

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO**

Ana Cristina do Amaral Lovato

**EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EMOÇÕES E  
DOMÍNIOS DE AÇÕES NO LINGUAJAR DOS ESTUDANTES**

Santa Cruz do Sul

2017

Ana Cristina do Amaral Lovato

**EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EMOÇÕES E  
DOMÍNIOS DE AÇÕES NO LINGUAJAR DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

Santa Cruz do Sul

2017

L896e Lovato, Ana Cristina do Amaral  
Experiências de escrita na educação superior: emoções e domínios de ações no linguajar dos estudantes / Ana Cristina do Amaral Lovato. – 2017.  
89 f. ; 30 cm.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.  
Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack.  
1. Escrita – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Linguagem. I. Gustsack, Felipe. II. Título.  
CDD: 372.4

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Ana Cristina do Amaral Lovato

**EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EMOÇÕES E  
DOMÍNIOS DE AÇÕES NO LINGUAJAR DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Dr. Felipe Gustsack  
Professor Orientador – UNISC

Dra. Sandra Regina Simoni Richter  
Professor Examinador – UNISC

Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss  
Professor Examinador - UFRGS

Santa Cruz do Sul

2017

*D*edico este estudo a todas as pessoas que,  
de alguma maneira, fazem parte do meu viver  
no entrelaçamento de linguagem e emoções.

# UM PENSAR AGRADECIDO<sup>1</sup>

Aos poetas, filósofos, escritores e pesquisadores que interagem nesta escritura –  
imaginação e transcendência

Aos colegas e amigos do PPGEDU/UNISC – que compartilham do desejo de pensar  
de outro modo

À família que Deus me deu! – potência de aprendizagem

Ao marido Davi Lovato – palavras de amor

Às filhas Paola e Yasmin – emoção maior

Ao orientador Felipe Gustsack – gesto poético

Aos professores Felipe Gustsack, Sandra Richter e Dóris Fiss – presença e ação no  
mundo

Às amigas de devaneios Amanda Borges e Carla Mergen – infância e poesia

À Unipampa – espaço linguajeiro

Às colegas do NuDE - Dom Pedrito, Fátima Barcellos e Patrícia Forgiarini – apoio  
singular

Aos estudantes da Unipampa, colaboradores nessa pesquisa – linguajar instigante

Às palavras todas e às palavras escritas – meu sonhar

---

<sup>1</sup> “Suele decirse que pensar es agradecer. Y en este sentido no hay ejercicio mejor que el de un pensar agradecido. Un pensar así no es un pensamiento sometido, sino uno que reconoce cierta herencia, un legado que, para mantenerse vivo, o mejor dicho, para que alcance cierta potencia de vida necesita también ponerse en cuestión” (BÁRCENA, 2012, p. 46).

*Sou, com efeito, um sonhador de palavras,  
um sonhador de palavras escritas.  
Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe.  
Abandono a página.  
As sílabas das palavras começam a se agitar.  
Acentos tônicos começam a inverter-se.  
A palavra abandona seu sentido,  
como uma sobrecarga demasiado pesada  
que impede o sonhar.  
As palavras assumem então outros significados, [...]   
Pior ainda quando em vez de ler,  
ponho-me a escrever.  
Debaixo da pena, a anatomia das sílabas  
desenrola-se lentamente.  
A palavra vive, sílaba por sílaba,  
sob o risco de devaneios internos. [...]   
Como não devanear enquanto se escreve?  
É a pena que devaneia.  
É a página branca que dá o direito  
de devanear.*

Gaston Bachelard

## RESUMO

Neste estudo abordo o tema “A escrita na educação superior e as emoções” à luz da Teoria da Complexidade. Meu objetivo é problematizar as relações entre a escrita na educação superior e as emoções que configuram o domínio desta ação. Minha investigação está vinculada à Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. A palavra aqui assume a dimensão de ‘ação no mundo’, como forma de ‘ser e estar no mundo’. Todo meu pensar sobre a escrita em contexto acadêmico está à luz de concepções que tratam a linguagem como fenômeno e as emoções como dinâmica biológica, considerando a aprendizagem como um processo “auto-eco-organizativo” num fluir recursivo e contínuo, que ocorre nas interações, na experiência do viver. A escrita desta dissertação se constitui de uma rede de relações e dependências, que ocorre a partir do questionamento que motiva este estudo: como a escrita na educação superior é influenciada pelas emoções que configuram este domínio de ação? Nessa conversação participam além de Edgar Morin e Humberto Maturana, especialmente, pensadores e escritores como Rafael Echeverría, Walter Benjamin, Fernando Bárcena, Merleau-Ponty, Jorge Larrosa, Clarice Lispector, Marguerite Duras entre outros tantos que têm problematizado a questão da linguagem, da escrita e da aprendizagem. No trilhar investigativo pautado pela fenomenologia como estratégia metodológica, o “linguajar” dos estudantes, participantes da pesquisa, evidencia um fluir emocional decorrente das interações do contexto em que estão inseridos, numa intensa produção de sentidos. Desse modo, minha pesquisa, que se encontra aquecida no calor do pensar complexo e das emoções, vem provocar um outro olhar acerca da escrita, que busca ampliar o debate referente às práticas de escrita na Educação Superior, bem como a pesquisa em educação. Além disso, as reflexões e discussões que aqui se configuram ajudam a pensar a aprendizagem acadêmica dos alunos de graduação a partir da sua relação com a linguagem, especialmente com a escrita.

**Palavras-chave:** escrita; educação; emoções; complexidade; linguagem.



## RESUMEN

En este estudio abordo el tema “La escritura en la enseñanza superior y las emociones” a la luz de la Teoría de la complejidad. Tengo como objetivo problematizar las relaciones entre la escritura en la enseñanza superior y las emociones que configuran el dominio de esta acción. El estudio hace parte de la Línea de investigación Aprendizaje, Tecnologías y Lenguajes en la Educación, del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Santa Cruz del Sur. La palabra aquí asume la dimensión de ‘acción en el mundo’, como forma de ‘ser y estar en el mundo’. Todo mi pensamiento acerca de la escritura en el contexto académico está fundamentada en concepciones que tratan el lenguaje como fenómeno y las emociones como dinámica biológica, considerando el aprendizaje como un proceso “auto-eco-organizativo” en un fluir recurrente y constante, que ocurre en las interacciones, en la experiencia del vivido. La escritura de esta disertación se constituye en una red de relaciones y dependencias, que ocurre desde el cuestionamiento que sigue: ¿Cómo la escritura en la enseñanza superior es influenciada por las emociones que configuran este dominio de acción? En esta conversación colaboran además de Edgar Morin y Humberto Maturana, especialmente, pensadores y escritores como Rafael Echeverría, Walter Benjamin, Fernando Bárcena, Merleau-Ponty, Jorge Larrosa, Clarice Lispector, Marguerite Duras entre otros tantos que han problematizado el lenguaje, la escritura y el aprendizaje. En el caminar investigativo que tiene la fenomenología como estrategia metodológica, el “lenguajear” de los estudiantes, que participan de la investigación, pone en evidencia un fluir emocional que es debido a las interacciones del contexto en que están inseridos, en una profunda producción de sentidos. De esta manera, mi investigación, que se encuentra en el calor del pensar complejo y de las emociones, trae otra mirada acerca de la escritura, la cual busca ampliar las discusiones que se refieren a las prácticas de escritura en la enseñanza superior, así como a la investigación en educación. Además de eso, las reflexiones y discusiones que aquí se configuran ayudan a pensar el aprendizaje académico de los estudiantes de nivel universitario desde la relación con el lenguaje, especialmente con la escritura.

**Palabras-clave:** escrita; educación; emociones; complejidad; lenguaje.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>DA PÁGINA EM BRANCO ÀS PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>PALAVRAS QUE ILUMINAM UM CAPÍTULO PRIMEIRO.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>A emergência do Paradigma da Complexidade.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Biologia do Conhecer e Biologia do Amor.....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>PALAVRAS QUE ESCREVEM ÉPOCAS: DA ORIGEM À TEXTURA ATUAL.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1</b>	<b>Os começos da escrita.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2</b>	<b>O nascimento do alfabeto e o enlace pelo mundo.....</b>	<b>29</b>
<b>3.3</b>	<b>A escrita no Brasil e a textura da nossa identidade.....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>IR E VIR INCESSANTE DA ESCRITA .....</b>	<b>34</b>
<b>4.1</b>	<b>A experiência narrativa.....</b>	<b>35</b>
<b>4.2</b>	<b>Con-texto da experiência de escrever e investigar.....</b>	<b>39</b>
<b>4.3</b>	<b>A escrita entrelaçada com as emoções.....</b>	<b>49</b>
<b>5</b>	<b>A ESCRITA NUM FLUIR DE EMOCIONAR.....</b>	<b>58</b>
<b>5.1</b>	<b>A experiência da escrita num processo complexo.....</b>	<b>58</b>
<b>6</b>	<b>PALAVRAS PARA ABRAÇAR.....</b>	<b>64</b>
<b>6.1</b>	<b>As práticas de escrita no ensino superior.....</b>	<b>64</b>
<b>6.2</b>	<b>A aprendizagem da escrita acadêmica em todas as áreas do conhecimento.....</b>	<b>70</b>
<b>7</b>	<b>PALAVRAS QUE ENCANTAM E ABREM CAMINHOS.....</b>	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
	<b>ANEXO A - Formulário de pesquisa – parte I.....</b>	<b>85</b>
	<b>ANEXO B - Formulário de pesquisa – parte II.....</b>	<b>87</b>

## 1 **D**A PÁGINA EM BRANCO ÀS PRIMEIRAS PALAVRAS

*Quem está ao sol e fecha os olhos,  
Começa a saber o que é o sol  
E a pensar muitas cousas cheias de calor.  
Mas abre os olhos e vê o sol,  
E já não pode pensar em nada.*

Alberto Caeiro

Instigada pela curiosidade e inquietações vivenciadas num cotidiano linguajeiro<sup>2</sup>, o meu desejo aqui é de arriscar-me em diferentes fronteiras do pensar e no trilhar de um caminho investigativo que se renova a cada passo ao tornar-me pesquisadora. Neste contexto, abordo o tema “A escrita na educação superior e as emoções”, à luz da Teoria da Complexidade, segundo abordagem de Edgar Morin.

Se para começar a conhecer o sol, como sugere o poeta, é preciso estar ao sol; aqui é preciso estar em linguagem para começar a pensar a linguagem. Neste sentido, começo por trazer à tona minha relação com a escrita, especialmente as experiências e as memórias que as palavras marcaram em mim e hoje reverberam outros sentidos, porque os sentidos mudam com o tempo e assim nunca são verdades absolutas, mas sempre pontos de partida.

A escrita sempre foi para mim algo fascinante. Lembro que as primeiras letras desenhadas no caderno significavam o acesso a uma outra possibilidade de me relacionar, de interagir com o mundo, de ser e estar no mundo; ou ainda de conhecer, de imaginar, de inventar. Lembro que nos tempos de escola eu não perdia a chance de produzir um texto em que pudesse usar a imaginação e palavras bonitas; quando me era dada essa oportunidade eu não hesitava, ia logo escrevendo. E mais tarde a leitura de textos literários me conduziu a esse mundo encantador da linguagem. Interessavam-me as palavras, cada palavra, toda palavra, o jogo de palavras, o sentido das palavras, qualquer palavra; mas a palavra escrita.

Minha relação com as palavras foi ficando cada vez mais fortalecida e inquietante. Não foi por acaso minha formação em curso de Letras. Hoje me vejo imersa na escrita da cabeça aos pés. Assim como no calor do sol; é no calor da

---

<sup>2</sup> Termo usado por Maturana (2002) para espaço de interações e de “linguajar”; ou seja, linguagem como fenômeno, como um operar do observador, que ocorre nas interações, num espaço “linguajeiro”. É neste mesmo sentido que uso os termos “linguajar” e “linguajeiro” nesta produção.

escrita que me transformo, me invento e me reinvento. É nas palavras que me inspiro e é com as palavras e seus sentidos que invento e sigo meu caminho. Assim, a escrita da palavra, e a palavra em si, assumem a dimensão de ‘ação no mundo’.

A atuação como profissional na área da Educação ampliou minhas inquietações e questionamentos sobre a escrita e a aprendizagem. Tudo isso me trouxe ao Mestrado, à linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação e ao paradigma da complexidade.

A partir de minhas experiências, primeiramente como professora em escola municipal de ensino fundamental no Município de Dom Pedrito - RS e Universidade da região da Campanha – URCAMP – na mesma cidade; e mais tarde como técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito, onde atuo desde 2010; percebi a dificuldade e até mesmo a resistência ao ato de escrever dos alunos nos seus diferentes níveis do ensino. Acerca das características dessa dificuldade e resistência, procuro falar ao longo deste texto.

Atualmente integro o Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE, setor responsável pela assistência estudantil e apoio pedagógico que existe em cada campus, visto a estrutura multicampi da UNIPAMPA. O acompanhamento dos alunos que são encaminhados ao setor ou o procuram espontaneamente acontece de forma multidisciplinar entre profissionais como assistentes sociais, pedagogos e técnico em assuntos educacionais. Busca-se trabalhar de forma integral, levando em conta o ser humano como um todo, em suas dimensões social, cultural e cognitiva.

A UNIPAMPA<sup>3</sup> é uma universidade nova, com somente 11 anos de existência, e está presente em 10 (dez) cidades na região sul do Rio Grande do Sul. Os campi estão localizados nas seguintes cidades: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, São Borja, São Gabriel, Santana do Livramento e Uruguaiana, sendo a Reitoria na cidade de Bagé. Atualmente a universidade oferece 62 (sessenta e dois) cursos de graduação, 40 (quarenta) cursos de pós-graduação - 13 (treze) stricto-sensu e 27 (vinte e sete) lato-sensu -, tem cerca de 10.000 alunos de graduação e cerca de 1.000 alunos de pós-graduação. Os campi estão divididos por áreas de conhecimento. O campus Dom Pedrito, ao qual estou vinculada, atende cerca de 800 (oitocentos) alunos mais especificamente na área das ciências agrárias

---

<sup>3</sup> Os dados foram retirados do documento Dados Gerais da Unipampa. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/acs/files/2015/10/10>>

em 5 cursos de graduação: Educação do Campo, Enologia, Ciências da Natureza, Tecnologia em Agronegócio e Zootecnia.

Foi nessa atuação junto aos alunos e professores da UNIPAMPA que pude conhecer as práticas de escrita dos alunos com uma atenção maior e perceber que se trata de uma escrita bastante regulada, ou pelo menos contextualizada pela cultura acadêmica. Pude compreender, ainda, como essa escrita interfere na aprendizagem acadêmica. Neste caso, falo de uma escrita formal, mais elaborada, coerente e que expresse sentidos dentro do processo de aprendizagem no que poderíamos chamar de 'linguagem acadêmica', independente do curso ou da área de conhecimento.

Os estudantes atendidos no apoio pedagógico, na sua maioria, não conseguem dizer, na escrita, o que dizem muitas vezes em outras dimensões da linguagem, como a oral, por exemplo. Não produzem sentidos nos textos com a coerência esperada e com as exigências do ensino superior. O relato dos colegas professores em relação à escrita dos alunos também traz uma certa insatisfação. Suas manifestações, muitas vezes, estão carregadas de reclamações e avaliações dessa escrita num sentido negativo.

Diante disso, percebi que era necessário investigar a ação de escrever no ambiente acadêmico e pensar caminhos para que essa ação possa ser vista, e quem sabe experimentada, de modo diferente. Minha intenção é que os alunos se envolvam com a qualificação desta prática e se engajem no processo de escrita como parte do próprio aprender. Afinal, para a academia a escrita é a linguagem oficial. Tudo isso fez crescer em mim o desejo de conhecer melhor como se dá a ação da escrita para além das regras, da gramática, da sintaxe ou da semântica.

As mudanças que a sociedade vive exigem de nós, profissionais, novas formas de pensar a educação, a aprendizagem e a linguagem. Com as leituras propostas nas primeiras disciplinas do Curso de Mestrado fui desafiada a pensar a aprendizagem como processo auto-eco-organizativo e a relacionar a escrita com as emoções pelo viés da Complexidade. Considerando que a escrita é uma ação, e que segundo Maturana (2002), são as emoções que configuram os domínios das ações, penso que talvez o meu desejo seja mesmo o de "perceber" como o ato de escrever se configura e como o mesmo configura quem escreve.

Assim, guio-me pelo pensar complexo e busco perseguir outros horizontes de reflexões, que não me limitem aos aspectos linguísticos, gramaticais ou mesmo

didáticos da escrita. Portanto, as concepções de autores como Edgar Morin, Humberto Maturana, Rafael Echeverría, Fernando Bárcena e Merleau-Ponty, entre outros, serviram como fonte de iluminação nessa travessia e me ajudam a refletir a respeito do enfoque central ou do questionamento que motiva minha investigação: como a escrita na educação superior é influenciada pelas emoções que configuram este domínio de ação?

Meu objetivo, neste estudo, é problematizar as relações entre a escrita na educação superior e as emoções que configuram o domínio desta ação. A discussão ocorre em meio a teorias que lançam olhar sobre a linguagem como fenômeno e as emoções como dinâmica biológica e cultural, considerando a aprendizagem como um processo auto-eco-organizativo.

Importante esclarecer que ao pensar o processo de escrita acadêmica, levando em conta as emoções, não estou excluindo o conjunto de exigências técnicas sobre a língua que são, sem dúvidas, importantes na qualificação deste processo. Minha intenção é ampliar, integrar e colocar em evidência diversas variáveis que operam neste processo.

O caminho metodológico que segui foi o da fenomenologia. Ou seja, a busca pela compreensão do fenômeno da escrita, levando em conta as experiências de quem escreve, numa relação profunda de produção de sentidos, de (re)criação de si mesmo, pela ação da palavra, num entrelaçar de emoções e linguagem. Por isso, a escrita dessa dissertação conduziu-me a uma rede de palavras, de lugares e tempos que não são só meus e assim vão se complementando e constituindo um estilo próprio, que de certo modo, vai deixando marcas não só sobre o conhecer (e sobre a escrita) mas sobre o ser que sou, ou melhor, que estou sendo.

Na ação de escrever estruturei minha dissertação que começa com essa introdução – *Da página em branco às primeiras palavras* –, continua com o que chamo de uma grande conversa, em 5 (cinco) capítulos: *Palavras que iluminam um capítulo primeiro; Palavras que escrevem épocas: da origem à textura atual; Ir e vir incessante da escrita; A escrita num fluir de emocionar; Palavras para abraçar; e (in)acaba com Palavras que encantam e abrem caminhos*.

Então no capítulo primeiro, Edgar Morin e Humberto Maturana são os interlocutores principais na conversa, com os quais faço questão de interagir porque encontro em suas palavras não só razões mas, sobretudo, emoções para a escrita que desejo. O encontro com Morin e Maturana me leva a compreender o ser

humano em seus aspectos biológicos e relacionais, o que me dá base para pensar a escrita como ação humana, para além da sua função puramente instrumental.

No segundo capítulo, ao percorrer o caminho da escrita desde seus começos, num enlace com palavras que escrevem épocas, o que quero destacar não é só o modo como a escrita se estrutura tecnicamente, mas sua relação com o vivido, com as demandas e necessidades da sociedade, com o ser que busca a si mesmo num mundo potencialmente sensível. Busco compreender o sentido da ação de escrever no pensamento ocidental, o qual constitui a nossa identidade, a nossa cultura e prática pedagógica.

No terceiro capítulo, faço a descrição do percurso metodológico que segui nessa investigação numa conversação com os alunos da Unipampa – campus Dom Pedrito-RS, especialmente, a partir de suas narrativas, nas quais contam suas experiências de escrita no ensino superior. Nessa experiência, aprendo e vivo a própria escrita de forma complexa, num desejo de fazer-me presente nela, deixando fluir as emoções ao tentar compreender como estas influenciam a escrita acadêmica.

No quarto capítulo, discuto a experiência da escrita num processo complexo, como fenômeno que envolve corpo e sensível, a partir das concepções de Echeverría e Maturana acerca da linguagem como ação, que ocorre na interação social, num fluir de emocionar. Neste contexto, considero a escrita como aprendizagem, não apenas das coisas e do mundo, mas também de nós mesmos, como devires.

No quinto capítulo, busco palavras para abraçar a escrita acadêmica numa relação amorosa como possibilidade de uma prática educativa. Experiência centrada no respeito mútuo, na autonomia intelectual, num processo auto-eco-organizativo.

Por fim, num entrelaçar de palavras que encantam e abrem caminhos, teço algumas considerações acerca da escrita no ensino superior e da relação com as emoções, da complexidade do ser humano, da vida e do humano no mundo. Faço um resgate das partes todas numa trama em constante devir.

A descrição que faço da organização deste estudo não pretende engessar uma estrutura absoluta ou sequencial - capítulo após capítulo - porque as palavras e suas relações vão se constituindo e se entrelaçando com liberdade. As partes são autônomas na sua conjuntura textual, mas interdependentes entre si, ao compor a

totalidade das reflexões que emergiram da pesquisa. Assim, o leitor pode optar pelo ordenamento que desejar.

Deste modo, as reflexões desta pesquisa, que se encontram aquecidas no calor do pensar complexo e das emoções, vêm contribuir com os estudos que debatem as questões referentes às práticas de escrita na Educação Superior. Tais contribuições se configuram por pensar caminhos para o engajamento dos estudantes na qualificação do processo de escrita acadêmica, bem como refletir sobre as implicações de uma concepção de linguagem na pesquisa em educação vista não apenas como um componente da comunicação, e muito menos como uma propriedade do humano, mas como constituinte desse humano enquanto espécie e também como indivíduo, ser no mundo. A linguagem, portanto, não apenas como meio, mas como ação humana no mundo, na qual imprimimos nossa identidade. Além disso, as reflexões e discussões aqui servem também para pensar a aprendizagem acadêmica dos alunos de graduação a partir da sua relação com a linguagem, especialmente com a escrita.

E assim, entre desejos e lembranças, sonhos e encantamentos, emoções e linguagem, vou deixando-me dominar pela ação da palavra, ao preencher a página em branco, que agora segue numa escrita que por vezes se anima em passagens poéticas e dimensões metafóricas e outras vezes se limita à descrição possível do vivido e que vão configurando uma experiência única e por assim dizer, complexa.



## 2 **P**ALAVRAS QUE ILUMINAM UM CAPÍTULO PRIMEIRO

*Não quero ter a terrível limitação  
de quem vive apenas do que é passível  
de fazer sentido. Eu não:  
quero é uma verdade inventada.*

Clarice Lispector

### 2.1 A emergência do Paradigma da Complexidade

Ao iniciar essa conversação<sup>4</sup> Morin (2015b, p. 13) nos revela que Complexidade tem a ver com o que é tecido junto, “com o tecido de acontecimentos, de ações, interações, retroações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. Para este autor, os fenômenos não são simples, e sim compostos por emaranhados de informações que nos colocam grandes desafios. O pensamento complexo difere do pensamento simplificado pela possibilidade de (re)estabelecer uma articulação entre os mais diversos campos de pesquisas e disciplinas.

Edgar Morin, respeitado intelectual contemporâneo, nasceu em 1921 na França. Filho de família judia, desde cedo buscou o saber sobre a existência humana, a vida e o futuro. Estudou direito, história, filosofia, ciências políticas, sociologia e economia. De acordo com Petraglia (2011), a partir de 1998 dedicou-se com afinco à educação. Suas obras são lidas e discutidas no mundo inteiro. Suas ideias apontam para a necessidade de mudança no modo de pensar diante da fragmentação e da diversidade do mundo.

A busca do “ser” e do “saber” uno e múltiplo nos revela uma ciência que, mais do que detentora de verdades absolutas e imutáveis, nos aponta para um caminho de novas descobertas e novas verdades que aceitam a complexidade como uma realidade reveladora, em que o ser humano é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua própria construção e do mundo (PETRAGLIA, 2011, p. 15).

É a partir desta visão, descrita acima, que Morin (2007) nos propõe uma reforma do pensamento, ao considerar a ciência não mais como algo fundamentado na observação e na razão, ou seja, em procedimentos racionalistas e empíricos.

---

<sup>4</sup> Entrelaçar de linguagem e emoções (MATURANA, 2002).

Mas a partir da não-linearidade e incompletude do conhecimento, da complexidade do real, dos seres vivos e do ser humano, da vida como um fenômeno multidimensional.

O pensamento complexo surge então com o desenvolvimento dos estudos cibernéticos e o questionamento do modelo cartesiano, que se pautava na disjunção, na redução e na abstração.

O paradigma cartesiano considera, por um lado, a realidade de forma linear, fragmentada, como se fosse uma coleção de coisas e estável, e, por outro lado, o sujeito que estuda essas questões é sempre externo a elas. Para Edgar Morin (1991, p.13), este é o paradigma da simplificação porque se refere a um “modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real” (PELLANDA, 2009, p. 14).

Para o intelectual francês, a fragmentação do conhecimento impede sua compreensão, bem como a compreensão do ser humano e a compreensão do mundo. Por isso, é preciso uma mudança na estrutura do pensamento e uma nova postura epistemológica.

O movimento cibernético dos anos 40 e 50 representa o início de novos pensamentos científicos e a introdução de abordagens mais complexas como a teoria da Biologia da Cognição de Humberto Maturana e Francisco Varela, a teoria de Henri Atlan da “complexificação pelo ruído” e os pressupostos de Von Foerster. Essas abordagens mais complexas vão compor a chamada Segunda Cibernética e estão dentro de uma lógica não-linear, constituindo-se mais como uma complexificação em espiral. Inicia-se assim um processo que vai da simplificação para a complexidade, da neutralidade para a ação concreta do indivíduo no mundo, do indivíduo abstrato para o indivíduo-autor, da generalidade para a singularização, das metanarrativas para as autonarrativas.

Mesmo com as novas descobertas científicas, que provocaram um outro cenário no campo da ciência, na concepção de Morin (2000) a razão clássica instituída se tornou grande entrave para a construção de novos e inovadores saberes, para o surgimento de uma ética planetária e para uma política igualitária e de sustentabilidade. Somente a superação do pensamento cartesiano – que ainda persiste nos dias atuais – através de uma reforma do pensamento, pode dar conta das transformações ocorridas na sociedade, sendo este um dos desafios da Educação.

O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque nos passam o conhecimento, mas jamais dizem o que é o conhecimento. [...] Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo (MORIN, 2004).

Segundo este autor, a complexidade faz parte da ciência e da vida cotidiana. É preciso reconhecer a complexidade humana e superar o reducionismo. Visto que a complexidade humana não acontece desconectada dos elementos que a constitui é preciso ainda unir as partes e o todo, relacionar o local ao global. Desapegar das certezas e incluir as contradições e ambiguidades, já que estas são imprescindíveis num processo vital. Tudo isso não é algo fácil, é preciso disposição para (re)organizar o que sabemos e assumir novas aprendizagens.

Na perspectiva da complexidade os seres vivos são vistos como sistemas vivos, que tem como característica principal a possibilidade de troca constante com o exterior e através dessas interações se transformam, se renovam e aprendem, a fim de garantir sua permanência e sobrevivência. Essa relação com o meio externo é o que leva Morin (2015b) a ampliar o conceito de auto-organização, apontado nos estudos de Von Neumann e Von Förster, para a auto-eco-organização dos sistemas. Neste processo, indivíduo e meio se influenciam mutuamente numa relação de autonomia e dependência.

O ser humano, ao mesmo tempo que é autônomo, também é dependente das condições biológicas, culturais e sociais. A autonomia se alimenta da dependência do meio externo. Dependemos de uma sociedade, de uma cultura, de uma educação, mas somos capazes de fazer escolhas, de tomar decisões e nos perceber na nossa própria “complexidade”.

O termo complexidade é usado por Edgar Morin, desde o final dos anos 60 de acordo com Petraglia (2011, p. 69), para definir justamente aquilo que “não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces.” Desta forma, a palavra complexidade está para além da complicação ou confusão, passou a ser um conceito que abarca a ordem, a desordem e a organização.

Para ajudar a entender a complexidade, Morin (2015b) apresenta 3 (três) princípios: o dialógico, o recursivo e o hologramático.

O princípio dialógico é a conjunção de instâncias ao mesmo tempo complementares e antagônicas. A ordem e a desordem, por exemplo, são opostos

que por vezes se integram para produzir organização e complexidade. Esse princípio permite manter a dualidade e a unidade.

O segundo princípio, da recursão organizacional, traz a ideia de processo em que efeitos ou produtos são também causadores e produtores no próprio processo. Como exemplo temos a sociedade, que ao ser produzida pelas interações entre indivíduos acaba por produzir esses mesmos indivíduos.

O terceiro princípio, o hologramático, indica que em uma organização viva, não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. Este princípio está presente tanto no mundo biológico quanto no mundo sociológico. No caso do ser humano, este está na sociedade, assim como a sociedade está em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, do pensamento.

De acordo com Morin (2015b, p. 75), esses princípios desestabilizam a lógica linear do pensamento clássico e “então podemos enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos.” Neste sentido, para que possamos entender o todo de qualquer organização, temos que conhecer também as partes e suas relações.

Nesse contexto, Morin (2003; 2015b) insiste na reforma do pensamento; do pensamento simplificador, reducionista e fragmentado, que tem nos tornado *cegos* diante da relação entre a parte e o seu contexto. Ele nos convida a conhecer por meio de princípios organizadores do conhecimento complexo, nos tornando capazes de captar a real complexidade da vida e do ser humano. Convida a ter a *cabeça bem-feita*, colocar-se em desafio, num contexto de incerteza, de dúvida, de interações, que é próprio do ser humano, e levar em consideração as necessidades do homem e da sociedade.

A educação como parte desse todo, que é o contexto social e histórico do qual todos nós fazemos parte, não está alheia a essa movimentação sistêmica e organizacional. A educação não está isolada, mas imbricada e conectada às dimensões econômica, cultural, política de seu contexto específico. Porém o que percebemos é que tanto a escola quanto a universidade, ao longo da nossa história, têm tratado o conhecimento cada vez mais distante do nosso modo de viver.

Certamente, ler, escrever, calcular são coisas necessárias ao viver. O ensino da literatura, da história, das matemáticas, das ciências contribui para a inserção na vida social; o ensino da literatura é ainda mais útil pelo fato de desenvolver, ao mesmo tempo, a sensibilidade e o conhecimento; o ensino da Filosofia estimula em cada mente receptiva a capacidade

reflexiva e, seguramente, os ensinamentos especializados são necessários à vida profissional. Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano. (MORIN, 2015a, p. 16).

E por isso mesmo é necessário estabelecer um diálogo entre os diferentes saberes e suas interfaces. Com o pensamento complexo é possível olhar a educação envolta em uma pluralidade de dimensões, porque este tipo de pensamento traz essa abertura à articulação de diferentes olhares, às vezes, antagônicos, concorrentes ou complementares. Posto que “É evidente que a reforma do pensamento não tem como objetivo fazer com que nossas capacidades analíticas ou separatistas sejam anuladas, mas acrescentar a elas um pensamento que religa.” (MORIN, 2005, p. 108).

O rigor da ciência clássica fez grandes descobertas, mas também deixou graves consequências como a hiperespecialização dos saberes e a incapacidade de articulá-los uns aos outros. Para Morin (2015a) a divisão do conhecimento em disciplinas e a submissão do ensino a interesses econômicos têm provocado, não somente uma crise da educação, mas uma crise da cultura. Há um impedimento cultural para se enxergar o global e o essencial, o que o intelectual considera como “as cegueiras do conhecimento”.

Vivemos uma crise de civilização, uma crise de sociedade, uma crise de democracia nas quais se introduziu uma crise econômica, cujos efeitos agravam as crises de civilização, de sociedade, de democracia. A crise da educação depende das outras crises que, por sua vez, também dependem da crise da educação. Todas elas dependem da crise do conhecimento que, por sua vez, é dependente delas. (MORIN, 2015a, p. 65).

O imperialismo do conhecimento baseado em razões calculadas e reguladas é incapaz de conceber o acaso, o acontecimento, o individual e muito menos a inventividade e a criatividade. Visto que, “A imaginação, a iluminação, a criação, sem as quais o progresso das ciências não teria sido possível, só entrava na ciência secretamente: elas eram logicamente identificáveis e epistemologicamente eram sempre condenáveis” (MORIN, 2015b, p. 54).

De acordo com a perspectiva da complexidade, para um conhecimento pertinente é preciso ter consciência do caráter multidimensional de toda realidade. Também é necessário compreender que toda forma de redução, parcelamento e visão unidimensional é insuficiente e implica na carência de um conhecimento

profundo, contextualizado e globalizado que dê conta da complexidade da vida, do ser humano e, conseqüentemente, da educação.

Morin (2007, p. 86) nos traz um exemplo interessante ao falar da contextualização do saber:

Quando traduzimos uma língua estrangeira, deparamo-nos com palavras polissêmicas que sabemos identificar muito bem no dicionário. Elas possuem múltiplos sentidos, embora ignoremos o sentido exato que assumem na frase. Tentamos, então, adivinhar o sentido da frase para encontrar o sentido no qual a palavra é empregada. Em contrapartida, se possuímos o sentido preciso para uma ou outra palavra, tentamos inferir o sentido da frase. A palavra tem por contexto a frase, e a frase tem por contexto o discurso, o texto. É a contextualização que sempre torna possível o conhecimento pertinente.

De acordo com este autor, toda informação deve ser situada num contexto global. Por isso, sua crítica ao ensino dividido em disciplinas fechadas em si mesmas, já que esta ação atrofia a atitude natural de situar e contextualizar.

Assim, a teoria da complexidade nos apresenta um outro modo de pensar e se relacionar com a ciência e com o conhecimento. Posso dizer que, segundo esta teoria, estamos sempre em processo de conhecer e nunca já conhecedores, somos dependentes do contexto em que vivemos (sociedade, grupo, instituição,...) ao mesmo tempo que temos liberdade e autonomia, por sermos seres auto-eco-organizados.

Desta forma, a complexidade não separa conhecimento e vida humana, mas provoca uma constante dinâmica – metamorfose –, na qual estão implicadas essas relações. Com isso, o pensamento complexo adquire força e então é possível vislumbrar novas trajetórias no caminho da educação.

## **2.2 Biologia do Conhecer e Biologia do Amor**

Humberto Maturana, pensador chileno, na busca pela compreensão do ser humano provoca uma ruptura com o pensamento moderno e propõe o estudo da condição humana a partir de uma visão sistêmica, na qual os seres vivos não podem ser vistos em separado do seu meio. No livro **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**, que escreveu juntamente com Francisco Varela, apresenta uma reflexão epistemológica a respeito do conhecimento humano

como uma dimensão do viver humano, da sua biologia. Aqui é inaugurado o termo “autopoiesis” para explicar o caráter autônomo dos seres vivos, ou seja, a capacidade que o ser vivo tem de produzir-se continuamente a si mesmo.

A *Biologia do Conhecer*, conjunto de obras de Maturana, chama a atenção para auto-organização e autoprodução dos seres vivos, sendo este um processo que depende das circunstâncias das interações vividas, por isso “Viver é conhecer. Conhecer é viver” (MATURANA; VARELA, 2001). É, justamente, nessas interações que o ser humano vai se constituindo, conhecendo e produzindo a si próprio. E nesse fluxo vai se complexificando.

Nesta perspectiva, todo organismo vivo é um sistema determinado por estruturas, sendo que a estrutura de um organismo não é fixa e muda nos seus encontros com o meio com o qual interage. Organismo e meio mudam de forma congruente ao longo da vida. A cada encontro ocorre um desencadear de mudanças estruturais entre os que participam do encontro. Desta forma, nos encontros recorrentes acontecem mudanças estruturais. E assim, o aprender está implicado e dependente do curso de nossas interações.

Uma criança em idade escolar, por exemplo, terá determinadas habilidades e não outras de acordo com o contexto no qual estiver inserida, ou seja, ela aprenderá certas coisas e não outras; pois as interações que vivencia produzirão mudanças estruturais que serão diferentes se estivesse em um outro espaço de convivência, em uma outra escola. O espaço escolar (o meio) não pode especificar o que acontece a um estudante (sistema vivo); mas pode ser um perturbador, um desencadeador de mudanças, que vai depender da estrutura deste ser vivo. Por isso “nada do que fazemos ou pensamos é trivial nem irrelevante, porque tudo o que fazemos tem consequências no domínio das mudanças estruturais a que pertencemos” (MATURANA, 2002, p. 65).

Pellanda (2009, p. 42) ao comentar a obra de Maturana e suas implicações na educação nos traz a seguinte consideração:

Para a ciência clássica, existe um mundo objetivo, e nessa ótica, o cientista se relaciona com a realidade como se existissem coisas independentemente das ações das pessoas. Seria um mundo invariante no sentido em que não muda com a nossa intervenção. O que a teoria autopoietica nos propõe é que a realidade inclui o observador, o que implica a questão de “como conhecemos” e não “o que conhecemos”.

Na Biologia do amor Humberto Maturana faz reflexões importantes a respeito das emoções ao serem vistas como fenômeno biológico que surge no fluxo de nossa dinâmica corporal. As emoções são dinâmicas corporais internas que especificam os tipos de condutas relacionais; os domínios de ação. Ou dito de outro modo: emoções configuram domínios relacionais que possibilitam ações que o ser vivo realiza em suas interações e que dependem de suas disposições corporais.

Maturana (2002) distingue 3 tipos de emoções. O amor é o domínio de condutas relacionais no qual o outro surge como um outro legítimo. A agressão é o domínio de condutas relacionais no qual o outro é negado. E, a indiferença é o domínio de condutas relacionais no qual o outro não é visto como outro.

As investigações de Maturana levam ao entendimento de que a vida humana segue o curso das emoções, e não da razão desvinculada da ação do corpo no mundo, sendo esta uma característica da nossa constituição humana como seres vivos. O biólogo chileno nos faz compreender que todas as nossas ações estão fundamentadas nas emoções ao afirmar que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 2002, p. 22). Quando mudamos de emoção também mudamos os domínios das ações possíveis, o que o autor chama de “emocionar”.

Com isso, Maturana (2002) nos oferece um olhar diferenciado em relação às emoções, que vai na contramão da tradição do pensamento ocidental, na qual as emoções têm um caráter negativo, algo que deve ser controlado, senão eliminado em favor da razão. De acordo com este tipo de pensamento, as emoções tendem a desestabilizar e ameaçar o pensamento racional. Diante disso, o autor nos alerta que a negação das nossas emoções tem nos tornado cegos diante da responsabilidade e das consequências das nossas ações no devir de nossas vidas, já que vivemos num constante fluir de emoções, e por isso mesmo é preciso dar-nos conta dos domínios de ações em que nos movemos, numa atitude reflexiva.

Para Maturana (2002), o amor é a emoção central da nossa história evolutiva e nós seres humanos, somos seres amorosos. E por sermos seres biologicamente amorosos e termos uma história evolutiva centrada no amor, nossas interações estão pautadas nessa emoção como reconhecimento do outro como legítimo outro, o que amplia e estabiliza nossa convivência, potencializando a autopoiese, pois somos seres em constante constituição e produção de nós mesmos, ou seja, seres



em um constante devir. Complementando essa ideia de seres como devires Pellanda (2009, p. 35) diz que:

Ao nascer não estamos prontos, mas precisamos, ao longo do nosso acoplamento com a realidade, a cada momento de nossa vida, ir construindo nosso conhecimento. Em outras palavras, precisamos ir nos inventando e vivendo à nossa própria custa, pois também não vem de fora de nós o que precisamos para viver. Nesse sentido, lembra mais uma vez, conhecer não diz respeito somente ao intelecto, mas a todas as dimensões da nossa vida, ao nos constituirmos como subjetividade singular. Somos autores de nossa própria vida ao produzir diferença no processo evolutivo.

O amor é a emoção que nos move em direção à aceitação do outro na convivência e constitui o social, porque permite os encontros recorrentes onde acontecem as “coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem<sup>5</sup>, que funda o humano” (MATURANA, 2002, p. 67). Já a rejeição é uma emoção que culmina com a separação, pois nega o outro como legítimo outro. O amor tem como oposto a indiferença. Assim:

Diferentes emoções especificam diferentes domínios de ações. Portanto, comunidades humanas, fundadas em outras emoções diferentes do amor, estarão constituídas em outros domínios de ações que não são o da colaboração e do compartilhamento, em coordenações de ações que não implicam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e não serão comunidades sociais (MATURANA, 2002, p. 26).

De acordo com Maturana (2002) somos seres que nos constituímos na linguagem e o que caracteriza o ser humano é a linguagem no entrelaçar com as emoções. Isso acontece nas nossas interações. E a partir dessas interações nos constituímos, nos transformamos e também aprendemos. Para este autor a linguagem está relacionada com “coordenação de ações consensuais”. E essas ações só são possíveis quando há um modo de vida recorrente na cooperação e na aceitação mútua.

Ao definir as interações como fundamentais na evolução e conservação da espécie humana, Maturana (2002) diz que a origem do humano está relacionada com a linguagem e esta por sua vez está relacionada às coordenações de ações que se estabelecem de forma consensual entre os envolvidos no processo de

---

<sup>5</sup> Maturana (2002, p. 21-22) explica que o surgimento da linguagem ocorreu através da conservação de um modo de vida centrado na cooperação, no compartilhar de alimentos, no encontro sensual recorrente e na criação dos filhos, ou seja, em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações.

conversar. A linguagem não é algo interno a um ser, mas um fenômeno biológico que se constitui na convivência e se modifica no viver.

Ao contrário da biologia moderna, que se baseia na genética e na hereditariedade para explicar a história evolutiva dos seres vivos, o pensador chileno, diz o seguinte:

Penso que o que define uma espécie é seu modo de vida, uma configuração de relações variáveis entre organismo e meio, que começa com a concepção do organismo e termina com sua morte, e que se conserva, geração após geração, como um fenótipo ontogênico, como um modo de viver em um meio, e não como uma configuração genética particular (MATURANA, 2002, p. 20).

Diante disso, a linguagem como parte do modo de vida de nós, seres humanos, conserva-se, evolui e nos constitui enquanto espécie.

Nesta perspectiva, somos sistemas determinados em nossa estrutura, embora a estrutura de qualquer organismo vivo mude nos seus encontros com o meio com o qual interage, pois existem certos fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e sim nas relações com os outros. À exemplo, a linguagem:

A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou, e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio. Mas a linguagem se constitui e se dá no fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe (MATURANA, 2002, p. 27).

O peculiar do humano está na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional, num espaço de convivência, quando as coordenações de conduta são consensuais. Existimos e operamos em linguagem porque agimos no fluxo de emoções. Aprendemos e nos transformamos nas interações que vivenciamos, nas chamadas *conversações*. Ou seja, na junção entre linguagem e emoção. (MATURANA, 2002)

O modo de ser humano se dá na dinâmica relacional. Somos humanos convivendo em redes de conversações, numa dada cultura. Cultura, aqui entendida como “redes fechadas de conversações que produzem a configuração do emocional, é nessa rede fechada de conversações que vai formar o caráter da

cultura. Por isso é a emoção que guia, no fundo, o fluir histórico” (MATURANA, 2004). Portanto, uma transformação cultural só ocorre com uma mudança no emocional.

Os pressupostos das teorias da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amor levam ao reconhecimento da imbricação do linguajar e do emocional na ação de conhecer. Essa abordagem implica em uma nova atitude reflexiva em coerência com o nosso viver e com o viver dos outros. Somos todos observadores na linguagem, porque nada pode ser explicado fora do nosso viver na linguagem (MATURANA, 2002). Assim, toda explicação acontece de acordo com as experiências que vive cada observador, de acordo com suas crenças e valores. Todo conhecer é um fazer daquele que conhece. Por isso não se pode conhecer o conhecer sem conhecer o conhecedor.

Com base no pensamento de Maturana, Pellanda (2009) acredita que a educação deve reconhecer esse novo<sup>6</sup> sujeito que conhece, que se constitui na interação e participa efetivamente da sua própria constituição, caso contrário alimenta-se a ilusão da transmissão de conhecimento e de informações como instrução. Convencida de que “Essas falácias têm redundado num sistema educativo pouco efetivo em termos das competências que realmente importam para os alunos no fluxo do viver” (PELLANDA, 2009, p. 44).

Maturana (2004) acredita numa educação amorosa, baseada na confiança e no respeito; respeito pelo outro e por si mesmo, o que possibilita a colaboração. Já que “a colaboração ocorre somente em um quefazer com outros, tendo respeito por si mesmo”. Dessa maneira, o educar acontece no convívio com o outro, num processo “em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (MATURANA, 2002, p. 29).

As palavras de Morin e Maturana nessa conversação iluminam e permitem um pensar da escrita inter-relacionada ao operar biológico, cultural e experiencial que nos constitui e constitui o mundo em que vivemos. Permitem também criar um contexto com abertura para emoção e razão em congruência com o fazer na pesquisa em educação.

---

<sup>6</sup> “novo porque mais complexificado” (PELLANDA, 2009, p. 43).

### 3 **P**ALAVRAS QUE ESCREVEM ÉPOCAS: DA ORIGEM À TEXTURA ATUAL

*Que a vida é imortal enquanto vive,  
enquanto está em vida.  
Que a imortalidade não é uma questão  
de mais ou menos tempo [...]   
Que é tão falso dizer  
que ela não tem começo nem fim  
quanto dizer que ela começa e acaba  
com a vida do espírito,  
pois é do espírito que ela participa*

Marguerite Duras

A escrita faz parte do nosso dia a dia nas mais diversas formas, desde uma simples mensagem em meio digital a textos mais elaborados, como os científicos e literários. A escrita está tão presente nas sociedades modernas que raramente pensamos em uma época totalmente ágrafa e na complexidade do processo de construção da escrita ao longo da história, desde a sua origem. Porém, a dimensão escrita da linguagem, tão praticada hoje em dia pela maioria da população mundial, e que abrange os mais variados meios de acesso à cultura, à informação, à comunicação e registros, surgiu há muito tempo atrás a partir de um processo determinado pelas necessidades sociais – comunicação e registros comerciais e culturais.

Desse modo de vida conservado de geração em geração, hoje, mais do que nunca, a escrita ultrapassa as fronteiras geográficas e do tempo, não só como forma de comunicação ou informação, mas sobretudo como maneira de conhecer e conhecer-se, de ser e estar no mundo. O acesso a registros de toda ordem e a produção da escrita em uma dimensão totalmente nova (eletrônica) por um número cada vez maior de pessoas, continua transformando profundamente a história da humanidade.

Mais do que uma volta ao passado, a escrita que me conduz neste capítulo se veste de um espírito aventureiro e curioso. Com ela percorro diferentes épocas e modos de vida, traços, estilos e materiais diversos, curiosos e belos começos da escrita. Afinal, ela nos põe em contato com o patrimônio cultural mais importante de civilizações que já não existem mais, mas ajudam a compreender o nosso atual

sistema de escrita e os laços que estabelece com outros saberes e a aprendizagem humana.

### 3.1 Os começos da escrita

Por milhares de anos, povos antigos já usavam marcas mnemônicas (ferramentas de memória) para registros e mensagens. Fischer (2009) nos conta que usaram para isso: nós, entalhes, pintura em pedras, sons, símbolos, bandeiras, fumaças, etc. Mas, ainda que algumas dessas formas tivessem como objetivo a comunicação, careciam de “marcas gráficas convencionais feitas em suportes duráveis” (FISCHER, 2009, p. 22) e um discurso articulado, o que, portanto, não configurava uma escrita completa.

Há mais de 4000 a.C. símbolos gráficos eram usados para representar coisas e fazer o registro de atividades comerciais em materiais como madeira, osso, pedra e argila. A pictografia é sistema primitivo de escrita em que se exprimiam as ideias por meio de cenas figuradas ou simbólicas, que abrangia marcas e elementos mnemônicos, muitas vezes, entalhados ou pintados em paredes ou pedras, com a transmissão de valores fonéticos, numa aproximação com a fala.

Vários estudiosos apontam a contabilidade como fator fundamental para o desenvolvimento da escrita, pois era necessário o registro de itens tais como mercadorias, impostos, taxas, gastos etc. Estes dados inicialmente eram anotados em fichas feitas de argila. Porém, essas formas de registros já não bastavam mais, era preciso avançar e por isso:

A partir de um repertório padronizado de pictogramas e símbolos – destilação de um longo desenvolvimento de entalhes a tabuletas – os sumérios da Mesopotâmia elaboraram o que desde então se tornou a ferramenta mais versátil da humanidade. Todos os outros sistemas de escritas e caracteres são, talvez, derivativos dessa única ideia original – foneticismo sistêmico<sup>7</sup> - que emergiu entre 6.000 e 5.700 anos atrás na Mesopotâmia. (FISCHER, 2009, p. 32).

---

<sup>7</sup> Foneticismo sistêmico = quando signo e som não estão mais ligados a um sistema referenciado em objeto externo. Quando se pode ler o signo só pelo seu valor sonoro, em um sistema padronizado com um número limitado de signos.

Através do princípio *rebus*, o qual permite que uma imagem exprima uma sílaba na língua falada, valendo-se da homofonia, quando um símbolo<sup>8</sup> se torna signo, os sumérios passaram a coordenar de modo sistemático sons e símbolos (incluindo os pictogramas) a fim de criar ‘sinais’ de um sistema de escrita. Um símbolo gráfico deixava de representar um objeto externo ou abstrato, para indicar um valor sonoro específico (FISCHER, 2009).

No entanto, somente por volta de 2.600 anos a.C., houve uma crescente utilização da escrita fonética. Neste período houve uma redução do número de pictogramas e símbolos e somente por volta de 2.400 anos a.C. passou-se a usar a escrita exclusivamente fonética na Mesopotâmia. A partir de símbolos pictográficos fonetizados, os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme, produzida com o auxílio de objetos em formato de cunha. Usavam placas de barro, onde cunhavam esta escrita. A escrita cuneiforme foi adotada e adaptada por outros povos como os acadianos, babilônios, elamitas, hititas e assírios. Esta foi a forma de escrita mais importante do Oriente Médio antigo.

Inicialmente este tipo de escrita atendia a objetivos administrativos, mas logo passou a ser utilizado para outras atividades cotidianas. A escrita cuneiforme era composta por mais o menos 2.000 sinais cuneiformes e registrada da direita para a esquerda. Com a escrita cuneiforme textos literários também foram registrados. Os mais antigos apareceram em tabuletas sumerianas e eram, na sua maioria, poemas e narrativas.

Por volta de 3.700 anos a.C., os egípcios também criaram um tipo de escrita, constituída por centenas de “hieróglifos” (desenhos e símbolos). Estes eram usados para inscrições em templos e túmulos e por isso tal escrita foi considerada “sagrada”. Mais tarde tais escritos passaram a ser feitos com tinta sobre papiro<sup>9</sup>.

O Egito tomou emprestado da Suméria não apenas a “ideia da escrita”, mas a logografia, a fonografia e a linearidade com sequência. O inventário de signos egípcios foi codificado muito cedo, com seus usos de valores fonéticos e signos (Ray, 1986, p. 307-16). Depois reconhecendo os requisitos específicos da linguagem egípcia, os copistas criaram novos instrumentos. (FISCHER, 2009, p. 36).

<sup>8</sup> Um “símbolo” é uma marca gráfica que significa outra coisa, enquanto um “signo” é um componente convencional de um sistema de escrita (FISCHER, 2009, p. 23).

<sup>9</sup> [...] tipo de folha de papel feito de tiras maceradas da planta *cyperus papyrus*. (FISCHER, 2009, p. 44).

A escrita hieroglífica era usada para cerimoniais. Inicialmente tal escrita era constituída de 2.500 sinais, porém cerca de 500 eram usados mais regularmente. Aspecto curioso dessa escrita é que podia ser lida da esquerda para a direita, da direita para a esquerda ou de cima para baixo.

Para Fischer (2009), a escrita hieroglífica é uma das mais belas, pois serve tanto como decoração quanto escrita. Somente a escrita Maia da América Central se aproxima da beleza e da grandeza deste sistema de escrita. Porém, devido à dificuldade de traçar ou entalhar este tipo de escrita, desenvolveu-se uma escrita mais simplificada: a hierática, que era bastante prática para usos do dia a dia. Esta era redigida somente da direita para a esquerda em papiros, pergaminhos, madeiras e outros materiais.

Uma das vantagens dos papiros como suportes da escrita era que este tipo de material é fino, leve, flexível e fácil de guardar, diferentemente das tabuletas em argilas. Ainda assim, as escritas cuneiforme e hieroglífica eram bastante complexas para uso dos comerciantes, que logo perceberam a necessidade de simplificar e adaptar as mesmas as suas necessidades práticas. A expansão e a fixação dos sistemas de escrita, desde então, seguiu uma intenção econômica, política, religiosa e de prestígio cultural.

Nesse sentido vale destacar o fato de que 'saber escrever' passou a ser uma característica que produzia distinção para o *status* sociocultural de uma pessoa. A escrita era vista como uma forma de ascensão social, que estava destinada a pequenos grupos, como os escribas. Estes ocupavam uma posição de destaque e passavam por um longo processo de formação.

### **3.2 O nascimento do alfabeto e o enlace pelo mundo**

Segundo Fischer (2009) o Egito parece ter sido berço do primeiro alfabeto do mundo, embora não incluísse vogais. Além disso, tal alfabeto foi usado, por muitos séculos, combinado com hieróglifos e outros sinais.

Por volta de 2.200 a.C., os escribas egípcios tinham aparentemente percebido que podiam simplificar sua escrita consideravelmente se eliminassem o "não-essencial". Assim, reduziram o sistema de escrita para o tamanho do componente consonantal da língua egípcia – em outras

palavras, começaram a escrever usando só o alfabeto consonantal, e nada mais [...] (FISCHER, 2009, p. 78).

A escrita consonantal egípcia se difundiu entre os povos semitas – assírios, fenícios, babilônios, entre outros. E, após um período de caos, de guerra e destruição de muitas sociedades, apenas um alfabeto sobreviveu nesse meio: o fenício. O alfabeto fenício estava constituído de 22 consoantes e se mostrava mais adequado às transações comerciais. Isso fez com que logo se espalhasse pela vizinhança e levou outros povos a criar seus próprios alfabetos.

Assim, por exemplo, os gregos criaram um alfabeto baseado no alfabeto fenício, porém com o acréscimo das vogais.

Por muitos séculos, não havia ortografia grega padronizada. Também não havia distinção entre maiúsculas e minúsculas, não havia pontuação e separação de palavras e cada região seguia convenções locais algumas vezes usando letras locais próprias. As mais antigas inscrições gregas estão escritas à moda semita da direita para a esquerda, ou alternando a direção a cada linha, feito um arado abrindo a terra. Por volta do século VI a.C., no entanto, a maioria dos escribas preferia escrever da esquerda para a direita em linhas sucessivas. Esse método, por fim, substituiu todos os outros. (FISCHER, 2009, p.113-115).

Essa inovação na história da escrita foi um verdadeiro presente ao mundo ocidental, que devido à expansão e ao prestígio econômico, cultural e militar da Grécia na época chegou à península Itálica. Nessa aventura entre diversos povos de diferentes épocas, tal escrita também influenciou a dos etruscos e mais tarde a dos romanos, entre outros, da qual deriva mais diretamente a nossa escrita.

Para Echeverría (2006, p. 14) a invenção do alfabeto deu origem a grandes transformações na sociedade, desde a educação até a convivência social, mas *“los cambios quizás más importantes tuvieron lugar en un área menos visible: en la transformación de nuestras categorías «mentales», en la manera en que los seres humanos piensan sobre ellos mismos y sobre el mundo.”*

Segundo Fischer (2009), no século II a.C. a escrita etrusca deixou de ser usada quando o latim dos romanos prevaleceu. O alfabeto latino teve como base o alfabeto etrusco, que por sua vez era derivado do grego.

Durante os primeiros séculos d. C., o letramento se espalhou pelo império romano. [...] Desde 1973, cerca de duas mil cartas de documentos em tabuletas de madeira foram descobertas ali, atestando a difusão da escrita na sociedade romana antiga, mesmo nos mais longínquos rincões do



império. Constituindo o maior arquivo de escritos romanos antigos jamais descobertos, a literatura de Vindolanda data de um período entre 85 e 120 d.C. Todas as inscrições eram escritas a tinta ou entalhadas com buril e transmitem o pensamento de homens e mulheres comuns se correspondendo entre si [...] (FISCHER, 2009, p. 132).

O alfabeto latino se tornou escrita principal em grande parte do império romano e mais tarde, com a expansão romana, o latim se espalhou por toda a Europa, especialmente por causa do cristianismo e da colonização, o que contribuiu para o desenvolvimento de escritas regionais. O latim estava dividido em duas modalidades: o clássico, usado pelas pessoas cultas, falado e escrito; e o vulgar, usado pelo povo, apenas falado. O latim vulgar evoluiu para dialetos e logo para as línguas românicas, de onde se originou a Língua Portuguesa.

### 3.3 A escrita no Brasil e a textura da nossa identidade

A língua portuguesa chegou ao Brasil no século XVI com o domínio português e foi se estabelecendo com fortes interferências indígenas. Com a chegada dos jesuítas, em 1.549, houve uma primeira intenção de educar e catequizar os índios que aqui viviam, garantindo desta forma os objetivos da metrópole. Como vimos em outros momentos, a linguagem, mais uma vez, atuou como forte elemento de dominação das colônias.

Lodoño (2002, p. 12) conta que:

Até a expulsão da Companhia<sup>10</sup>, no Brasil e no Pará-Maranhão, superiores, padres e irmãos não deixaram de escrever cartas, informes, relatórios e crônicas em que recolheu a vida e o cotidiano da Companhia nas colônias portuguesas da América. Suas cartas foram acumulando em diversas casas de governo e hoje se encontram nos arquivos de Roma, Lisboa, Évora, Rio de Janeiro e Madri.

Essas cartas revelam, além das condições e riquezas da terra, dos conflitos com os nativos; o conhecimento e a valorização das letras pelos jesuítas, em especial do latim e do grego, que serviam também para o registro de suas experiências espirituais e daquilo que consideravam *Divino*, da vontade de Deus, para edificação. Assim, “Sob a influência do padre Ignácio a Companhia, desde os

---

<sup>10</sup> Companhia de Jesus – ordem religiosa formada por padres jesuítas, que tinha como missão a educação religiosa, com a expansão do cristianismo. Foi fundada no século XVI e se espalhou pela Europa e mais tarde por vários lugares do mundo.

primeiros anos, utilizou a escrita como forma predominante de comunicação, ação e registro” (LODOÑO, 2002, p. 17).

A Língua Portuguesa no Brasil teve algumas características que se diferenciaram da língua falada em Portugal. Além das interferências indígenas, houve também contribuições dos escravos africanos, que foram trazidos para trabalhar nas novas terras e de imigrantes italianos, espanhóis, franceses, alemães, entre outros. Com isso, houve mudanças e acréscimos de termos, que variam de acordo com cada região, onde esses imigrantes se instalaram. Essas peculiaridades, assim, configuram traços de uma identidade mais específica da Língua Portuguesa no Brasil, associando-os também aos aspectos socioculturais de nossa identidade brasileira.

A incorporação dessas características na língua oral acontece de forma mais rápida, porém no tocante à escrita, o português do Brasil tem uma proximidade maior com o português de Portugal. Isso deve-se à normatização da língua, embora se diferencie em muitos aspectos como os gramaticais de ordem fonética – fonológicas, morfológicas e sintáticas (GUIMARÃES, 2005). Há pouco tempo houve uma reforma ortográfica (2009), na qual algumas regras foram modificadas, com o objetivo de unificar a língua nos países que tem como idioma oficial a Língua Portuguesa. Mas, vale destacar que esses laços buscam manter, e tão somente mantêm, certa uniformidade da língua escrita.

A questão é saber se tal uniformidade terá, ou não, duração temporal em termos socioculturais. Afinal, ao longo da história da escrita, esta se mostrou um processo vivo, que é inventado e reinventado todos os dias. A escrita eletrônica é um exemplo de inovação que tem transformado nosso modo de vida, nossa forma de conhecer e produzir conhecimento.

Como ocurrió en la antigua Grecia, este cambio en la forma de comunicarnos con el demás, basado esta vez en la emergencia del lenguaje electrónico, está también afectando profundamente nuestra forma de pensar sobre nosotros y sobre el mundo (ECHEVERRÍA, 2006, p. 18).

Desse modo, de manuscritos a estilos mais dinâmicos, de tabuletas de argila a computadores pessoais, a escrita vem tecendo a nossa história e nessa aventura atribuindo textura à nossa identidade. Textura imortalizada em palavras

miscigenadas, com cores e sons vibrantes, com sabores e odores sem igual. Textura como a de *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa (1994, p. 12-13):

Sou só um sertanejo, nessas altas idéias navego mal. Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração. Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre, Mestre Lucas, no Currálinho, decorei gramática, as operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio. Em folhas grandes de papel, com capricho tracei bonitos mapas. Ah, não é por falar: mas, desde o começo, me achavam sofismado de ladino. E que eu merecia de ir para cursar latim, em Aula Régia – que também diziam. Tempo saudoso! Inda hoje, apreço um bom livro, despaçado.

A inventividade e a criatividade narrativa transparecem na imagem do sertão brasileiro, no linguajar sertanejo num registro único e singular da identidade brasileira, que é também parte dessa história.

Ao percorrer o caminho da escrita e suas texturas desde os começos, quero destacar não só o modo como esta se estrutura tecnicamente, mas sua relação com o vivido, com as demandas da sociedade, com o ser que busca a si mesmo num mundo potencialmente sensível. Visto que, de acordo com Hermann (2012), que apoiado no pensamento de Nietzsche e Humboldt nos diz que nós seres humanos nos formamos no confronto das experiências, através das nossas ações e escolhas, ou seja, numa experiência de si, na busca de si mesmo. Assim, através da formação da identidade do eu e da formação do caráter somos levados à transformação social.

E, por estas, entre outras razões, termino este capítulo feliz com a aventura realizada pela escrita em nossa história e na história de nossa escrita, percebendo como esses ‘traços culturais’ se atravessam e se complementam. Neste sentido, lembro do que nos diz Merleau-Ponty (2012, p. 147), quando afirma ver na história (da arte, da escrita, da humanidade) “o centro de suas reflexões, não como uma natureza simples, absolutamente clara por ela mesma e que explicaria todo o resto, mas, ao contrário, como o lugar mesmo de nossas interrogações e de nossos assombros.”

## 4 **L**R E VIR INCESSANTE DA ESCRITA

O espírito aventureiro da escrita que percorre o tempo é também o espírito dessa investigação; que se materializa no desejo de escrever de outro modo, na experiência de pensar de outro modo. Porque, como diz Larrosa (2003, p. 102):

Nosso trabalho na academia tem a ver com o saber, é basicamente um trabalho com palavras. O que fazemos a cada dia é escrever e ler, falar e escutar. A partir disto, poderíamos dizer que o conformismo linguístico está na base de todo conformismo, e que falar como Deus manda, escrever como Deus manda e ler como Deus manda, ao mesmo tempo, é pensar como Deus manda. Também poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de "pensar de outro modo" que não seja, também, "ler de outro modo" e "escrever de outro modo".

Neste sentido, busquei uma perspectiva metodológica com uma dinamicidade no trilhar do caminho investigativo, sem que este fosse determinado previamente. Assim, a escolha da opção fenomenológica<sup>11</sup> nesta pesquisa tem a ver com a possibilidade de fazer um percurso interpretativo próprio do fenômeno<sup>12</sup> da escrita e de pensar a aprendizagem a partir do real, do vivido, sem tomá-lo por acabado; perspectiva que se coaduna com a premissa de Rafael Echeverría (2007) de que na busca pelo novo, o caminho somos nós quem o construímos. A ênfase se dá, então, à experiência, ao observar as coisas como as sentimos, vivemos e interpretamos. Dessa maneira proponho pensar a aprendizagem da escrita considerando a complexidade desse processo.

Do ponto de vista da complexidade tudo o que acontece conosco não pode ser explicado de forma simplificada e reducionista, pois há uma inter-relação de ordem e desordem, certeza e incerteza, determinações e acasos. Não existe uma verdade única. Cada um de nós percebe o mundo de forma diferente e também age nele de maneira singular, inventando as próprias interações. Nesta concepção o observador aparece implicado no processo de observar. O observador não está separado do objeto e este, portanto, não pode ser observado ou explicado de forma independente (MORIN, 2005).

<sup>11</sup> Embasamento filosófico que retoma o pensamento de Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty e Paul Ricouer (REZENDE, 1990).

<sup>12</sup> "o que se mostra para quem olha intencionalmente, interrogando-o" (BICUDO, 2011a, p. 53).

Bicudo (2011c, p. 30), ao apontar aspectos fundamentais da Fenomenologia na pesquisa qualitativa, esclarece que o fenômeno não é um objeto objetivamente “posto e dado no mundo exterior ao sujeito” e, portanto, não pode ser “observado, manipulado, experimentado, medido, contado por um sujeito observador”. E por isso sujeito e objeto não estão separados no processo de conhecer, como não estão separados no ato de aparecer.

Assim, o pensar fenomenológico se entrelaça com o pensar complexo, visto que:

no estudo do homem, a fenomenologia se faz antropologia estrutural, atenta em não reduzi-lo a nenhum dos seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático etc.), mas em conservá-los todos. Em outras palavras, a adoção do ponto de vista estrutural da fenomenologia supõe e exige uma reformulação de todo o problema da consciência e da subjetividade, que não é somente inteligência, liberdade, espírito, nem só corporeidade, inconsciente, determinismo, mas tudo isso em constante relacionamento existencial dialético. O mesmo deve ser dito a respeito da estrutura de mundo: ele não é somente matéria, produto, condicionamento, sentido recebido, instituição, mas é um mundo humano, marcado, precisamente, pela presença do homem ao-mundo e no-mundo. (REZENDE, 1990, p. 36).

Echeverría (2007), também corrobora com esse pensar ao dizer que o fenômeno a ser estudado nunca é algo independente de nós, pois tem a ver com a nossa experiência. Desse modo, o caminho aqui é guiado pelo próprio fenômeno da escrita, tendo como ponto de partida a experiência de escrever. Isso permite que a escrita se mostre e se manifeste em si mesma, em suas diversas variáveis, em sua multiplicidade de sentidos. Tomando emprestadas as palavras de Maturana e Varela (2001, p. 69) posso afirmar, com eles, que: “tudo o que é dito, é dito por um observador” e é dito na linguagem. Assim, tudo o que é dito por nós, é dito a partir do nosso olhar, do que nos toca, do nosso linguajar.

Enquanto método, a fenomenologia se caracteriza pela busca da compreensão da plenitude do sentido do fenômeno, sabendo-se que nunca a alcançará (REZENDE, 1990). E, por isso mesmo:

A fenomenologia desconfia daqueles que pretendem acabar com os mitos e a poesia, ou afirmar a univocidade em detrimento da polissemia. Interessanos “o visível e o invisível”, “o olho e o espírito”, o “sentido e o não sentido”, “as aventuras e a dialética”, “a existência e a significação”, “a vida e a metáfora” (REZENDE, 1990, p. 28-29).

Neste caso, a descrição fenomenológica se configura como um processo reflexivo durante o percurso da pesquisa. Assim, supera o reducionismo e o isolamento ao levar a perceber as relações entre os diversos elementos do fenômeno da escrita e do contexto em que esta se realiza. Ou seja, nos põe na complexidade do processo de observar e compreender o fenômeno. Nesse sentido, vale lembrar que há sempre mais a dizer além do que já foi dito. Como reitera Rezende (1990, p. 26): “há sentido, há sentidos, há mais sentido do que podemos dizer”.

A visão fenomenológica considera o homem no seu existir cotidiano e no encontro deste com o mundo, como “ser-ao-mundo” e “ser-no-mundo”, ou seja, a existência do homem e sua relação com o mundo na busca do sentido a partir do viver. Por isso, de acordo com Merleau-Ponty<sup>13</sup> (1999, p. 3), “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”. Para este autor o(s) sentido(s) dos acontecimentos está(ão) na corporeidade; no corpo que olha, que sente, que percebe e que cria. A experiência do mundo tem a ver com a experiência do corpo numa relação sensível com o mundo.

Merleau-Ponty (1999) aprofunda a crítica ao racionalismo que dicotomiza corpo-mente, sujeito-objeto ao tratar da percepção como ação do corpo, que não acontece de forma mecânica e isolada, sendo pois a percepção um modo indiviso de existência, que conjuga todos os sentidos. E ainda segundo este autor:

O mundo fenomenológico é não ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras, ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18).

O processo fenomenológico opera desde a experiência de cada um com o fenômeno, na relação com o outro e com o mundo. Assim, interessa aqui como cada um vive o processo de escrita no ambiente acadêmico. Por isso, nesse estudo busco fazer uma descrição<sup>14</sup> das experiências de escrita vividas pelos alunos do ensino

---

<sup>13</sup> Filósofo francês, fenomenólogo da percepção, teve sua obra influenciada pelas ideias de Husserl e Heidegger.

<sup>14</sup> De acordo com Bicudo (2011a, p. 55) “A descrição da experiência vivida constitui-se no ponto chave da pesquisa qualitativa que privilegia o fenômeno situado”.

superior na intenção de relacionar a escrita com as emoções e os domínios de ações neste contexto. Além disso, tomo como ponto de partida para as discussões as próprias narrativas dos alunos, uma vez que, de acordo com Rezende (1990, p. 62), “É nos acontecimentos que emerge o sentido da existência, não de maneira simplesmente expositiva, mas dialética e crítica, isto é, pondo em questão esses mesmos acontecimentos e seu sentido”.

Desta forma, parto do fenômeno da escrita em si na tentativa de alcançar o(s) sentido(s) da experiência na ação de escrever porque há na escrita um universo de significações e relações que só é possível compreender a partir dela mesma. Ou seja, na experiência do viver e na relação com o mundo.

O estudo do fenômeno segue uma descrição intensa, que visa compreender a escrita a partir do ponto de vista daqueles que vivem a experiência da escrita acadêmica. Isso exige deixar de lado o que já é conhecido e preconcebido a respeito da escrita e voltar-se para o incontrolável e imprevisível no acontecer da experiência. Afinal, no caminho metodológico que sigo, a fenomenologia, como afirma Bicudo (1999, p. 77), “não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve. Para tanto, expõe-se por meio da linguagem”.

De acordo com esse movimento, Rezende (1990) destaca a relevância da fenomenologia como um método indicado ao estudo do fenômeno da educação e desta forma à pesquisa em educação. Seus argumentos baseiam-se no fato de que pode favorecer uma compreensão da realidade tal como ela é vivida por aqueles que dela participam e primar pelo sentido e significado do fenômeno em sua multiplicidade de aspectos em relação com o mundo, permitindo, ainda, perceber questões existenciais, individuais e coletivas.

#### **4.1 A experiência narrativa**

Para Benjamin (1984) o conceito de experiência tem a ver com conhecimento e linguagem, com o modo de perceber e sentir o mundo. Para este autor a experiência que leva à reflexão, que dá sentido à vida tem o espírito jovem, ou seja, um espírito livre, que não se acomoda em si mesmo, pois “cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo a partir do nosso espírito. [...] A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito” (BENJAMIN, 1984, p. 23). A partir dessas ideias compreendo que o sentido da experiência está

relacionado ao caráter poético, de invenção e de aventura que a definem. Isso permite aproximar a concepção de experiência em Benjamin com aquela apresentada por Bárcena (2012).

Bárcena (2012) ao falar de experiência diz que esta pode implicar conhecimento empírico e experimentação numa visão empirista e racionalista pré-estabelecida. Mas dá ênfase à concepção de experiência como algo que nos passa, que nos acontece, como “acontecimento”. E, neste sentido:

la experiencia evoca un viaje, y frecuentemente una travesía peligrosa, difícil, llena de obstáculos y pruebas. Y también puede significar una brusca interrupción del curso continuo de la vida, cuando algo inesperado – un acontecimiento- nos toca y nos asalta (BÁRCENA, 2012, p. 114).

Interessa destacar que é nesta concepção de experiência que o autor se apoia para tratar de aprendizagem. Aprendizagem numa relação com o mundo, que se “*singulariza en su propia forma*” (BÁRCENA, 2012, p. 116) e que está no centro da tarefa educativa. Essa concepção de aprendizagem, por sua vez, está próxima daquela defendida por Edgar Morin, quando nos fala de aprendizagem como processo ‘auto-eco-organizativo’.

Sigo e entrelaço aqui o sentido de experiência dos autores citados; experiência que nos toca e dá sentido ao nosso fazer; uma viagem, uma aventura que é só nossa e de cada um de nós e não está predeterminada. Neste trajeto minha escrita se faz também experiência narrativa, que não está determinada *a priori* e nem se instala em uma textura apática e sem viço, por isso se constitui na relação com o outro, com emoções-outras<sup>15</sup>.

A experiência narrativa converge com a possibilidade de complexificação daquele que descreve o vivido e produz sentido na ação de escrever. Ao refletir, através da escrita, seus encontros e desencontros, encantos e desencantos, razões e emoções, vai construindo uma nova história, uma nova aprendizagem, ao mesmo tempo em que vai se (re)inventando a si mesmo. De acordo com Gustsack e Rocha (2015), a narrativa é constitutiva da história e da vida humana. Apoiados nas palavras de Barthes (2008), estes autores trazem a compreensão de que a narrativa

---

<sup>15</sup> A respeito do encontro com o outro, cabe destacar que Gadamer (1998), em sua hermenêutica, sugere que haja abertura ao diálogo. Ele sugere pois, a existência de uma dialética, que se sustenta na reciprocidade, já que é na relação com o outro que nos entendemos e nos compreendemos.



se faz em qualquer tempo, espaço e grupo social e existe em infinitas formas e diferentes culturas<sup>16</sup>.

Narrar aqui, implica interpretar o mundo e a si mesmo. E nesta perspectiva, de acordo com Benjamin (1994, p. 205), a narrativa:

não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Ao narrar, deixamos vir à luz, pelo dito e pelo não-dito,<sup>17</sup> das palavras o que percebemos, sentimos, vivemos e aprendemos.

No estudo das narrativas dos estudantes de graduação da Unipampa – campus Dom Pedrito, os quais são colaboradores nesta pesquisa, dou ênfase às questões relacionadas às interações e às emoções nos momentos da ação da escrita experimentados pelos estudantes a partir do que cada narrador imprime em suas narrativas, do seu linguajar. Desta forma, concentro esforços no sentido de descrever – interpretar e compreender – o processo, as experiências de escrita e não os resultados desta ação.

## **4.2 Con-texto da experiência de escrever e investigar**

O campus Dom Pedrito é um dos dez (10) campi que faz parte da Unipampa. Está localizado na cidade de Dom Pedrito-RS e conta com uma média de oitocentos (800) alunos de graduação, que estão divididos em 5 cursos. Destes, dois (2) são Licenciaturas: Ciências da Natureza e Educação do Campo, dois (2) Bacharelados: Enologia e Zootecnia e um (1) tecnólogo: Tecnologia em Agronegócio. Os cursos de Enologia e Zootecnia são diurnos, os cursos Ciências da Natureza e Tecnologia em Agronegócio são noturnos e o curso de Educação do Campo é um curso em que as aulas acontecem em períodos concentrados, nos meses de janeiro e julho de cada ano.

---

<sup>16</sup> Destaco aqui o fato de que não há um vínculo direto entre narrativa e escrita. Produzem-se narrativas com quaisquer dimensões de linguagem: desenhos, pinturas, danças, imagens, mímicas etc.

<sup>17</sup> “A linguagem exprime tanto pelo que está entre as palavras quanto pelas próprias palavras, tanto pelo que não diz quanto pelo que diz, assim como o pintor pinta tanto pelo que traça quanto pelos espaços em branco que dispõe ou pelos traços de pincel que não efetuou” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 87).

Esse campus iniciou suas atividades em 2006 com apenas um (1) curso, sendo o de zootecnia o pioneiro. Em 2009 teve início o segundo curso, o de Tecnologia em Agronegócio. Nesta época eram poucos servidores e a estrutura física alugada. Em 2010 teve um avanço significativo em número de servidores e a estrutura própria do campus.

Ingressei na universidade nesse ano, no cargo de técnico em assuntos educacionais, quando o NuDE ainda não estava estruturado. Somente em 2012 este núcleo foi criado, por iniciativa do grupo de técnicos em assuntos educacionais e assistentes sociais na época. A intenção era unir e institucionalizar o apoio pedagógico e a assistência estudantil na universidade. A partir disso, em 2012 além de técnico em assuntos educacionais e assistente sociais, passou a integrá-lo a figura do pedagogo.

Hoje o NuDE é o setor responsável pela assistência estudantil e apoio pedagógico em cada campus da universidade. O acompanhamento dos alunos que são encaminhados ao setor ou o procuram espontaneamente acontece de forma multidisciplinar entre profissionais como assistentes sociais, pedagogos e técnico em assuntos educacionais. Buscamos trabalhar de forma integral, levando em conta o ser humano como um todo, em suas dimensões social, cultural e cognitiva. Sinto que uma característica que talvez faça a diferença é que no NuDE - Dom Pedrito tentamos manter uma relação de confiança com os alunos, procurando inseri-los em atividades extracurriculares através de projetos e outras demandas próprias do campus, numa atitude amorosa, de aceitação e respeito.

Ao retomar esta nossa trajetória, veio de súbito um imenso orgulho de ter participado e colaborado na construção do núcleo, do campus e da universidade de modo geral. Posso dizer que aqui encontrei sentido no meu fazer profissional, mas também muitos desafios e questionamentos. Isso me faz lembrar um dos princípios sustentados por Echeverría (2006, p. 73), de que nós seres humanos não podemos viver sem dar sentido a nossa existência, pois:

Esta es nuestra condición básica de desgarramiento existencial. Una vez arrojados a la vida, no podemos sólo dejarnos llevar por ella, como quien se deja llevar por la corriente de un río. Para vivirla, tenemos que generarle sentido.

E foi neste contexto que comecei a observar com mais atenção a relação dos alunos com a escrita. Procurei compreender o que tradicionalmente definimos como

dificuldade e até mesmo como resistência ao ato de escrever dos alunos no espaço acadêmico. Desde então a escrita, sempre tão presente na minha vida e na minha experiência com o mundo, passou a ser meu tema de investigação.

Mas, foi no mestrado, na interação com teóricos da Complexidade e na convivência com docentes e colegas do Programa<sup>18</sup> que pude refletir acerca do conhecimento, do humano, da vida. Em outras palavras, passei a dar-me conta do reducionismo e da fragmentação do saber científico clássico, para conduzir-me à compreensão não só da escrita ou da história da escrita, mas da ação da linguagem, da ação das palavras – escritas – no mundo. Disso tudo emergiram novos questionamentos, novas percepções e emoções. As palavras me apresentaram e deram às minhas reflexões um outro rumo. Assim, o encontro com a fenomenologia foi inevitável.

E neste caminho – fenomenológico – bem como coloca Rezende (1990), optei por um modo de pensar, de agir, de interpretar as palavras e de me posicionar diante do mundo, ou melhor, no mundo e na escrita; na busca de sentido e significação. Seja este o estilo característico da fenomenologia: a busca de cada um pelo seu próprio estilo. E por isso mesmo “uma verdadeira descrição, supondo a consciência perceptiva, só pode ser feita por alguém que seja sujeito do seu próprio discurso e entre em contato com um mundo complexo tanto em sua constituição como em sua história” (REZENDE, 1990, p. 18).

Ao assumir um estilo próprio, vou evidenciando a complexidade de um pensar e de uma história, vou me constituindo autora<sup>19</sup>. Vou procurando palavras-outras e me deixando encontrar por elas, “poetizando-me”<sup>20</sup> na experiência de escrever e de pensar a escrita no ensino superior, entrelaçada com as emoções.

Nessa perspectiva, faço referência a Bárcena (2012, p. 128) e ao que chama de uma “poética do escrever”:

Una que ya no se somete a un orden o principio previamente establecido de cómo debe escribirse y qué debe decirse y hacia dónde debe llegarse cuando se practica este arte, sino a una escritura que es un acontecimiento. Una escritura que se pone marcha, no para demostrar lo que ya se sabía, o para encontrar las evidencias empíricas que prueban sus asertos, sino una

<sup>18</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UNISC.

<sup>19</sup> A função de autor foi introduzida por Michel Foucault na perspectiva discursiva, na qual o autor é sujeito responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto. A partir dessa noção Orlandi (1996, p. 70) diz que “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer”.

<sup>20</sup> Ao habitar o presente como sugere Bárcena (2012).

que se alimenta de un trato con la experiencia de un ejercicio de escritura inseguro e incesante. Esta escritura no responde a un deseo de prescripción universal, sino a un anhelo de cambio y de transformación personal.

Como bem coloca o autor, esse tipo de escritura é um acontecimento e um desejo de constituir-se/transformar-se na/pela escrita. Levada pelo “mistério” do que ainda não se sabe e não se pode controlar, resta jogar-me ao risco da experiência, dessa experiência específica de pensar.

Em uma abordagem semelhante, Willilms (2013, p. 17) nos conta uma interessante experiência de escrever “escrevivendo” sua tese de doutorado:

Na experiência da complexidade vivida, entretecendo fios, escrevi esta tese harmonizando “coraçõemente: pensamento, pensamor” (ROSA, 2001c, p. 212), ou seja, há um Eros que transita de lá pra cá e se derrama sobre minha escrita e harmoniza minhas reflexões. Aos poucos fui *escrevivendo*, embora nem sempre compreendesse ou enxergasse tudo, como lembra a profecia de Tirésias. Com uma dose de ousadia fui ampliando alguns limites da escrita acadêmica: a literatura de Guimarães Rosa e a fenomenologia de Gaston Bachelard me sustentam como fios epistemológicos.

Em sua singularidade a autora percebe e interpreta, desde o corpo, uma relação com o fenômeno da escrita, que, segundo ela própria, se nutre de poesia e encantamento.

De acordo com Rezende (1990, p. 29), o pensar fenomenológico nos leva a um exercício permanente de interpretação do fenômeno em questão, porque “não há necessidade de interpretação quando só há um sentido e ele é manifesto. Havendo, porém, vários sentidos possíveis, a interpretação torna-se indispensável”.

Através das narrativas os estudantes contaram suas experiências de escrita e a partir delas pude perceber que a maioria destes entende a escrita como uma atividade importante tanto no meio acadêmico como no meio profissional. Exemplo disso, podemos ver no excerto de uma estudante do curso de Agronegócio, que está no 7º semestre, tem formação média em contabilidade e atua profissionalmente como promotora de vendas:

*Acredito que no cargo que ocupo hoje, sem a escrita, seria impossível prosseguir e até mesmo na faculdade é o mais importante para facilitar os estudos (estudante A - 22 anos).*

A fala de outro estudante, agora do curso de Ciências da Natureza, que está também no sétimo semestre; é técnico em administração e exerce a função de assistente administrativo, também se refere à escrita como atividade de fundamental importância. Para ele a escrita é:

*Muito importante. A escrita é essencial para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. É relevante que seja desenvolvida a capacidade de expressividade (estudante C – 25 anos).*

Na frase “*É relevante que seja desenvolvida a capacidade de expressividade*” dita por este estudante, parece haver uma relação com o que aqui é contemplado. Ou seja, uma experiência de escrita a partir do vivido, do que percebe e interpreta aquele que escreve, como uma possibilidade de dizer o que lhe faz sentido e que segundo Merleau-Ponty (2012, p. 90), não pode estar limitada, visto que a linguagem ao constituir-se:

*não escolhe simplesmente um signo para uma significação já definida, assim como se vai buscar um martelo para pregar um prego ou um alicate para arrancá-lo. Ela tateia em torno de uma intenção de significar que não dispõe de nenhum texto para se orientar, que justamente está em via de escrevê-lo.*

A estudante *D*, do quinto semestre do curso de Enologia, concorda com os colegas e diz que:

*Sim, é fundamental para o trabalho e dia a dia, e principalmente organizar os pensamentos (estudante D -23 anos).*

A estudante *E*, do curso de zootecnia – nono semestre - corrobora com essa mesma perspectiva, dizendo o seguinte:

*Através dela desenvolvemos melhor a nossos conhecimentos e além de fazer parte do âmbito acadêmico, melhorar a compreensão de trabalhos e questionamentos, além de ser a base para um bom desempenho em toda vida acadêmica e posteriormente na vida profissional (estudante E – 23 anos).*

As estudantes *F* e *G*, ambas do nono semestre do curso de zootecnia, também falam da importância da escrita, porém acreditam que a era digital e as tecnologias têm afetado esta atividade de forma negativa:

*É uma atividade importante que infelizmente se perdeu no tempo por algumas pessoas, pois na fase digital que vivemos atualmente praticamos menos a escrita e assim os erros de ortografia acontecem com frequência (estudante F).*

*Sim e muito. Porém, hoje em dia, com toda tecnologia de fácil acesso, é pouco utilizada (estudante G).*

A partir desses registros, penso que os estudantes estão cientes do lugar de relevância que a escrita tem na nossa vida e no nosso modo de ser. Isso vai ao encontro do pensamento de Echeverría (2006), ao dizer que através da linguagem, podemos não só interferir no futuro, como construir a nossa identidade e o mundo em que vivemos. A forma como entendemos e nos movemos em linguagem é também como nos deixamos ver pelos outros e diante de nós mesmos. E com isso, “*descubriremos pronto cómo la identidad personal, la nuestra y la de los demás, es un fenómeno estrictamente lingüístico, una construcción lingüística*” (ECHEVERRÍA, 2006, p. 23).

Na primeira etapa desta pesquisa, busquei conhecer cada um dos colaboradores e a sua relação com a escrita, a partir de uma relação amorosa com os mesmos, de forma que se sentissem à vontade e motivados a participar da pesquisa. Posso dizer que neste primeiro momento me sentia alegre e animada. Alegre por ver que a proposta foi bem recebida por muitos dos estudantes e animada pela oportunidade e desafio de perceber os sentidos implicados nas experiências narradas pelos alunos que se traduzem numa intencionalidade descritiva, compreensiva e interpretativa.

Delimitei em dez (10) o número de colaboradores, sendo dois (2) de cada curso. Fiz um primeiro contato via rede social com alguns alunos e já antecipei o convite para que estes participassem da minha pesquisa de Mestrado. Alguns aceitaram de imediato, outros fizeram alguns questionamentos e ficaram de retornar em outro momento. Tentei agendar um encontro presencial com todos antes de

iniciar a pesquisa, porém a maioria dos alunos disse estar bastante atarefado, com projetos, estágios, trabalho... Por isso, decidi ir interagindo com os alunos via rede social (facebook), aplicativos de mensagens (WhatsApp) e correio eletrônico (e-mail).

Alguns esclarecimentos a respeito da pesquisa foram dados nessas conversas e mais tarde formalizados no formulário de pesquisa - parte I (anexo A) enviado aos alunos pelos mesmos meios citados acima. Com isso, puderam responder e retornar conforme a disponibilidade de cada um. Só após o retorno das respostas nesta primeira parte da pesquisa, enviei o formulário de pesquisa – parte II (anexo B).

Importante ressaltar que muitos alunos, que foram inicialmente contatados, não retornaram e que à medida que isso ia acontecendo, eu ia convidando outros alunos a participarem. Mas, nenhum estudante recusou de antemão a participar da pesquisa. No total foram 18 convites. Sete estudantes<sup>21</sup> colaboraram na primeira etapa e cinco continuaram na segunda etapa.

Acostumada a ouvir dos próprios docentes no contexto da Unipampa que os estudantes não gostam e não sabem escrever, me surpreendi ao saber que a maioria dos colaboradores nesta pesquisa diz gostar<sup>22</sup> de escrever:

*Gosto de escrever, tenho facilidade, apesar dos vícios de linguagens escrevo corretamente (estudante G).*

*Bom, eu gosto muito de escrever, utilizo bastante a escrita, porém para fazer artigos e trabalhos científicos tenho um pouco de dificuldade (estudante E).*

*Eu gosto de escrever porém tenho um pouco de dificuldade. Talvez falte mais leitura já que no meu ponto de vista quem lê mais escreve melhor (estudante F).*

*Gosto de escrever! Acredito que a escrita é a melhor forma de expressar opiniões, constatações e resultados acerca daquilo que se estuda. No*

---

<sup>21</sup> Os estudantes estão identificados por letras do alfabeto, que foram adotadas aleatoriamente por mim, a fim de manter em sigilo suas identidades.

<sup>22</sup> Os estudantes não deixam claro a que tipo de escrita se referem, por isso alguns questionamentos como por exemplo o fato de os estudantes terem respondido às questões visando atender ao desejo da pesquisadora, sendo esta servidora na IES foram também considerados, porém entendo que não interferem de maneira determinante nos resultados da investigação.

*entanto, às vezes, tenho dificuldade para encontrar materiais bibliográficos que sejam condizentes com aquilo que desejo expressar (estudante C).*

Porém, outros alunos falam da relação com a escrita com pouca afinidade. É o que pude evidenciar nos trechos a seguir:

*Não posso dizer que a relação é a de maior entrosamento, pois costumo escrever com alguns erros de ortografia (estudante F).*

*Escrevo sempre por obrigação, não tinha esse hábito antes de ingressar na graduação. Tenho muita dificuldade para escrever, pois sou muito direta e não consigo explicar com tantos detalhes, que são necessários ao bom entendimento (estudante B).*

O interessante é que quase todos os alunos, até mesmo aqueles que dizem gostar de escrever, dizem também sentir certas dificuldades em relação a esta ação. Essas dificuldades, segundo os estudantes, são de ordem ortográfica, têm relação com alguns gêneros textuais acadêmicos e alguns com a intenção de escrita.

A estudante E acredita que sua dificuldade com a escrita esteja relacionada à leitura, ou melhor, à falta de leitura. Parece que esta reconhece que a interação com outros textos e autores a ajudaria na sua própria escrita, ou quem sabe, em uma outra maneira de escrever.

Willms (2013) coloca em destaque a questão da leitura em seu estilo de escrita, que chega a exceder “nos adjetivos, nas exclamações, nas citações poéticas, nas epígrafes e na alegria”. Leituras estas que:

*fermentaram a escrita num esforço, quem sabe, para quebrar as couraças pedagógicas e seus currículos e didáticas e matrizes epistemológicas de cunho mais racional, positivista e reprodutivista, libertando o corpo marcado pela seriedade autoritária, paternalista e apolínea para deixar germinar a sabedoria natural, feminina, noturna e dionísica, da experiência, do brincar: uma iniciação (WILLMS, 2013, p. 23).*

A leitura é vista por Merleau-Ponty (2012, p. 44) como “um confronto entre corpos gloriosos e impalpáveis de minha fala e da fala do autor” que o ajuda a ir além de seus próprios pensamentos. Ele justifica sua compreensão, quando afirma que: “Mas esse poder ultrapassar-me pela leitura, devo-o ao fato de ser sujeito falante, gesticulação linguística, assim como minha percepção só é possível por meu



corpo”. E mais adiante fala do poder da linguagem operante ou constituinte, que “subitamente descentrada e privada de seu equilíbrio, ordena-se de novo para ensinar ao leitor – e mesmo ao autor – o que ele não sabia pensar nem dizer” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 44).

É possível perceber, a partir do que nos contam os estudantes, que estes têm uma preocupação com os erros e não com a falta do que dizer. Entendo que essa preocupação com o escrever certo está atrelada a uma concepção tradicional do ensino de línguas, em que há uma valorização da técnica em detrimento do sentido. Isso confirma o que bem constata Gustsack (2008, p. 8) ao tratar de experiências na produção da linguagem com professoras em formação:

A história dessas conversas mostra que nossa tradição está muito mais carregada de correções, de negações, de silêncios e indiferenças do que de elogios e de prazer em relação à linguagem escrita das pessoas. Não apenas nas escolas, mas também nos cursos de formação, há uma tendência em priorizar a valorização dos aspectos técnicos (gramaticais) em detrimento dos aspectos de criação e da aprendizagem da expressão.

De acordo com o que aponta esse autor temos conservado um emocional com mais correções e negações do que prazer e elogios em relação à escrita acadêmica. Isso acontece porque, segundo Maturana (2004), todo emocional tem origem nas redes de conversações (cultura) das quais participamos e desse modo conservam-se ou transformam-se, de acordo com o nosso agir. As mudanças culturais só acontecem como mudança nas redes de conversações.

Em geral, estas mudanças culturais ocorrem simplesmente porque vão mudando as condições de vida e as pessoas vão mudando o que fazem, ou porque há situações experienciais que resultam, em nosso caso, em uma reflexão que nos leva a querer viver de outra maneira (MATURANA, 2004).

Assim, contrária a uma tradição objetivista, a escrita que persigo e admiro, como coloco em outros momentos, é aquela carregada de sentido e não só de acertos. É aquela que se faz vida, fluxo contínuo. Penso, apoiada na teoria da complexidade e na biologia do amor, que as dificuldades que temos, bem como as certezas e a imbricação delas, não só em relação à escrita, mas em relação à própria vida, faz de nós seres individuais e únicos. E por isso mesmo não devemos ser negados, mas aceitos na nossa legitimidade.

Importante considerar a existência de vários domínios explicativos, ainda que não concordemos; e que diferentes fatores, que nos constituem enquanto seres vivos, estão inter-relacionadas no processo de aprender. Isso nos leva a refletir sobre as nossas próprias ideias, concepções e ações. Por isso, com amorosidade, escuto o dizer dos estudantes e percebo o caminho que estes percorrem na ação de escrever, caminho que se dá, praticamente, em um só espaço-tempo: a universidade.

*Hoje, seria na faculdade (onde mais usa a escrita), pois estou em fase final da graduação e fazendo o trabalho de conclusão de curso (estudante A).*

*Normalmente uso a escrita no ambiente acadêmico, para trabalhos acadêmicos e desde o 6º semestre temos a escrita dos relatórios de Estágio (estudante C).*

*Em trabalhos da faculdade (estudante D).*

*Eu utilizo a escrita para fazer resumos para provas pois escrevendo eu fixo mais a matéria do que apenas lendo, agora estou escrevendo mais para fazer revisão bibliográfica (estudante E).*

*Durante as aulas escrevo anotações básicas sobre a matéria, durante as provas e trabalhos acadêmicos (estudante F).*

*Uso diariamente a escrita na faculdade, em casa para fazer resumos e trabalhos da faculdade (estudante G).*

Porém, para o estudante *C* a escrita é usada não só na universidade, afirmando que ela faz parte de muitas de suas atividades do dia a dia.

*Uso a escrita em todos os momentos. Na Universidade em trabalhos acadêmicos, resenhas, resumos e demais atividades. No trabalho, utilizo fazendo ofícios, informativos, postagens para o site da empresa. Na minha vida pessoal a escrita se apresenta através das redes sociais, conversas de bate papo, dentre outros. Enfim, a escrita está presente no cotidiano, mudando apenas a forma com que é expressa e utilizada (informal e formal/ científica ou não).*

A escrita, neste caso, parece ser vivida mais intensamente, numa visão ampliada. Essa experiência chama a minha atenção e me admiro com este acontecimento; ou seja, um olhar que põe a escrita no mesmo eixo de conhecer e viver. Num mesmo grau de importância.

A correlação entre o fluir da escrita e o fluir da vida, bem como um viver a escrever aparece também na ficção, especialmente na escritura de Marguerite Duras (1914-1996), reconhecida escritora francesa do século XX. Em uma de suas narrativas mais conhecidas intitulada *O Amante* a autora conta, num tom quase autobiográfico<sup>23</sup>, como escreve o mundo que a cerca, qual o seu desejo de escrever:

Quiero escribir. Ya se lo he dicho a mi madre: lo que quiero hacer es escribir. La primera vez, ninguna respuesta. Y luego ella pregunta: ¿escribir qué? Digo libros, novelas. Dice con dureza: después de las oposiciones de matemáticas, si quieres, escribe, eso no me importa. Está en contra, escribir no tiene mérito, no es un trabajo, es un cuento – más tarde me dirá: una fantasía infantil (DURAS, 1992, p. 14).

A partir do que contam os estudantes em suas escritas, posso dizer que estes percebem a escrita a partir de intensidades variáveis, visto que alguns a consideram num contexto mais amplo, num viver em linguagem, no caminho do que Maturana (2002) chama de “objetividade entre parênteses<sup>24</sup>”. Outros têm uma preocupação mais pontual, fragmentada, como se esta pudesse estar desvinculada do viver, como puro instrumento de comunicação ou informação, no caminho da “objetividade sem parênteses”<sup>25</sup>.

### 4.3 A escrita entrelaçada com as emoções

Com a intenção de continuar a conversação com os estudantes, pedi que eles fizessem um texto relatando suas experiências de escrita acadêmica a partir das seguintes questões norteadoras:

---

<sup>23</sup> “O aspecto autobiográfico, contudo apresenta-se carregado de ambiguidade e, deve ser compreendido como um efeito de sentido produzido pela escritura” (PARAISO, 2002, p. 24).

<sup>24</sup> Quando se considera a realidade dependente do observador, o qual faz distinções e descrições a partir de suas experiências. Neste caminho explicativo, não há uma verdade absoluta, mas diferentes verdades que dependem do domínio em que o observador se encontra.

<sup>25</sup> Quando se considera a realidade independente de nós. Aqui toda verdade é universal, ou seja, válida para qualquer observador.

- Qual emoção – angustia, receio, motivação, excitação, nervosismo, confiança, alegria, tristeza etc... – você acha que predomina quando está escrevendo?
- Como você se sente emocionalmente quando é convidado/a a escrever algum texto mais elaborado como relatório de estágio, artigo ou TCC? Por quê?
- Você acha que essa(s) emoção(ões) tem mais a ver com: a) o perfil do professor que faz ‘o convite’ para a escrita? b) o fato de estar em um ambiente acadêmico? c) o tipo de atividade de escrita? d) a convivência com colegas e professores? Por quê?

Nesta segunda parte da pesquisa, busco perceber como as emoções fluem na ação de escrever e como estas influenciam a escrita acadêmica.

Desse modo, posso dizer que a experiência de escrita dos estudantes parece fluir bastante numa dinâmica emocional baseada na “negação do outro”, visto a predominância da angustia, do nervosismo e da insegurança. É o que nos contam os estudantes nos trechos a seguir:

*A emoção mais presente durante a escrita é a angustia, sempre acho que a minha escrita não é boa (estudante B).*

*Neste sentido, se pudesse resumir a emoção que predomina em mim quando escrevo, diria apenas que depende da situação... Se gosto da temática, predomina o prazer... Se não gosto, predomina a insegurança (Estudante C).*

*Bom quando escrevo sinto várias emoções que são desde nervosismo até uma angustia passageira, dependendo do assunto, mas o que predomina é a vontade, motivação pois ela é que dá um incentivo de escrever e fazer com que textos se tornem interessante tanto para mim quando escrevo e logo para os posteriores leitores (estudante F).*

*Quando estou escrevendo para algum trabalho de grande importância, onde necessito de nota alta, fico nervosa e ansiosa, mesmo estando mega concentrada e aplicada. Nos demais casos de escrita me sinto confortável (estudante G).*

Com base nos estudos de Maturana (2002) entendo que a estudante C ao fluir na emoção da angustia nega-se a si mesma ao achar que a sua escrita não é boa e

isso parece servir de barreira para um desencadear de emoções outras. Acredito também que as diferentes emoções (dependendo da situação) levam o estudante *C* a domínios de ações contraditórias. E que a questão da avaliação para a estudante *G* influencia em sua dinâmica emocional, e a faz fluir no nervosismo e na ansiedade.

Sentir-se motivada a escrever também foi apontado pela estudante *F* como um estado que a leva ao envolvimento com o assunto e conseqüentemente com uma escrita mais “interessante”. O que a mesma reforça neste outro trecho:

*Quando estou escrevendo por mais que eu não tenha o hábito o que predomina em mim é a motivação e concentração para que eu me envolva totalmente no assunto, e para isso fluir eu preciso estar em um ambiente silencioso pois não consigo trabalhar com barulhos.*

A preocupação da estudante *F* em conquistar o leitor me faz acreditar que esta deseja imprimir uma marca de autoria que torne seu texto mais atraente e que vá além de uma escrita limitada aos objetivos específicos.

Meu desejo também é de fluir numa escrita que traga encantamento, que não lhe falte a razão, mas que esteja “temperada” com o sensível, com um novo sabor, saber, labor, ritmada numa experiência sem fim. Experiência esta, que parece estar implicada na fala de Willms (2013, p. 131) ao fazer referência a uma sugestão de Gaston Bachelard, de “ir até o fundo das imagens”:

*O processo criativo é movido por essa abertura erótica, essa vontade de fazer algo diferente, embriaguez que se alimenta na imaginação, do real e da intuição, mas que também se organiza por meio da inteligência. Uma inteligência amorosa.*

Em relação a uma escrita mais elaborada como artigos, relatórios e TCC (trabalho de conclusão de curso) as emoções que parecem predominar nas experiências dos estudantes são o medo, o nervosismo, a ansiedade:

*Sinto medo de não dar conta da proposta, parece que é impossível escrever algo de qualidade, porque sou extremamente perfeccionista, me cobro muito, até demais. Estou tentando melhorar (estudante *B*).*

*A escrita é importantíssima, tanto para o dia a dia, quanto para o trabalho, o que falta é mais treinamento, colocar em prática, então quando sou*

*convidada a escrever um texto mais elaborado eu fico ansiosa para poder fazer, ver o resultado e melhorar caso precise (estudante D).*

*É muito bom escrever e principalmente descrever o que foi feito em prática, então sinto motivada para fazer um texto de qualidade e ao mesmo tempo o nervosismo é um sentimento um pouco presente, pelo medo de não estar nos conformes ou esquecer de alguma regra (estudante E).*

*Bem nervosa, o nervosismo já vem de mim, já escrevi artigos, participei de vários trabalhos escritos, e mesmo com dominância no assunto, fico muito nervosa. Principalmente se esse trabalho for apresentado oralmente por mim (estudante G).*

Percebo nesses trechos que os estudantes tendem a um fluir na negação e na insegurança. A estudante *E* fala de uma escrita subordinada a regras e modelos, que impõe limites e isso parece que a deixa um tanto preocupada.

Em meio a esses relatos se acentua uma experiência singular quando o estudante *C* fala de um fluir em emoções que ora estão baseadas no amor e ora na negação:

*Quando sou convidado a escrever algum texto ou artigo na área da Educação (principalmente EJA) me sinto motivado, seguro e curioso para ver o trabalho pronto. Isso acontece porque os professores dessa área me ensinaram a gostar da pedagogia e a escrever não, somente, procurando o quantitativo, mas principalmente, o qualitativo.*

*No entanto, o problema é quando sou desafiado a escrever sobre alguma das áreas específicas do meu curso (Química, Física e Biologia). Se gosto do conteúdo, é tranquilo, mas se não gosto, é torturante e um tanto quanto difícil, pois, fico nervoso e o texto não flui. Não gosto de escrever por obrigação, e sim, por prazer...*

Esta passagem evidencia um emocionar de encontros e desencontros que o levam a domínios de ações que ora permitem uma escritura fluida e ora bloqueiam esta ação. Isso porque, segundo Maturana (2002, p. 15), “quando estamos sob determinada emoção há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer”.

Chama a atenção nesse trecho em destaque que o aluno parece sentir-se capaz de escrever somente sobre aquilo que sabe, que conhece e quando, ao

contrário, não domina o assunto sobre o qual vai escrever a emoção que predomina no agir do aluno o deixa inseguro, nervoso. Isso tem a ver com um certo mito em relação à ação de escrever, no qual se pensa que só escrevemos aquilo que já sabemos.

Desmistificando esse tipo de pensamento, Duras (1994) diz que escrever é deparar-se com o desconhecido, com a contradição e também com um não-sentido. Não se sabe a priori o que se vai escrever. Tudo é pretexto para escrever. E por isso *“Todo escribe al nuestro alrededor [...] Desde el momento en que podría ser una escritura, ya lo es”* (DURAS, 1994, p. 47).

Para as estudantes *C* e *E* as emoções que predominam e influenciam a ação de escrever estão relacionadas com o tipo de escrita e o nível de exigência. É o que elas nos dizem a seguir:

*O tipo de atividade escrita porque exige um bom conhecimento teórico para o desenvolvimento de uma escrita aceitável (estudante C).*

*Creio que a principal emoção tem a ver com o tipo de atividade que será escrita, principalmente aquelas que necessitam de maior comprometimento do acadêmico quanto ao fato de estar no ambiente acadêmico e escrever um texto que seja o conforme as qualidades exigidas (estudante E).*

Já para o estudante *C* as emoções que fluem ao escrever são influenciadas, em parte pelos professores, porque:

*Final, eles me fazem querer buscar o conhecimento ou, simplesmente, aprender o suficiente para ser aprovado. Se gosto do professor, me cobro mais, pois não quero decepcioná-lo. Se não gosto do docente, a escrita sai um tanto quanto inferior.*

Para este estudante o emocionar acontece de acordo com a relação estabelecida com o professor, ou seja, se a relação for amorosa há um empenho maior na escrita, mas se ao contrário a relação com o professor estiver baseada na rejeição, a ação da escrita será displicente. Neste caso, a figura do professor tem papel fundamental para que o processo de escrita avance. Isso me leva mais uma vez ao pensamento de Maturana (2002) quando este diz que o papel do professor é

provocar perturbações que desencadeiem mudanças nas estruturas de seus alunos, porém essas mudanças ocorrerão se a estrutura do próprio organismo assim o permitir. Daí a importância de um ambiente de confiança mútua.

Mas, para este mesmo aluno, há outros fatores que influenciam sua ação de escrever:

*Por outro lado, não posso deixar de citar os fatores externos que influenciam na elaboração de um texto: rotina de trabalho, carga de atividades na graduação e vida pessoal. Todos esses fatores precisam estar em equilíbrio para se fazer um texto, artigo ou trabalho acadêmico significativo para minha formação.*

Com isso, penso que o estudante *C* percebe a escrita em sua complexidade, que flui de acordo com a dinâmica emocional e que não é algo interno ou externo a um ser, mas um fenômeno social, que se constitui e se modifica na convivência, conforme explicita Maturana (2002).

A estudante *E* também faz referência a diversos fatores que estariam configurando sua ação de escrever num espaço acadêmico:

*Essas emoções tem um conjunto de fatores sendo eles citados na última pergunta, acho que engloba todos eles.*

Para a estudante *E* as emoções que predominam nas suas experiências de escrita tem a ver com o perfil do professor que faz 'o convite' para a escrita, o fato de estar em um ambiente acadêmico, o tipo de atividade de escrita e a convivência com colegas e professores.

Já a estudante *G* atribui a si própria, e talvez ao que considere como característica de sua personalidade, o fluir das emoções ao escrever, pois em outras passagens esta diz ser muito nervosa.

*Essas emoções têm mais a ver comigo mesmo, a minha convivência com colegas, professores e ambiente acadêmico é muito tranquila.*



A percepção da estudante *G* me leva a pensar, de acordo com Merleau-Ponty<sup>26</sup> (1999), que só posso compreender a emoção em que estou operando a partir do meu próprio corpo. Na experiência do corpo percebo o sentido e os domínios de minhas ações. O emocionar define o nosso agir e também o transforma.

Assim como Lispector<sup>27</sup> (1998, p. 8), a escrita me toma por inteira:

Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser e o sabor-a-ti é abstrato como o instante. É também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo-a-corpo comigo mesma. Não se compreende música: ouve-se. Ouve-me então com teu corpo inteiro.

Nesse sentido, eu diria que também sinto a necessidade que o outro receba a minha escrita com o corpo todo, com a razão necessária e a emoção possível; lembrando mais uma vez que o amor só é possível quando na aceitação e no respeito mútuo.

A abertura ao diálogo a que se colocam os estudantes ao contarem suas experiências me faz fluir em emoções positivas, porque a partir desse movimento aprendo também com eles. A transformação na convivência ocorre se há disposição à reflexão, à tomada de consciência. Neste desafio, minha entrega a essa experiência transcende espaços e tempos e se apoia em pensamentos outros, em espaços e tempos de outros. Como os que seguem:

*Por favor, uma xícara de café e uma boa música internacional para começar a escrita! Talvez, essa seja a receita para a inspiração florescer e o texto ser esquematizado em minha mente.*

*Nã hora de transcrever para o Word, silêncio absoluto... E de preferência em um local onde ninguém me veja, pois, a presença das pessoas não me deixa à vontade para falar comigo mesmo e ler em voz alta para verificar a concordância dos textos. Concomitantemente a este rito, abro várias janelas com fichas de leitura que utilizo para fazer o referencial teórico (estudante C).*

<sup>26</sup> Para este autor a percepção se dá através do corpo, que está em relação com os outros e com as coisas, ou seja, com o mundo e no mundo.

<sup>27</sup> Clarice Lispector, conceituada escritora brasileira, aborda a questão da escrita, especialmente em *Água viva*, ao tensionar o ato de escrever de uma maneira mais livre (ligada a própria vida) e a imposição de convenções e limites da literatura.

*Meus estudos são principalmente na sala, sobre a mesa, gosto de escrever tomando chimarrão ou café, principalmente no horário da madrugada, e as vezes com a televisão ligada (estudante E).*

*Costumo estudar no meu quarto quando estou em casa, estudo geralmente escutando música, apesar da música tocando consigo me concentrar mais. Outro ambiente que estudo, é a biblioteca da faculdade, onde geralmente vou acompanhada de uma colega para conversarmos e fazermos nossos trabalhos juntas, onde fizemos muitas trocas de conhecimento! (estudante G).*

Aqui, os estudantes C, E e G fazem referência às suas companhias preferidas na hora de escrever: música, café, chimarrão e referenciais teóricos, que os ajudam a fluir em uma dinâmica emocional de comprometimento com a ação de escrever. Conscientes da importância desta ação e de um emocionar que os tranquilize e ao mesmo tempo os anime em seu agir, como numa “cerimônia da iniciação da palavra” (LISPECTOR, 1998, p. 17).

Ao falar de um momento seu, importante para estudar e escrever quando na companhia de sua colega, ao manter um vínculo de confiança e aceitação mútua, a estudante G faz reforçar a concepção de que o amor é a emoção que funda o social e provoca ações como a colaboração e compartilhamento (MATURANA, 2002).

Interessante que o estudante C deixa marcas de autoria ao escrever “Por favor, uma xícara de café e uma boa música internacional para começar a escrita!” Demonstra originalidade e se faz presente nas narrativas; fluindo em emoções como a confiança e a alegria, quando numa dinâmica amorosa. Agrada-me essa iniciativa; de uma escrita que se configura a partir do que do percebe com o próprio corpo, do sabor e ritmo que a escrita exige e constitui. Com isso, passo a concordar com a seguinte argumentação de Morin (2005, p. 223), de que: “o conhecimento não pode ser o reflexo do mundo, é um diálogo em devir entre nós e o universo”.

O linguajar dos estudantes se evidencia num fluir emocional interessante e permite distinguir unidades de significados<sup>28</sup> que tem a ver com a “maneira como a escrita é tratada”, “percepção a partir do corpo daquele que escreve”, “escrita configurada no fluir das emoções”, “escrita como aprendizagem”. Unidades estas

---

<sup>28</sup> Unidades que fazem sentido para o pesquisador e estão relacionadas com o interrogado e o fenômeno sob investigação (BICUDO, 2011b, p. 50).

que estão relacionadas com o que dizem sobre a “importância da escrita para vida acadêmica e profissional”, “o gosto pela ação de escrever” as “dificuldades na aprendizagem da escrita acadêmica”, o “medo de errar e ser avaliado”, a “relação estabelecida com os colegas e professor”, “o desejo de escrever com expressividade” e “medo e angústia na ação de escrever”.

Neste espaço de reflexões, constituído na conversação, reforço o entendimento de que não há uma verdade única, que cada um opera em domínios diversos ao conviver em linguagem e que as emoções possuem um papel relevante nas decisões e ações daquele que experimenta a escrita. Neste sentido, vale lembrar mais uma vez que, de acordo com Maturana (2002), é a emoção que cria um domínio de ação possível. E mais uma vez me faz pensar que a aceitação de si e do outro como ser legítimo num domínio consensual de ações fundado na emoção do amor permite um fluir que ajuda a qualificação do nosso operar na escrita.

Diante dessa dinâmica, me vem à lembrança um poema de Fernando Pessoa, na voz de Ricardo Reis (1933), que diz o seguinte: “Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. / Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no domínio que fazes. / Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive” [...]. Neste sentido, acredito que a entrega por inteiro à escrita e a experiência da escrita, permite dar sentido a ela; num domínio explicativo válido e legítimo e não como um modelo.

Com tudo isso, chamo a atenção para a importância da busca de sentido na escrita acadêmica e posso dizer que em tempo de escrever, ao tornar-me pesquisadora, experimento um mundo de novas possibilidades que se insere e se entrelaça no mundo e no tempo. Esse tempo é um “tempo poético” como há denominado Bárcena (2012, p. 202):

Un tiempo que tiene su propia intimidad, un tiempo que contiene otros tiempos, posibles comienzos o inicios, un tiempo que se vive por dentro y se disfruta o se padece. Pero me refiero también a un tiempo que es pura exposición, un puro mantenerse en lo externo de uno mismo; aquí, un tiempo de vida, exposición y poesía van juntos.

E assim, nesse ir e vir incessante da escrita, entrelaçada com as emoções, tento fazer-me presente na educação, na pesquisa e no mundo. Escrevo e reescrevo uma vida em palavras, que perdem e ganham sentidos – outros, que se renovam uma e outra vez.

## 5 *A* ESCRITA NUM FLUIR DE EMOCIONAR

*É por isto que as palavras não são inócuas,  
e que não é indiferente usarmos uma ou outra  
numa determinada situação.  
As palavras que usamos  
não somente revelam nosso pensar,  
como também projetam o curso do nosso fazer*

Humberto Maturana

### 5.1 A experiência da escrita num processo complexo

Echeverría (2006) amplia a nossa conversação ao dizer que, por muito tempo, ao longo da nossa história, a linguagem ocupou um lugar secundário em relação a nossa constituição e a constituição do mundo. E acreditamos, embasados no pensamento cartesiano, que o ser humano só poderia ser compreendido a partir da razão. Porém, este tipo de pensamento começou a ser questionado e a compreensão do ser humano tomou uma forma totalmente nova, na qual a linguagem assume o papel que lhe é de fato: papel principal; rompendo assim com este tipo de pensamento.

Numa nova visão, a linguagem surge na interação entre os homens, num domínio consensual<sup>29</sup>. Nessa nova concepção, somos de acordo como atuamos e atuamos de acordo como somos, individual e coletivamente, isso porque operamos “dentro de los límites de lo que les es históricamente posible. Y lo que es históricamente posible para un individuo está en función de los sistemas de lenguaje a que pertenece” (ECHEVERRÍA, 2006, p. 37).

Na concepção tradicional da linguagem, esta é vista como propriedade individual do homem e serve para descrever a realidade (objetos, sentimentos, ...), que já está pronta. Porém:

Esta es una interpretación muy antigua del lenguaje, cuyo origen se remonta a los antiguos griegos. Es tan vieja que normalmente olvidamos que se trata de una interpretación. Aún más, llegamos incluso a pensar que esta interpretación es, en verdad, una descripción de lo que es el lenguaje

<sup>29</sup> Quando os indivíduos ao interagirem compartilham o mesmo sistema de signos para nomear objetos, coordenar ações comuns (ECHEVERRÍA, 2006).

y, por lo tanto, una fiel representación de su propia «realidad». (ECHEVERRÍA, 2006, p. 41).

A partir das contribuições de filósofos como Ludwig Wittgenstein e John R. Searle a linguagem passou a ser vista também como ação, porque até quando estamos fazendo uma descrição estamos atuando. Echeverría (2006, p. 41) nos traz um exemplo: “*Cuando decimos a alguien «Te felicito», no estamos describiendo una felicitación, estamos realmente haciéndola. Estamos realmente ejecutando el acto de felicitar*”. Esta ideia foi complementada com a proposição dos “atos de fala” ou “atos linguísticos”, que são ações universais que realizamos ao falar, independente do idioma. Com isso passamos a distinguir as diferentes ações que executamos quando nos comunicamos (ECHEVERRÍA, 2006). Progressivamente, a linguagem foi tendo uma importância cada vez maior na compreensão do humano e do mundo – “giro linguístico”<sup>30</sup>. A linguagem agora é interpretada de forma ativa.

Apoiado nesses estudos e em outros filósofos como Nietzsche e Heidegger, além de Humberto Maturana, no campo das ciências, entre outros, Echeverría (2006) postula, em sua ontologia da linguagem, que é a linguagem que faz do humano um ser particular e que este é um ser linguístico, que vive em linguagem. Segundo este autor, a linguagem faz com que aconteçam as coisas, a linguagem cria realidades e, portanto, a linguagem é ação. Ainda sustenta que nos constituímos a nós mesmos através da linguagem. Portanto, compreender o ser humano a partir destes postulados significa:

hacernos plenamente responsables de nuestras vidas. Nos permite elegir las acciones que nos llevarán a convertirnos en aquel ser que hayamos escogido. Es un instrumento de importancia fundamental en el diseño de nuestras vidas, de nosotros y del mundo (ECHEVERRÍA, 2006, p. 39).

Corroborando com muito do pensamento de Maturana, Echeverría (2006) diz que a linguagem nasce da interação social, em um espaço social e desta forma a linguagem é um fenômeno social. É no domínio consensual, estabelecido nas interações com outros indivíduos, que símbolos, eventos e ações são constituídos e por sua vez vão sendo aprendidos, significados e elaborados. O mundo não está pronto, nós é que o constituímos na linguagem.

---

<sup>30</sup> Processo em que a linguagem tem seu papel reconhecido na compreensão do ser humano e do mundo (ECHEVERRÍA, 2006).

Lispector (1998) evidencia a constituição daquele que escreve no encontro com o outro e na ação de escrever. Exemplo disso podemos ver no fragmento a seguir: “Às três e meia da madrugada acordei. E logo elástica pulei da cama. Vim te escrever. Quer dizer: ser” (LISPECTOR, 1998, p. 33).

Nesta perspectiva, as palavras não se limitam a representar a realidade ou a expressar o pensamento, mas é através das palavras que a realidade e o pensamento passam a existir. Isso leva a compreender que pensar e falar/escrever são atos complementares, imbricados no processo de aprendizagem.

Com base no que foi dito até aqui, penso que através da escrita, sendo esta uma dimensão da linguagem, é possível então que uma nova aprendizagem aconteça e as interações são fundamentais nesse processo – em todo processo de aprendizagem – porque o homem pode estar condicionado geneticamente, mas não determinado em seu desenvolvimento. O mundo não está pronto e acabado, é o homem que o produz ao produzir-se (MATURANA, 2002).

Larrosa (2001, p. 108) ao problematizar a escrita acadêmica, traz uma reflexão sobre o ensaio no contexto acadêmico e, apoiado nas ideias de Adorno (2003) sobre este gênero, a ideia de que o ensaísta é um leitor que escreve e um e um escritor que lê,

Para o ensaísta, a escrita e a leitura não são apenas a sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê [...].

Neste sentido, a escrita é uma aprendizagem que acontece na experiência mesmo de escrever. Colaborando com essa ideia, Pereira (2013, p. 215) diz que a escrita acadêmica permite que aconteça um enlace:

entre o que já se sabe, o que já se conhece e o que se está em via de dizer – muitas vezes, a escrita vem para dizer algo que ainda não sabemos, ela vem justamente para constituir um saber que, até ser escrito, era mero movimento do pensamento.

Posso dizer então que ao escrever, aprendo a própria escrita e a mim mesmo, ao mesmo tempo em que me apresento ao mundo comum. Transformo a escrita e

sou transformada por ela. Aqui faço uma articulação com as palavras de Gustsack (2008, p. 14), que também colabora neste sentido ao afirmar que “[...] quando digo ao mundo o que penso, o que sei: decifro-me; e, devoro aquilo que sou. Assim aprendo. Como quem se consome e se revela no ato mesmo de aprender”.

Echeverría (2007) ajuda a complementar a ideia da escrita como fenômeno, pois para este autor, a escrita envolve corpo e sensível, e para conhecer este fenômeno só podemos fazê-lo a partir da nossa própria experiência. Ou seja, a partir da nossa relação com a escrita e do ato mesmo de escrever.

De acordo com os pressupostos da Teoria da Complexidade a aprendizagem resulta das interações e das relações que se estabelecem entre indivíduos e o meio exterior, provocando mudanças estruturais naqueles que participam desses encontros, ou seja, um processo auto-eco-organizativo. Por isso pensar a aprendizagem como um processo auto-eco-organizativo requer colocar em destaque as interações como fundamentais na produção de conhecimento e constituição de si; o diálogo entre os diferentes saberes e entre as diferentes culturas.

Nesta perspectiva, as conversações, que para Maturana (2002) são o entrelaçar da linguagem com as emoções e acontecem nas nossas interações, cumprem um papel ativo na constituição de cada um de nós, no que conhecemos e aprendemos. Segundo este autor não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. Assim:

Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação, em termos de um desejo de ser ou de obter. Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer [...] (MATURANA, 2002, p. 23).

No caso da aprendizagem da escrita no meio acadêmico, penso que é a emoção que cria um domínio de ação possível, ou seja, a aprendizagem ocorre de acordo com as emoções e interações vivenciadas neste contexto. E que mais do que uma ação mecânica de conhecimento, de armazenamento e aplicação de regras, a escrita neste contexto é um processo complexamente regulado e experimentado, a sua maneira, por cada um.

A criança que chega à escola já traz uma certa bagagem referente à linguagem escrita, ainda que não de maneira formal. O processo inicial de alfabetização

demanda um grande esforço por parte do estudante, pois exige além da aprendizagem do código escrito da nossa língua – a língua portuguesa –, a organização e sistematização do pensamento, na direção de um mundo comum, de uma comunidade.

Ao longo da escolarização as exigências em relação à escrita vão aumentando, além da aprendizagem da gramática – morfologia, sintaxe, fonologia, semântica – é necessário que o estudante tenha um certo domínio da língua e faça uso adequado da dimensão escrita da linguagem, conforme o que é aceito e desejável pela ‘cultura’ da respectiva comunidade.

O avanço tecnológico tem provocado novas formas de acesso à informação e interações cada vez mais dinâmicas. As tecnologias de comunicação e informação (TIC) influenciam as formas de convivência, de produção e veiculação do conhecimento. Com isso tem-se transformado os modos de ser do humano, especialmente dos mais jovens, que vivem de forma mais imediata, que não querem perder tempo, nem desprender de muito esforço para alcançar seus objetivos. Assim, o envolvimento com uma escrita mais qualificada, que requer esforço e dedicação, é algo realmente difícil.

Tudo isso tem impacto na escola e na aprendizagem da escrita, que sofre as consequências de uma educação mais voltada aos aspectos pragmáticos e técnicos do conhecimento com vistas a uma escolarização mais rápida, vinculada ao mercado de trabalho. Com isso deixa-se de valorizar a arte e questões mais humanistas. Nesse tipo de prática educativa há uma desconsideração com o mundo subjetivo e as experiências dos alunos. Isso porque, segundo Hermann (2012, p. 29):

A formação buscou sempre a segurança das certezas e dos absolutos, trazendo expectativas inatingíveis, sem conseguir enfrentar nossos próprios medos. Eliminou o acesso à um fundo de imagens, à capacidade imaginativa, à corporeidade, reduzindo a própria autocompreensão de nós mesmos. Isso gerou, por um lado, uma interpretação salvacionista da formação, pela confiança excessiva na soberania do sujeito e na absolutização da verdade, e a consequente dificuldade em reconhecer a fragilidade do processo educativo. Por trás da aparência de escolha entre muitas possibilidades, tende-se à uniformização. Portanto, uma formação apoiada numa racionalidade controladora, unificadora e objetivante não nos permitiria dar conta das exigências contemporâneas.

Diante do exposto, penso que pela via do paradigma da complexidade é possível dar abertura à potencialidade criativa e de reinvenção da escrita



acadêmica. Isso implica pensar também que a maneira como nossa escrita é acolhida pelo outro faz muita diferença na compreensão desta dimensão da linguagem para o próprio aprender, dado ao fato de que a escrita não é apenas um fazer, mas também um modo de ser-estar do humano no mundo. Neste caso, é a emoção e não a razão que define a nossa relação e a nossa convivência com o outro.

Se a emoção define o domínio de ação, ou seja, nosso comportamento, nossa atitude e nossa postura diante de uma determinada situação, podemos nos manter em um domínio de ação ou mudar se desejarmos ou o ambiente possibilitar, desde que também possamos dar-nos conta disso. Maturana (2002) aponta a reflexão como prática responsável para a mudança da emoção e, conseqüentemente, da ação.

Tudo isso leva a crer que o espaço emocional onde se dá a experiência de escrita perturba e especifica esta ação. Se esta experiência acontece em meio a uma emoção centrada no amor, será positiva, pois, de acordo com Maturana (2002), só o amor nos liberta para a reflexão, mas se ao contrário, a experiência se der em meio ao medo, por exemplo, esta terá um caráter negativo, tanto ao quanto se escreve e ao como se escreve.

Portanto, ao considerar que as emoções têm papel fundamental na constituição e no viver humano e que estas especificam nossos domínios de ações é possível compreender que o emocionar na aprendizagem da escrita interfere na qualidade dessa escrita, especificando o gosto, o desejo, o prazer ou a resistência neste processo. A aprendizagem da escrita não é algo interno ou externo a um ser, mas um fenômeno social, auto-eco-organizativo, que se constitui e se modifica na convivência.

Apoiada nos autores que citei neste capítulo, penso que a escrita depende do tipo de emoções, dos domínios que estas configuram naquele momento e da possibilidade de que tal ação aconteça. Que através da escrita é possível registrar ideias, emoções, acontecimentos, invenções, conhecimentos, pesquisas, enfim, toda diversidade de informações. E além disso, a escrita é também aprendizagem, não apenas das coisas e do mundo, mas também de nós mesmos, como devires.

## 6 **P**ALAVRAS PARA ABRAÇAR

*Escrevo. E pronto.  
Escrevo porque preciso,  
preciso porque estou tonto.  
Ninguém tem nada com isso.  
Escrevo porque amanhaece,  
E as estrelas lá no céu  
Lembram letras no papel [...]   
Eu escrevo apenas.  
Tem que ter por quê?*

Paulo Leminski

### 6.1 As práticas de escrita no ensino superior

Tanto na Universidade quanto no ensino básico, tem se restringido a ação de escrever, na maioria das vezes, como uma atividade meramente burocrática, mecânica e geralmente num contexto avaliativo. A visão cartesiana do conhecimento, tão presente nas nossas instituições de ensino, como constata Morin (2015b), faz com que se dê ênfase à escrita como algo exterior, que independe do vivido daquele que escreve. A forma reducionista imposta à prática de escrita escolar/acadêmica, que a transforma em atividade instrumental, de memorização e treinamento limita a dimensão criativa e de compreensão desta como fenômeno formativo, comunicacional e de registro e memória dos percursos de aprender de cada indivíduo. Isso tem levado ao desinteresse desta atividade pela maioria dos estudantes, tornando-a cada vez menos atraente e em muitos casos como algo sofrido.

No entanto, a escrita como um fenômeno complexo não pode ser compreendido como um afazer restrito a dados observáveis, quantificáveis e controláveis, pois ultrapassa o modelo clássico de compreensão da ciência. Isso não significa abandoná-lo, mas ir além e buscar maneiras complementares de leitura e compreensão desse fenômeno. Talvez, considerar que como ação humana a escrita apresenta características e particularidades específicas que só podem ser compreendidas a partir dela mesma, do retorno ao vivido, da experiência, da subjetividade e da intersubjetividade. Desse modo, não pode estar separada da existência do ser e da sua relação com o mundo.

Escrever não é uma tarefa fácil. Ao contrário, é uma tarefa desafiadora e por vezes bastante trabalhosa. Escrever exige persistência em muitas idas e vindas com as palavras, encontros e desencontros na ação de escrever e reescrever, mesmo para quem está acostumado com a produção escrita, como escritores, intelectuais, professores etc.

Neste sentido, Morin (2015b, p. 98) nos faz uma confidência:

eu talvez dê a impressão de escrever muito rápido, mas escrever me faz sofrer enormemente e refaço inúmeras vezes meus textos. O que me desola é que se tem a impressão de que apertado o botão e pronto! Faço jorrar trezentas páginas. Quero dizer que isso não se passa assim [...].

A partir do que nos conta o autor acima e do próprio linguajar dos estudantes no terceiro capítulo percebo que há muitos mitos em torno da escrita, que extrapolam o contexto do senso comum e estão, de certa forma, cristalizados no contexto acadêmico. Mitos como “quem lê mais escreve melhor”, que “só se escreve aquilo que se sabe”, e ainda que “o estudante não gosta de escrever” ou que “é preciso certo dom ou inspiração para escrever”.

Parece que esses mitos têm tornado a ação de escrever um “bicho de 7 cabeças”, fazendo com que muitos estudantes se sintam incapazes de enfrentar os desafios de uma escrita acadêmica, visto que na educação superior são muitas as exigências em relação à escrita. Exige-se e espera-se uma forma mais elaborada da escrita, que implica o manejo competente das normas, regras, vocabulário e estruturas mais complexas da língua. Ou seja, uma ação bastante formal e sistematizada. Exige-se, ainda, conhecimento aprofundado de temas específicos, organização e abstração, além da dinâmica e estrutura dos gêneros textuais que circulam neste meio como resumos, resenhas, artigos.

Marques (2006), ao tratar da escrita como princípio da pesquisa, acredita que o maior desafio da escrita é o de começá-la, porque “só escrevendo se escreve” (p.11). Para este autor, começar a escrever é como iniciar uma conversa, depois é espichar essa conversa e dessa maneira um assunto vai puxando outro e mais outros, sem saber onde isso vai parar. E assim, para que novas aprendizagens aconteçam “escrever é preciso” (p.12).

Segundo Rösing (2002), muitos estudos têm sido lançados em relação à leitura e suas implicações no processo de produção textual e que a noção de leitura

precedendo a escrita ainda se faz bastante presente na práxis docente. Porém, a autora adverte que “nem sempre bons leitores e leitores de diferentes manifestações culturais se transformam em competentes produtores de textos escritos”, isso porque esse processo de escrita se dá de forma complexa<sup>31</sup>, e a leitura por si só não garante uma escrita desejável e/ou necessária.

Das experiências na universidade o que percebo é que a maioria dos estudantes não demonstra muita afinidade ou entusiasmo pela ação de escrever, pelo menos no meio acadêmico. Parece haver um descompasso entre o uso da escrita que se faz em ambientes de aprendizagem formal e não formal, no qual a escrita se apresenta de forma cada vez mais dinâmica e interativa. Por que isso acontece?

Segundo Ramos do Ó (2016, p. 315) “A positividade do nosso tempo é a que nos faz crer num mundo em que ‘as individualizações são impessoais’ e as singularidades ‘pré-individuais’”. Este legado cultural faz presumir o conhecimento como algo progressivo, cumulativo, universal e racional. Porém, não há nada que garanta a unicidade do mundo ou a prescrição de uma linguagem e por isso mesmo a desconfiança e o questionamento dessas verdades tem sido fortemente empreendida nos últimos tempos, tanto no que concerne à epistemologia quanto à ética.

Apoiada nas palavras do autor acima citado, reforço a ideia que apresento no início deste capítulo, de que a escrita acadêmica tem sido tratada como uma ação isolada, fragmentada, que independe da totalidade das aprendizagens e do ser humano. A visão pragmatista e utilitarista que ainda impera no ensino escolar tem dado mais ênfase à transmissão de conteúdos e cumprimento do planejamento curricular, deixando de lado a compreensão do mundo vivido do estudante e a articulação com seu contexto histórico e social. Neste caso, distante da produção de sentidos, e ainda, muito distante de um olhar sobre as emoções, enquanto disposições corporais, que configuram os nossos domínios, possibilidades de ação.

Apesar de vivermos numa sociedade na qual a escrita faz parte do nosso cotidiano e é muito valorizada, quem chega à Universidade, mesmo tendo experimentado a escrita durante toda a educação básica, nem sempre consegue fazer um uso adequado desta dimensão da linguagem. Fazer uso adequado da

---

<sup>31</sup> Ver capítulo 5. “A escrita num fluir de emocionar”, Item 5.1 “A experiência da escrita num processo complexo”

escrita não consiste somente em saber determinadas funções linguísticas, gêneros ou tipologias textuais, a empregabilidade de regras gramaticais e a decodificação de vocábulos distintos. Por isso Machado (2008, p. 274), ao tratar de escrita e autoria, diz que “a aquisição não garante o usufruto!”, haja vista a forma com que a escola tem tratado a escrita, como questão puramente instrumental, esvaziada de sentido. Diariamente se ouvem críticas a respeito da falta de habilidade na escrita dos estudantes e em consequência a resistência ao ato próprio de escrever. Para Machado (2008), essa recusa, que denomina “o pânico da folha em branco” tem a ver com o medo de exposição (daquele que escreve) diante do olhar do outro, da avaliação do outro.

A universidade enquanto espaço de reflexão e constituição de novos conhecimentos tem na escrita a linguagem oficial. Porém, o seu investimento na valorização da aprendizagem desta ação tem deixado a desejar, concentrando-se nas exigências de produção acadêmica que acabam por “bloquear” e impedir uma escrita significativa e até mesmo prazerosa, contemplativa. Isso transforma a escrita numa ação meramente mecânica e (re)produtiva.

Aqui vale lembrar o que nos diz Agamben (2015, p. 250) sobre o modo de existência do homem na dimensão da potência:

Toda potência humana é, cooriginariamente, impotência; todo poder-ser ou fazer está, para o homem, constitutivamente em relação com a sua privação. E essa é a origem da desmesura da potência humana, muito mais violenta e eficaz do que a dos outros seres viventes. Os outros viventes podem apenas sua potência específica, podem só este ou aquele comportamento inscrito em sua vocação biológica: o homem é o animal que pode a própria impotência. A grandeza de sua potência é medida pelo abismo de sua impotência.

De acordo com Agamben (2015), a potência do humano pode tanto ser como não ser. Portanto, a potência para escrever ou não escrever é a mesma.

O que fazer então para transformar um cenário que tem se mostrado mais como potência de não-escrever, de não engajamento com uma escrita mais qualificada?

Fomos acostumados a valorizar a razão e deixar as emoções em segundo plano, como se fora algo sem muita importância, principalmente no aprender. Aceitar o entrelaçar do racional e emocional no nosso cotidiano, sem que isso seja algo negativo é bastante difícil. Porém, para Maturana (2002, p. 15):

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Neste sentido, é importante reconhecer o potencial de uma prática pedagógica pautada pelo respeito ao saber do educando e do ser emocional que é. Uma postura receptiva e dialógica na relação educador e educando caracteriza um espaço de confiança e pode levar a uma experiência de escrita enriquecedora.

Levar em conta que a emoção especifica um domínio que permite ou não a ação de escrever dessa ou daquela maneira, com esta ou aquela potência e que a escrita configura quem escreve, é pensar a escrita como aprendizagem que acontece nas nossas interações com o outro e com o meio, na aceitação mútua. É, portanto, confirmar a concepção de que conhecer é viver e viver é conhecer.

Desta forma, entendo que para um experimentar da escrita baseado no amor, visto sermos seres amorosos conforme Maturana (2002), é importante compreender a escrita na educação superior como uma aprendizagem central e importante porque possibilita muitas outras. Defendo isso porque esta implica em novas exigências, até então não experimentadas ou muito pouco experimentadas pelos acadêmicos/as.

Se no contexto universitário, fundamentalmente, impera a produção e a interpretação de textos que aí circulam; textos que manifestam diferentes intenções, que vão desde informar, convencer, opinar até entreter e divertir, de acordo com o uso social destes, é necessário não só manter o contato com esta diversidade de textos mas também aprender a produzi-los. E, nesse processo de aprendizagem, a escrita precisa ser pensada e acolhida com mais cuidado, preferencialmente com elogios e como elogio da manifestação do humano no mundo, como forma de potencializar a ação de escrever.

Gustsack (2008, p. 9), ao propor o elogio da linguagem como uma atitude de aceitação à palavra do outro diz que:

As palavras revelam as pessoas ao mesmo tempo em que as escondem, mas as pessoas se perdem na linguagem e não se dão conta disso, a tempo de se nutrirem da tensão que nasce pela leitura do outro. Parece que a palavra-ação e a palavra-conceito seguem pautas diferentes e nos levam ao desaparecimento, ao apagamento

da possibilidade que somos ao nos jogarmos na fogueira que iniciamos. Algumas pessoas têm poucas palavras enquanto outras têm demais, mas há o problema daquelas palavras que têm carência de pessoa: A emoção tem pouca gente, seja a raiva seja o amor. Carecemos é de um elogio pedagógico da palavra como potência do humano que somos e do outro que vive ali [...].

Em perspectiva semelhante Machado, Jesus e Santos (2014) ressaltam o “amparo” como um dos princípios para que os universitários escrevam. Ou seja, como uma forma de preparar o estudante no seu percurso e evolução acadêmica, oferecendo além do suporte técnico o suporte afetivo. Para estes autores:

Acolher, amparar, constitui-se, de modo geral, em uma postura que o docente precisa assumir quando sua meta é a promoção da escrita científica, de modo a oferecer ao aluno segurança para avançar no processo, não negando suas dimensões emocionais, mas ao contrário afirmando-as, socializando-as, explicitando-as, dando-lhes direito de existir (MACHADO; JESUS; SANTOS, 2014, p. 13).

A dimensão afetiva, neste caso, refere-se ao vínculo estabelecido entre docente e discente, numa relação de confiança, para que o aluno se sinta capaz de escrever e ser autor. Porém, de acordo com os autores, as questões de ordem emocional devem estar entrelaçadas com as questões de ordem técnica, não no que se refere à reprodução de modelos prontos, mas na possibilidade de criação a partir de suas experiências subjetivas.

Ao considerar as atitudes descritas acima, quanto ao elogio e amparo da linguagem escrita, bem como conhecer o emocional que ocorre nas relações vejo a possibilidade de “abrir um espaço de presença do outro a si” (MATURANA, 2001, p. 86). E, ainda, “*abrir un espacio de acogida donde el otro pueda habitar, la que invita a sustituir la comunicación de un saber mediante la palabra dictada y anticipada por el esfuerzo en hacer surgir en el otro su propia palabra*” (BÁRCENA, 2012, p. 73).

Então, a partir do que foi dito, ou melhor, escrito; penso ser importante ressaltar que tanto com a palavra dita como com a palavra escrita é possível envolver, seduzir, acariciar e tocar o outro numa relação de aceitação, de amorosidade. Emoções estas, que são fundamentais para o conhecer, para o aprender.

Nossas condutas linguísticas podem ser uma abertura para o acontecer da aprendizagem, já que, de acordo com Maturana (2002), nos constituímos na linguagem e tudo o que fazemos é por meio da linguagem. E ao conversar, no entrelaçamento da linguagem e da emoção, nos transformamos mutuamente. Neste

sentido, merecem destaque as considerações feitas por Echeverría (2006, p. 44) de que a palavra gera um mundo novo para nós, gera realidades e “[...] *Después de haberse dicho lo que se dijo, el mundo ya no es el mismo de antes. Este fue transformado por el poder de la palabra*”.

Com isso, levando em conta as considerações apresentadas até aqui, passo a acreditar que o cuidado com as palavras tem a ver com o cuidado e acolhida de mim mesmo e do outro no mundo. Ou seja, desencadear um espaço relacional que possa fluir num emocionar, na confiança, na esperança, na aceitação de si mesmo e do outro. Assim, acredito provocar um processo reflexivo que leve o estudante ao interesse e ao envolvimento com uma escrita mais qualificada, que auxilie na formação teórica, social, política e sobretudo humana, com vistas a uma educação com essa mesma qualidade. Penso que seja este um dos maiores desafios das instituições de ensino superior.

## **6.2 A aprendizagem da escrita acadêmica em todas as áreas do conhecimento**

Como sabemos o domínio do código escrito é fundamental na sociedade em que vivemos. A escrita está presente e integrada em nossas vidas, mesmo antes de ingressarmos na escola. Mas na escola a escrita tem sido tarefa quase exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, visto a divisão do conhecimento em disciplinas que trabalham conteúdos específicos sem nenhum diálogo, ligação ou troca de informações com outras áreas e disciplinas e que favoreçam um conhecimento mais aprofundado.

Segundo Morin (2005, p. 176) essa separação do conhecimento em disciplinas conduz a um pensamento também fragmentado, que só pode gerar ações reducionistas e mutilantes:

Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante.

Para este autor, as áreas do conhecimento não podem ser separadas, pois uma complementa a outra. É preciso superar a forma fragmentada e



compartimentada na qual a tradição escolar tem tratado o conhecimento, a ciência, o mundo e o ser humano, pois somos partes de todo esse processo e precisamos conhecer e compreender esse todo. É necessária uma outra perspectiva que valorize a inter-relação, a complementaridade entre os diferentes campos do conhecimento.

A escrita faz parte da nossa vida fora da escola, de maneira ampla e diversificada, nos mais diversos contextos e situações. Na escola ela também está presente em muitas atividades, na maioria dos registros e na construção de saberes nas várias áreas do conhecimento.

Kramer (2002, p. 178), ao falar da burocratização da escrita na universidade faz o seguinte comentário:

Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo. Uma escrita dinâmica se relaciona com a vida, com as suas contradições, diferenças, tantas vezes nela presentes, quantas são as possibilidades de entendimento. A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo e não somente retrata o velho [...].

Desta forma, a escrita tem um papel fundamental em todas as disciplinas e portanto, não pode ser 'tarefa' somente do professor de Língua Portuguesa.

O conhecimento e envolvimento com diferentes produções textuais, que são necessárias não só na escola, como fora dela é fundamental para que o estudante participe da reflexão e produção de novos conhecimentos. Mas, além disso, a compreensão da escrita para se 'reconhecer" como ser em linguagem, que existe e opera em linguagem, se torna fundamental na formação do estudante capaz de enfrentar, como diria Edgar Morin, não só as certezas, mas também as incertezas da vida.

Na universidade, a escrita é atividade relevante e essencial em todas as áreas do conhecimento. É um desafio para todos os educadores, não só dos que estão na sala de aula, mas de todos que fazem parte deste contexto, como no meu caso, que atuo no apoio pedagógico.

Se nas diversas disciplinas que compõe a estrutura de um curso de graduação se utiliza a escrita para produzir e registrar informações e conhecimentos, é preciso que em todas as disciplinas também se reflita sobre a linguagem escrita para poder

compreendê-la em sua complexidade. Também é necessário que se pratique a escrita como um exercício intelectual, de criação, de inovação, de entendimento, de aprendizagem, e de autoconhecimento, já que não há como poder dizer o que se pensa, deseja e conhece senão pela linguagem, pela ação da linguagem.

Machado, Jesus e Santos (2014) ao tratar da escrita autoral no ensino superior, ainda que numa abordagem teórica diferente da que trago aqui, ressaltam, seguindo as ideias de Fischer (2005), que vê a fruição estética como um caminho para a autoria e a liberdade como um dos princípios para que os universitários escrevam. A partir de suas experiências como docentes, destacam que os alunos se sentem motivados e capazes de escrever quando tem a possibilidade de trazer para o texto elementos significativos de suas vidas. Desse modo:

Permitir que o desejo se ponha em marcha na escrita exige que os sujeitos possam se colocar subjetivamente naquilo que estão escrevendo, se engajar como pessoa naquilo que formulam por escrito. No caso acima, não conseguiam parar de escrever. E, depois, queriam ler seus textos em público, porque se tratava de testemunhos existenciais. Aqueles textos produzidos não lhes eram indiferentes, mas diziam de sua inserção no mundo, prenes de sentido (MACHADO; JESUS; SANTOS, 2014, p. 24).

Percebo, então, que é possível que no processo de escrita em contexto acadêmico os estudantes desfrutem desse momento. Ou seja, tenham prazer na ação de escrever e saiam da mesmice de uma racionalidade imposta, baseada na objetividade e na separação da razão e da emoção.

Ramos do Ó (2016) acredita que o filósofo Deleuze não só rompe com uma forma de pensar e de escrever fadada à repetição e à representação, mas inaugura uma escrita do desconhecido. Segundo ele:

Deleuze assumia que um livro de filosofia devia ser como um romance policial ou uma ficção científica. No primeiro dos casos, tomava o princípio da especificidade, querendo significar que os conceitos devem intervir na economia da narrativa unicamente para resolver uma "situação local", que significa que se modificam com os problemas (DELEUZE, 2000b, p. 37-38). No segundo, tinha em mente o princípio segundo o qual o enredo do texto filosófico deveria, como na ficção científica, apontar para uma coerência por vir, que já não seria da ordem do mundo. Daqui deriva a hipótese de uma escrita inventiva, experimental, que se abeira e tateia o desconhecido. (RAMOS DO Ó, 2016, p. 315).

Nessa lógica, ao preparar o encontro com o desconhecido, o escrevente prepara também o encontro com o novo. A potencialidade da escrita está justamente

no encontro com o que não sabemos e nem conhecemos ainda, porém o grande problema nesse caminhar é sair “dos processos de significações existentes e seus correlatos interditos” (RAMOS DO Ó, 2016, p. 317) aos quais estamos amarrados.

Bachelard (2009), poeta e filósofo francês, defende uma forma de pensar que aproxime imaginação e razão, por exemplo, tomando-as como complementares no processo de criação. Para este autor conhecer e imaginar são ações fundamentais e específicas da condição humana. Através da complementariedade da ciência e da poesia (arte), é possível “criar o que vemos”; ou seja, ver a nossa maneira, ver de outra maneira, transformar aquilo que vemos e vivemos, formar e transformar o pensamento, ao mesmo tempo racional e imaginativo.

Para Morin (2015a, p. 125) a literatura desempenharia um papel fundamental na religação dos conhecimentos e por isso “É fundamental conceder à literatura seu estatuto existencial, psicológico e social que muitas vezes, se tem a tendência de reduzir aos estudos dos modos de expressão”. E Bárcena (2012, p. 97) complementa esse pensar ao dizer que

La literatura, además, resulta indispensable para salir de nosotros mismos, para alcanzar a ver y saber lo que otro ve de ese universo que no es el nuestro, y cuyo perfil, de no ser gracias al poder de la imaginación narrativa, nos sería desconocido.

A interface com a literatura permite estabelecer uma constante relação com o outro, e de abertura ao outro pela sua potência de invenção e produção de modos de ser, de pensar e viver em linguagem. Clarice Lispector em *Água Viva*, por exemplo, procura constantemente estabelecer uma relação consigo mesma e com o outro, expressando a necessidade de que o outro acolha e receba sua escritura. Também na obra da escritora Marguerite Duras aparecem questões relevantes sobre a escritura e a construção da narrativa; visto que “Ao narrar obsessivamente e de diferentes maneiras o mesmo episódio, Duras reflete e leva a refletir sobre o ato de escrever, pondo em foco os papéis do autor e do leitor, do narrador e do narratário” (PARAISO, 2002, p. 12). Ambas as escritoras trazem em suas escritas a potência de uma linguagem que cria, que se faz no fluxo da vida e no seu inacabamento.

Lispector (1998) e Duras (1992) coincidem com um modo de escrita livre de convenções e exigências de gêneros (romance, conto, crônica...) ao apresentar

aspectos transgressores e inovadores na ação de escrever. Sem prescindir da técnica (narrativa / ficcional), ao mesmo tempo que revelam o escrever para aquele que escreve (necessidades, luta, prazer) inscrevem-se na escrita (expressividade, estilo).

Diante disso acredito que, assim como na literatura, é possível pensar também outras possibilidades para a escritura de textos acadêmicos, ampliando seus limites e sobretudo a potência dessa *práxis*. Afinal, mover-se e arriscar-se na escrita, num espaço relacional de aceitação mútua, pode ajudar na compreensão das diferentes situações dessa escrita no ensino superior e colaborar para um empenho maior na qualificação da escrita por parte do estudante e no enfrentamento das dificuldades que se mostram durante esse percurso. Assim, talvez, deixem de ser apenas repetidores de frases prontas e palavras sem sentido, ou ainda, meros espectadores sem nada de novo a dizer; ou melhor, passem a ser autores de suas próprias palavras.

Portanto, diante das constantes mudanças que acontecem na nossa sociedade em relação ao mundo científico e tecnológico, vejo a escrita como aspecto cada vez mais importante na vida de cada um de nós. E, especialmente na vida de futuros profissionais, no caso dos estudantes do ensino superior, para que possam participar efetivamente da sociedade, expondo suas ideias, suas opiniões e desejos. Nesse sentido, a escrita contribui para que estabeleçam relações entre os diferentes saberes que se constituem nas interações das quais participam, no entrelaçamento entre razão e emoção, que constitui o viver humano.

## 7 **P**ALAVRAS QUE ENCANTAM E ABREM CAMINHOS

*Se meu livro pudesse ser o que eu gostaria que fosse,  
se eu pudesse reunir lendo os poetas,  
bastante explorações da fantasia para forçar a  
barreira  
que nos para diante do Reino do Poeta, [...]  
Minha fantasia, ajudada pela imaginação dos outros,  
iria bem além dos meus próprios devaneios.*

Gaston Bachelard

Na trajetória dessa escrita andei procurando palavras que me ajudassem a pensar sua relação com as emoções. E numa conversa instigante que iniciou com Edgar Morin e Humberto Maturana, pude dar destaque à visão sistêmica do ser vivo, sua capacidade de autoprodução e auto-organização a partir do vivido, da experiência, das interações como fundamento para sua constituição; à inseparabilidade entre o biológico e o cultural, entre a razão e a emoção no viver humano, no conhecer e na aprendizagem da escrita.

As reflexões e inquietações que movem esta pesquisa também encontram morada nas palavras de autores como Bárcena, Benjamin; Lispector, Duras, Merleau-Ponty, entre outros tantos que têm problematizado a questão da linguagem, da escrita e da aprendizagem. Em relação à escrita acadêmica, mais especificamente, o pensamento de Gustsack, Larrosa, Ramos do Ó, por exemplo, nortearam a travessia desejada em palavras.

A aventura percorrida pelo caminho da história da escrita trouxe não só as marcas do tempo, mas daquele que escreve numa textura que identifica também uma nação, neste caso a brasileira. A linguagem aparece como constituinte do humano, como ação humana no mundo, na qual imprimimos nossa identidade, nossa forma particular de ser e estar no mundo.

Na experiência de escrever, sonhei com tantas palavras; e muitas palavras foram sonhadas por mim. Escrevi, também, palavras sem sentido e refiz muitas vezes o meu dizer. Todo meu pensar sobre a escrita em contexto acadêmico esteve à luz de concepções que tratam a linguagem como fenômeno e as “emoções como dinâmica biológica” (MATURANA, 2002), considerando a aprendizagem como um processo “auto-eco-organizativo” num fluir recursivo e contínuo (MORIN, 2015b).

Problematizar e refletir acerca das relações entre a escrita e as emoções na educação superior foi o meu principal objetivo neste estudo. E, ao reconhecer a escrita acadêmica como um processo complexo, que se constitui no entrelaçamento do racional e do emocional e que não se encerra em um dado momento, mas que recomeça a todo instante, percorri um caminho com o olhar para um espaço relacional centrado no amor. Amor como emoção central da constituição do ser humano, como reconhecimento do outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2002). E a escrita como ação no mundo que depende das nossas interações e das emoções que configuram o espaço relacional, no qual nos movemos, no qual escrevemos o que é possível escrever.

O desejo de pensar de outro modo a ação de escrever e a aprendizagem na educação superior também me faz presente nesta escrita, ao mesmo tempo que produz minha presença no mundo, pela experiência do vivido, tendo em mente que *"La presencia en el mundo requiere aprender a habitar los espacios donde estamos y los tiempos que vivimos"* (BÁRCENA, 2012, p. 36). Assim, aprendo, constantemente, uma maneira própria de dizer o que quero, percebo e sinto. E, nesse movimento, a escrita persiste inquietante e enigmática para mim, porque *"lo que es inquietante es que el pensamiento del lenguaje, y el habla del lenguaje y el saber del lenguaje también se producen en el lenguaje, por el lenguaje y como lenguaje"* (LARROSA, 2001, p. 74-75) e *"A linguagem só permanece enigmática para quem continua a interrogá-la, isto é a falar dela"* (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 197).

As ideias e reflexões apresentadas aqui ajudam a compreender a complexidade da escrita em um contexto acadêmico, ao considerar todas as influências recebidas, tanto as internas quanto as externas. Neste sentido, o experienciar da escrita é visto para além de uma atividade de ordem pragmática e sem sentido, que não atua só para registrar, comunicar ou codificar, mas como uma forma de habitar o mundo a partir de um lugar comum e não-comum, que é individual e ao mesmo tempo coletivo, uno e múltiplo, que ao configurar-se produz conhecimento e transforma, tanto a palavra que se torna arte quanto a palavra que se torna sua (de quem escreve).

Mas, como a escrita na educação superior é influenciada pelas emoções que configuram este espaço, considerando uma perspectiva coletiva, e este domínio de ação, considerando uma perspectiva do indivíduo? Foi a partir deste questionamento que embrenhei pelo caminho da fenomenologia (ECHEVERRÍA, 2007) e optei por

esta como estratégia metodológica (REZENDE, 1990), para conhecer as experiências de escritas dos alunos do ensino superior.

Nesse meu querer saber acreditei ser pertinente o uso de narrativas neste tipo de pesquisa<sup>32</sup>, tendo em vista a possibilidade de reflexão sobre a escrita na ação mesmo de escrever. Os colaboradores do estudo, os quais são alunos de graduação da Unipampa – campus Dom Pedrito, contaram em suas narrativas a sua relação com a escrita e suas experiências de escrita no contexto universitário, por meio do seu linguajar. Com isso, foi possível ampliar e especificar a conversação, situando o fenômeno da escrita, seguindo 3 passos fundamentais: a busca da verdade daquele que escreve (na experiência de escrever), o retorno ao vivido (através de suas memórias) e a intersubjetividade (entrelaçamento das histórias dos colaboradores e do pesquisador).

As emoções que emergem nas experiências de escrita dos estudantes, descritas no terceiro capítulo, ajudam na compreensão de seus domínios de ações e da escrita em sua complexidade. O linguajar dos estudantes se evidencia num fluir emocional dinâmico, de acordo com o contexto em que estão inseridos e das interações das quais participam.

Interesse e curiosidade me moveram num caminhar na “objetividade entre parêntesis”, a partir do desafio de perceber os sentidos implicados nas experiências narradas pelos alunos com uma intencionalidade descritiva, compreensiva e interpretativa. No meio do caminho, muitas incertezas, dúvidas e questionamentos, num tensionamento de palavras que não consegui dizer, ou talvez ficassem aprisionadas num não-sentido. Mas, as palavras que abracei nesse processo salientaram a complexidade do fenômeno da escrita, que não está restrita a uma funcionalidade ou a representatividade da realidade, mas abre-se à aprendizagem; não apenas das coisas e do mundo, mas também de nós mesmos, como devires.

Nesse contexto, as “palavras” repercutem como ideias, concepções, como modos de criar mundos e poder transformá-los, de interagir e conversar, de projetar e dar sentido ao nosso fazer, como ação na tessitura da escrita. E então, as “palavras” que encantam se incorporam em meu modo de ser, e as mãos guiam o teclado a preencher o vazio da tela do computador em uma experiência do conhecer, do tornar-me pesquisadora em educação. Pois, de acordo com o filósofo e

---

<sup>32</sup> Pesquisa qualitativa que, segundo Martins e Bicudo (2005), busca uma compreensão particular do fenômeno que estuda.

poeta Bachelard (2009, p. 33) “As palavras, em nossas culturas eruditas, foram tão amiúde definidas e redefinidas, ordenadas com tamanha precisão em nossos dicionários, que [...] Perderam o seu poder de onirismo interno”, considerando que “Não é a partir de um saber que se pode verdadeiramente sonhar [...]” (BACHELARD, 2009, p. 35).

Nesse sentido, pretendi ir além de uma racionalidade insensível à pluralidade do viver, à imaginação e à corporeidade. Mostrei-me aberta à uma concepção multidimensional da natureza humana, ao considerar, assim como Morin (2015b), as inter-relações e a ligação sistêmica entre todas as coisas do universo. Para este autor, a separação do conhecimento em disciplinas conduz a um pensamento também fragmentado, que só pode gerar ações reducionistas e mutilantes. Por isso, na tentativa de superar este tipo de pensamento, busquei salientar a ação de escrever como fundamental em todas as áreas do conhecimento, enquanto possibilidade de reflexão, que culmina com um “encontro com o desconhecido” e o “aparecimento” de novos conhecimentos.

Na conversação que se constituiu, minha escrita e meu corpo<sup>33</sup> se transformaram uma e outra vez na complexidade da experiência narrativa, num ir e vir incessante. Posso dizer que conheci no compartilhamento e diálogo com outros num espaço particular de convivência, ao dispensar julgamentos e adotar uma atitude reflexiva. Essa postura tornou-se fundamental no processo de conhecimento e compreensão das experiências de escritas dos estudantes, possibilitando a ampliação do olhar no fenômeno da escrita e na compreensão da relação daquele que escreve com o mundo.

Ao chegar nesse ponto da escrita começo a sentir o desejo de continuar<sup>34</sup> essa conversação, visto as questões que ficaram suspensas, mas que reverberam num pensar inquieto. Chamam a atenção aspectos como o silêncio<sup>35</sup> ou o não-dito das entrelinhas do escrito, o “fisgar” de palavras-outras, o embate de gestos e palavras

---

<sup>33</sup> Segundo Merleau-Ponty (1999) a percepção se dá através do corpo, assim só posso compreender a emoção em que estou operando a partir do meu próprio corpo.

<sup>34</sup> Ainda que agora tenha que fazer uma pausa, devido a questões referentes a prazos e objetivos propostos para esta pesquisa.

<sup>35</sup> Orlandi (2002), ao problematizar a linguagem e a sua relação com o silêncio, tendo como referência a teoria da análise do discurso, chega a hipótese do “silêncio fundante” (p.68), como princípio de toda significação e de uma “política do silêncio” (p.73) ao considerar que o que não é dito, pela escolha do que dizer, acaba por tornar-se silêncio constitutivo do discurso; ao mesmo tempo que a proibição/censura do que dizer produz uma outra forma de silêncio denominado pela autora de silêncio local. Assim, “as formas do silêncio” estão implicadas na constituição e movimento dos sentidos, bem como dos próprios sujeitos e sua historicidade.



entre docentes e estudantes, os modos como os docentes vivem a escrita e as emoções por eles experimentadas nesse processo, os conflitos paradigmáticos e a relação com a escrita na universidade e os movimentos de sonhar e pensar uma educação (e uma escrita) mais potente em tempos tão áridos, em que os sistemas educacionais tendem a seguir a lógica econômica.

Portanto, entendo esta pesquisa como um ponto de partida para possíveis mudanças, inovações e (re)invenções do saber, da linguagem e do ambiente educacional. Um novo horizonte, no qual é possível perceber a escrita num espaço relacional e as emoções como domínios de ações. Desta maneira, busco contribuir com os debates sobre as práticas de escrita na Educação Superior e as implicações de uma concepção de linguagem como ação humana no mundo, na qual e com a qual imprimimos nossa identidade. Além disso, acredito que as reflexões que aqui se configuraram servem também para pensar a aprendizagem acadêmica dos alunos de graduação a partir da sua relação com a linguagem, e especialmente com a escrita.

Contudo, ao finalizar esta escrita me dou conta, que esta é uma abertura de caminhos para outras reflexões e ações, e assim como a chama de uma vela é um “ser em mutação” (BACHELARD, 1989), a escrita também é. As palavras aqui ousam e transcendem ainda mais, tendem a chamar a atenção, a deixar ver outros horizontes.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BÁRCENA, Fernando. **El aprendiz eterno**. [s. l.: s. n.], 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 11-51.

\_\_\_\_\_. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 53-74.

\_\_\_\_\_. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 41-54.

\_\_\_\_\_. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011c. p. 29-40.

CAEIRO, Alberto. **O Guardador de Rebanhos**. Disponível em: <[http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/O\\_guardador\\_de\\_rebanhos\\_de\\_fernando\\_pessoa.pdf](http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/O_guardador_de_rebanhos_de_fernando_pessoa.pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2015.

DURAS, Marguerite. **El amante**. Barcelona: Tusquets, 1992. Disponível em: <<http://www.lacomunitatinconfessable.com/wp-content/uploads/2009/09/8681626-el-amante-marguerite-duras.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Escribir**. Barcelona: Tusquets, 1994.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontologia del lenguaje**. Buenos Aires: Granita, 2006.

\_\_\_\_\_. **Por la senda del pensar ontológico**. 1. ed. Buenos Aires: Juan Carlos Saéz Editor, 2007.

FISCHER, Steven. **História da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. **A Língua Portuguesa no Brasil**. Ciência & Cultura, São Paulo, v. 57, n. 2, abr./jun. 2005 Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 maio 2016.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUSTSACK, Felipe. **Elogios da linguagem**: perturbações na formação de professores. 2008. Disponível em <<http://www.portalanpedsul.com.br>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

\_\_\_\_\_; ROCHA, Sandra. Linguagem e sentidos da subjetividade humana em narrativas da cultura urbana: uma análise aos autocolantes usados nos carros. **Comunicação e Sociedade**, v. 28, p. 149-167, 2015. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/2275/2191>>. Acesso em: 2 out. 2015.

HERMANN, Nadja. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro; BUENO, Sinésio; GELLAMO (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KRAMER, Sonia. Pão e ouro – burocratizamos a nossa escrita? In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto**: leitura crítica: escrita criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita Acadêmica. **Educação e Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lenguaje y Educación. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 68-80, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501608>>. Acesso em: 8 out. 2015.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. Disponível em: <<https://seminarioeuraca.files.wordpress.com/2014/05/toda-poesia-paulo-leminski.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

LISPPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LODOÑO, Fernando Torres. Escrevendo cartas: jesuítas, escrita e missão no séc. XVI. **Revista Brasileira de História**, v. 22, n. 43, p.11-32, 2002.

MACHADO, Ana M. O pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_; JESUS, Grazziotin de; SANTOS, Paula C. Para que os universitários escrevam: princípios de amparo, liberdade e reconhecimento mútuo. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Formação do investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação**. 2014. Disponível em <[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA\\_ebook.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA_ebook.pdf)>. Acesso em: 2 nov. 2015.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. Ed. Ijuí-RS/Brasília- DF: Editora Unijuí/Inep. 2006.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Revista Humanidades**, Brasília, v. 1, n. 2, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.humanidades.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: 12 out. 2016.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **A ciência, o imaginário e a educação**. Entrevista ao Salto para o Futuro. Entrevista de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=07AA12332BD8C605909883B635F2016D?idInterview=8371>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-complexidade.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**. 5ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

PARAISO, Andréa Correa. **Marguerite Duras e os possíveis da escritura**: a Incansável busca. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEREIRA, Marcos V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RAMOS DO Ó, Jorge. Para uma escrita acadêmica inventiva: o legado da teoria social pós-moderna. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy William; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro (Orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

REIS, Ricardo. **Odes de Ricardo Reis**. [1933]. Disponível em: <<https://www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/rreis/414.php>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. [s. l.]: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/carloshgn/files/1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecher. Se não leem ou leem pouco, como esperar que escrevam? In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto**: leitura crítica: escrita criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Dados Gerais da Unipampa**. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/acs/files/2015/10/10-Apresenta%C3%A7%C3%A3o-UNIPAMPA-Outubro-2015.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

WILLMS, Elni Elisa. **Escrevivendo**: uma fenomenologia rosiana do brincar. 2013. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

## ANEXO A - Formulário de pesquisa – parte I

### Pesquisa Mestrado em Educação – Ana Cristina Lovato

#### Conhecendo o aluno

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Curso/semestre: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Formação técnica ou outro curso superior: \_\_\_\_\_

Atividade profissional: \_\_\_\_\_

#### Questões iniciais

Qual a sua relação com a escrita?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em quais situações você mais usa a escrita?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Para você a escrita é uma atividade importante? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Orientações e observações adicionais

- No primeiro questionamento diga, por exemplo, se gosta de escrever ou não, se tem alguma dificuldade ou não no uso da escrita.
- No segundo questionamento fale sobre a escrita no seu dia a dia, em quais momentos você mais usa a escrita, se no ambiente acadêmico ou fora dele. O que você mais escreve (poesia, mensagens, trabalhos acadêmicos,...)
- No terceiro questionamento diga o que você pensa sobre a escrita.

**Tema da pesquisa:** A escrita na educação superior e as emoções

**Objetivos:**

- \_ Problematizar as relações entre a escrita na educação superior e as emoções que configuram o domínio desta ação.
- \_ Conhecer as experiências de escritas dos alunos da Unipampa – Campus Dom Pedrito
- \_ Refletir e descrever o fenômeno da escrita a partir do vivido de cada aluno
- \_ Compreender como as emoções influenciam a escrita na educação superior
- \_ Entender como a escrita se configura no espaço acadêmico e configura quem escreve

**Justificativa:** A pesquisa se justifica por contribuir com os estudos que debatem as questões referentes às práticas de escrita na Educação Superior; por pensar caminhos para o engajamento dos estudantes na qualificação do processo de escrita acadêmica, bem como refletir sobre as implicações de uma outra concepção de linguagem na pesquisa em educação. Ou seja, a linguagem não apenas como um componente da comunicação, e muito menos como uma propriedade do humano, mas como constituinte desse humano enquanto espécie e também como indivíduo, ser no mundo. A linguagem, portanto, não apenas como meio, mas como ação humana no mundo, na qual imprimimos nossa identidade.



**ANEXO B - Formulário de pesquisa – parte II**

Pesquisa Mestrado em Educação – Ana Cristina Lovato – Parte II

**Caro(a) colaborador, agora você pode contar suas experiências de escrita no ensino superior; como esse processo é percebido por você. Então fique à vontade para escrever um texto (narrativo) que envolva as questões abaixo ou se preferir pode responder a cada uma delas separadamente:**

- Qual emoção – angustia, receio, motivação, excitação, nervosismo, confiança, alegria, tristeza etc... – você acha que predomina quando está escrevendo?
- Como você se sente emocionalmente quando é convidada a escrever algum texto mais elaborado como relatório de estágio, artigo ou TCC? Por quê?
- Você acha que essa(s) emoção(ões) tem mais a ver com: a) o perfil do professor que faz 'o convite' para a escrita? b) o fato de estar em um ambiente acadêmico? c) o tipo de atividade de escrita? d) a convivência com colegas e professores? Por quê?

Nome:

(Espaço para sua(s) resposta(s))



Ana Cristina do Amaral Lovato  
Técnica em assuntos Educacionais  
Unipampa – CAMPUS Dom Pedrito  
Mestranda em Educação – PPGEDU/UNISC  
Bolsista CAPES/PROSUP/TAXA