mas não precisa tá em cima cuidando, em cima (F)*.

O medo extremo de errar do educando **F** refletia toda a sua história de interação com a escola e a escrita que o constituía como sujeito naquele momento. Demoly e Maraschin (2007), a partir de pesquisa feita com professoras, envolvendo a escritura coletiva, constataam que as situações de escrita vividas por elas em sua escolarização não a enfocavam como um momento constitutivo do sujeito, mas como um espelhamento da fala e de uma realidade pré-dada, inerte ao observador, indiferente ao fazer/conhecer do sujeito. |

Derrida (1973) aponta a dicotomia entre escrita e fala, com primazia da fala, como uma construção histórica. Na tentativa de desconstrução dessa dicotomia, ele aponta a escrita como um suplemento ou rasura da fala, ou seja, algo que parte do suprir uma falta e, ao mesmo tempo, do rasurar, no sentido de que há uma interpretação em renovação a cada olhar, um borramento, uma reescrita a partir daquilo que foi escrito.

Quando **F** expressa, em sua fala anterior, que os professores *ficam em cima*, é também possível imaginar a tensão sentida pelo educando em função do seu desempenho. Não teço um comentário generalizante, mas, algumas vezes, o ambiente de aprendizagem que se cria em sala de aula é classificatório, ostensivo em relação ao erro, repressor da criatividade, lugar de reprodução e de indiferença para com as características individuais dos alunos.

A consciência de que a virtualização, como algo inerente à ontologia de cada um, coloca-nos em constante devir, em incessante vir a ser, foi importante para minha intervenção junto a **F**, que precisava, naquele momento, descobrir seu potencial de autoria. Sob a perspectiva de Lévy (2003), era preciso que o educando passasse de uma solução dada (neste caso, a cópia), para um outro problema (como escrever com autoria, sem copiar?).

Em minha conversa com **F**, auxiliiei o educando na reflexão do educando sobre o papel do erro como parte da vida e, mais especificamente, da escrita. Reforcei que a proposta nas oficinas não era pautada na cópia nem na punição pelos erros ou pressão por desempenho. Estabelecemos uma espécie de combinação: **F** não mais reproduziria em suas escrituras e eu me colocaria como interlocutora do seu texto, disponível para, segundo a sua necessidade, intervir na escrita ou na reescrita. *E sem pressão, professora*, completou **F**.

Na oficina seguinte, lembrei aos alunos, de maneira geral, a proposta de escrita livre e criativa das oficinas o que, de imediato, foi completado por **F**, dizendo *nada de copiar*. Ali eu já percebia os traços de virtualização do aluno, ele já se tornava sujeito de uma nova fala, de um novo jeito de pensar o texto que era proposto.

Nos primeiros minutos da produção escrita o aluno já solicitou minha presença, querendo saber *será que estou fazendo certo?* (**F**). *Pode ficar tranquilo, segue em frente que o texto está ficando bem legal*, foi o que respondi. Ele não me chamou outras vezes e demorou bem mais tempo que os demais para concluir sua escrita. Naquela oficina, parte da conversação girou em torno de uma grande festa popular que havia ocorrido no final de semana na principal praça da cidade e havia recebido cobertura jornalística com muitas fotos (ANEXOS U e V). O texto escrito por **F**, naquela noite, foi o seguinte:

*A festa mais popular*

*Na praça antigamente quanto (quando) não havia a praça Onde as pessoas irian tomar o seu chimarão e levar as crianças para se divertir (divertir)*

*A gora eles tem*



*a praça para ir  
e para pacear (F)*

A produção textual de **F** naquela noite me emocionou e provou que vale a pena investir no humano enquanto ser em virtualização, proporcionando meios educativos em que a atenção esteja focada em perturbar o sujeito para a sua reelaboração. Conforme Pellanda (2005), a leitura é um dos dispositivos para o virtualizar-se, já que vamos nos “atualizando através de dispositivos mobilizadores e de mecanismos adaptativos” e “a leitura seria um desses dispositivos” (p. 54). Incluo o ato da escritura também como um dispositivo e, nesse sentido, outros textos do educando **F**, na décima (última) oficina, desvendam-no como ser em fluir:

*O que me chamou a minha atenção foi e como é feito o jornal e feito pela fabrica e os jornalís (jornalistas) gue (que) fazem as mangetes (manchetes) e as repordagen (reportagens) do dias a dia que acondece (acontece) na nossa cidade e na região (F).*

*Eu estava trabalhando terça-feira no posto da 5 esquina e aconteceu um acidende (acidente)*

*uma idosa estava atravessando sem olhar para os dois lados.*

*Ai eu liquei (liguei) para ambrulancia (ambulância) e a Brigada e o jornal para fazer a repordagem (F).*

Também foi marcante, para mim, em relação ao educando **F**, ter estabelecido uma relação de amor e alegria que se mostraram recíprocos em um cartão feito pelo aluno, no laboratório de informática da escola, e entregue a mim após o término das oficinas, quando ele me procurou para entregá-lo. O cartão trazia uma figura sorridente e a seguinte mensagem (ANEXO X):

*Você é um anjinho  
Professora patrícia  
Parabéns pelo seu dia.  
Pois é a melhor professora  
Que ensina tudo certo,  
Para nos ensinar e educar.*

*A nossa aprendizagem deve*

*Ser com bastante estudo.*

*Uma homenagem de seu*

*Querido amigo F.*

As escrituras de **F** revelaram seu sentimento de pertencimento, sua capacidade de amar, ser feliz, narrar, narrar-se e refletir sobre presente e passado, imprimindo seu modo de lê-los, sua autoria, seu viver em fluxo. O que foi vivenciado por **F** me trouxe alguns questionamentos: será que a escola, como instituição social, tem conseguido perceber seu aluno como ser em virtualização? Há espaço para que o aluno descubra-se como vir-a-ser? Que tipo de relação é cultivada, seja no ensino regular ou na Educação de Jovens e Adultos, entre o aprendente e o erro?

O medo de errar, de mostrar-se enquanto sujeito, é uma espécie de estigma na Educação de Jovens e Adultos, especialmente nas classes de alfabetização, o que eu já observava antes mesmo de iniciar o presente estudo, em minha prática como docente. Vi isso muito evidente, além do caso de **F**, no comportamento do educando **A**, que numa das primeiras oficinas com a leitura de jornal na sala de aula recusou-se a juntar-se ao grupo, que iniciaria as conversações. Sua justificativa era também uma questão que o afligia: *O que eu vou falar do jornal se eu não sei nada? (A). Mas isso é só uma conversa*, procurou incentivar **G**. Como ele não cedeu também à minha insistência, dei continuidade àquele momento em grupo sem a sua participação. Em certo ponto da conversa, no entanto, **A** interferiu com a sua opinião e só aí o convencemos de que tinha muito a contribuir às conversações naquela noite.

O **não-saber** do alfabetizando adulto, conforme Pinto (2003), Piconez (2004) e Freire (2005), é uma construção erigida a partir da sua história de interações em uma sociedade que, muitas vezes, não valoriza o saber não-escolar. Segundo os autores, esse estigma é auto-tatuado também a partir do fracasso nas experiências escolares da infância daquele que chega à idade adulta analfabeto. A partir de minha experiência como professora de EJA e, a partir de então, como pesquisadora, notei que o educando tem dificuldade para compor sua auto-imagem como sujeito

portador de saberes/fazeres aprendidos no cotidiano, tão importantes quanto os saberes escolares.

Uma maior compreensão desse problema foi possível a partir de conversações que estabeleci virtualmente (por e-mail) com a Dra. Karla Demoly, no começo do ano de 2008. A professora, que retornava de estudos sobre a escritura na École des Hautes Études em Sciences Sociales de Paris (França), ajudou-me a significar que, algumas vezes, o processo educativo não contempla a compreensão de como aprendemos. Mais ainda, de como nos fazemos em nossa humanidade.

A cultura do erro ainda presente em algumas escolas estabelece uma dinâmica contrária à da virtualização, já que não há o investimento no ser como potencial, como vir a ser, mas sim a ênfase na repetência, no fracasso, no **etiquetamento** do aluno como repetente, aquele que não aprende nada, ignorante, fracassado, “burro” e outras tantas tarjas que, preconceituosamente coladas ao aprendiz e reforçadas a cada ano letivo, viram quase que tatuagens na maneira de esse aluno ver-se como sujeito.

Além de casos como o de **F** e **A**, outras tempestades se configuraram em minha navegação, fazendo com que a cada nova oficina eu tivesse que me reelaborar enquanto observadora implicada no processo, já que o fluxo dos encontros com os alfabetizados trazia novos desafios. Eram necessárias determinadas habilidades para agir na singularidade de cada momento: observar, refletir, intervir, numa circularidade que nos potencializa, nos levando para novos patamares de complexificação.

Outro imperativo era preservar a sensibilidade diante dos momentos de desânimo que fazem parte da rotina do estudante que vai para a escola à noite, depois de uma jornada de trabalho muitas vezes fatigante. Numa das oficinas, foi com essa situação que me deparei diretamente, a partir da fala de **H**: *Hoje eu não quero falar. Tô com muito sono. Acordei cedo. Tô cansado.* O que fazer, a não ser aceitar que, concordando com Maturana e Varela (2001), cada ser humano especifica o que irá configurar perturbação à sua cognição? Também me

virtualizava, a cada encontro, no repensar dos problemas, nunca havia uma solução permanente.

O ensino tradicional, fixado no atual, negando a virtualização, transforma-se, muitas vezes, num impedimento para que o aluno venha a conhecer/tornar-se. Há algum tempo venho pensando que falta, para alguns educadores, a capacidade de não apenas **ver** (o aluno é mais um rosto, entre tantos, numa sala de aula), mas **enxergar** (o aluno tem um nome, uma história única). O educando é ser em transformação, em permanente vir a ser, com seus conflitos, sua trajetória, potencialidades e limitações.

### 2.2.1.5 Quinto marcador: aprendizagem como fluxo

A leitura de jornal na sala de aula e a visita a uma empresa jornalística foram dispositivos mobilizadores para o processo de conhecimento dos sujeitos no decorrer das oficinas, motivando a seleção do fator **aprendizagem como fluxo** como mais um marcador operatório importante na análise e interpretação de dados construídos no interior da pesquisa.

O próprio ato de ler consistiu no fluir, nos sujeitos, de aprendizagens sobre o meio jornal, exigindo, muitas vezes, um esforço compartilhado com o outro, como no caso de **E**, que encontrou dificuldade para encontrar um sentido plausível para o que lia (ANEXO Z): *Fiéis deixam cinco mil na cesta da coleta* (lendo uma manchete). *No lixo...bah...no lixo?* (**E**). A dúvida do educando provocou a colaboração de **G**: *Não é lixo. Na cesta da coleta é na igreja* (**G**). *Ah, é?*, perturba-se **E**, que logo se convenceu com a tradução de **G**: *Claro que é! Quem é que vai deixá cinco mil no lixo? Nem louco!* (**G**), sobre o que ela mesma concluiu que *eles tão achando é pouco esse dinheiro, é isso que qué dizê*, **E** (**G**).

Tomando a leitura como um processo interpretativo, como a concebe Galli (2005), em que o sentido é construído na atividade interativa entre texto/sujeitos (KOCH, 2005), parece razoável observar que os educandos seguiram diferentes percursos em sua compreensão. Aspectos cognitivos da leitura apontados por Kleiman (2004), como o conhecimento prévio, as expectativas de leitura e as

estratégias de processamento textual de cada um foram importantes na determinação das possibilidades para o entendimento que um cada um teve do texto.

O aluno **E** partiu da relação possível entre coleta e coleta de lixo, fixando-se, no entanto, apenas na leitura da manchete e em seu conhecimento cotidiano sobre o que entendia por coleta. A aluna **G** relacionou a manchete ao contexto a que ela se referia na página do jornal, que trazia informações sobre uma romaria católica promovida na cidade, juntando a isso seu próprio juízo de valor, enquanto sujeito ativo no movimento religioso em questão. Somente na interação entre os dois educandos, colocando em diálogo suas hipóteses sobre o texto, foi possível traçar uma nova interpretação para o lido pelo sujeito **E**.

Foi interessante perceber a apropriação, pelos alunos, em seu discurso, de termos específicos da linguagem jornalística, como a palavra manchete, sobre as qual **F** comenta que *vem as coisa mais importante* e **D** explica ser a *primeira coisa que a gente enxerga quando abre o jornal*, tendo como função ser o que *chama atenção pra abrí o jornal e vê o que tem dentro (D)*. A diferença entre as manchetes de capa e das páginas internas do jornal foram assim explicadas: *Eles tem o pessoal que escolhe, não pode ser a mesma. As mais terrorista são as da capa, as que são mais forte (D)*.

A percepção da função que cada parte desempenha no todo comunicativo que é o jornal mostrou-se importante na mobilização cognitiva dos alunos para a sua compreensão, em congruência com o que postulam Faria (2004) e Faria e Zanchetta Jr. (2005). Em alguns casos, mesmo sem saber os termos específicos que nomeiam esses elementos, os educandos demonstraram que a prática de leitura do jornal em sala de aula colaborava para uma aprendizagem sobre os seus componentes, como observei em alguns trechos de conversação.

Numa das oficinas, **C** chama a atenção do grupo para uma charge (sem citar o termo charge): *Esse desenho aqui chamou minha atenção, vô lê o que aparece escrito*. Ele lê o diálogo que completa a ilustração: *Existe um plano para salvar os cachorros de rua. Pensei que fosse as crianças de rua (C)*. Percebendo a proposta

de humor da charge (ANEXO AA) ele conclui que *se fosse pras criança seria melhor. Tem muita criança na rua (C, ainda rindo por conta da charge)*. Questionei então sobre que tipo de texto seria aquele, o que **C** não sabia determinar, mas observava que *o nome do desenhista é Roni, tem ali. H explicou sua função no jornal: Tá tirando sarro de alguém. Pode ser uma piada também.*

Voltei à questão inicial, sobre que nome poderíamos dar para aquele tipo de elemento do jornal. O silêncio foi geral e prolongado. Expliquei então que o nome daquilo era charge e, como **H** havia descrito, tinha função humorística e sarcástica. Ao longo das oficinas foram sendo construídas caracterizações também para outros constituintes do jornal, como a capa: *Na capa tá só o título, tem que lê dentro, assevera D. Outra explicação é proposta por H: Dentro tem mais coisa escritas. Na capa mostra só um pedacinho, uma foto...* Uma oportunidade para refinar esse conhecimento ocorreu na oficina em que **A** comentou uma foto publicada na capa do jornal. Em determinado momento da conversa sobre o tema, questionei: Por que a foto dos ipês foi escolhida pra aparecer na capa do jornal de hoje?

O educando **A** hipotetiza que *é que é só ela que tá florescia nessa época. É a que mais se enxerga na cidade, é destacada. D complementa que faz parte da bandeira, tamos na Semana da Pátria e G assegura que é porque é uma árvore importante, é até remédio.* A partir das próprias falas dos alunos foi possível elaborar alguns marcadores para o estudo do que aparece na capa de um jornal: aquilo que chama a atenção, que é importante ou faz referência ao contexto vivido na comunidade.

Os educandos já percebiam, também, alguns mecanismos ideológicos subjacentes à seleção do que recebe destaque no jornal, o que apareceu muito presente nas seguintes falas: *Todos os dia o mesmo assunto. Antes foi o dinheiro na cueca, agora é outro (A), com a concordância de G, concluindo que só o que o jornal se interessa a comunicá pro povo.* A despeito disso, ia se construindo uma reflexão sobre o poder que a imprensa detém na sociedade, tanto que a ela é conferido o status de **quarto poder** (junto do Executivo, Legislativo e Judiciário), como aponta Faria (2003, p. 15).

A compreensão do poder exercido pela imprensa, que era tecida com os educandos, ficou evidente numa das oficinas. A conversação decorria da indignação geral por conta da notícia de um comerciante que denunciava que havia tido seu estabelecimento assaltado seis vezes mas que, no entanto, não havia prestado queixa à Polícia. Na função de mediadora, questionei: Por que as pessoas recorrem ao jornal e não vão à Polícia? A resposta foi uma **fala partilhada** entre **A** e **G**: *O jornal é mais sagrado. Ir pra promotor e Justiça não adianta nada, eles botam uma pedra em cima. O jornal não esconde. O jornal não tapa sol, mostra tudo (A). No caso daquele professor mesmo, sabem que matô mas ninguém faz nada. A Justiça tinha interesse de abafá e não fizeram...Mas o que é isso? (G, demonstrando indignação). O jornal dá conhecimento pra o povo pra ficá sabendo, como eu vô explica... tê inteligência, já que a Polícia pra gente não faz nada. A gente fica mais atento (G).*

A leitura que os alunos faziam das conseqüências provocadas pela presença do jornal na comunidade ocorria em congruência com a afirmação de Morduchowicz (2004), de que as tecnologias com as quais interagimos, entre elas a da imprensa escrita, reconfiguram a nós mesmos, na medida em que modificam, de alguma forma, o nosso viver. Confesso que muitas vezes me surpreendi com o potencial de leitura crítica que possuem os alfabetizados da EJA e o que isso pode proporcionar em termos de práticas pedagógicas mais significativas que, no dizer de Morduchowicz (2004), ampliem, para o aluno, a noção de cidadania.

É preciso, no entanto, que o professor atue ativamente como interlocutor das leituras, a fim de mediar não só a decifração do código escrito, mas também de outros códigos presentes, como o da visualidade. A própria disposição de diferentes gêneros de texto numa mesma página de jornal, anúncios e notícias, por exemplo, foi algo a ser analisado em profundidade na construção de aprendizagens sobre o jornal, como verifiquei numa das oficinas, em que o evento religioso romaria, dada a cobertura jornalística que recebia em quase página inteira, persistia como foco da conversação.

A aluna **G**, em determinado momento, comenta com os demais: *Grupo Mi..nu...a...no* (lendo essa palavra) *do Paraná. Tocou na Romaria, eu acho. Eu acho*

*que eles vieram a esse fim.* Pedi que todos localizassem, no jornal, o local onde, pretensamente, aparecia essa informação. A aluna se referia a um anúncio de um baile gauchesco que ocorreria dentro de alguns dias na cidade, mas que não tinha relação alguma com o evento religioso romaria, sobre o qual tratava uma reportagem que ocupava a maior parte do restante da mesma página (ANEXO BB). Questionei: Mas esse grupo veio mesmo na romaria? Isso é confirmado por **F**: *Esse veio, um outro veio também.*

Aqueles educandos não percebiam, naquele momento, que conteúdos editoriais e de propaganda compartilhavam espaço na mesma página do jornal, exigindo distinção por parte do leitor empenhado na compreensão de qualquer dos textos. Como não surgiram posições contraditórias à interpretação de **G** e de **F**, sugeri que uma releitura atenta fosse feita por todos os alunos, com as finalidades de: a) responder se o referido grupo efetivamente havia se apresentado na romaria; b) identificar diferenças entre o texto que se referia ao grupo e os demais da página.

Após essa leitura, a própria **G** recomeça a conversação: *Anuncia que tão chegando né...com uma propaganda.* A fala de **G** provoca minha pergunta: Mas o que é uma propaganda? Quem responde é o educando **E**, antecipando uma distinção entre publicidade e notícia: *A propaganda é quando tá mostrando as coisas. A notícia tem mais escrito. A propaganda tem bastante foto (E).* Seguindo a análise do anúncio, a educanda **G** opina que *acho que é pra o dia 22. Vai acontecé dia 22, no CTG Tropeiros, concluindo que eles vieram, mas não pra romaria, quer dizê, vão vir ainda, mas no CTG.* Propus ao grupo que cada um localizasse alguma outra propaganda no jornal, o que todos conseguiram.

Outro ponto de reflexão surgia dessa atividade: O que tem mais no jornal, notícia ou propaganda? *Acho que tem mais propaganda, porque como tem...como tem. Era pra sê bastante notícia. Mas é mais propaganda. Fazem as propagandas pra podê vendê, pra podê saí (G).*

A resposta da educanda **G** levava a novas questões lançadas ao grupo: As propagandas são pagas por alguém? As notícias são pagas? Em relação às propagandas, foi unânime a conclusão de que elas são pagas pelas empresas e



interessados. Não houve, no entanto, em relação às notícias, opiniões convergentes, já que **G** afirmou que *acho que todas tem que serem pagas*, **F** ponderou que *escolhem algumas que são melhores e outras não* e **B** disse que *acho que não paga não*. Como a próxima oficina seria dedicada à visita às dependências do jornal, preferi deixar a questão em suspenso, propondo que ela fosse um dos temas no decorrer da visita.

De alguma forma, parecia que aquele **ruído** antecipava mais uma etapa de complexificação para os educandos, que precisaria ser competentemente intermediada por mim. Nesse sentido, combinei com o grupo alguns detalhes para a visita ao jornal: mesmo a distância da escola até o local da empresa sendo inferior a dois quilômetros (aproximadamente), o que permitia perfeitamente seu percurso a pé, como alguns educandos eram idosos, comprometi-me a esperá-los no ponto de ônibus mais próximo ao nosso destino, na ida, e trazê-los até a escola de carro, na volta. O ponto de ônibus era também, até determinado horário, o ponto de encontro com os demais alunos que preferissem ir a pé até o local. Em função de as aulas ocorrerem no noturno, a visita também ocorreria à noite, procurando facilitar ao máximo a participação de todos, que se mostravam bastante interessados na atividade no dia anterior a ela, em que estive na sala de aula lembrando sobre a atividade que ocorreria.

A maioria dos alunos, no entanto, não compareceu naquela noite. Apenas os educandos **B**, **E** e **G** participaram da visita. Como eu já havia agendado e confirmado a visita previamente com o setor responsável, no jornal, a visita não poderia ser cancelada ou transferida para nova data. A ausência dos outros alunos, que cada um justificou, posteriormente, em função de outros compromissos e eventualidades, como um trabalho extra naquela noite (**F**) ou não ter com quem deixar os filhos (**D**), foi lida por mim, enquanto observadora implicada, de outras formas. Subjetivamente, o que eu inferia sobre o fato era relacionado a algumas observações feitas no decorrer de minha experiência docente: alguns alunos da EJA não consideram como dispositivos de aprendizagem eventos como passeios, visitas, sessões de filmes e outras atividades que fujam do esquema **sala de aula/caderno/quadro-de-giz**. Isso parece estar bastante relacionado a uma concepção (fruto da própria experiência escolar prévia dos educandos) tradicional de

aula e de aprendizagem passiva. Outro fator a ser considerado é que alguns educandos demonstram ter um certo pudor de mostrar-se enquanto alunos da EJA, principalmente por isso estar relacionado, geralmente, a sua condição sócio-econômica.

Segui com **B**, **E** e **G**, fazendo um percurso inverso ao que normalmente é adotado nas visitas ao jornal. Como já havia terminado o expediente comercial da empresa e por isso, a porta da frente estava fechada, nós iniciamos a visita pelo fundo, o que foi interessante, pois pudemos percorrer um caminho retrospectivo: do jornal que chega aos leitores para os primeiros passos de seu processo de produção. Logo na chegada, tivemos contato com o repórter responsável pela cobertura das ocorrências policiais, que nos desejava uma boa visita e informava que saía apressado para registrar uma prisão que a Polícia efetuava naquele instante.

O primeiro lugar que visitamos foi a sala onde ocorre a montagem dos jornais e repasse aos entregadores que irão levá-los para as bancas e assinantes. Não havia ninguém trabalhando no horário, já que o expediente no setor inicia em plena madrugada. Depois fomos ao departamento industrial, onde observamos o funcionamento de uma gigantesca impressora rotativa. Saindo do setor industrial, fomos aos núcleos de produção do jornal: na sala de arte-final, onde são produzidos os anúncios, os últimos funcionários completavam suas tarefas naquele início de noite e explicaram como faziam seu trabalho e que as propagandas vinham do setor comercial, responsável pela venda de espaços publicitários. No setor de diagramação, o momento era de intensa movimentação, já que as páginas do jornal do dia seguinte começavam a tomar forma. O próximo setor que visitaríamos seria a redação, e eu já acumulava expectativa por entender que, para os educandos, compreender como ela funcionava seria importante na constituição de novas possibilidades de leitura do meio jornal.

Parece-me significativo relatar que não são apenas os próprios alunos da EJA que demonstram preconceito em relação à sua própria condição e uma concepção de aprendizagem como sinônimo de passividade. Senti isso nos primeiros minutos dentro da redação do jornal. Como estávamos sem um funcionário como guia

naquele momento e eu conhecia todos os integrantes da redação, já que havia trabalhado no setor por cerca de cinco anos, incumbi-me de apresentar os alunos aos repórteres e explicitar as questões centrais que motivavam nossa visita. Foi perturbador (acredito que apenas para mim, pois os educandos não pareciam se dar conta da situação) perceber o total descaso dos repórteres em relação aos visitantes. Eles permaneciam concentrados em suas atividades, digitando algum texto ou na tentativa de completar alguma ligação telefônica, parecendo ignorar nossa presença. Até certo ponto isso é compreensível, já que visitávamos o setor à noite, no momento em que certamente eles já se sentiam pressionados pelo prazo para o encerramento da edição. Isso não justificava, no entanto, no meu ponto de vista, tamanho descaso.

O chefe de redação, que chegava ao setor naquele momento, logo assumiu a posição de nosso guia na visita ao departamento, falando sobre alguns mecanismos de obtenção de informações: via internet, em sites da imprensa nacional e locais, a partir de e-mails enviados por pessoas, e, principalmente, a partir da ligação telefônica dos próprios leitores, informando acontecimentos nos momentos em que eles estão ocorrendo na cidade. No momento em que o chefe respondia ao aluno **E** (ele havia questionado) que as notícias não eram pagas para serem publicadas, retornava à redação o repórter policial que havíamos encontrado anteriormente. Ele comentou que a prisão foi informada via telefone por um cidadão, o que motivou seu rápido deslocamento para conferir o fato, portando uma máquina fotográfica digital para completar o registro com uma imagem. O chefe de redação informou que, com a utilização da máquina digital, cada repórter passou também a ser fotógrafo, agilizando e tornando mais fácil a inclusão de imagens no jornal. Isso foi demonstrado na prática, com a produção de uma foto nossa no momento da visita.



Figura 4 – Foto dos sujeitos e pesquisadora na redação do jornal

Fonte: Foto produzida pelo Jornal do Povo e cedida à autora do trabalho

A educanda **G** fez uma pergunta que dividiu alguns repórteres que, a partir da chegada do chefe de redação, passaram a demonstrar atenção por nosso grupo: *E vocês não têm medo?* (**G**). O repórter policial foi o primeiro a responder, garantindo que não, o que logo foi contrariado por uma repórter, que afirmou que, pelo menos em seu caso, sentia medo em determinadas ocasiões, como nas coberturas de acidentes e crimes. A aluna **B** perguntou se eles podiam tirar uma foto, o que prontamente foi atendido. Nossa visita ficou registrada e a foto foi mostrada para nós, em alguns minutos, na tela de um computador. Depois, o chefe de redação voltou a percorrer conosco os setores que já havíamos visitado, prestando informações complementares.

Ainda visitamos um setor em plantão naquela noite, responsável pelo atendimento a assinantes e interessados em adquirir assinatura do jornal. Lá, ao contrário da redação, fomos recebidos com total entusiasmo e recebemos, além de material impresso divulgando as modalidades de assinatura do jornal, exemplares

de outros produtos confeccionados pela empresa, como revistas e anuários. Os setores de recepção, administração e comercial não foram visitados, já que não estavam em expediente naquele horário.

Como ainda tínhamos algum tempo de sobra dentro do previsto para término da atividade, sugeri que fôssemos visitar também a Casa de Cultura do município (distante poucos metros da empresa), onde havia uma exposição, promovida pelo jornal, de fotos de animais de estimação enviadas por leitores participantes de um concurso. Minha sugestão foi de pronto aceita pelos três educandos, que já conheciam a Casa de Cultura. No local, demonstravam entusiasmo ao comparar as fotos de animais em exposição para decidir em qual votariam – logo que chegamos, recebemos uma cédula para a votação da foto mais popular.

Saindo da Casa de Cultura, ainda decidimos sentar na praça em frente à instituição, para descansar e conversar sobre as atividades ocorridas naquela noite. Em clima de total descontração e alegria, os alunos fizeram uma avaliação muito positiva da visita ao jornal, demonstrando não terem dado importância ao incidente na redação: *Isso é assim mesmo, têm pessoas simpática e têm as que não são*, afirmou **B**, com a anuência de **G**, que observou que *aquele chefe era bem querido, como ele foi querido com nós*. Para **E**, *foi bom ter ido na casa (de cultura) também, tava bem bom*. Combinamos de continuar os comentários sobre a visita na próxima oficina, já que esgotávamos o tempo previsto para a atividade.

Os momentos de integração e amizade naquela noite, para mim, haviam amenizado qualquer decepção. Sentados, na praça, conversando, senti que realizávamos a *Biologia do Amor*, de Maturana (1997b), efetivando um “linguajar” (MATURANA, 2002, p. 168) afetivo e cognitivo.

A ausência da maior parte dos alunos à visita ao jornal mudou meus planos em relação à próxima e última oficina, que seria destinada à conversação sobre a atividade. Seria necessário que os alunos que participaram da visita relatasse aos demais o que fizeram/viram/aprenderam, o que percebi que já tinha começado a ser feito antes mesmo que eu entrasse na sala de aula. Enquanto eu chegava, ouvia **G** comentar: *Por que vocês não foram no jornal, hein? Tava tão bom, muito bom*

*mesmo, perderam. Perguntei se alguém poderia explicar como é feito o jornal?, o que foi enunciado, em forma de fala partilhada, pelos educandos B, E, e G: O jornal é feito nuns rolo, depois é aberto lá em cima, é uns rolo grande assim e depois tão lá em cima pra secá (B). Entra nas máquinas, eles são todos empacotado, depois vai pra máquina, depois aquele rolo é passado na máquina, né, aí que sai pronto e depois vai tudo pra cima de umas mesas, né, sai tudo separado, né, do tamanho do jornal e são umas mesa compridas, de madeira, muito lindas... aí nessas mesas que eles formam o jornal pra daí fazerem a entrega, ir pros entregador, e vai até pra outras cidade...mas quando nós chegamos tava tudo fechado, não era hora dessa parte (G). É só de madrugada (E).*

Sobre o contato com a redação, E relata que *tavam nos computador, G, que tavam escrevendo o que vai passá, o que vai saí no jornal né, aprontando o que vai ir pro jornal*, enquanto B recorda que *as nossas foto saíram no computador, eles bateram a foto e depois fomos noutra sala vê a foto*. A alfabetizanda G completa, ainda, que *também escrevem as propagandas, enfeitam tudo pra depois sair no jornal, bem bonito aquilo*. Para E, o mais marcante foi *aquela hora que ele falou que era ele que fazia as partes policial*, o que deu início aos comentários também dos alunos que não tinham participado da visita, como D, que completa que *eles tão esperando o que vai acontecê para publicá*, e C, que afirma que *vão nos lugares e depois tiram as matérias para depois por no jornal, os jornalista*. B lembra que *o jornal é feito todos os dia, né*.

A aluna G recorda seu questionamento e as respectivas respostas: *Perguntei assim: vocês não têm medo? Eles disseram não. Mas aí outra, uma moça, disse que eles à vez têm medo sim, dos ladrão que são preso, dos acidente, eu também ia tê medo (G)*. A fala de G chama E a complementar que *se acontece um acidente, por exemplo, a pessoa liga pro jornal, daí eles vão lá depois fazem no computador e pra depois saí no jornal*, concluindo que *as pessoa é que avisam as coisa, não tem que pagá (E)*. Para G, foi importante salientar que *olha, tem uma porção de gente que fica ligando e ainda mais um monte que trabalha no jornal, vimos lá nos crachá (painel de ponto eletrônico), é gente demais*. O exercício de relato dos três alunos que participaram da visita ao jornal ajudavam a transformar as concepções dos demais educandos, numa dinâmica de aprendizagem em fluxo, como demonstrava

**H**, ao comentar: *Ah, então é por isso que eles tão sempre primeiro nas coisa. Chegam até antes da ambulância.*

As atividades paralelas também foram tema de conversação na última oficina, com o comentário de **E**, de que *também fomos lá naquela casa... a da cultura parece, onde tinha as foto dos bicho, onde nós votamo na foto mais bonita (B)*, o que **G** conclui que *foi muito bom, pois vimo os animalzinho na foto, ficamos na praça e ainda voltamos pra casa cheio de revista nova, tudo bem lindas, eu já to lendo uma.*

Essa seria a última oficina, mas eu ainda sentia a necessidade de construir, junto com os alfabetizados, uma espécie de avaliação do processo que estávamos vivenciando. Decidi então programar um encontro extra com esse fim, o que ocorreria na próxima semana, para quando também estavam programadas as entrevistas individuais finais previstas em minha pesquisa.

O fluxo das interações estabelecidas a partir da leitura do jornal na sala de aula e da visita à empresa jornalística também modificou os interesses de leitura de alguns alunos. Relembro que, nas entrevistas iniciais, era praticamente unânime e exclusivo o interesse expresso pelas notas policiais, como pode ser visualizado na figura:

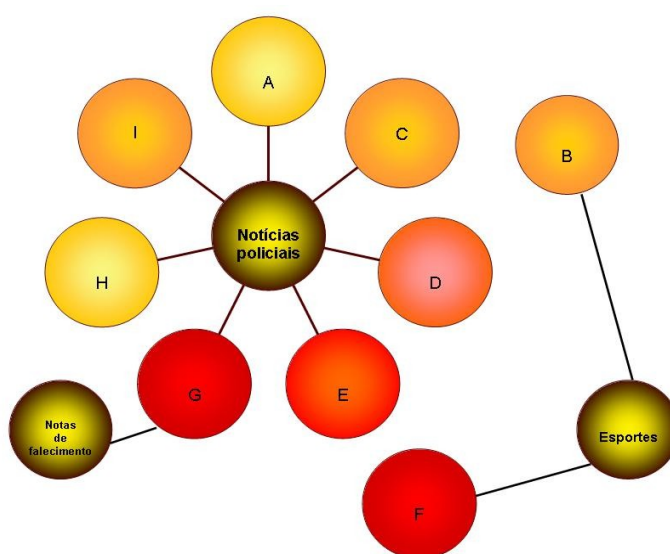


Figura 5 – Interesses de leitura dos alunos no início da pesquisa

Fonte: Ilustração produzida pela autora do trabalho

Ao final das oficinas, o educando **E** reflete: *Gosto mais de ler a parte das lojas, as propaganda, quando eu tô em casa tô sempre lendo e escrevendo alguma coisa.* Para **A**, que afirmara que lia o jornal através da audiência de emissoras de rádio, houve acréscimo de interesse na leitura: *o jornal a gente aproveita, tem alguma manchete, algumas coisas que a gente consegue ler. Gosto de ler as manchete do dia, fica mais bem informado. A que passa no rádio já tá no jornal, o jornal é que vai pra rádio de manhã (A).* A complexificação dos interesses de leitura dos alunos pode ser vista na figura:

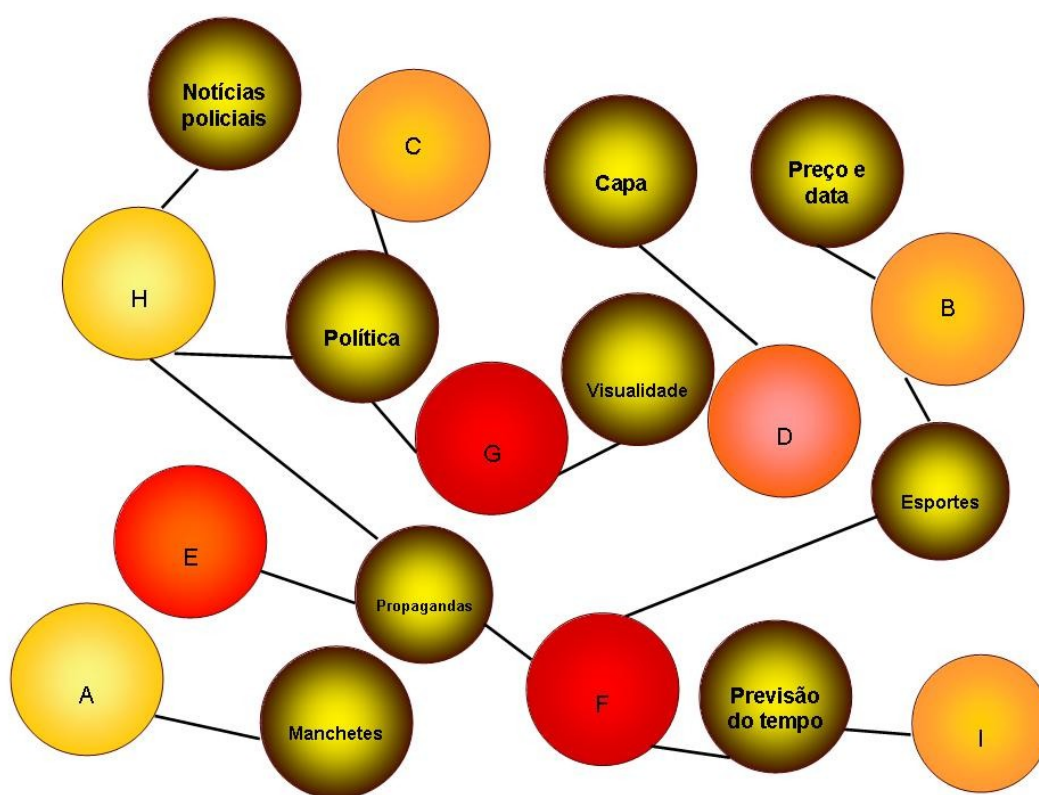


Figura 6 – Interesses de leitura dos sujeitos no final da pesquisa

Fonte: Ilustração produzida pela autora do trabalho

### 2.2.1.6 Sexto marcador: auto-observação

A cartografia, em seu sentido mais comum, designa uma técnica de mapear um plano físico. Ampliando o conceito de mapeamento, distanciando-o, porém, da representação, proponho o cartografar, no presente estudo, relacionado aos processos cognitivo/afetivos. Emprego a cartografia como um dos preceitos da



aprendizagem em rede, rizomática, assumindo referência em Deleuze e Guattari (1995), quando definem o princípio cartográfico como uma das características do rizoma. Um rizoma refere-se a uma estrutura complexa que permite diferentes conexões, “com múltiplas entradas e saídas” (SILVA, 2006, p. 140).

Silva (2006) lembra que uma cartografia não é definitiva nem acabada, mas aberta às ligações, reversões, trocas e modificações. Entendo-a, portanto, mais como uma orientação imaginável do que se pode ser e de onde se pode ir, sempre em relação com outras cartografias potenciais, mas partindo da **observação** dos seus próprios caminhos.

A observação é um dos pilares que sustentam a Biologia do Conhecer, de Maturana e Varela (2001). Em todo ato de linguagem, de interação entre os humanos, geram-se atos de observação e auto-observação que implicam em complexificação do ser, através da transformação de comportamentos disparada por uma nova compreensão do que e de como se vive. Para Oliveira (1999),

sabermos-nos observadores significa sabermos-nos pensantes e reconhecermos que, como tal, vivemos num domínio de descrições e que, através delas, nós podemos aumentar indiscriminadamente a complexidade do nosso domínio cognitivo (OLIVEIRA, 1999, p. 65).

Surgiu do reconhecimento do sujeito como observador e construtor do seu próprio caminho um último marcador operatório utilizado na análise e interpretação dos dados construídos na presente pesquisa, a **auto-observação**. O fato de esse ser o último marcador abordado não lhe confere menor importância diante dos demais, tendo em vista que minhas considerações partem do princípio da interligação entre todos os marcadores. Dessa interface decorre o fato de que a observação já foi pontuada em outros momentos, no decorrer de meu texto. Ainda assim, pretendi dar a ela novo destaque, partindo especificamente do registrado no encontro de avaliação que promovi com os educandos após o término das 10 oficinas e no que foi por eles expresso na entrevista individual que encerrou minha atividade de campo.

Ao observar o processo vivenciado nas oficinas de leitura do jornal, todos os alunos encontraram aspectos positivos na experiência, como foi o caso de **G**, que afirmou que *nós não sabia como é feito o jornal, agora sabemos, fomos lá, foi muito importante* e que *a gente aproveitô muita coisa pelo jornal*. O educando **F** enfatizou transformações cognitivas ocorridas ao longo dos encontros, avaliando que *a gente muda assim...que antes, às vez, a gente só olha e não entende*, com o que concordou **E**, ao dizer que *a gente gosta de lê pra prestá mais atenção na leitura*. **D**, por sua vez, lembrou o caráter socializador da leitura: *A leitura de jornal pra mim ganhou um valor especial, né, as pessoas que não lê jornal tá fora do mundo, pois o que acontece no mundo tá no jornal (D)*.

O contato com o jornal na sala de aula transformou também o hábito de leitura da alfabetizanda **B**, que informou que *o jornal que eu leio é aquele que levo daqui do colégio*. Sobre a experiência das oficinas, ela declarou: *Gostei porque a gente ganha o jornal .Toda a dona de casa tem que lê o jornal pra tá por dentro das notícia, eu sou dona de casa, qualquer pessoa tem que lê (B)*.

A rede afetivo/cognitiva tecida em sala de aula, nas interações proporcionadas pelas conversações, foi outro ponto observado pelos alunos, conforme verifiquei na **fala partilhada** (e, ao mesmo tempo, autocartográfica de cada um) construída no encontro final: *Deu para aprender bastante, até mesmo os colegas trabalharem junto, que a gente nunca tinha feito antes (D)*. *A gente aprendeu a esclarecê as coisas (G)*. *Conversas ajudam, a gente se esclarece (D)*. *As vez a gente até arruma amizade com alguma pessoa. Como por exemplo a dona B, que eu não conhecia bem e agora tô conhecendo uma nova colega (F)*. *Os colega conversam sobre as notícia que tinham ali, vão se intregando mais. Tem uns que não gostam de ler jornal, mas a partir do que o outro mostra passa a gostá (D)*.

A auto-observação de **F**, enfatizando a importância de ter conhecido melhor uma colega, revela a consciência dos laços afetivos envolvidos no aprender. A sala de aula constituiu, no decorrer da pesquisa, um ambiente em que a solidariedade, o diálogo, a amizade e a cooperação materializaram a complexidade das relações vividas. Nesse meio, a aprendizagem, em congruência com Silva (2006), foi

interativa, na medida em que se distinguiu pelas seguintes características: não-linear, multissensorial, acentrada e baseada na conexionalidade e na participação.

Uma observação que faço, no entanto, é que nem todos os alunos se envolveram com a mesma intensidade na experiência. **A**, ao auto-observar seu envolvimento, justifica suas faltas ao longo de sete das 10 oficinas dizendo que *não venho por causa dos computador, não é por causa de você, minha querida (A)*. Embora as aulas no laboratório não tivessem relação com as oficinas, elas ocorriam, geralmente, no mesmo dia da semana. O educando assume seu não-querer: *Tô fugindo dele (o computador), disparo dele (A)*. A alfabetizanda **D**, que faltou a três oficinas, observa que isso não reduziu o seu interesse pela leitura de jornal, informando que *eu lia o jornal já passado porque não podia saí de casa, nem ir na biblioteca, é bom o envolvimento na leitura*. **D** informou que suas faltas se justificaram por uma doença que acometeu sua mãe, que era a responsável por cuidar dos filhos da educanda no período em que ela freqüentava a escola. Os demais alunos tiveram uma ou nenhuma falta no decorrer das oficinas, como pode ser observado no gráfico de freqüência:

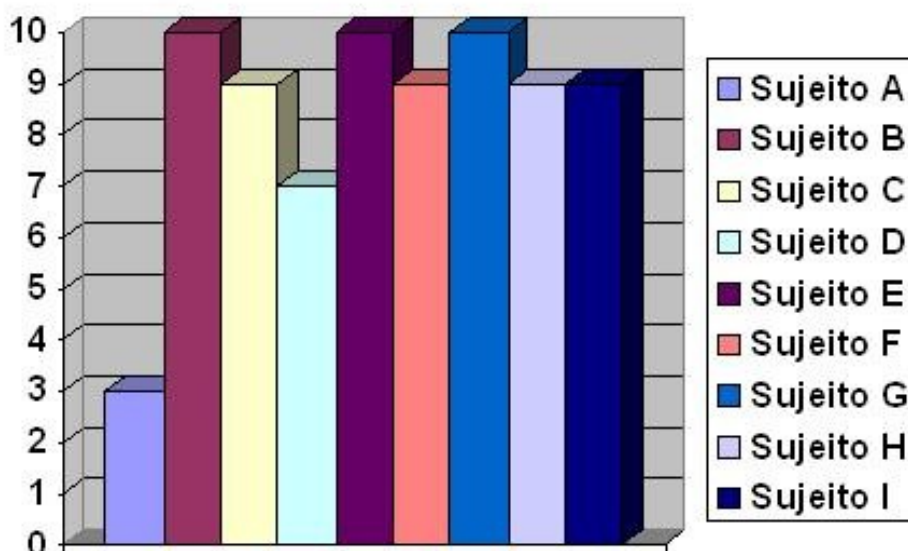


Figura 7 – Gráfico de freqüência dos sujeitos às oficinas

Fonte: Material produzido pela autora do trabalho

A metacognição foi um exercício importante na observação dos processos vivenciados pelo grupo, como demonstra a fala de **F**, que superou sua necessidade

de copiar os textos do jornal: *a gente começa a escrevê várias manchete. Melhorei na escrita, que às vez eu começava a errá as palavras, a escrita, agora não tô errando mais, tô escrevendo com muita calma. Foi bom porque a gente tira as idéia da cabeça, que não seja copiada. Eu tenho que aprendê porque ficá nessa de copiá não dá certo (F).*

A conexão entre leitura e escrita também foi percebida como mecanismo cognitivo por I, que declarou que *lendo o jornal ajudava nós muito porque lendo a gente aprende a escrever melhor.*

Uma complexificação muito evidente me parece que ficou patente na auto-observação do alfabetizando C, que desenvolveu o interesse pela política nacional, ao mesmo tempo em que revelava também a atenção a um tema recorrente em sua faixa etária (17 anos): *Gosto de lê sobre o presidente, o que ele faz pra nós, o que não faz. Mas também me chama atenção é as guria (C).*

Uma percepção diferente, calcada na visualidade presente no jornal, foi expressa por G, que salientou: *Eu gosto de olhá, gosto de vê o jornal, de pegar e olhar todo.* A alfabetizanda confirma a multissensorialidade envolvida na leitura, que se efetiva, para além da decifração do código escrito, no toque, no olhar, enfim, em todos os sentidos que perpassam o humano. G também informa outras preferências de leitura: *gosto de notícias nova, propagandas. Às vezes tem anúncios novo de coisa que a gente nem sabe que existe. Propaganda, crimes, quando tem as notícia do governo. Quando vem essas notícia do governo são nojenta, mas sempre chamam atenção. E também gosto de ver como tá o tempo. A gente aproveita o que a gente lê. Porque a gente tem aquele, como vou lhe dizê, aquela atividade de lê, por isso tem muito valor (G).*

Uma incrível coincidência foi a da percepção revelada pela aluna D sobre o processo vivenciado coletivamente nas oficinas de leitura de jornal na sala de aula com a minha metáfora da navegação. Embora eu nunca tivesse citado aos alfabetizandos a metáfora da pesquisa como uma navegação que eu havia construído, foi justamente essa figura de linguagem a escolhida pela educanda para resumir a sua observação sobre nossa experiência, emocionando-me

profundamente: *A gente tava navegando dentro do jornal...como se tivesse navegando ali dentro, porque quando a pessoa tá navegando a pessoa tá se dedicando àquilo ali... e tavam todos se dedicando ao jornal (D).*

O acaso, como um dos princípios da complexidade, permitiu, em conformidade com a dinâmica interativa descrita por Silva (2006), “costurar os nós em caminhos diferentes, em teias infinitas, em vários atalhos” (p. 194). A concepção de educação como um processo auto-organizativo (Oliveira, 1999) perpassou as observações e auto-observações minhas e dos educandos a partir do dispositivo leitura de jornal, disparando potencialidades que passaram a incidir na dinâmica autopoietica de cada um e do todo que formamos. As transformações do viver se deram no ler, no conversar, no escrever e no observar, na medida em que diversas perturbações foram oriundas dessas interações.

## CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de jornal em sala de aula pode atuar como dispositivo provocador de transformações cognitivo-afetivas em alunos de alfabetização na EJA? Esse foi o questionamento que perpassou todas as etapas do meu trabalho e a partir do qual tento, aqui, tecer alguns fios entre teoria e prática, não à guisa de conclusão, mas como uma espécie de exercício de metacognição, em que penso sobre meu próprio caminho e, talvez, provocação para novas reflexões pelo leitor. Retomo, ainda, outras questões que nortearam meu processo de compreensão: Qual é o papel do professor na mediação entre os alunos e a leitura de jornal na sala de aula? Qual é a importância da leitura de jornal no processo autopoietico de jovens e adultos em alfabetização? Quais são as vantagens e as dificuldades do trabalho com o jornal em sala de aula?

A utilização do jornal como objeto de estudo na classe de alfabetização da EJA mostrou-se, em meu trabalho, como meio para o estabelecimento de redes afetivo-cognitivas que provocaram, em sala de aula, a complexificação crescente dos sujeitos. Atividades como o **ler**, o **conversar** e o **escrever** ocorreram em estreita relação, oportunizando aos sujeitos diferentes formas de expressão de conhecimentos, emoções, percepções e a oportunidade de socialização e reelaboração do que era constantemente construído na convivência. Essa convivência foi oportunidade para a troca, o conflito, a observação e, conseqüentemente, a transformação a partir do viver com o outro. Vivenciamos autopoieticamente a experiência com o jornal na sala de aula.

A ação de ler foi ponto de partida para modificações no acoplamento estrutural entre leitor e jornal. A relação entre os dois elementos, inicialmente, mostrava-se centrada numa posição de certa passividade do leitor, que lia o jornal para ficar informado e aprender a ler melhor. O que parecia ocorrer, no momento em que iniciava minha pesquisa, era que os educandos viam o jornal como uma espécie de espelho da realidade e instrumento prático de treino da leitura. Algumas perturbações, no entanto, apareciam implicitamente ao longo das oficinas, provocando reflexões pelos sujeitos: O que é a realidade? Pode haver um espelho dela? O que é ler? O que implica saber ler?

Os próprios alunos foram achando suas respostas ao longo do caminho, pois modificávamos nosso objeto de estudo, o jornal, e ele também nos modificava. Ficou patente o papel importante do conhecimento prévio, das expectativas e hipóteses como fatores que interferem na relação com o lido, já que as diferentes leituras do que aparecia no jornal eram sempre construídas a partir da história dos sujeitos, suas vivências, do que cada um esperava encontrar no jornal e das inferências norteadas pelas possibilidades de significação do que era lido. A diversidade de olhares proporcionou interações de crescente complexidade, possibilitando um alargamento até mesmo dos interesses de leitura dos alunos, como foi ilustrado na análise dos dados dessa pesquisa.

Acredito não ser possível, no entanto, desenvolver qualquer trabalho envolvendo a leitura de jornal na sala de aula sem dar destaque ao papel do professor como mediador dessa leitura. Ao me incluir como observadora implicada em minha pesquisa, pude perceber como foi importante colocar-me como elemento questionador ao longo do processo. Em muitos momentos, era necessário perguntar o porquê de determinadas posições e opiniões dos alunos e colocá-las em atrito com o que pensava o outro para que novas reflexões surgissem do conversar. O professor atua, também como elemento agregador, no momento em que propicia um ambiente aberto ao diálogo e às diferenças.

Parece simples falar no ambiente como estímulo às aprendizagens coletivas, mas, na minha prática, isso dependeu de diferentes variáveis, dos quais posso destacar a habilidade de escuta (não uma escuta inerte, mas sim, atenta), a valorização e problematização de cada fala. Para mim, a questão da escuta atenta ficou presente desde a primeira oficina, em que a pergunta de um aluno, se o jornal era **de hoje**, fazia-me perceber que, apesar da familiaridade dos educandos com o meio jornal, nem todos reconheciam seus integrantes fundamentais, como a data. O escutar, naquele instante, implicava em intervenção para a construção de novos conhecimentos.

A confiança entre os sujeitos e a relação de afetividade no grupo também foram variáveis que favoreceram aprendizagens. Lembro que um dos alunos disse que as oficinas foram uma oportunidade para conhecer melhor uma das colegas,

com quem tinha pouca proximidade até o momento. É por isso que, ao longo de toda esta dissertação, refiro-me a uma dimensão afetivo-cognitiva do conhecer: é impossível separar tais elementos na convivência.

O emocionar-se foi, aliás, o mais forte dispositivo de perturbação para os sujeitos em relação à leitura do jornal. Isso me pareceu evidente pelo fato de que as conversações ocorridas nas oficinas partiam daquilo que havia tocado cada educando na leitura e abriam espaço para narrativas próprias, pessoais, em que, sobretudo, as identificações com o lido estavam presentes, evidenciando a linguagem como fenômeno social, histórico e cognitivo.

As conversações foram atividades extremamente produtivas nas oficinas porque, ao longo delas, também ocorreram momentos que denominei como falas partilhadas, em que determinado assunto abordado pelo jornal era ponto de partida para a construção de um texto solidário, construído pelo dizer de cada educando, em conjunção com a fala do outro.

As leituras e conversações possibilitadas pelo jornal em sala de aula também colaboraram para que os sujeitos alcançassem uma complexificação em sua escrita. Foi bastante gratificante perceber como os educandos se movimentaram do exercício de cópia para uma escrita mais emancipada, autônoma, transformando seus textos em cartografias do seu próprio conhecimento, em espaço para exercício da sua autoria. O escrever mostrou-se um complemento importante à leitura nesse estudo, na medida em que foi ferramenta para novas reflexões, aprofundamentos e expressão.

Percebo, assim, como o texto de jornal pode ser complexo, no sentido de abrir espaço para diferentes tessituras que ocorrem na partilha de saberes e fazeres. Digo que **pode ser** e não que **é** (a priori) complexo o texto de jornal, porque isso dependerá da forma como se dá a sua interpretação, que pode ser crítica ou de caráter simplesmente reprodutivo. Vejo aí uma das grandes dificuldades do trabalho pedagógico com o jornal em sala de aula, em algumas escolas: não transformá-lo em mero pretexto para cópia, paráfrase ou estudo gramatical. Em minha convivência com os educandos da EJA, especialmente com o aluno **F**, pude observar algumas



conseqüências nefastas do ensino centrado na reprodução: o aluno que não tem coragem de escrever suas próprias palavras por medo de errar, que não arrisca opinar por temer a rejeição, que vive uma dinâmica contrária à virtualização.

A relação com **F** provocou minha reflexão mais aprofundada sobre a idéia de virtualização presente na teoria autopoietica. Entender o aluno como ser virtual demanda a compreensão de que ele não pode ser visto como resultado de um processo educativo, mas como produtor e produto dele, ao mesmo tempo. É sujeito em devir constante, capaz de transformar-se e transformar o meio a partir de sua reinterpretção do mundo, do **seu mundo**. A auto-observação, o pensar sobre como pensamos, como formulamos hipóteses, sobre como vivenciamos as aprendizagens, também foram dinâmicas que ocorreram nas oficinas e ajudaram a compreender a cognição como um processo autopoietico.

Esse entendimento, no entanto, dificilmente pode ser alcançado pelo professor acostumado a apenas **ver** os alunos, e não **enxergá-los** (seus medos, seu potencial, suas habilidades etc). É preciso desacomodar, sair da confortável cadeira do mestre e ir para junto dos alunos conversar, não com a pretensão de ensinar alguma coisa, mas de aprender com eles e atuar como facilitador dos seus processos de cognição.

Vejo a aprendizagem, embasada na experiência que vivenciei como pesquisadora, como um processo que ocorre no fluxo da convivência, em que as trocas entre os sujeitos permitem a reelaboração do conhecimento por ambos, a partir das perturbações mútuas e recursivas entre eles. Um exemplo disso neste estudo foram as aprendizagens específicas sobre gêneros textuais construídas ao longo das oficinas. Embora eu não tivesse entre meus objetivos o foco nessa questão, as dúvidas e temas trazidos pelos educandos proporcionaram reflexões sobre as finalidades de diferentes gêneros de texto contemplados pelo jornal, como são os casos das charges e propagandas, por exemplo.

Também foi possível discutir o papel social da imprensa e empreender uma leitura mais crítica do seu conteúdo, com atenção dirigida a elementos que antes não eram percebidos. Isso provocou novas significações sobre o próprio meio jornal,

que compreendo como um elemento de potencial emancipador, na medida em que é capaz de provocar questões e a construção de novos sentidos, quando dada a oportunidade para a sua discussão.

O trabalho com o jornal na sala de aula mostrou-se, ainda, um recurso eficaz para a alfabetização de jovens e adultos, tendo em vista que as atividades de leitura e escrita eram providas de significado para os educandos, já que partiam de textos de interesse dos alunos e com materialidade social, e não produzidos para circulação apenas no universo escolar. Na alfabetização dos jovens e adultos envolvidos na pesquisa, a leitura de jornal tornou-se importante para o processo autopoietico dos alunos a partir das possibilidades de ressignificação de atividades como o ler, o falar e o escrever na escola, que ganharam na sua reinterpretação, discussão e reelaboração pelos sujeitos.

Outros mares a serem navegados, a partir do estudo que empreendi, talvez sejam os do alargamento das experiências vividas para patamares maiores de complexidade. Vislumbro que isso possa ocorrer com a exploração mais pontual dos gêneros textuais abarcados pelo jornal, aprofundamento das autocartografias e a ampliação das propostas de reinterpretação da leitura através da observação, da conversação e da escrita.

Creio que tenha construído uma rota para que aprendizagens mais significativas possam ocorrer em sala de aula na EJA. Talvez não um caminho que sirva como mapa para outros navegadores (tendo em vista o caráter não-generalizante desse trabalho), mas o **meu caminho**, já que, parafraseando o poeta, cada um faz sua estrada ao caminhar. Este sentido de singularidade esteve muito presente em todo meu estudo, contemplando o entendimento de que a cognição é um processo autopoietico do ser, produzido em primeira pessoa, é movimento de criação e recriação de si mesmo a partir do saber e do fazer.

Acredito que o singular, no entanto, não prescinde a importância do outro, já que é na interação que nos fazemos gente. É o outro (o colega, o texto...) que me perturba, provocando minha reconfiguração, ao mesmo tempo em que eu reconfiguro esse outro. A dinâmica recursiva do par autonomia/rede provoca

transformações mútuas e que não cessam, dado o fluxo de convivências e aprendizagens que experimentamos ao longo de toda a vida. Somos, eu e o outro, eterno vir-a-ser: mar aberto.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Como planejar a pesquisa em leitura. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo (orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002 (p. 119-126).
- ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- BACCEGA, Maria Aparecida. A formação de leitores na sociedade midiática: novas tecnologias, novas sensibilidades. 3º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anaisjornal/leitura/textos/001baccega.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2008 [documento sem paginação].
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BELLONI, Maria Luiza. Reflexões sobre a mídia. In: \_\_\_\_\_. *O que é mídia-educação*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005 (p. 49-66).
- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- BERTRAND, Claude-Jean. *A deontologia das mídias*. Bauru: EDUSC, 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Ministério da Educação: 1996. Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> >. Acesso em: 19 mai. 2007.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Biruta, 2003.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CAVALCANTI, Joana. *O jornal como proposta pedagógica*. 3.ed. São Paulo: Paulus, 1999.
- CHEIDA, Marcel J. O jornal na tensa fronteira entre o público e o privado: um estudo para ler criticamente os jornais em sala de aula. 3º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anaisjornal/leitura/textos/009cheida.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2008 [documento sem paginação].
- CITELLI, Adilson Odair. A circulação do texto na escola: mediações dos veículos de massa. *Comunicação & Educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, Set. 1994 (p. 21-26).

COELHO, Eduardo Prado. O problema epistemológico da complexidade. In: MORIN, Edgar. (org.) *O problema epistemológico da complexidade*. Sintra: Europa-América, 1996.

COMERLATO, Denise Maria. *Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos*. Pelotas: Educat – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1998.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo?. In: DELEUZE, Giles. *Michael Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.html>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

\_\_\_\_\_.; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (p. 11-37).

DEMOLY, Karla R. A.; MARASCHIN, Cleci. Technologie, écriture et différence. In: 6 Colloque International du Chapitre Français de l'ISKO, 2007, Toulouse. *Anais*. Organisation des connaissances et société des savoirs: concepts, usages, acteurs. Toulouse: COREP, 2007 (p. 117-134).

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FARIA, Maria Alice. Jornal e escola: o desafio de incluir a ideologia no trabalho pedagógico. 1º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2002. Disponível em:

<<http://www.alb.com.br/anaisjornal/ezequiel/MesasRedondas/MariaAlice.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2008 [documento sem paginação].

\_\_\_\_\_. *Como usar o jornal na sala de aula*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *O jornal na sala de aula*. 13.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. *Alfabetização de Jovens e Adultos: Pontos críticos e desafios*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* 3.ed. [s.l.] Vozes: 1992. p. 129-160.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a

\_\_\_\_\_. *A experiência do MOVA São Paulo*. Brasil: Ministério da Educação e Desporto, Instituto Paulo Freire, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de Adultos: Relato de uma experiência construtivista*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Leitura: um processo interpretativo. *Estudos Lingüísticos*, v. 4, 2005. Disponível em: <<http://gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/leitura-um-processo-interativo-482.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em: 12 out. 2007.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: - \_\_\_\_\_ (org.). *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Biruta, 2003.

HERR, Nicole. Antes de introduzir o jornal na sala de aula. In: \_\_\_\_\_. *100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997 (p. 7-16).

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela. O jornal e a escola: programas e projetos. 1º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anaisjornal/ezequiel/MesasRedondas/AngeaKleiman.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2008 [documento sem paginação].

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 9.ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estúdios sobre literatura y formación*. 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* 6ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5.ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. *La realidad: objetiva o construida?* 1vol. Barcelona: Anthropos, 1997a.

\_\_\_\_\_. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997b.

\_\_\_\_\_.; VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997c.

\_\_\_\_\_. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. *Transformación en la convivencia*. Chile: Dolmen Ediciones, 1999.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, Bassarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2000b.

\_\_\_\_\_.; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5.ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MOLINA, Olga. Aprendizagem da leitura do jornal. 1º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anaisjornal/ezequiel/MesasRedondas/OlgaMolina.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2008 [documento sem paginação].

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORDUCHOWICZ, Roxana. Los medios y la escuela, un encuentro posible. 2º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2004. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anaisjornal/CD\\_seminario/Index.htm](http://www.alb.com.br/anaisjornal/CD_seminario/Index.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2008 [documento sem paginação].

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.). *Ensaio de Complexidade*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002. p. 11-20.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 1ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NEGRI, Antonio. Infinitude da comunicação/finitude do desejo. In: PARENTE, André (org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2004 (p. 173-176).

NEGRI, Lúgia; GREGOLIN, Reny. Subjetividade e autoria. *Revista Letras*. n.59. Curitiba: Editora UFPR, jan./jun. 2003 (p. 261-278).

OLIVEIRA, Clara Costa. *A educação como processo auto-organizativo: Fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PAKMAN, Marcelo. Comentário Introdutorio. In: VON FOERSTER, Heinz. *Las semillas de la Cibernética: obras escogidas*. 2.ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996 (p. 33-38).

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Conversações: Modelo cibernético da constituição do conhecimento/realidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, n.85, p. 1377-1388, dezembro 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura como processo cognitivo complexo. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (org.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos*. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHMIDT, Saraí. Discutindo as relações entre a escola e o currículo do jornal. 2º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2004. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anaisjornal/CD\\_seminario/Index.htm](http://www.alb.com.br/anaisjornal/CD_seminario/Index.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2008 [documento sem paginação].

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Alfabetização: para além do ler e escrever*. 2007. Disponível em: <[http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=suporte\\_assunto](http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=suporte_assunto)>. Acesso em: 29 jan. 2008 [documento sem paginação].

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

VARELA, Francisco. *Conhecer: as ciências cognitivas; tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget, [s.d.].



VON FOERSTER, Heinz. *Las semillas de la Cibernética: obras escogidas*. 2.ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

ZANCHETTA JR., Juvenal. Por que, afinal, a leitura de jornais na escola? 3º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anaisjornal/leitura/textos/008zanchetta.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2008 [documento sem paginação].

APÊNDICE A - Questões norteadoras para entrevista inicial com os sujeitos

Você costuma ler jornal?

Se sim, qual? Com que frequência?

Onde lê?

O que você acha sobre ler jornal? Por quê?

Alguém em sua casa possui assinatura de jornal? Se sim, qual?

O que você prefere ler/ver num jornal? Por quê?

O que mais chama a sua atenção no jornal? Por quê?

Na sua opinião, como são escolhidas as notícias que aparecem no jornal?

O que você pensa sobre a leitura de jornal na sala de aula?

APÊNDICE B - Questões norteadoras para entrevista com o sujeito **F**

Como você faz para escrever seus textos em nossas oficinas?

Ao ver suas escritas nas oficinas, percebi que, na maioria das vezes, você copia uma reportagem do jornal. Por que você faz desta forma?

Numa das oficinas, entretanto, quando trabalhamos sobre imagem, sua escrita foi diferente, com a criação de uma história. Como você fez sua escrita naquele dia? Por quê?

Como você prefere escrever? Copiando ou criando? Por quê?

E qual destas formas de escrever é mais valorizada na escola? E na sua opinião, qual delas possui mais valor?

Quais são suas dificuldades e facilidades em relação à escrita?

## ANEXO A - Notícia sobre Semana da Criança geradora de reflexão sobre a memória

**DATAS**

**Crianças em festa**

Alunos da educação infantil à quarta série do ensino fundamental das escolas estaduais da região de abrangência da 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) participaram ontem do 1º Criança em Festa, no Arrozo. O comunicador João Ferreira, da Rádio Fandango, vestido de palhaço, animou a platéia de cerca de duas mil crianças, segundo a estimativa da coordenadora Lucinha Homrich. A tarde foi completada com a Banda do Instituto João Neves e os grupos de dança da Escola Sagrado Coração de Jesus e Escola Angelina Salzano, além da distribuição de balas e pirulitos.

O 1º Criança em Festa abriu as comemorações da Semana da Criança em Cachoeira do Sul. Um dos momentos que mais agradou a platéia foi a apresentação do grupo Platões Circenses e Performances Circenses, coordenado pelo cachoeirense Mário Ilha, com a apresentação do Circo do Maluquinho,

uma performance que uniu teatro e números circenses. Os artistas do grupo levantaram o público com acrobacias, coreografias, malabaristas, equilibristas e palhaços. **11**

**Dança moderna para crianças:** alunas da Casa da Criança Sagrado Coração de Jesus dançaram no palco do Arrozo.

PATRICIA MIRANDA



**Galeria de Imagens**

Acesse o site do **Jornal do Povo** e veja mais fotos do 1º Criança em Festa.

**MULTIMÍDIA**

Acesse o site do **Jornal do Povo** e veja um vídeo com parte da apresentação das meninas da Casa da Criança Sagrado Coração de Jesus.

## ANEXO B - Notícia policial envolvendo criminoso do bairro





ANEXO C - Notícia focalizando vestuário do prefeito

PREFEITURA

# Que trajes são estes, seu prefeito?

Marlon Santos trocou os sisudos paletó e gravata por um novo estilo, bem mais jovial e colorido

> PATRÍCIA LOSS

Assim que assumiu o comando da Prefeitura de Cachoeira do Sul, em janeiro de 2005, Marlon Santos determinou que os homens de seu primeiro escalão trabalhassem de terno e gravata, norma que começou a cair em desuso nas primeiras semanas do Governo devido ao calor. Nem mesmo o prefeito resistiu àquele verão e trocou o paletó por roupas mais confortáveis. Hoje, o estilo de Marlon tem chamado atenção. Além de abandonar definitivamente o terno e gravata, o prefeito trabalha e vai até em solenidades com roupas informais, como abrigo, camiseta colorida e tênis.

Há poucos dias Marlon recebeu o ex-governador Germano Rigotto no Cacisc Meio-dia vestindo calça de tacet com bolsos laterais e tênis. Enquanto os participantes usavam paletó, o prefeito se destacou pelo traje informal que vestiu no evento realizado na Sociedade Rio Branco. Marlon também costuma expedir de bombacha, pala e bota, e na escolha do Broto Cristal das Águas, em Cerro Branco, onde ele foi saudado, o prefeito usava bermuda, camiseta e boné.

Apesar de atrair olhares, os trajes de Marlon não são alvo dos vereadores, mesmo eles concordando que o prefeito se veste inadequadamente para determinadas ocasiões. "Não podemos avaliar ninguém por suas roupas, mas por seus atos. Claro que a boa apresentação de um prefeito é importante, porém, não é por este lado que devemos contar ou tirar pontos de Marlon", analisa o parlamentar tucano Leandro Balardin. O vereador peemedebista Luciano Figueiró também diz não se importar com



Marlon recebe o ex-governador Germano Rigotto de terno e abrigo



De bota de bombacha: prefeito com seus conselheiros informais



Prestação de contas: Marlon de camiseta no Sindilojas

as roupas do prefeito. Já o vereador Edson Richa (PP), alfineta: "Para usar abrigo e tênis tem hora".

**MEMÓRIA** - Quando Marlon determinou que os secretários e diretores municipais deveriam usar terno e gravata, ele

atribuiu a vestimenta à integridade dos cargos. "Não que os titulares das pastas serão mais ou menos importantes pela roupa que estão usando, mas uma roupa adequada

valoriza seus cargos", declarou Marlon em janeiro de 2005. Atualmente, apenas o secretário de Interior Celso Lopes é visto de gravata com mais constância.



Prefeito de camiseta em evento do Siprom



Traje informal de Marlon em solenidade no HCB

FOTOS ARQUIVO JP

## TRÊS PERGUNTAS PARA

**Marlon Santos, prefeito**

Por que o senhor abandonou o terno e gravata?



Marlon de boné na escola do Broto Cristal das Águas

"Deixei de me vestir a rigor porque pouco paro na Prefeitura. Estou geralmente pelas ruas da cidade e do interior, conferindo obras, ouvindo reivindicações e tratando de outros assuntos de interesse público. É muito desconfortável caminhar léguas de terno, gravata e sapato, por isso mudei o estilo de me vestir"

Ma, nem em solenidades o senhor tem se vestido a rigor, como na recepção ao ex-governador Germano Rigotto...

"Neste evento eu fui de tênis e abrigo porque depois do almoço iríamos direto visitar as instalações da Granol e construção da Grandiesel, onde caminhamos muito. Sabia que se fosse de terno, não daria tempo de ir em casa para trocar de roupa"

Na prestação de contas do Governo, ocorrida segunda-feira, o senhor vestia camiseta jovial... "A prestação de contas foi coordenada por secretários municipais. Mesmo assim não entendo que este tipo de evento exija terno e gravata. Não era um cerimonial"

## Advogados

- Paulo R. Salomão - OAB/RS 15.732
- Alessandro C. Petrucci - OAB/RS 16.738
- Marcelo Trevisan - OAB/RS 51.301
- César Bevilacqua de Lima - OAB/RS 65.888
- Antero L. N. Amaral - OAB/RS 62.089

## Pagamento de dívidas com títulos da Eletrobras

Rua 7 de Setembro, nº 769 - Cachoeira do Sul (RS)  
Telefones: (51) 3722-2345 e 3723-5856

Lançamento Primavera-Verão

Cantina Cecconello

Pratos light  
Bufê de saladas  
Tábua de frios  
Rodízio de 12 filés

3723-4803  
2ª a sábado à noite





## ANEXO D - Notícia sobre alagamento

ENCHENTE

# Passa de 100 o total de desabrigados

Água já invadiu 26 casas, mas oito famílias seguem morando nas residências alagadas

> **PATRICIA LOSS**

Até o início da noite de ontem, 112 moradores das margens do Rio Jacuí haviam sido removidos pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social (Stas) devido à enchente que atingiu 26 casas. Mesmo em situação de risco, oito famílias optaram por não abandonarem temporariamente suas residências e chegam a enfrentar 30 centímetros de água dentro de casa. "A resistência é por medo de que as residências sejam saqueadas", analisa o diretor da Stas, Leandro For-

tes, responsável pela remoção das famílias atingidas pela cheia do Rio Jacuí.

Dos 112 removidos, 22 estão abrigados no antigo Lar Transitório Municipal, no Alto do Amorim. São cinco famílias formadas por 10 adultos e 12 crianças. Os demais ribeirinhos estão hospedados em casas de familiares. A estimativa da Companhia Docas do Estado de São Paulo (Codesp), que monitora o Jacuí, é de que até amanhã, mesmo se não chover, o rio suba cerca de dois metros. No final da noite de ontem, o Rio Jacuí estava a 5,8 metros de seu

nível normal (18 metros), totalizando 23,8 metros. A previsão é de chuva para hoje e amanhã.

O índice de chuva dos últimos dias fez o Rio Jacuí avançar mais de 40 metros, deixando debaixo d'água os bares da Praia Nova e invadindo até ontem 26 casas, além de deixar cerca de 15 famílias ilhadas, que só podem se deslocar de suas residências de barco. A Stas continua monitorando pelo menos outras 30 famílias ribeirinhas do Cristo Rei. Desde terça-feira o nível do Rio Jacuí está subindo cerca de cinco

centímetros por hora.

**PLANTÃO** - A Stas montou um plantão para a enchente, colocando o telefone 8127-4645 à disposição 24 horas por dia. Há um revezamento de funcionários para atender aos desabrigados que estão no lar transitório. A alimentação e seu preparo também ficam por conta da Stas, recebendo almoço e janta, além de bolachas nos intervalos das refeições. A partir de hoje os hóspedes da Stas deverão receber também café da manhã.

FOTOS PATRICIA LOSS



Albergados pela Stas: ribeirinhos estão satisfeitos com a assistência recebida



## ANEXO E - Tópico sobre o Presidente da República

## Armamentos

O presidente Lula autorizou a retomada do projeto de compra de 36 novos caças para a FAB, custo de mais de dois bilhões de dólares. A decisão é atribuída ao fato de a vizinha Venezuela estar se armando até os dentes. Não nos falta mais nada!

JP ■ 2 ■ Terça-feira,  
2 de outubro de 2007

# 5 minutos

Três perguntas para

**Mauricio Gofas, andarilho e artesão**



**1** Desde quando o senhor é andarilho?  
"Fui embora da cidade quando tinha 18 anos de idade, há quatro anos. Tenho uma descendência grega, por parte de um avô que também foi andarilho, e acho que isso me motivou. Na verdade, quando parti foi puramente ao acaso. Um dia, tomei um porre e resolvi viajar apenas com R\$ 20,00 no bolso. Mas não me arrependo, gosto de descobrir coisas novas. Por que iria ficar em Cachoeira, vendo as mesmas pessoas e vivendo as mesmas experiências sempre? Após a primeira vez que fui embora, só voltei a ver meus pais um ano e meio depois. Eles não se incomodam por eu ser andarilho, mas têm medo que meus outros quatro irmãos decidam fazer a mesma coisa"

**2** Em que lugares o senhor já esteve?  
"Conheço muitas cidades interessantes do Brasil, pois viajei por quase todos os estados. Entre as que mais chamaram minha atenção estão Brasília (DF), Curitiba (PR), cidades do interior de São Paulo, além de algumas cidades históricas baianas. Andei por lugares que jamais pensei na vida como a Amazônia, em Manaus. Conheço muitas culturas e todo tipo de pessoas. Para viajar eu conto com a boa vontade das pessoas após relatar a minha história"

**3** O que planeja fazer agora?  
"Por enquanto estou em Cachoeira, vivo com meus pais, e vendo as peças de artesanato que produzo. Com este material, em grandes cidades cheguei a faturar até R\$ 200,00 em um dia. Em Cachoeira ganho bem menos do que isso, mas meus amigos fazem encomendas e eu faço réplicas de rostos e carros utilizando durepoxi. Normalmente fico próximo ao Banco do Brasil na Rua 7 de Setembro comercializando meus produtos"

ANEXO F -  
Entrevista com  
Andarilho  
Maurício



## ANEXO G - Texto reproduzido pelo sujeito A

Adoção

Tita é uma  
cadela muito  
esperta e que adora  
brincar comigo como  
ela costuma fazer.  
Estão me dando a  
espera de um novo lar.  
para adotá-la ligue  
3724-2128

ANEXO H -  
jornal  
florescimento

**PRIMAVERA**

## Cachoeira colorida de amarelo

**Bairro Tupinambá:**  
cotidiano da zona leste foi  
tingido em sua tranqüilida-  
de pelas flores dos  
ipês-amarelos

**MULTIMÍDIA**  
Acesse o site do JP e  
veja um videopasseio pelos ipês-  
amarelos do Tupi.

O Bairro Tupinambá, um dos pontos de ocupação mais antigos da zona leste de Cachoeira do Sul, amanheceu todo tingido de amarelo, com o florescimento dos ipês da sua praça central. O fenômeno, que torna ainda mais belo o calmo cotidiano dos finais de tarde do Tupi, não é apenas privilégio de seus moradores. Um passeio pela cidade levará o cachoeirense a se deparar com verdadeiros tapetes amarelos das flores que caem prenunciando a primavera, que somente iniciará no próximo dia 21. O fenômeno, entretanto, dura pouco e só volta no ano que vem.

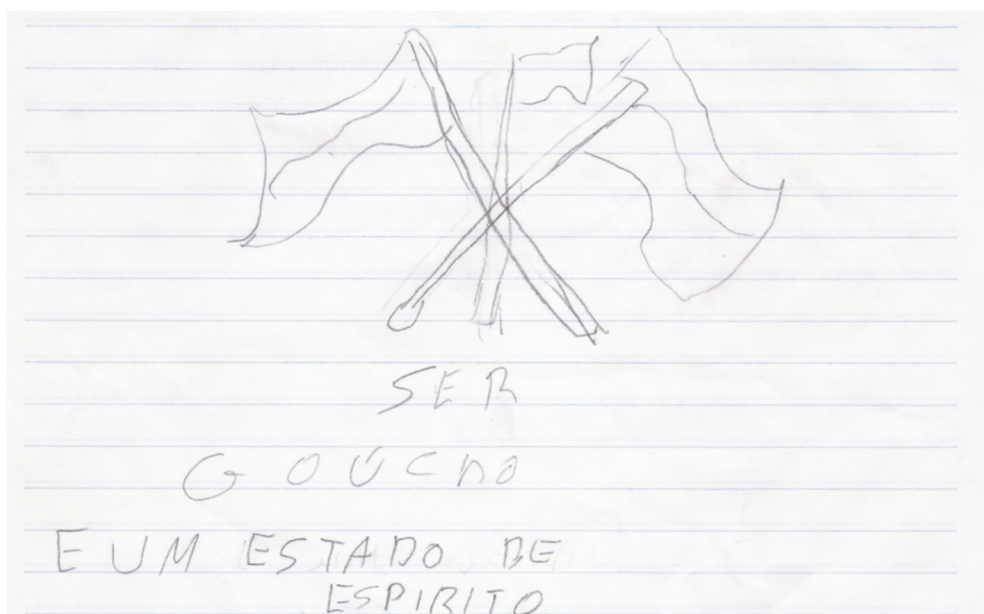
Foto de capa do  
enfocando o  
dos ipês

ANEXO I - Texto produzido pelo sujeito **A** sobre o florescimento dos ipêsANEXO J  
produzido  
**B**

ACHO que ELEITOR  
 E VOTO que FAS  
 todos tem que votar  
 para um no men  
 ser Eleito co ter nar  
 O Brasil co ter nar  
 O dinheiro co ter nar  
 as colegias de todo  
 o Brasil A eu  
 gosto di vota co  
 meu compromisso  
 to Eleitoral E  
 um documento  
 muito bom  
 pro no vim to  
 bem pelis ser eleitor

- Texto  
pelo sujeito

ANEXO L - Texto e ilustração produzidos pelo sujeito C



ANEXO M - Texto produzido pelo sujeito **D**

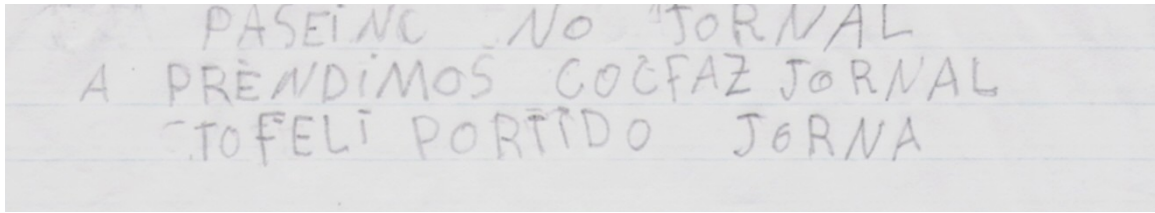
A profundidade no jornal 02/10/2004  
Esta sendo muito importante no meu  
desenvolvimento na leitura e aprendendo  
muito mais. Eu estou gostando dessa  
aula pois já estamos muito perto de  
tudo que está acontecendo na cidade  
e ao redor da cidade sabemos que  
tudo que é feito em sala de aula  
é bem e da muita mais experiência  
espero que cada dia eu possa  
aprender mais pois até aqui estou  
aprendendo mais tudo isso serve  
para que alguém possa se beneficiar  
com isso. Marta

ANEXO N - Texto produzido pelo sujeito E

MEUS TEMPO DE INFÂNCIA  
QUANDO EU ERA CRIANÇA EU BRINCAVA  
COM OS MEUS COLEGAS E OS TAVA DE  
INVENTAR OS CAVALO DE PAU NÓS  
COMBINAVA PARA IR DAR SUSTO NOS  
OUTROS QUE ESTAVÃO PARA CHEGAR

ANEXO O - Texto produzido pelo sujeito G





ANEXO P - Notícia de jornal sobre iluminação da Ponte do Fandango

**GERAL** JP 12 Terça-feira, 18 de setembro de 2007

**NATAL**

### Cacisc quer iluminar a ponte no I Fandango de Luz

A Câmara do Comércio, Indústria e Serviços de Cachoeira do Sul (Cacisc) reeditará este ano a campanha "Ponte de Luz", idealizada no ano passado pelo *Jornal do Povo*. A iluminação da Ponte do Fandango, que deverá ser ligada no dia 1º de dezembro, terá um diferencial em relação a 2006: será precedida por uma seqüência de fogos de artifício, em diversos pontos do perímetro urbano, de onde a população possa visualizar o cartão-postal.

De acordo com o presidente da Cacisc, Franco Padler, que apresentou o projeto na tarde desta segunda-feira à Brigada Militar, Corpo de Bombeiros e polícias rodoviárias, para realizar o I Fandango de Luz serão necessários investimentos aproximados de R\$ 20 mil. Além de buscar recursos para viabilizar o espetáculo, que abrirá oficialmente as comemorações natalinas na cidade, a Cacisc terá que mapear os locais mais adequados à queima dos fogos. As polícias e os bombeiros terão a missão de colaborar no mapeamento do roteiro, que incluirá terraços e pontos do perímetro urbano de onde se enxerga a ponte. Os fogos serão acionados em seqüência, que será definida pela organização do evento.

**BARCOS** - A Cacisc e os órgãos segurancá avaliarão também a possibilidade dos cachoeirenses utilizarem barcos para assistir ao espetáculo da queima de fogos, na Ponte do Fandango. As autoridades convidadas para o espetáculo deverão se concentrar na plataforma das edículas, sob a ponte, onde haverá serviço de segurança, explicou o presidente da Cacisc. As luzes da Ponte do Fandango deverão ser acesas logo após a queima de fogos e permitirão que mesmo quem esteja longe ou não tenha carro para se deslocar até o cartão-postal possa apreciar a beleza do espetáculo, destacou Padler.

**>> IMPORTANTE**  
A Polícia Rodoviária Federal deverá controlar o trânsito na Ponte do Fandango, na noite do espetáculo das luzes, alertando os motoristas para a queima de fogos e o fluxo de pessoas que haverá no local. A Brigada Militar fará o policiamento na área da ponte, durante a promoção. Caberá ao deputado federal cachoeirense José Otávio Gormano (PT) acionar as luzes da Ponte do Fandango, que será o ponto mais iluminado do município até o Ano-Novo.

**Encontro do I Fandango de Luz, ontem**

**FESTIVAL ESTUDANTIL DE MÚSICA NATIVISTA**  
**CANTO DO JACUÍ**  
Colégio Marista Roque

**Avós**  
Arlindo Carlos Garske Wilson Couto  
Iris Maria S. Garske Ana Lúcia M. Couto

Juntamente com os pais  
Marcelo e Aline  
participam o feliz nascimento de



## ANEXO Q - Texto produzido pelo sujeito H sobre notícia sobre a Ponte do Fandango

O que eu acho no jornal importante foi o idêntico de iluminação da ponte do Fandango no fim da noite e os muitos aplausos que não é só bem por isso porque é bem pra pessoas de fora de quem vêm passear e quem vai porque é duas pontes turísticas de Salvador

## ANEXO R - Texto produzido pelo sujeito I

Eu estou aprendendo muito lendo jornal.  
 Eu gosto muito em formada sobre tudo o que está acontecendo na minha cidade.  
 É isto aqui que nos dá ideias tendo com a professora Patrícia estar sendo muito boa para cada um de nós falar o que pensa sobre o que está acontecendo na nossa cidade. É ser juntos que ajuda tem muita coisa a ser feita na nossa cidade que está acontecendo. E também tem muita coisa para ser feita na nossa cidade. E isto também está sendo bem para a nossa luta da pra nos fazerem melhor. pra


## ANEXO S - Foto e notícia de jornal selecionada pelo sujeito F



## ANEXO T - Texto produzido pelo sujeito F sobre foto selecionada na oficina

**Casa de madeira pega fogo na Rua Tiradentes**

LUIS BACEDON



MULTIMÍDIA  
Acesse o site do JP e veja a ação dos bombeiros na Rua Tiradentes.

chamell minha atenção  
que uma mãe sai  
de casa e deixou duas  
crianças em casa e o  
mar velho lesionou fogo  
na casa  
planto sua mãe chegou  
já tinha morrido

## ANEXO U - Notícia sobre festa popular selecionada pelo sujeito F



Candidatas a rainha da Fenarroz e ao Broto Cachoeira coloriram A Praça é Nossa realizada ontem na Feapec

**Feapec também é nossa**

A beleza de 50 jovens cachoeirenses marcou a edição de outubro da festa comunitária A Praça é Nossa ocorrida ontem no Parque da Fenarroz. Estiveram no evento saudando o público as 17 candidatas a soberanas da Fenarroz 2008 e as 28 meninas que disputam no próximo sábado o título de Broto Cachoeira do Sul. A atual corte do Broto Cachoeira, formada por Jéssica Caldas, Anelise Gazzaneo, Bruna Sousa, Dioneide Andrade e Ana Laura Salomão, também subiu ao palco e convidou o público para a festa de sábado, que ocorrerá na Sociedade Rio Branco.

A festa do JP integrou a programação da Feira Agropecuária de Cachoeira do Sul (Feapec) e levou música, dança, presentes e mateada para o público. Durante a festa também foram premiados os vencedores do concurso de fotos Meu Bichinho é Show. Os presentes sorteados na festa, uma televisão 14 polegadas e um vídeo game, patrocinados pela Deltasul, ficaram com Leci Rosa e Rosane Killian, respectivamente. A festa A Praça é Nossa volta no próximo dia 11 na Praça José Bonifácio.

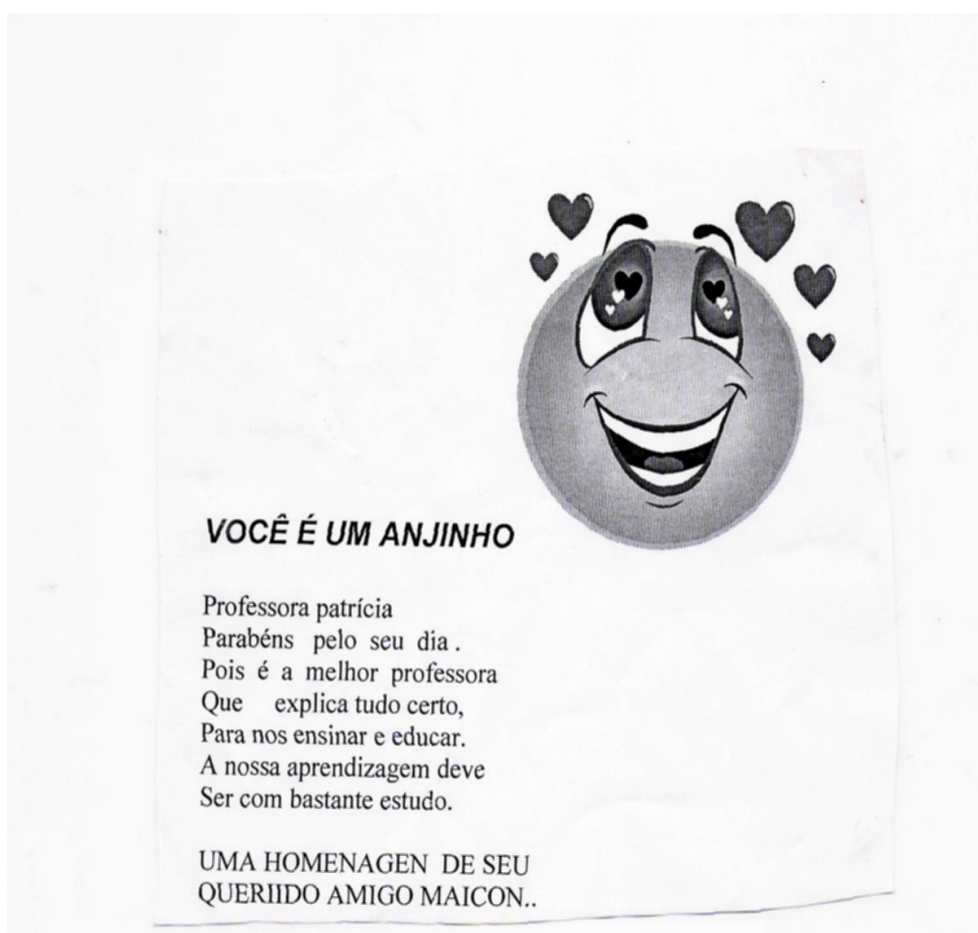
O projeto A Praça é Nossa é uma realização mensal do Jornal do Povo patrocinada por Rede Tischler, Câmara de Vereadores e Unimed.



## ANEXO V - Texto produzido pelo sujeito F a partir da notícia sobre festa popular

A festa mais popular  
 na praça antiga  
 neste quanto não havia  
 a praça onde  
 as pessoas vir  
 tomar o seu  
 chimarrão e levar  
 as crianças para  
 se divertir

a zona da terra  
 a praça para ir  
 # para passar

ANEXO X  
Cartão  
produzido  
pelo  
sujeito F

F.

ANEXO Z  
sobre  
na

## Fiéis deixam R\$ 5 mil na cesta de coleta

Ao contrário do que ocorreu em edições anteriores, a romaria deste ano não deve registrar grande superávit. Pelo menos é o que estima o bispo D. Irineu Wilges, que assim como os demais fiéis aguarda para amanhã a divulgação do balanço financeiro oficial do evento. O coordenador da romaria, João Luiz Martins da Silva, disse ontem ao **Jornal do Povo** que, comparado ao número de fiéis, foi pequeno o resultado da coleta da missa solene, realizada pela manhã no parque da Volta da Charqueada.

As pessoas poderiam ter sido mais generosas, declarou o coordenador, revelando que não chegou a cerca de R\$ 5 mil o total de ofertas. O bispo D. Irineu acredita que isso

denota que o empobrecimento da população é cada vez maior. "Para se ter idéia, contamos 500 moedas de R\$ 0,05, o que mostra que as pessoas estão sem dinheiro", destacou o chefe do episcopado.

O dinheiro arrecadado na romaria é investido exclusivamente na estrutura do evento, garantiu João Luiz Martins da Silva. Ele projeta para o ano que vem a construção de um oratório, o embrião da futura capela que se localizará junto ao santuário da mãe do Redentor. A organização pensa também em adquirir mesas e cadeiras para o pavilhão principal, além de disponibilizar mais banheiros para atender ao crescente número de fiéis.

- Notícia veiculada no jornal coleta de dinheiro promovida Romaria

### >> IMPORTANTE

Trabalhou na romaria deste ano uma equipe de retaguarda estimada em 500 pessoas pela organização. Todos são voluntários, ressaltou o coordenador João Luiz Martins da Silva.

ANEXO AA - Charge selecionada para comentário pelo sujeito **C**





GERAL

JP 10

Terça-feira, 16 de outubro de 2007

**Professores comemoraram seu dia**

A direção da Escola Angelina Salzano Vieira da Cunha reuniu ontem professores, funcionários e amigos da escola na Cantina Ceconello. A equipe participou de uma confraternização em homenagem ao Dia do Professor. "Nos encontramos para conversar, descontrair e reunir forças para seguirmos nosso trabalho tão importante, mas ainda tão pouco valorizado por nossos governantes", ressaltou a diretora da instituição, Margot de Fátima Gomes.

**Audoção**

Lupi está há algumas semanas na sede da Acapa esperando ser adotado. Ele é mais um dos animais soltos nas ruas de Cachoeira do Sul. Para dar um lar a ele, ligue 3724-2128.



**Garota Comunitária abre inscrições**

As associações de moradores dos bairros Barcelos e Quinta da Boa Vista recebem até o dia 30 deste mês as inscrições de meninas para o concurso de escolha de suas garotas comunitárias. As vencedoras representarão seus bairros no concurso municipal, previsto para acontecer no dia 8 de dezembro, com local ainda a definir. Candidatas entre cinco e nove anos concorrem na categoria infantil, entre nove e 13 anos na categoria juvenil e dos 14 aos 21 anos na categoria adulta.

IGREJA

**Bispo defende uma romaria turística**

Cidade precisa pegar junto para transformar o evento religioso em uma atração estadual



PATRICIA LOSB

Acesse o site do **Jornal do Povo** e veja mais fotos da XIII Romaria.

**Prova de resistência**

O bispo diocesano de Cachoeira do Sul, aos 71 anos, não pretende se entregar tão cedo. Domingo, ele deu uma demonstração de resistência que causou inveja até nos fiéis mais novos. Dom Irineu caminhou 4,3 quilômetros enfrentando subidas íngremes, como a do Alto do Amorim, e ainda permaneceu cinco horas de pé, à tarde, distribuindo bênçãos ao público, em nome da mãe do Redentor. "Não adianta, o povo quer bênção e não tem jeito", disse o bispo, mostrando o joanete, que obrigou-lhe a calçar sandálias durante a romaria.

**ATENÇÃO**

D. Irineu chamou a atenção que o desafio de elevar a romaria à categoria de evento turístico requer o empenho de todos. Ao fazer o comentário, ele não escondeu o ressentimento que restou da Câmara de Vereadores, que recusou-se a incluir a romaria no calendário oficial do Município.

**> LUIS BACEDONI**

Poucas horas após o encerramento da XIII Romaria de Maria, Mãe do Redentor, padroeira da Diocese de Cachoeira do Sul, o bispo dom Irineu Wilges tornou pública uma ideia que vem amadurecendo há algum tempo: transformar o maior evento religioso da região também em atração turística. Converter fiéis em turistas é uma tarefa que vai exigir muito mais que empenho da Igreja, afirma o chefe do episcopado, ciente de que o projeto só decolará se o poder público e o setor privado colocarem fé na iniciativa.

Como evento religioso, a romaria diocesana está consolidada, atraindo a cada ano um número maior de fiéis, observou o bispo, que avalia com cautela a previsão de público apresentada pela Brigada Militar, que estimou que cerca de 70 mil pessoas tenham participado da procissão de domingo. "Embora seja um número importante para marketing, não acredito que tenha sido tudo isso", confessou. Na opinião do bispo, para que a romaria seja um evento turístico-religioso a estrutura do parque da Volta da Charqueada precisa ser melhorada. O pavilhão principal tem que ficar mais confortável e receber mesas e cadeiras para

que as pessoas possam permanecer no local. Além disso, o número de banheiros se tornou insuficiente para atender tanta gente e o estacionamento encolhe a cada romaria. D. Irineu calcula que a falta de acomodações ainda não traz maiores reflexos porque cerca de 10 mil fiéis, a maioria residente na cidade, rumam para casa após a procissão.

**SUPORTE** - O projeto que alia fé e turismo teria que contar também com a participação do poder público. O máximo que a Prefeitura faz é limpar as ruas que fazem parte do trajeto da romaria. O poder público teria que criar eventos paralelos para atrair osromeiros a Cachoeira nos dias que antecedem a festa religiosa. Passeios turísticos e rotas explorando os 188 anos de história do município seriam outras possibilidades, sugere o bispo.

Implantar um programa de atração turística a partir da romaria necessitaria também de estudos que apontassem o que os fiéis almejam ao peregrinarem em Cachoeira. O bispo acha que essa tarefa deveria ser executada pela iniciativa privada, especialmente a rede hoteleira. "Estou fazendo a minha parte, lançando a ideia. Resta saber se a semente cairá em terra fértil ou entre pedras", desafiou.

**MEGA SHOW**

**GRUPO MINUANO, DO PARANÁ, e GRUPO LEVANIA, DA CIDADE DE VACARIA**

22/out/2007 :: Segunda-feira :: 22h30min

**CTG TROPEIROS DA LEALDADE**

Os primeiros 500 ingressos dão direito a 1 CD duplo. Valor: R\$ 13,00. Pontos de venda: Multisom, CTG Tropeiros e JP.





# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)