

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL-UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Stéla Piccin

COMPLEXIDADE E FENOMENOLOGIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A
EMERGÊNCIA DE UMA DOCÊNCIA POÉTICA

Santa Cruz do Sul

2017

Stéla Piccin

**COMPLEXIDADE E FENOMENOLOGIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A
EMERGÊNCIA DE UMA DOCÊNCIA POÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul

2017

P588c Piccin, Stéla

Complexidade e fenomenologia na pesquisa em educação: a emergência de uma docência poética / Stéla Piccin. – 2017.

84 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

1. Fenomenologia – Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Professores - Formação. 4. Linguagem. I. Gustsack, Felipe. II. Título.

CDD: 370.1

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Stéla Piccin

**COMPLEXIDADE E FENOMENOLOGIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A
EMERGÊNCIA DE UMA DOCÊNCIA POÉTICA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Felipe Gustsack

Professor Orientador-UNISC

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Professora examinadora-UNISC

Dra. Beatriz Fabiana Olarieta

Professora examinadora-UERJ

Santa Cruz do Sul

2017

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma dimensão da outriedade.

Agradecer é reconhecer a potência de aprender nos encontros com os outros. Nesse sentido, sou imensamente grata a todos aqueles que me ajudaram, de algum modo, ao longo da aventura de estar pesquisadora.

Em especial, agradeço:

Ao meu orientador, Felipe Gustsack, pelo acolhimento amoroso com que conduziu nossa convivência.

À Sandra Richter, pela poética que brota do nosso encontro. Sua sensibilidade me encoraja a adentrar no mistério da linguagem.

À Beatriz Fabiana Olarieta, pela disposição empenhada as minhas palavras.

Ao Grupo Estudos Poéticos: Educação, Linguagem e Infâncias, pela oportunidade de estar junto. Muitas considerações da dissertação emergiram das interlocuções do grupo.

Aos pesquisadores, docentes e secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, pelas contribuições teóricas e pelos momentos vividos.

Ao Subprojeto Letras Português do PIBID/UNISC, pelo acolhimento afetuoso.

À CAPES, pelo apoio financeiro da Bolsa. Em tempos tão conturbados, estudar é resistir.

Longe da conjuntura acadêmica, agradeço à presença mais sensível da minha vida: meu amor Rafael Humburger.

Aos meus cachorros, Duque e Bella, agradeço pelo cuidado silencioso nos momentos de estudo e escrita.

Essas poucas palavras de gratidão, escolhidas com bastante atenção, dizem respeito ao que aprendi em nossos encontros. Por isso, dedico a vocês a literatura de Guimarães Rosa que expressa meu sentir: “ah, e se não fosse, cada acaso, não tivesse sido, qual é então que teria sido o meu destino seguinte? Coisa vã, que não conforma respostas. As vezes essa ideia me põe susto” (ROSA, 2001, p. 141).

RESUMO

Apresento, nesta dissertação, uma interlocução entre os princípios da complexidade e os princípios da fenomenologia para pensar o fenômeno da formação docente como aprendizagem e, a partir disso, a emergência de uma docência poética. Docência como ação de invenção e encantamento daquele que aceita o desafio de inquietar o outro e se deixar inquietar no fluxo de provocar sentidos e produzir modos de narrar o mundo. Nesse contexto, as concepções complexas e fenomenológicas se configuram como referencial teórico da investigação porque reivindicam modos de pensar e, conseqüentemente de pesquisar, comprometidos em refletir acerca do mistério da vida e da dimensão poética da linguagem, permitindo a aproximação entre educação, filosofia e literatura. Com essa perspectiva, a estratégia metodológica foi conhecer ações de estudantes de licenciatura vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, registrando as emergências, isto é, os acontecimentos convergentes com as problemáticas estudadas. Diante disso e do objetivo de circular palavra pensante (filosofia) e palavra poética (literatura) no campo da pesquisa em educação, ocorreu a emergência em defender uma docência voltada ao aprender. Aprender como processo de auto-eco-organização, de operar em permanente metamorfose. Aprender como princípio da ação de ensinar.

Palavras-chave: Complexidade, Fenomenologia, Pesquisa em Educação, Docência Poética, Linguagem.

RESUMEN

Presento, en esta disertación, una interlocución entre los principios de la complejidad y los principios de la fenomenología para pensar el fenómeno de la formación docente como aprendizaje y, a partir de esto, la emergencia de una docencia poética. Docencia como acción de invención y encantamiento de aquel que acepta el desafío de inquietar el otro y dejarse inquietar en el flujo de provocar sentidos y producir modos de narrar el mundo. En este contexto, las concepciones complejas y fenomenológicas son las referencias teóricas de la investigación, porque reivindican pensamientos y, consecuentemente, investigaciones, comprometidas con reflexiones en torno del misterio de la vida y de la dimensión poética del lenguaje, permitiendo la aproximación entre educación, filosofía y literatura. Con esta perspectiva, la estrategia metodológica fue conocer acciones de estudiantes de licenciatura vinculados al Programa Institucional de Becas de Iniciación en Docencia - PIBID, de la Universidad de Santa Cruz do Sul - UNISC, registrando las emergencias, es decir, los acontecimientos convergentes con las problemáticas estudiadas. Frente a esto y del objetivo de circular palabra pensante (filosofía) y palabra poética (literatura) en el campo de la pesquisa en educación, ocurrió la emergencia en defender una docencia centrada en el aprender. Aprender como proceso de auto-eco-organización, de operar en metamorfosis. Aprender como principio de la acción de la enseñanza.

Palabras clave: Complejidad, Fenomenología, Pesquisa en educación, Docencia poética, Lenguaje.

AS ÁGUAS DO MUNDO

Aí está ele, o mar, a mais ininteligível das existências não humanas. E aqui está a mulher, de pé na praia, o mais ininteligível dos seres vivos. Como ser humano fez um dia uma pergunta sobre si mesmo, tornou-se o mais ininteligível dos seres vivos. Ela e o mar.

Só poderia haver um encontro de seus mistérios se um se entregasse ao outro: a entrega de dois mundos incognoscíveis feita com a confiança com que se entregariam duas compreensões.

Ela olha o mar, é o que pode fazer. Ele só lhe é delimitado pela linha do horizonte, isto é, pela sua incapacidade humana de ver a curvatura da terra.

São seis horas da manhã. Só um cão livre hesita na praia, um cão negro. Por que é que um cão é tão livre? Por que ele é o mistério vivo que não se indaga. A mulher hesita porque vai entrar.

Seu corpo se consola com sua própria exiguidade em relação à vastidão do mar porque é a exiguidade do corpo que o permite manter-se quente e é essa exiguidade que a torna pobre e livre gente, com sua parte de liberdade de cão nas areias. Esse corpo entrará no ilimitado frio que sem raiva ruge no silêncio das seis horas. A mulher não está sabendo: mas está cumprindo uma coragem. Com a praia vazia nessa hora da manhã, ela não tem o exemplo de outros humanos que transformam a entrada no mar em simples jogo leviano de viver. Ela está sozinha. O mar salgado não é sozinho porque é salgado e grande, e isso é uma realização. Nessa hora ela se conhece menos ainda do que conhece o mar. Sua coragem é a de, não se conhecendo, no entanto prosseguir. É fatal não se conhecer, e não se conhecer exige coragem.

Vai entrando. A água salgada é de um frio que lhe arrepiam as pernas. Mas uma alegria fatal - a alegria é uma fatalidade - já a tomou, embora nem lhe ocorra sorrir. Pelo contrário, está muito séria. O cheiro é de uma maresia tonteante que a desperta de seus mais adormecidos sonhos seculares. E agora ela está alerta, mesmo sem pensar, como um caçador está alerta sem pensar. A mulher é agora uma compacta e uma leve e uma aguda - e abre caminho na gelidez que, líquida, se põe a ela, e no entanto a deixa entrar, como no amor em que a oposição pode ser um pedido.

O caminho lento aumenta sua coragem secreta. E de repente ela se deixa cobrir pela primeira onda. O sal, o iodo, tudo líquido, deixam-na por uns instantes cega, toda escorrendo - espantada de pé, fertilizada.

Agora o frio se transforma em frígido. Avançando, ela abre o mar pelo meio. Já não precisa da coragem, agora já é antiga no ritual. Abaixa a cabeça dentro do brilho do mar, e retira uma cabeleira que sai escorrendo toda sobre os olhos salgados que ardem. Brinca com a mão na água, pausada, os cabelos ao sol quase imediatamente já estão se endurecendo de sal. Com a concha das mãos faz o que sempre fez no mar, e com a altivez dos que nunca darão explicação nem a eles mesmos: com a concha das mãos cheia de água, bebe em goles grandes, bons.

E era isso o que lhe estava faltando: o mar por dentro como o líquido espesso de um homem. Agora ela está toda igual a si mesma. A garganta alimentada se constringe pelo sal, os olhos avermelham-se pelo sal secado pelo sol, as ondas suaves lhe batem e voltam pois ela é um anteparo compacto. Mergulha de novo, de novo bebe mais água, agora sem sofreguidão pois não precisa mais. Ela é a amante que sabe que terá tudo de novo. O sol se abre mais e arrepia-a ao secá-la, ela mergulha de novo: está cada vez menos sôfrega e menos aguda. Agora sabe o que quer. Quer ficar de pé parada no mar. Assim fica, pois. Como contra os costados de um navio, a água bate, volta, bate. A mulher não recebe transmissões. Não precisa de comunicação.

Depois caminha dentro da água de volta à praia. Não está caminhando sobre as águas - ah nunca faria isso depois que há milênios já andaram sobre as águas - mas ninguém lhe tira isso: caminhar dentro das águas. As vezes o mar lhe opõe resistência puxando-a com força para trás, mas então a proa da mulher avança um pouco mais dura e áspera.

E agora pisa na areia. Sabe que está brilhando de água, e sal e sol. Mesmo que o esqueça daqui a uns minutos, nunca poderá perder tudo isso. E sabe de algum modo obscuro que seus cabelos escorridos são de um naufrago. Porque sabe - sabe que fez um perigo. Um perigo tão antigo quanto o ser humano.

LISPECTOR, Clarice. As águas do mundo. In:_____. **Felicidade clandestina**: contos.

2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.p. 44 – 46.

LISTA DE ABREVIATURA

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1	UM PERIGO TÃO ANTIGO QUANTO O SER HUMANO: AS PALAVRAS	11
1.1	Agora ela está alerta: a escrita da pesquisa como gesto	14
1.2	O caminho lento aumenta sua coragem secreta: os fios que se entrecruzam neste dissertar	17
2	O MAIS ININTELIGÍVEL DOS SERES VIVOS: O HUMANO	21
2.1	Nunca poderá perder tudo isso: princípios da complexidade	27
2.2	Agora ela sabe o que quer: princípios da fenomenologia	31
3	UM ENCONTRO COM SEUS MISTÉRIOS: APRENDER A APRENDER	39
3.1	Caminhar dentro das águas: aprendendo com o Subprojeto letras-português	52
4	A ALTIVEZ DOS QUE POUCO DARÃO EXPLICAÇÃO: DOCÊNCIA POÉTICA	60
4.1	Dois mundos incognoscíveis: a dimensão poética da linguagem	66
5	SUA CORAGEM É A DE PROSEGUIR: PALAVRAS RECURSIVAS	73
	REFERÊNCIAS	78

1 UM PERIGO TÃO ANTIGO QUANTO O SER HUMANO: AS PALAVRAS

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito.

Ou, pelo menos, não era apenas isso.

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.

Clarice Lispector – Os desastres de Sofia (1975, p. 98).

Esta dissertação é gesto de inquietação. Inquietação que anda comigo desde os começos vividos em uma pequena cidade onde o horizonte se estendia para além do meu olhar curioso e me provocava a indagar a vida e os mistérios do mundo. E, assim, “fomos formados no mato – as palavras e eu” (BARROS, 2008, p. 07). Não havia muitos livros e palavras escritas, mas, em compensação, havia muitas estórias e um mundo por ser valorado porque “o que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par” (p. 07). Crescendo em par, entre folhas, brinquedos inventados e cachorros companheiros de peraltagem. Assim foram os começos.

O encontro com a literatura ocorreu na adolescência. O encantamento foi imediato. Irreversível. Aprendi a ler o mundo a partir da literatura. Por isso, ingressei no Curso de Letras, pois a vontade de explorar essa dimensão já estava encarnada em mim e precisava compreendê-la. Na desordem, os acontecimentos foram se organizando e durante os cinco anos de graduação (2010-2014) participei de diversas bolsas de iniciação científica no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, do qual hoje faço parte como mestranda. Nesse percurso, ainda, integrei o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID e atuei como professora de Língua Portuguesa do Estado do Rio Grande do Sul-RS.

As palavras que hoje me antecedem e me ultrapassam são indissociáveis dessas imagens, dos modos como aprendi a narrar o mundo. Como diz Clarice Lispector, na epígrafe escolhida para iniciar este capítulo, *meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias*. Muitas histórias e encontros teceram os fios para estar pesquisadora na área da

educação. Não posso me resignar a seguir um fio só. Meu pensamento é um emaranhado de fios, uma teia de significações.

Nesse sentido, a primeira parte da dissertação é dedicada a **um perigo tão antigo quanto o ser humano: as palavras**. O que mobiliza essa reflexão acerca das palavras diz respeito à relevância de investigar as implicações da ação de escrever a narrativa de uma pesquisa. Escrever, especialmente neste caso, consiste em um *phármakon*. A compreensão de *phármakon* que apresento tem como sustentação as reflexões de Derrida (2015), no livro *A farmácia de Platão*, em que o autor retoma o diálogo do *Fedro* de Platão. Derrida problematiza a ambiguidade do termo e a duplicidade sentido, posto que *phármakon* pode ser tanto remédio quanto veneno: “o deus da escritura é pois um deus da medicina. Da “medicina”: ao mesmo tempo ciência e droga oculta. Do remédio e do veneno. O deus da escritura é o deus do *phármakon*” (p. 45). No *Fedro*, Platão resgata o mito de Theuth, que apresenta a escritura ao rei como um remédio, mas acaba também por se configurar como veneno porque é maléfico ao saber de cor, a memória. Assim, no diálogo platônico, a escritura é colocada sob suspeita porque representa uma ameaça a memória. Do mesmo modo que a pintura e a poesia, a escrita é acusada de ter potência persuasiva visto que seu sentido é ambivalente (benéfico ou maléfico). Nesse contexto, segundo Derrida (2015, p. 20), Platão indaga se “Escrever é conveniente? O Escritor faz boa figura? É decente escrever? Isso se faz?”.

Ao voltar sua atenção à problemática platônica, do *phármakon* no *Fedro*, Derrida (2015) procura problematizar a própria filosofia: “a filosofia opõe, pois, ao seu outro, essa transmutação da droga em remédio, do veneno em contra veneno. Uma tal operação não seria possível se o *phármako-lógos* não abrisse nele mesmo essa cumplicidade dos valores contrários” (p. 88). As provocações de autor, me remetem a pensar, cada vez mais, a escrita como potência de transcender o sentido literal das palavras para poder jogar¹ com palavras, assumindo seu caráter ambivalente de ser, ao mesmo tempo, remédio e veneno: “a força persuasiva da palavra é potência plástica capaz de induzir a uma mudança de estado na alma do ouvinte, seja para o melhor seja para o pior” (RICHTER, 2005, p. 97).

No caso da escrita da pesquisa, o pesquisador é desafiado a transitar no limiar da duplicidade dos sentidos, pois, o que pode ser sua cura, pode, também, o envenenar. Contudo,

¹ Não vou aprofundar a discussão acerca da concepção de jogo. Contudo, mesmo assim, gostaria de destacar as proposições de Huizinga (2000, p. 05): “É legítimo considerar o jogo uma "totalidade", no moderno sentido da palavra, e é como totalidade que devemos procurar avaliá-lo e compreendê-lo”. Para o autor “o jogo não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”, e o que podemos fazer é descrever suas características. Nesse contexto, jogar requer envolvimento, seriedade, disponibilidade, pois “Todo jogo tem suas regras” (p. 12).

não há como não habitar esse limiar e simplesmente estabelecer uma fronteira para ter certeza do que é posto como benéfico e maléfico. A ação de escrever vai se compondo nas fissuras, nas fendas que o pesquisador encontra no vasto e complexo campo das teorias do conhecimento. E, felizmente, não está restrito a beber somente dos saberes filosóficos porque, ao aprender a jogar com as palavras do mundo, pode beber dos saberes da literatura e de qualquer outro campo do saber. Nessa perspectiva, compreendo as palavras de Larrosa (2002) quando defende que a experiência implica um sujeito ex-posto: “o que importa não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (p. 25).

A experiência de pesquisar implica ex-posição para adentrar os domínios argumentativos necessários para sustentar uma determinada problemática de investigação. Para tanto, requer que pesquisador não tenha medo da desordem e das incertezas, daquilo que não conhece ou não compreende. Pesquisar é expor-se ao novo, ao desconhecido, aos terrenos instáveis de pensar acerca dos fenômenos humanos. Aprender maneiras de estudar, aprender a respeitar que existem teorias e entendimentos distintos que não são excludentes posto que são modos de interpretar que constituem a complexidade e multiplicidade das compreensões humanas justamente pela impossibilidade de chegar a uma verdade única e universal. Pesquisar me desafia a escolher quais são as palavras que significam minha historicidade e me lançam na compreensão da minha existência para que eu possa alargar minhas compreensões e refletir de que modo isso pode influenciar na docência.

Pesquisar pode até ser um percurso solitário, íntimo, minucioso, mas consiste, também, em um processo coletivo de estudar e estar com outras pessoas compartilhando saberes, interrogações, alegrias e anseios: “quando escuto, cabe dizer não tenho que a percepção auditiva dos sons articulados; mas que o discurso se fala dentro de mim; ele me interpela e eu ressoo, ele e envolve e me habita a tal ponto que não sei mais o que é meu, o que é dele” (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 51). O saber que habita em mim se dilui com os saberes dos outros, o que sei do mundo é constantemente significado e ressignificado pela presença dos outros na minha vida. Aqui, gostaria novamente de destacar as leituras e debates realizados com o grupo de pesquisa, pois é inestimável o quanto contribuíram com esta dissertação. Interessante como pesquisadores de áreas e níveis diversos constituíram um grupo para conversar, estudar e sonhar junto, sem preocupação com exigências acadêmicas, mas pelo entusiasmo do encontro.

Escrever, sim, foi um processo solitário. Por mais que há muitas vozes que reverberam sentido, escrever exigiu certa disciplina, insistência, disposição e, sobretudo, coragem. Foi no

escrever que desvelei os sentidos de estar pesquisadora e experimentei do *phármakon* da escritura. Nesse jogo com palavras, aprendi a tensão que acompanha o compromisso de compor uma narrativa que será avaliada, discutida, compartilhada. A partir disso, posso destacar, através da minha vivência, o quanto escrever não diz respeito apenas ao intelecto já que ao escrever o corpo é operante, o corpo se emociona com a possibilidade de se expressar através da linguagem escrita e se tornar gesto.

1.1 Agora ela está alerta: a escrita da pesquisa como gesto

Entre as inúmeras ações desveladas na experiência de pesquisar, considero que a experiência da escrita merece destaque, pois “uma pesquisa se gesta na escrita. Pode haver escrita sem pesquisa, mas sem **escrita não há pesquisa**” (OLARIETA, 2015, p. 470). Nesse sentido, as palavras que compõe a escrita da pesquisa dizem muito acerca dos espaços discursivos do pesquisador. Assim, é necessária atenção e comprometimento com as sustentações teóricas e com as interlocuções propostas, uma vez que, especialmente se a formação do pesquisador foi pautada em princípios diferentes dos estudados ao longo da investigação, a escrita pode apresentar uma incompatibilidade entre o que está sendo proposto e o modo como está proposto. Eis o *phármakon*. Eis o caráter ambivalente da linguagem, sua potência de dizer e de ocultar, de curar e de envenenar.

No limiar dessa ambivalência, as palavras escolhidas para descrever os modos que o pesquisador compreende as teorias que estuda, implica enfrentar os desafios da linguagem escrita. Escrever, nesse contexto, não é um exercício fácil e, para mim, remete ao entendimento da escrita da pesquisa como gesto:

Desde o ponto de vista da linguagem, fazer da palavra um gesto, não implica fazer dela um meio de comunicação, fazer uso dela como se fosse algo que escapa à própria linguagem (uma metalinguagem), que se encontra em um plano mais elevado e que permitiria transformar a experiência em objeto de comunicação. (OLARIETA, 2015, p. 479).

Gestos são ações de operar no mundo e na linguagem. O gesto se mostra, tem sentido. Há, em qualquer gesto, algo de suspenso que dá margem à repercussão simbólica, ao valor de exemplo (GALARD, 2008). Na escrita há sempre algo em suspenso, lacunas que requisitam mais profundidade, pois “tudo pode ser signo, do gesto mais furtivo à postura menos estudada. Na própria substância da linguagem tudo faz sentido; tal palavra em lugar de um sinônimo, tal assonância, o timbre da voz, a fluência, o silêncio” (GALARD, 2008, p. 91).

Escrita como gesto, pois “as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como meus gestos, são-me arrancados por aquilo que quero fazer” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 152). Gestos produzidos pelo meu corpo, gestos que eu posso aprender. O corpo aprende a escrever, aprender a gestar suas palavras. Não há fórmulas previamente estabelecidas porque só é possível escrever, escrevendo. Ao escrever acerca do que sabe, o pesquisador é lançado a interromper os domínios já explorados e a adentrar outras dimensões, para poder escrever acerca do que não sabe, do que deseja compreender.

Compreender, para Merleau-Ponty (2011, p. 200), “é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação”. Escrever uma dissertação é experimentar esse acordo, de maneira que as palavras possam exprimir uma convergência entre o vivido e a teoria, saber e conhecimento. Compreender não diz respeito apenas à informação e ao conhecimento científico, mas à vigência de interpretar, de constituir domínios linguísticos e argumentativos que possibilitam o diálogo, “na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 474). Compreender expõe os modos com que o humano está em linguagem. No caso do pesquisador, compreender é ação de compor um tecido com palavras.

Escrever, assim, reivindica romper e transcender padrões pré-estabelecidos os quais propõem uma escrita neutra, sem autoria. Escrever é gesto que “não se propõe em função de um destino pré-determinado, simplesmente suporta sobre si mesmo e exhibe essa sua medialidade sem fim” (OLARIETA, 2015, p. 480). Especialmente, por que a intencionalidade é escrever poeticamente, se lançar no desafio de compartilhar interrogações de maneira que a escrita da dissertação possa contribuir para fomentar discussões no campo de pesquisa estudado “como palavra que não se apresenta como última, mas como convite a outras e outras” (ZANELLA, 2012, p. 90).

Essa perspectiva acerca do escrever transcende a materialidade da língua escrita e se torna gesto na medida em que assume o compromisso de narrar os fenômenos da educação, pois “nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica” (LARROSA, 2002, p. 21). Trata-se de uma questão de pertencimento ao mundo que permite que eu faça parte de um grupo e não de outro, em que há uma consensualidade que inscreve o grupo enquanto um coletivo:

Sentido, palavra, diálogo passam a ser aspectos complementares de uma mesma experiência. Assim, quando indago de meu interlocutor: *o que é que você está querendo dizer*, estou colocando-lhe uma questão a respeito do sentido, da significação, da própria possibilidade de discurso e do diálogo. [...]. (REZENDE, 1978, p. 66).

É próprio do discurso e do diálogo ser atravessado por diferentes interpretações. Convergentes e divergentes porque dizem respeito ao como o humano está mundo e “de um sentido que o próprio homem lhe deu, e que as gerações transmitem de maneira mais ou menos compreensiva” (REZENDE, 1978, p. 66).

Ao refletir a respeito da minha constituição como pesquisadora, observo o quanto as palavras que me produzem encantamento influenciam na minha escrita. Não se trata, de modo algum, de copiar, mas de um sentimento que arrebatava minha atenção e me convoca a querer saber mais daquelas palavras, de compreendê-las para fazerem parte da composição do meu escrever, do meu viver: “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” (LARROSA, 2003, p. 102).

Diante disso, julgo de extrema relevância que o percurso metodológico seja coerente com os argumentos teóricos. Por exemplo, seria contraditório definir um sujeito e objeto em uma pesquisa que tem como princípio o pensamento complexo e fenomenológico. Além disso, considero que, no campo da educação, é necessária muita sensibilidade ao se propor a descrever experiências humanas, pois “a experiência do outro é sempre a de uma réplica de mim, de uma réplica minha (...). É no mais íntimo de mim que se produz a estranha articulação com o outro; o mistério de um outro não é senão o mistério de mim mesmo (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 221).

Todas essas compreensões-proposições em relação a minha tentativa de pensar a escrita da pesquisa como gesto, implicam, também, em evidenciar, juntamente com Zanella (2012, p.89), que “a escrita da pesquisa não é mera expressão do processo de pesquisar, mas seu fundamento e condição para sua reinvenção, bem como do próprio pesquisador”. A dissertação é a condensação de uma intensa metamorfose, de um vigoroso devir, de um excesso de novidade no qual há determinadas formalidades (e formatações) que devem ser respeitadas. O desafio está, justamente, em conseguir unificar todas essas particularidades, já que “talvez a tarefa da escrita do pesquisador, ao modo de um diretor de cinema, não seja mais que despertar os gestos que sonharam na sua presença” (OLARIETA, 2015, p. 485).

1.2 O caminho lento aumenta sua coragem secreta: os fios que se entrecruzam neste dissertar

Para seguir as formalidades acadêmicas que se espera da escrita de uma dissertação, nesta pequena seção do texto, apresento a arquitetura dos próximos capítulos, isto é, **os fios que se entrecruzam neste dissertar**. Caminho que foi sendo inventado no caminhar, de uma **coragem secreta** de considerar a ação de pesquisar indivisa de viver. Gostaria, ainda, de elucidar a intencionalidade de propor uma aproximação entre Educação, Filosofia e Literatura.

Em *o mais ininteligível dos seres vivos: o humano*, segundo capítulo, proponho o encontro entre os princípios da complexidade e os princípios da fenomenologia para contextualizar as compreensões teóricas que sustentam a investigação. Procuro destacar, também, como os pressupostos complexos de Edgar Morin e a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty me mobilizam a pensar a complexidade de considerar o humano como corpo no mundo.

No terceiro capítulo, *um encontro com seus mistérios: aprender a aprender*, apresento as estratégias teórico-metodológicas da pesquisa empírica, situando a partir de quais premissas foram pensadas. A partir de uma descrição profunda, procurei propor interlocuções entre a proposta de investigação, os aportes teóricos e o vivido. Ao longo da discussão, contextualizo quais as concepções que permitem considerar a formação docente como aprendizagem.

A altivez dos que pouco darão explicação: docência poética é o quarto capítulo. A partir das compreensões em relação ao poético e à linguagem, discorro acerca da emergência de uma docência poética. Defendo que a ação de ensinar tenha como princípio aprender, de modo que a docência possa ser ação de invenção e encantamento daquele que aceita o desafio de inquietar o outro e se deixar inquietar no fluxo de provocar sentidos e produzir modos de narrar o mundo.

O último capítulo, destinado às considerações, foi nomeado de *sua coragem é a de prosseguir: palavras recursivas*. A intencionalidade é apresentar reflexões em relação a pesquisa e a escrita, de modo geral. Processo recursivo de pensar acerca das minhas próprias palavras e ações.

Ao refletir acerca da educação e da arte da conversação, Bárcena, Larrosa e Mèlich (2006, p. 243) enfatizam que “não pensamos desde nossa genialidade, mas desde nossas palavras”. Mais que isso, para os autores, o problema não se reduz ao que é dito ou ao que pode ser dito, mas, sobretudo, ao modo como as palavras são ditas e como as distintas maneiras de dizer produzem reverberações no mundo. As palavras que reverberam no meu mundo, no meu corpo, são as palavras da filosofia e da literatura porque me ajudam a pensar a educação e, como não poderia ser diferente, sustentam minha pesquisa: “assim como não há filosofia sem escritura (e

sem textos que argumentem) tampouco há teoria da educação sem escritura pedagógica (e sem argumentos sobre a educação)” (p. 238).

A teoria “não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema” (MORIN, 2003, p. 24). Dentro desse entendimento, a literatura é, também, teoria porque oferece possibilidade de refletir, descrever e discutir uma problemática. A literatura é um dos modos de ler, interpretar e compreender os fenômenos, já que diz respeito à potência linguageira de ficcionar o mundo. Dá visibilidade ao sensível e coloca o humano em ato, na vigência de se reconhecer nos fenômenos. Muitas vezes, isso não acontece com as teorias científicas porque não dizem respeito ao vivido e desconsideram o sensível.

Ricouer (2002, p. 65) salienta que “haverá sempre uma palavra poética, haverá sempre uma reflexão filosófica sobre essa palavra poética, e um pensamento político capaz de reuni-las”. Tanto a palavra poética quanto as reflexões filosóficas compõem uma incessante atualização e, ao mesmo tempo, uma permanente retomada na busca de compreender quais os sentidos que mobilizam os pensamentos políticos que seguem produzindo e afirmando os discursos. Discursos os quais são repercutidos nas diversas esferas sociais e influenciam nos modos como o humano compreende a vida.

Nesse contexto, considero de suma importância problematizar quais são as palavras articuladas na narrativa da pesquisa e, além disso, qual o sentido que produzem no mundo. As palavras não estão presas em seus sentidos literais, destinadas apenas a comunicar porque dependem dos sentidos que o humano coloca em circulação: “há sempre um sentido escondido, à margem, prestes a vir à tona” (CARMO, 2002, p. 102). No contexto acadêmico, pensar em relação aos sentidos das palavras é um modo de estudar, de interrogar a própria ação de pesquisar.

Nesse sentido, a dissertação tem como fio condutor o conto de Clarice Lispector, *As águas do mundo*. A partir da narrativa densa de Clarice Lispector, organizei o sumário procurando contemplar as temáticas discutidas em cada capítulo e subcapítulo. Do mesmo modo, as epígrafes foram escolhidas com cuidado para que o leitor possa fazer uma imersão na discussão através da literatura.

A influência da filosofia grega pode ser sublinhada em várias passagens assim como nos filósofos estudados, entre os quais destaco Edgar Morin e Maurice Merleau-Ponty, autores que, desde a primeira leitura, me provocaram um arrebatador encantamento. Os princípios de Edgar Morin contribuem de modo intenso para uma compreensão complexa do humano e da vida. A

fenomenologia do corpo operante de Merleau-Ponty possibilitou aprofundar meus entendimentos acerca da linguagem.

Entre os autores que se dedicam a educação, enfatizo as considerações de Fernando Bárcena em relação ao aprender e Manuel Antonio de Castro acerca do educar poético. Além disso, as vozes de muitos outros autores (poetas, filósofos e pesquisadores da educação) reverberam sentido ao longo da dissertação.

Para Merleau-Ponty, pensar “não é possuir objetos de pensamento, é circunscrever através deles um domínio por pensar, que portanto ainda não pensamos” (1991, p. 176). Com essa perspectiva que me proponho a fazer uma aproximação entre Educação, Filosofia e Literatura. Compartilho as palavras daqueles que se nutrem de palavras, sejam elas da ciência, sejam elas da poesia. Palavras que não se anulam porque se entrelaçam no enleio de escrever. Escrever como gesto que marca a singularidade do humano, pois “uma linguagem que trate de dizer a experiência da realidade, a tua e a minha, a cada um, a de qualquer um, essa experiência que é sempre singular e, portanto, confusa, paradoxal, inidentificável” (BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006, p. 248). O gesto é singular, mas as significações são mundanas, tecidas na pluralidade do mundo.

Desse modo, por fim, gostaria de reforçar que este capítulo, dedicado a tecer reflexões acerca das palavras, especialmente da palavra escrita, emergiu do interesse em propor argumentos acerca da pertinência em produzir uma escrita engajada com um modo de dizer no campo da pesquisa educacional. Escrita comprometida em compartilhar compreensões, lançar provocações e tencionar pressupostos, isto é, circunscrever campos para pensar.

Nesse contexto, julgo que os apontamentos de Bicudo (2011, p. 22) são muito válidos quando enfatizam que não há um modo correto ou certo de pesquisar. Para a autora, o que está em jogo são interrogações acerca dos fenômenos e “a interrogação é correlata ao interrogado e a quem interroga. Essa complexidade não pode ser ignorada ou menosprezada”. Pesquisar, assim, consiste em perseguir interrogações, contextualizá-las e atualizá-las. Ao não ser um processo definido totalmente *a priori*, o pesquisador vai aprofundando, articulando e até mesmo mudando as interrogações: “não há um caminho pré-fabricado [...] a necessidade de expressar vai desenvolvendo-se no movimento da escrita ou da fala, na escolha das palavras” (CARMO, 2002, p. 103). Por vezes, o que mobiliza uma interrogação no início da pesquisa, pode não ser o mesmo da conclusão do percurso. Aliás, algumas reflexões só poderão fazer sentido em outros momentos uma vez que uma compreensão fecunda outra, e os encontros vão produzindo encantamentos na medida em que aproximam e distanciam, abrindo novas possibilidades de

compreender os já-ditos: “é preciso escrever, ou seja, fixar e exprimir um sentido que não é imediatamente óbvio para que a experiência revele seus segredos” (FERRAZ, 2008, p.146).

Nessa perspectiva, de acordo com Bicudo (2011), a interrogação subjaz a formulação de problemas, hipóteses e perguntas, pois interrogar “diz da perplexidade do investigador diante do mundo, a qual se manifesta inclusive como força que o mantém alerta buscando, inquirindo, não se conformando com respostas quaisquer” (p. 24). As interrogações da pesquisa, no meu caso, dizem respeito à perplexidade de viver, dizem respeito ao que me inquieta e me provoca a estudar a potência da linguagem poética que instaura sentido no mundo e permite que o humano se reinvente, aprenda e seja capaz de se educar e educar os outros. “Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor” (BARROS, 2008, p. 03).

2 O MAIS ININTELIGÍVEL DOS SERES VIVOS: O HUMANO

Quando a velha Maria Valéria anda pelas casas nas suas rondas noturnas, com uma vela acesa na mão, vejo um farol. Estou certo de que a luz dessa vela me poderá alumiar alguns caminhos que ficaram para trás no tempo. Vaqueana dos campos e veredas do passado desta família, a Dinda talvez seja a única pessoa capaz de me fornecer o mapa dessa terra para mim tão incógnita. Ela própria é uma arca atulhada dum tesouro de vivências e memória.

[...]

Nestes últimos dias, temos mantido alguns diálogos: ela balanceando-se na sua cadeira, os braços cruzados, os olhos fitos nos seus misteriosos horizontes de cega; eu sentado ao seu lado, medindo as palavras com cautela, para que a velha não desconfie de minha curiosidade.

Depois de muitas negaças e silêncios, consigo tirar da arca uma que outra onça de ouro, que fico a revirar entre os dedos, fascinado, pensando já que no que posso fazer com ela, mas tratando de não deixar meu alvoroço transparecer na voz. Às vezes o mais que consigo é uma moeda de cobre azinhavrado. Mas isso também me alegra, pois estou convencido de que, para o tipo de história que vou escrever, o cobre talvez seja um metal mais nobre que ouro.

Erico Verissimo – O tempo e o Vento - O Continente III (2004, p. 163).

Maria Valéria é presença. Sorrateiramente uma presença que se estende por quase todos os livros que compõem *O Tempo e o Vento*, principal obra de Érico Verissimo, trilogia que perpassa a história e a cultura do Rio Grande do Sul. Maria Valéria é uma das únicas personagens que não morre ao longo da narrativa assim como, na contramão da tradição, não se casa. Enigmática, silenciosa, rude, solitária, Maria Valéria representa a força da mulher que enfrenta a guerra silenciosa de resistir à dureza da vida. O mistério de Maria Valéria me inquieta a explorar como literatura produz sentido.

Como me propus a aprender com a literatura e buscar nela sustentação para esta dissertação, escolhi a personagem de Maria Valéria para iniciar este capítulo, dedicado a

explanar os princípios da complexidade e da fenomenologia, uma vez que são os princípios que perpassam toda a escrita.

Medindo as palavras com cautela, tenho a intencionalidade de contextualizar a emergência da abordagem complexa e da fenomenológica porque constituem o campo teórico que me mobiliza a pensar e a estudar a educação. Retomar os pressupostos complexos e fenomenológicos na escrita se configura como uma das maneiras de estudá-los, pois não compreendo todas as teorias que aqui exponho, posto que estou no devir do que é pesquisar, do que é viver. Não trago explicações. Trago inquietações acerca do **mais inteligível dos seres vivos: o humano**.

Nesse contexto, considerando que há muitas abordagens em torno da docência e da iniciação à docência, para poder circunscrever meu campo de reflexão, gostaria de destacar, como os princípios do pensamento cartesiano influenciaram e ainda influenciam os entendimentos acerca dos modos de aprender do humano. Além disso, tanto a complexidade quanto a fenomenologia emergiram a partir da oposição a esse modo de pensar.

O pensamento cartesiano, fortemente enraizado na cultura ocidental, de acordo Capra (1996), surge nos séculos XVI e XVII, provocando uma ruptura radical na visão de mundo medieval pautada na concepção aristotélica e na teologia cristã: “a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna” (p. 24). A partir dessa noção, o universo é concebido como sistema mecânico, o corpo humano como máquina e a sociedade como espaço de luta competitiva pela existência. Nesse modo de pensar, impera a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico. O conhecimento é espelho da realidade e espelho do mundo, no qual a ordem, a separabilidade e a razão garantem a certeza de um conhecimento verdadeiro (MORIN, 1999).

A partir dessa abordagem, as ciências humanas se constituíram pautadas na racionalidade. Ou seja, em uma lógica de verificação, na qual as partes são isoladas do todo e observadas sem considerar, muitas vezes, sua relação com o contexto. Assim, o conhecimento científico enraizou-se na ideia de que é necessário separar, estabelecer diferenças entre um sujeito e um objeto, o que levou a procedimentos e reflexões em que o observador está inteiramente separado de sua observação (MORIN, 1999). Além disso, fenômenos que não podem ser explicados e mensurados são desconsiderados e excluídos, especialmente no que se refere ao humano. Relacionado a isso, está a dicotomia mente-corpo que promoveu, por muito tempo, a interdição ao corpo, sustentando, inclusive, a prática de castigos e de muitos sofrimentos físicos em instituições educativas, onde aqueles que não se adequavam às normas lineares, absurdamente

racionais e fragmentadoras, eram castigados. A escola deveria ser um lugar de obediência, de governo do corpo, um universo de seriedade sem espaço para a brincadeira (DUSSEL; CARUSO, 2003).

No campo da educação, a obra de Dussel e Caruso (2003) apresenta um recorte de como, com base na abordagem empírica de experimentação, foram organizadas instituições de ensino com metodologias que valorizavam o conhecimento científico racional, ordenado e, principalmente, desintegrado, pautado em uma concepção de educar como mera transmissão:

Era inteiramente legítimo circunscrever um domínio disciplinar para fazer progredir o conhecimento sem levar em conta interferências. De resto, a própria ideia de experimentação significa separar. **Tiro um corpo do seu meio natural, separo-o, coloco-o num meio artificial que controlo** e sobre o qual faço variar **um certo número de determinações**, e que me permitem **conhecê-lo...** (MORIN, 1999, p.22 – Grifos meus).

Na medida em que os métodos educacionais ganham caráter biológico, tudo deveria ser explicado e comprovado pela ciência para ser considerado pertinente. Os indivíduos deveriam se adequar à lógica linear. Não havia espaço para a desordem. Aqueles que se desviavam das normas eram considerados deficientes e anormais (DUSSEL; CARUSO, 2003). Nesse contexto, as artes e a literatura eram inferiorizadas e, até mesmo, marginalizadas, dado que o conhecimento relevante estava nas ciências exatas e biológicas, reafirmando a interdição aos saberes mundanos ou não científicos.

Acerca dessa interdição, não poderia deixar de fazer um resgate da influência do pensamento grego na cultura ocidental. Chauí (2002a), em uma de suas obras dedicadas a contextualizar a história da filosofia, ilustra como o modo de pensar dos gregos é predominante na cultura europeia e, por consequência da colonização, no Brasil. A autora destaca que a “filosofia, entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego” (p. 20). O que não se enquadrava no conhecimento racional, lógico e sistemático almejado pelos gregos, era considerado inferior, de caráter persuasivo.

Em relação ao poético, temática que interessa diretamente ao meu estudo, Íon é um dos diálogos de Platão que explana essa concepção, pois é nesse diálogo que Platão inscreve a poesia no campo do *pseudo*, do falso, do fingimento. No diálogo, Sócrates conversa com o Rapsodo, um artista que declamava poemas e fazia um trabalho de mímica tendo sua atuação remunerada (FERRAZ, 1999). Sócrates procura desqualificar o rapsodo de todas as formas,

indagando como ele poderia interpretar personagens que não eram de seu domínio até afirmar que o rapsodo recebia inspirações divinas: “o poeta era porta-voz de divindades, especificamente das Musas, filhas da Mnemosyne, a memória [...]. Através de sua memória, o poeta tinha portanto acesso direto aos acontecimentos que evocava, possuindo assim o privilégio de entrar em contato com o mundo divino” (FERRAZ, 1999, p. 37). A partir dessa perspectiva, Sócrates afirma a poesia como um dom divino e o poeta com poder de persuadir. Assim, quando o rapsodo afirma que com um olho ele chora e com o outro olha para a plateia, uma vez que precisa convencer o público a chorar já que depende disso sua remuneração, Sócrates encontra argumentos para desclassificá-lo, pois está convencido que não se trata de uma *techne*. Segundo Ferraz (1999), o que está em jogo é “uma indagação da arte do rapsodo, com vistas a determinar se esta corresponde ou não a uma *techne*” (p. 35). Sócrates sustenta que o poeta não tem um saber específico. Com isso, o poético é concebido como inspiração, não tem seriedade nem técnica porque opera no campo da persuasão, do engano, do fingimento.

Ferraz (1999) destaca que a filosofia platônico-aristotélica conquistou um papel hegemônico no Ocidente, pois seus pressupostos ainda são reproduzidos. Não é raro encontrar concepções e teorias em que a dimensão poética é ignorada e até mesmo negligenciada. Segundo a autora, na Grécia Arcaica, a *aletheia* e *apate*, *alethes* como verdadeiro e *pseudos* como falso, funcionavam como opostos que se complementavam sem se excluírem. Contudo, essa relação tornou-se inviável com a invenção da democracia no mundo grego e elas passaram a ser opostas. É justamente essa oposição que permitiu que, tanto Platão quanto Aristóteles, desqualificassem a sofística como *pseudos*, argumentando que trabalhariam apenas com o falso, dizendo o que não é, o não ser (FERRAZ, 1999).

A partir dessa aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da filosofia, de acordo com Agamben (2007), ocorre a cisão entre palavra poética (poesia) que possui o seu objeto sem o conhecer e palavra pensante (filosofia) que conhece seu objeto sem o possuir. De acordo com autor, essa cisão pertence a nossa tradição cultural desde Platão que já considerava “uma velha inimidade”. A filosofia enquanto *aletheia – verdade* e a poesia enquanto *pseudos – falso* são assim descritas por Agamben:

a palavra ocidental está, assim, dividida entre uma palavra inconsciente e como que caída do céu, que goza do objeto do conhecimento representando-o na forma bela, e uma palavra que tem para si toda seriedade e toda a consciência, mas que não goza do seu objeto porque não o consegue representar”. (2007, p. 12).

A cisão sustenta teorias reducionistas e simplificantes que, ora excluem o poético, ora excluem a racionalidade, enquanto o humano é corpo no mundo, atravessado tanto de evidências quanto de mistérios. Maturana (2002) observa que a cultura que dá validade transcendente ao racional e caráter arbitrário às emoções ainda está fortemente incorporada. Carmo (2002, p. 31), também, discorre a esse respeito e destaca o quanto o pensamento clássico valorizou de modo excessivo o inteligível: “a história do pensamento ocidental julgou ter conceituado com clareza o conhecimento quando estabeleceu a separação, considerada inevitável, entre ideia e fato, sujeito e objeto e espírito e corpo, olho e intelecto e, por fim, ciência e filosofia”.

Apesar de todas as discussões e avanços em relação a isso, infelizmente ainda sustentam práticas educativas vigentes, as quais não estão presentes só na docência, mas nas políticas públicas, no currículo, nas avaliações, nas estruturas físicas e no funcionamento das instituições, de modo geral. Morin (2003) enfatiza como essa perspectiva produz saberes especializados que não concebem pontos de vistas globalizados, complexos. Ao percorrer brevemente alguns dos termos mais utilizados no sistema educacional brasileiro, é possível sublinhar de forma muito clara essa influência. Arroyo (2013) salienta que a utilização do termo *ensino*, inclusive para definir as etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) demonstra esse cenário, no qual a docência *ensinante* padece:

Reduzir essa tensa história do direito à Educação Básica universal ao domínio de habilidades, saberes, competências pontuais é empobrecer essa história. É empobrecer o ofício dos profissionais desse direito. Nesse reducionismo tão presente em nossa visão da escola e de seus mestres, aprender habilidades, saberes, competências, exige apenas alguém que domine essas habilidades e competências, domine a matéria e a ensine. (ARROYO, 2013, p. 54).

Em consequência desse empobrecimento, está a utilização do termo ensino-aprendizagem, tão encontrado nos Planos Político-Pedagógicos das escolas bem como em outros documentos oficiais, o que, a meu ver, pressupõe e fortalece a condição hierárquica do docente. No contexto linear dessas propostas pedagógicas, os saberes dos alunos são desconsiderados, pois o que se pretende ensinar é considerado ponto de partida para todos (CAGLIARI, 2002). A distribuição das disciplinas, por exemplo, segue o modelo reducionista e polarizado de dividir o conhecimento em áreas, em que cada área tem um docente responsável pelos conteúdos. Ou seja: “o sistema seriado e os currículos gradeados dividem o conhecimento em lotes e os departamentos dos centros de formação nos licenciam, nos dão o título de proprietário desses lotes do conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 84). Pilares que instituíram,

conforme Dussel e Caruso (2003), o docente como centro da autoridade, ativo e responsável por transferir “os conteúdos” aos alunos os quais devem se manter em silêncio e obedecer às normas sem questionamentos.

Atrelado com o entendimento de ensinar como eixo central nas escolas, de acordo com Arroyo (2013), há cursos de formação docente que continuam promovendo metodologias de aprendizagem baseadas em saberes puramente específicos, em que se mantêm os tradicionais mecanismos de sequencição, avaliações etapistas e lógicas lineares que contemplam o modelo de ensino-aprendizagem. Além disso, vale lembrar, é nessa lógica que se englobam as cartilhas, os livros didáticos, as técnicas e as estratégias lineares pautadas na visão positivista do conhecimento. Em outras palavras, se opera em uma lógica que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem.

Em decorrência, o discurso de que a escola está em crise e que os alunos não respeitam mais os docentes é recorrente e não deixa de se configurar como realidade em muitas escolas. O número de casos de conflitos que chegam à violência é crescente e não parte apenas dos alunos, mas, também, dos docentes, que, por vezes, insistem em continuar com propostas que não são coerentes com a atualidade. Sobretudo, por que “não adianta inventar didáticas, mais atrações, quando os alunos perderam o interesse por saberes fechados. É a natureza do saber que torna curta a margem de interesse tanto para o aprendiz quanto para os mestres” (ARROYO, 2013, p. 73).

Por outro lado, felizmente, esse cenário está em transformação, o que está relacionado com a criação de programas de formação continuada e programas voltados à iniciação a docência, os quais promovem a interlocução dos saberes docentes e a busca por aperfeiçoamento por parte dos profissionais da educação frente às novas emergências. Movimento essencial levando em conta o emaranhado de tecnologias e informações no qual a sociedade está imersa, de um cotidiano que tenciona, mais do que nunca, a docência.

Esses princípios fomentam, a meu ver, interlocuções capazes de problematizar uma docência mais integrada ao cenário atual. Atualmente, possibilitam pensar como a vida se constitui de modo complementar, sistêmico, em que o humano é capaz de se autoproduzir, de se emocionar e produzir teias de sentido no viver. O pensamento fenomenológico possibilita pensar o que está implicado em uma compreensão do humano enquanto corpo no mundo, um corpo sensível, estésico, que se reinventa no mundo através da linguagem e encontra na dimensão poética uma potência, pois “quem apreende a máxima irrealidade, plasmará a máxima realidade” (AGAMBEN, 2007, p. 15).

2.1 Nunca poderá perder tudo isso: princípios da complexidade

Esta seção tem como título **nunca poderá perder tudo isso** porque discorre acerca dos princípios da complexidade os quais foram os primeiros entendimentos que conheci fora da grade curricular do Curso de Letras. Isso ocorreu em 2013, quando fui bolsista de Iniciação Científica no projeto de pesquisa Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas-GAIA, coordenado pela pesquisadora Nize Maria Campos Pellanda, no Programa de Pós-Educação em Educação da UNISC. Nas primeiras discussões, não compreendia tudo que estava implicado no modo de pensar complexo porque tencionava diversas perspectivas, inclusive as do curso de graduação. Essa experiência me transformou e segue me provocando a estudar a complexidade.

A epistemologia complexa, que teve início do século XX, em contrapartida ao cartesianismo, está vinculada ao movimento da Cibernética, mais especificamente na segunda fase, chamada de Cibernética de Segunda Ordem, no qual ocorreram grandes transformações nos princípios que norteavam as concepções de ciência e as ciências em si. Segundo Pellanda (2009), neste período apareceram concepções como a lógica de rede, da não linearidade, o pressuposto da recursividade e, principalmente, a emergência do princípio de auto-organização, que foram desestabilizadores do paradigma clássico.

Entre autores do pensamento complexo, destaca-se Edgar Morin, autor que propõe uma reforma no pensamento a partir de uma compreensão complexa que reconhece a ordem e a desordem, a certeza e a incerteza, a separabilidade e a inseparabilidade, como elementos auto-organizativos do universo. Nessa concepção, um dos princípios fundantes é o da complementaridade, segundo o qual: “o problema não é a substituição da certeza pela incerteza. O conhecimento navega por um mar de incerteza, entre arquipélagos de certeza, e deve detectar isso que eu chamo de dialógica certeza-incerteza, separação-inseparabilidade” (MORIN, 1999, p. 30). No mesmo sentido, vale lembrar a abordagem de Bachelard (1985), para quem a ação científica é, por essência, complexa, pois não persegue as verdades adventícias e claras, mas busca, em seu empirismo ativo, as verdades factícias e complexas.

Nas proposições da complexidade², o humano é concebido em sua totalidade como racional-irracional, sensível e auto-organizativo, pois a “a questão é saber como, a partir da desordem, a partir de princípios da ordem, nascem as organizações” (MORIN, 1999, p. 30).

² “Do ponto de vista etimológico, a palavra “complexidade” é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos. A presença do prefixo “*com*” acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade” (MORIN, 2003, p. 43).

Para Morin (2005) o princípio da desordem merece atenção posto que considerá-la implica o reconhecimento das irregularidades, das inconstâncias, das instabilidades, das agitações, das dispersões que influenciam nos modos como o humano se auto-organiza no mundo: “a desordem também contém desvios que podem perturbar as regulações organizacionais e, mais amplamente, ela diz respeito a qualquer fenômeno que acarrete ou constitua a desorganização, a desintegração, a morte” (MORIN, 2005, p. 209). Ora, admitir que o humano está sempre no limiar de inconstâncias implica conceber sua capacidade auto-organizativa, inventiva de superar os contingentes que não pode desconsiderar, mas que pode interpretar e produzir sentidos capazes de estabelecer mundos de convivência possíveis e desejáveis.

Nessa perspectiva, julgo pertinente contextualizar, também, a teoria da *autopoiesis* de Maturana e Varela: “nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos – o que indicamos ao chamarmos a organização que os define de *organização autopoietica*” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 85). Importante marcar que a organização autopoietica foi proposta em relação aos seres vivos e não apenas ao humano. A grande contribuição consiste em pensar em termos de totalidade, desde a unidade mínima do universo em que viver e conhecer são inseparáveis: “o ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis, e esse constitui seu modo específico de organização”, como afirmam Maturana e Varela (1995, p. 85).

Em relação a tais princípios, Capra (1996) destaca que se trata de uma compreensão que reconhece o valor da vida não-humana, em que todos os seres vivos constituem a teia da vida. A partir disso, segundo o autor, emerge um sistema de ética radicalmente novo, o qual se distingue do paradigma mecanicista da ciência newtoniana no qual “o mundo era visto como completamente causal e determinado. Tudo o que acontecia tinha uma causa definida e dava origem a um efeito definido” (p. 137), especialmente por conceber que todos os seres vivos são auto-organizativos e produzem energia no mesmo universo.

Todavia, como era de se esperar, ainda há resistências em relação à complexidade e a considerar suas premissas visto que, por vezes, é compreendida como uma teoria complicada, concepção relacionada à tradição positivista do conhecimento cujo objetivo é comprovar, explicar e determinar causas e efeitos. Morin (1996) ressalta que a complexidade não se reduz à complicação, pois é qualquer coisa de mais profundo, o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito. Complexo porque não procura simplificar a realidade, mas pensar em termos de sistemas e redes em que as diferentes dimensões da realidade se tecem de maneira conjunta

e processual (PELLANDA, 2009). Nessa perspectiva, as redes são conectáveis e os sistemas³ auto-organizativos:

Os sistemas vivos são totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas às de partes menores. Suas propriedades essenciais, ou "sistêmicas", são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das "relações de organização" das partes – isto é, de uma configuração de relações ordenadas que é característica dessa determinada classe de organismos ou sistemas. (CAPRA, 1996, p. 46).

Por meio das relações estabelecidas e das conexões entre as redes, ocorrem configurações que remetem sempre a novas redes e, em consequência, à auto-organização. Conforme Pellanda (2009), para ser sustentada nos princípios de funcionamento de um sistema recursivo e autoprodutor, a epistemologia complexa terá de se constituir a partir de uma premissa de efetividade e não de previsibilidade. Conceber o humano enquanto devir, sem representação de um mundo exterior, pois “o conhecimento não é resultado daquilo que se capta do exterior, mas ele emerge nas conversações, no conviver com o outro” (PELLANDA, 2009, p. 85).

Nesse aspecto, há uma grande ruptura com o modelo ensinante, pois a afirmação da capacidade de auto-organização exige o reconhecimento que a imposição de modelos causais é incompatível com o fluxo da vida. Por isso, Morin (2003) chama a atenção que muitos sistemas de ensino continuam operando em uma lógica que separa as disciplinas e dissocia os problemas, em vez de reconhecer suas correlações, reuni-los e integrá-los. A pesquisa em educação, sustentada em princípios complexos, no meu ponto de vista, pode contribuir para problematizar os princípios norteadores dessas ações educativas, sejam elas formais ou informais, pois “para superar nossa ansiedade cartesiana, precisamos pensar sistemicamente, mudando nosso foco conceitual de objetos para relações” (CAPRA, 1996, p. 21).

A complexidade, além de dinâmica, é não linear, recursiva, dialética, irreversível, intensa e ambivalente, uma vez que “sua identidade não é aquela da mesma coisa, mas da mesma coisa em processo, em vir a ser” (DEMO, 2008, p. 13). O humano é constante vir a ser, não há como determinar *a priori* quais os processos que se atravessam visto que se auto organiza e se constitui no fluxo das vivências. Morin (2005) destaca que um dos imperativos da complexidade é justamente o pensar de forma organizacional, organização que não se resume a ordem e leis, mas uma articulação que inclui uma noção auto-eco-organizadora, recursiva,

³ A teoria geral dos sistemas foi proposta por Ludwig von Bertalanffy, na qual defende uma abordagem complexa da organização dos sistemas vivos.

que contemple a complementaridade da ordem e da desordem, já que o “humano é pois uma contínua criação humana” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 49). Portanto, inacabado.

Nesse contexto, Moraes e Valente (2008, p. 34) salientam que o pensamento complexo tem como pressuposto “aprender a problematizar sempre que necessário, a contextualizar e religar o que precisa ser religado, pois tudo o que é complexo está sempre relacionado, interconectado [...] incompleto, inacabado, em constante vir-a-ser”. Não se trata de abandonar todas as concepções do pensamento clássico, mas de repensá-las à luz das novas emergências, visto que a complexidade, como já mencionado, tem como princípio uma abordagem de complementaridade. Além disso, Morin (2005, p. 231) lembra que a “complexidade não é a palavra-mestra que vai explicar tudo. É a palavra que vai nos despertar e nos levar a explorar tudo [...] o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o inexcedível”.

O método da complexidade não é um “conjunto de regras certas e permanentes, passíveis de serem seguidas mecanicamente” (MORIN, 2003, p. 17) as quais já pressupõem o resultado desde o início. Para o autor, método diz respeito ao “caminho, ensaio gerativo e estratégia ‘para’ e ‘do’ pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho” (p. 18). Enquanto atividade pensante, o método complexo permite que as estratégias sejam tecidas no caminhar, o que, para mim, é de extrema importância já que permite que eu me invente pesquisadora no limiar do dizível e do indizível, no qual não busco explicações e comprovações, mas conhecer e desvelar novos sentidos para pensar.

Bachelard (1985), ao refletir em relação ao novo espírito científico que emerge com um pensamento mais complexo, já evidenciava essa conjuntura afirmando que: “o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros de conhecimento” (p. 147). Considerar tal entendimento é conceber uma dialética, em que o erro é, também, uma aprendizagem, na qual não há determinismo e linearidade, mas um movimento recursivo de retificação, de abertura ao novo e ao mesmo tempo de transformação do que permanece: “o interessante é que essa combinação, essa dialógica, constitui a própria complexidade. Complexus = aquilo que é ‘tecido’ junto. O universo de fenômenos é inseparavelmente tecido de ordem, de desordem e de organização” (MORIN, 2005, p. 215). Inseparável porque os fenômenos são tecidos e tingidos nas ações humanas e nas coisas mundanas: “cada vez que há um encontro, o que nos ocorre depende de nós” (MATURANA, 2002, p. 64). Cada encontro dispara uma nova rede de significações, implica auto-organização.

A educação é tecida nos encontros, na possibilidade de aprender a interpretar a desordem do fluxo de viver, pois “nem todas as relações humanas são do mesmo tipo, pelo simples fato

de que vivemos nossos encontros sob distintas emoções, que constituem diferentes domínios de ações” (MATURANA, 2002, p. 68). A partir de uma compreensão complexa, o humano não se autoorganiza somente a partir de sua subjetividade. É na intersubjetividade que constitui suas emoções, pois os outros intervêm nos modos como está no mundo.

Conceber tais premissas na pesquisa em educação, segundo Moraes e Valente (2008), implica reconhecer que as histórias de vida dos pesquisadores influenciam nos modos de observar, estudar e interpretar. Além disso, a pesquisa se constitui como uma das possíveis interpretações na vastidão de pensar: “isso ratifica a ideia que o observador está sempre enredado em suas próprias metanarrativas” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 24). Sobretudo, por que o pesquisador é marcado pela sua historicidade, pelas narrativas que o constituem no mundo.

Nesse contexto, a pesquisa circunscreve campos para pensar, como propôs Merleau-Ponty, possibilitando discussões e avanços nas diversas esferas do saber. O pesquisador que se lança na complexidade não encontra estabilidade e linearidade. A pesquisa, também, está sujeita ao incerto, ao inesperado. “Daí a importância da pesquisa voltada à compreensão de um determinado fenômeno em sua globalidade, a relevância de se buscar compreender a dinâmica processual e relacional que caracteriza as interações ocorrentes” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 37). A partir disso, acredito, com Pellanda e Gustasck (2015), que as concepções complexas estão indicando caminhos, tanto na pesquisa quanto na docência, abertos as discussões da multiplicidade dos fenômenos em que não há valorização apenas o humano, pois admitem os saberes mundanos, na perspectiva auto-eco-organizativa da vida.

2. 2 Agora ela sabe o que quer: princípios da fenomenologia

O Conto de Clarice Lispector faz tanto sentido como epígrafe da dissertação que possibilitou, também, indicar algumas passagens para compor os títulos dos subcapítulos. Assim, essa seção em que discorro em relação aos princípios fenomenológicos, tem como título **agora ela sabe o que quer** porque encontrei nas palavras da fenomenologia sustentação para aproximar educação e literatura a partir de uma perspectiva poética.

Entre os primeiros estudiosos que se dedicaram à fenomenologia, destaca-se Edmund Husserl (1859-1938), matemático e filósofo que tinha como objetivo romper com as concepções da psicologia, pautadas em explicações causais, que fomentavam a ciência no final do século XIX (RIBEIRO JUNIOR, 2003). Entre os pressupostos de Husserl estão o retorno-às-coisas-

mesmas, a intencionalidade da consciência e a descrição dos fenômenos para alcançar as essências, conforme explana Ribeiro Junior (2003).

A proposta aqui não é aprofundar os estudos de Husserl, porém considero pertinente mencioná-los mesmo que brevemente, posto que são os princípios fundantes da fenomenologia e influenciam nos princípios atuais. Bicudo (2011) evidencia que “há autores cujas trajetórias filosóficas se movimentam no solo das ideias fenomenológicas, avançando em termos de trabalhar com a complexidade mediante a nossa realidade mundana se mostra” (p. 25). Entre eles, a autora cita Merleau-Ponty e Heidegger assim como menciona Paul Ricouer e Hans-Georg Gadamer e, entre os brasileiros, destaca Paulo Freire⁴.

Chauí (2002a), ao contextualizar a fenomenologia na história da filosofia, salienta que sua grande contribuição é refletir acerca dos fenômenos a partir de princípios que buscam descrever as significações das ações humanas e não reduzi-las a causas e efeitos. Compreensão que “Não pede explicação. Convida à iniciação” (CHAUÍ, 1983, p. 264). Convida à iniciação na medida em que se propõe a descrever os fenômenos não se restringindo a explicações e análises. De acordo com Merleau-Ponty (2011), essa primeira premissa que Husserl atribuiu à fenomenologia consistia na desaprovação da ciência que concebia o humano como o resultado de múltiplas causalidades, “como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia e da sociologia” (p. 03). Desaprovação de uma ciência que afirmava o humano enquanto objeto passível de explicações causais, objeto que deveria ser isolado e analisado de maneira neutra. A abordagem fenomenológica surgiu de uma crise do ceticismo e da referência a uma transcendência, pois, coloca entre parênteses a simplificação de reduzir o humano a objeto (RICOEUR, 2009).

Triviños (1987) destaca que os três enfoques teóricos mais utilizados na pesquisa em Ciências Sociais, mais especificamente na pesquisa em educação, são o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. De acordo com o autor, os enfoques fenomenológicos na pesquisa em ciências sociais iniciaram nos anos 70, com a diminuição da tradição imperativa do positivismo. A intenção era romper com métodos pautados no empobrecimento de explicações e análises simplificadoras e fragmentadas. Para Merleau-Ponty (2011) “a ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele” (p. 03). A fenomenologia supõe o

⁴ Gostaria de ressaltar a importância de destacar Paulo Freire como um fenomenólogo, posto que reafirma a relevância de seus escritos na pesquisa em educação. Um dos estudiosos que se dedica a fazer essa interlocução é Luiz Augusto Passos. A partir da aproximação entre Freire e Merleau-Ponty, destaca como Freire realizou diálogo com diversas áreas e descartou qualquer polarização subjetivista (sujeito) e objetivista (objeto) na defesa de princípios dialéticos, engajados em acolher a irredutibilidade *eu-outro-mundo* (PASSOS, 2016).

retorno-as-coisas-mesmas, retornar a um mundo anterior ao “conhecimento do qual o conhecimento sempre fala” (p. 04).

Enquanto método da pesquisa em educação, a fenomenologia reivindica atenção. Conforme explana Chauí (2002a, p. 157), “a palavra método vem do grego, *methodos*, composta de *meta*: através de, por meio de, e de *hodos*: via, caminho”. Na pesquisa, o método diz respeito ao caminho através do qual o pesquisador constitui sua investigação. Diante disso, a pesquisa de caráter fenomenológico implica comprometimento entre o que está sendo proposto e o modo como está sendo proposto, pois “a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico” (MERLEAU-PONTTY, 2011, p. 02).

O método fenomenológico, para Rezende (1978), é descritivo visto que acompanha a circulação do sentido dos diversos elementos do fenômeno humano: “é uma descrição que nos introduz no discurso, na estrutura, na circulação do sentido, a partir daquilo que é origem de todo sentido, a própria existência, o ser-no-mundo” (p. 175). Em outras palavras, trata-se de uma descrição que busca a compreensão dos sentidos de um fenômeno, visto que “a questão do sentido é a própria questão do fenômeno, do desvelamento de um mundo que se dá a conhecer” (p. 65). Sentidos circulares, recursivos, indissociáveis dos fenômenos.

Rezende (1978) lembra que “a própria palavra fenômeno, em sua etimologia, quer dizer aparecimento, manifestação. Não se trata de aparências como as vezes apressadamente se diz. Trata-se das experiências em que ao homem aparecem as coisas, o mundo, a cultura, o sentido, isto é, em que algo se dá a conhecer” (p.74). Experiências nas quais o humano atribui sentido, dado que há muitos modos de conhecer, diversas interpretações acerca de um mesmo fenômeno. As significações são produzidas pelo corpo no mundo, nas reverberações do vivido e na presença de outros corpos no mundo: “a significação anima a palavra como o mundo anima meu corpo: por uma surda presença que desperta minhas intenções sem se mostrar abertamente diante delas”, conforme salienta Merleau-Ponty (2011, p. 95). Alguns fenômenos animam mais meu corpo do que outros e eu desvelo os sentidos a partir daquilo que posso interpretar.

Vale destacar, ainda, que ao pensar em termos de fenômeno, de acordo com Bicudo (2011), a fenomenologia rompe com a tradição cartesiana de isolar objetos em mundo exterior ao sujeito para poder observar, manipular, experimentar, mediar: “não se trata, portanto, de tomar sujeito e objeto como geneticamente separados no desenrolar do processo de conhecer” (p. 30). Não há mundo exterior para ser explicado porque corpo e mundo são indissociáveis, constituintes e originários do viver.

Encarnar essas premissas como método para pensar a educação não é uma tarefa trivial, não se trata apenas de descrever de maneira redutora o que o pesquisador considera como

fenômeno, as ações da pesquisa e os referenciais teóricos: “a descrição, como significado da própria palavra, descreve, diz respeito ao ocorrido como percebido. Não traz julgamentos interpretativos. Pode ser uma descrição efetuada pelo próprio sujeito que vivencia a experiência, relatando-a em suas nuances” (BICUDO, 2011, p. 38). Muitas são as nuances que compõe uma experiência, há uma multiplicidade de sentido que depende dos domínios interpretativos de quem se propõe a descrevê-los. Além do mais, a opção por descrever e não por explicar não é uma mera questão, pois explicar, conforme Carmo (2002, p. 22), “implica interferir no fenômeno, introduzindo nele nossas categorias lógicas [...] enquanto descrever supõe abordar o fenômeno da perspectiva do homem que o vivencia”.

No caso de uma investigação acadêmica, a qual ocorre através de uma descrição escrita, o pesquisador é desafiado a engendrar palavras de modo que consigam expressar seu percurso de pensamento. Portanto, a descrição está profundamente imbricada com a circularidade hermenêutica dos fenômenos, dos modos como o humano se relaciona com a palavra e como a palavra produz sentido no mundo. Contudo, como alerta Bicudo (2011), se, por um lado, a descrição fenomenológica não estabelece categorias *a priori*, por outro, requer atenção para não cair nos “achismos” de explanar opiniões a partir de visões particulares em nível de senso comum. O objetivo é “adentrar pelos meandros das possibilidades do dito no dizer, buscando-se sentidos transportados tradicionalmente pela palavra, no próprio texto da descrição e do seu contexto” (BICUDO, 2011, p. 20).

Tendo em vista os pressupostos da fenomenologia, optei por aprofundar meus estudos na fenomenologia do corpo operante de Merleau-Ponty, filósofo que dedicou sua obra a propor o humano como corpo encarnado no mundo, rompendo com a tradição cartesiana que compreende as experiências sensíveis do corpo como fonte de engano, uma vez que admite, nelas, um poder gerador ou criador de saber (RICHTER; BERLE, 2015). A tradição cartesiana reforça a dicotomia mente-corpo porque “habitou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum do corpo e a da alma, **definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância**” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 268 – Grifos meus). A partir desse apontamento, é possível sublinhar a aproximação entre os princípios fenomenológicos e os princípios complexos posto que questionam muitos dos entendimentos que marcaram profundamente as teorias do conhecimento e, conseqüentemente, a educação. Para Merleau-Ponty (2011) “essas definições estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um **objeto sem dobras**, transparência de um sujeito que é **apenas aquilo que pensar ser**” (p. 268 – Grifos meus).

Conceber o humano como apenas aquilo que pensa ser é reduzi-lo, ignorar sua potência de aprender, de se inventar nas dobras da linguagem, pois, de acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 227), “o papel do corpo é justamente assegurar essa metamorfose”. Enquanto caminho da linguagem, o corpo não se refere à estrutura anatômica, mas “sua essência enquanto ser (desde a compreensão de que ser não é um ente, algo já dado, mas o dar-se de tudo que é e não é)” (CALFA, 2014, p.316). O humano não está encapsulado no corpo; ao contrário, através dele somos lançados às coisas, atravessados pelo tempo e espaços, percorremos a aventura da linguagem: “nessa dimensão, o corpo transcende os limites e se abre ao dizer, isto é, funda a terceira margem no recolhimento de si mesmo”, esclarece Calfa (2014, p. 319).

Merleau-Ponty rompe e supera a soberania das filosofias empiristas porque propõe que o corpo é reflexionante, sensível que se sente, “o olho apalpa, as mãos veem, os olhos se movem com o tato, o tato sustenta pelos olhos nossa imobilidade e mobilidade, compensando as das coisas [...] o corpo é essa experiência, e não suporte de uma consciência cognoscente” (CHAUÍ, 1983, p. 273). Com a filosofia merleau-pontyana, segundo Chauí (1983), a concepção mecânica e fragmentada do corpo é colocada em questão já que o corpo assume a vigência de ser a carne do mundo, de assegurar as metamorfoses, de se organizar em meios as coisas e de conviver com os outros corpos: “o corpo, sensível exemplar que se vendo, se toca tocando, se move movendo, realiza uma reflexão” (p. 274).

A partir do estudo da ontologia de Merleau-Ponty⁵, Ferraz (2008, p. 207) afirma que o corpo não pode ser separado e\ou isolado do ser, “pois também é esse mesmo ser, também é visibilidade, sensibilidade, as quais, por uma *reversibilidade* inerente à constituição corporal voltam-se para o mundo como capacidade ativa de *vidência*, de *tato* e, no geral, de *senciência*”. Nesse contexto, o corpo deixa de ser concebido enquanto receptáculo passivo, dependente do pensamento, pautado em uma visão mecanicista e fragmentada que o compreende como objeto, porque o corpo é a carne⁶ do mundo, é o **corpo que marca a presença no mundo** (CARMO, 2002 – Grifos meus).

Essas compreensões em relação ao corpo possibilitam considerar, com Chauí (2002a), a fenomenologia como uma nova ontologia, a qual concebe “que **estamos no mundo** e de que **o mundo é mais velho do que nós** (isto é, não esperou o sujeito do conhecimento para existir),

⁵ Em uma de suas últimas obras, *O visível e o invisível*, inacabada devido a sua morte prematura, Merleau-Ponty se dedicou a propor uma ontologia que ultrapassava seus primeiros escritos.

⁶ Em relação ao termo carne, Ferraz (2008, p. 211) destaca que “o vocábulo “carne” normalmente descreve certos tecidos musculares dos animais e, num sentido mais metafórico e religioso, indica tudo aquilo que é sensível na existência humana por oposição ao espírito. Merleau-Ponty utiliza o vocábulo de modo a amplificar esse caráter sensível tão marcante na existência dos organismos, e aplica-o ao próprio ser”

mas, simultaneamente, de que somos capazes de dar sentido ao mundo, conhecê-lo e transformá-lo” (p. 240). O humano é capaz de transformá-lo porque inventa narrativas que o ajudam a compreender a condição humana: “não há, então, homem em-si, mas **homem em situação**” (CARMO, 2002, p. 82).

Chauí (2002a), a partir das abordagens de Merleau-Ponty acerca do corpo, esclarece que:

Visível-vidente, tátil-tocante, sonoro-ouvinte/falante, meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando. **Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para uma alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo**, de me relacionar com ele e dele se relacionar comigo. Meu corpo é um sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo. É uma interioridade exteriorizada e uma exterioridade interiorizada. É esse o ser ou a essência do meu corpo. Meu corpo tem, como todos os entes, uma dimensão metafísica ou ontológica. (CHAUÍ, 2002a, p. 244 – Grifos meus).

Explorar a dimensão ontológica do corpo reflexionante, ultrapassando a dicotomia mente\corpo, reivindica um pensamento comprometido com a magnitude do corpo no mundo. Corpo sensível no mundo, e “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 14). Os sentidos produzidos pelo corpo no mundo são inesgotáveis. Não é possível se distanciar do mundo, fragmentá-lo para explicar e analisar partes isoladas, pois a vida é inesgotável e continua vigorando e instaurando novas possibilidades de vida.

Com base na chave teórica fenomenológica, Bicudo (2011) propõe uma compreensão acerca do **mundo-vida**, assumindo a complexidade de conceber a experiência vivida, pois “o conhecimento não é apenas uma construção lógica, mas que essa construção é sustentada na experiência vivida, ainda que esta não dê conta da complexidade do conhecimento” (p. 36-37). A historicidade do corpo é aprendida no vivido, nas experiências mundanas de significar e ressignificar o sentido da vida, pois enquanto vir-a-ser precisa continuar produzindo sentido para seguir operando metamorfoses:

O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não "habita" apenas o "homem interior", ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 6).

O humano está no mundo. O corpo está no mundo. Consagrado ao mundo, o humano está consagrado a habitar as dimensões da linguagem. Não é mais possível afirmar o humano, as coisas, os animais, a natureza como partes isoladas que compõem um universo desintegrado. Considerar apenas os fenômenos humanos se tornou incompatível com a complexidade da vida, pois há muitos outros fenômenos que produzem sentido no **mundo-vida**.

Além do mais, não é possível explicar e mensurar tudo que está implicado nesses princípios. Por isso, a reflexão fenomenológica que exponho está longe de ser acabada, já que se configura como uma estratégia de estudo. Nesse limiar gostaria de situar esta dissertação, como estratégia de estudo, como contribuição para pensar a docência desde uma perspectiva poética, em que o princípio não é anular ou excluir a ação de ensinar, mas de afirmar uma docência voltada ao aprender. Desde modo, esta pesquisa tem como objetivo explorar a docência, a linguagem e o poético, premissas que conduzem a adentrar a imensidão do sensível e do inteligível.

Nesse contexto, Merleau-Ponty aparece como um estudioso que, segundo Droit (2016, p. 174) “não é um mestre de pensamento como os outros – ícones ou estrelas. Ele é, em primeiro lugar, alguém que desbrava os caminhos da reflexão”. Nos caminhos da reflexão constituídos ao longo de sua vida, o filósofo francês instiga seu leitor a estudar, a inventar seus próprios caminhos de reflexão. Destaca-se por ter sido um estudioso que compôs suas teorias a partir de interlocuções com outras áreas: “O interesse de Merleau-Ponty pela pintura, pela literatura, pela política e pelas ciências humanas não nasce do propósito de explicá-las, mas de aprender com elas” (CHAUÍ, 1983, p. 204). Aprender com os outros modos de compreender a vida e narrar o mundo. Ao se dedicar a lançar reflexões a partir das obras literárias, o filósofo afirma a literatura como uma experiência do mundo visível que permite a exploração do sensível, “se volta para o mistério que faz o silêncio sustentar a palavra, o invisível sustentar a visão e o excesso das significações sustentar o conceito” (CHAUÍ, 1983, p. 187).

Por isso, Merleau-Ponty pode ser considerado um filósofo que recusou qualquer reducionismo e desconfiou do idealismo e da transparência (DROIT, 2016). A filosofia merleau-pontyana é interrogativa, seus textos tencionam “à experiência da palavra, desde as questões trazidas pela linguística, pela lógica e pela psicologia até as pretensões insensatas da filosofia e da ciência de inventar uma linguagem pura e universal” (CHAUÍ, 1983, p. 192). Um estudioso que, segundo Droit (2016), manteve seu interesse pela ambivalência, com a perspectiva de complementaridade e não de exclusão, “a atenção as duas faces, ida e volta constante entre corpo e consciência, matéria e espírito, visível e invisível” (p. 175).

A fenomenologia de Merleau-Ponty afirma minha opção em aproximar Educação, Filosofia e Literatura, porque reconhece, explicita e argumenta que o corpo opera *pela* e *com* a linguagem. O corpo não está limitado a habitar apenas uma dimensão porque é capaz de aprender.

3 UM ENCONTRO COM SEUS MISTÉRIOS: APRENDER A APRENDER

O mistério das cousas? Sei lá o que é mistério!
 O único mistério é haver quem pense no mistério.
 Quem está ao sol e fecha os olhos,
 Começa a não 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,
 Porque a luz do sol
 vale mais que os pensamentos
 De todos os filósofos e de todos os poetas.
 A luz do sol não sabe o que faz
 E por isso não erra e é comum e boa.
 [...]
 "Constituição íntima das cousas"...
 "Sentido íntimo do Universo"...
 Tudo isto é falso, tudo isto não quer dizer nada.
 É incrível que se possa pensar em cousas dessas.
 É como pensar em razões e fins
 Quando o começo da manhã está raiando, e pelos lados
 [das árvores]

Alberto Caeiro - Há metafísica bastante em não pensar em nada (2006, p. 81).

Em **Há metafísica bastante em não pensar em nada**, poema escolhido como epígrafe deste capítulo, Caeiro⁷ diz que *o único mistério é haver quem pense no mistério*. Mistério esse de pensar no mistério, de querer conhecer os outros e, ainda, ousar escrever em relação a isso. Pessoa, ao se inventar Caeiro e outros tantos, buscou conhecer a si mesmo, conhecer seu próprio mistério.

Linguagem vigorando em linguagem. Poesia operando em linguagem. Não há teorias e fórmulas capazes de explicar e definir a singularidade do mistério de cada existência, as definições não acompanham a processualidade da vida. Então, é preciso se desprender e ultrapassar concepções pautadas em justificativas causais, especialmente porque o objetivo não é descobrir o segredo do mundo numa equação mestra da ordem, mas “dialogar com o mistério do mundo” (MORIN, 2005, p. 232). Mistério entendido como a “própria vida acontecendo dialeticamente [...]. Mistério, aqui, nenhuma coisa, nenhum dado, tão somente o dar-se criativo

⁷ Alberto Caeiro é um dos heterônimos do poeta português Fernando Pessoa. Ao longo de sua vida, Fernando Pessoa criou vários heterônimos, entre os quais se destacam Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Alberto Caeiro.

de cada uma delas, que no nada são. O princípio e o sentido de todas as falas, de todas as escutas. O horizonte sem o qual não há travessia” (CASTRO; FAGUNDES; FERRAZ, 2014, p. 09). A vida é instável como caminhar dentro das águas. O humano vai aprendendo a viver, viver seus próprios mistérios na busca incessante de se conhecer, de inventar narrativas.

É incrível que se possa pensar em cousas dessa. Pensar na educabilidade do humano. Incrível poder buscar no si mesmo o sentido da vida. Surpreendente que a vida possa ser poética. Nesse sentido, minha descrição e as reflexões que apresento são indissociáveis da minha experiência, do modo como estou no mundo, da minha historicidade e de tudo que meu corpo conhece e desconhece.

Portanto, assumir a fenomenologia enquanto método e estratégica metodológica na pesquisa em educação me convoca a pensar acerca de como o humano se educa na inextricável articulação com o mundo. Nesse contexto, não há sujeito e objeto assim como não há coleta de dados. A pesquisa não é neutra e imparcial. O pesquisador é o autor de seu estudo, assumindo as implicações que a autoria de uma pesquisa requer. Dentro do enfoque fenomenológico, o fenômeno investigado é situado e contextualizado, as pesquisas exploram nuances que permitem articular possíveis compreensões de modo que possam abrir a outras interpretações (BICUDO, 2011).

Em contrapartida a teorias objetivistas e subjetivistas engajadas em evidenciar causas e efeitos a partir de análises sobre um mundo exterior, a perspectiva fenomenológica reivindica e convoca discussões acerca dos fenômenos da vida, o que implica conhecer e investigar a si mesmo. Nessa perspectiva, a pesquisa constitui reflexões situadas dentro de um contexto, a partir de um referencial teórico, com objetivos norteadores do processo os quais implicam determinadas estratégias metodológicas. Além disso, diz respeito às vivências, às trajetórias no mundo, às experiências de pensar as quais podem ser provocadas nos encontros com os outros, mas são únicas e intransferíveis.

Em um estudo acerca da pesquisa em educação na perspectiva da complexidade, Moraes e Valente (2008) evidenciam que as questões educacionais não podem ser isoladas e desvinculadas de um discurso abrangente e profundo, epistemológico e filosófico. O pesquisador ao elaborar suas estratégias teórico-metodológicas assume o compromisso de estabelecer interlocuções que possam sustentar suas intencionalidades de pesquisa. Além disso, precisa apresentar argumentações capazes de contemplar a complexidade de uma investigação acadêmica no campo da educação no qual está em discussão a educabilidade do humano que, de acordo com a leitura que faço das proposições de Maturana e Varela (1995), “não é passível de explicação a partir de uma perspectiva independente [...] Só podemos conhecer o

conhecimento humano (experiências, percepções) a partir dele mesmo. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 18).

Em outras palavras, o que mobiliza a pesquisa é justamente a possibilidade de conhecer o conhecimento humano, de esmiuçar as palavras na busca de sentido para seguir interrogando, provocando, desestabilizando, inventando, colocando sentidos em circulação. Por isso, talvez, seja tão pertinente destacar, como afirma Maturana (2002, p. 55), que o “conhecimento não leva ao controle. Se o conhecimento leva a alguma parte, é ao entendimento, à compreensão, e isto leva a uma ação harmônica e ajustada com os outros”. O interesse não está na dominação e na sobreposição de uma teoria em relação as outras. Trata-se, para mim, de uma tentativa de compreender a pulsação do corpo ao operar experiências.

Experiência entendida como abertura ao novo, para aquilo que não sou, como propõe Merleau-Ponty (1971, p. 156): “interrogamos nossa experiência, precisamente para saber como nos abre ela para aquilo que não somos”. O autor destaca, ainda, que uma experiência pode remeter em direção “àquilo que não poderia, em hipótese alguma, estar-nos presente no original” (p. 156). Assim sendo, a experiência é deixar se atravessar pelo vazio: o acontecer das tessituras, conforme menciona Calfa (2014).

Neste mesmo sentido, Larrosa (2002, p. 24) afirma que o sujeito da experiência “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Deste modo, esta dissertação e todas as argumentações aqui expostas são oriundas dessa abertura para aquilo que não sou, da busca por saber mais do humano e do mundo assim como de toda minha historicidade, já que “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Sentido que, segundo o autor, tem a ver com a existência de cada indivíduo.

O percurso de experiências no Curso de Letras da UNISC, por exemplo, foi repleto de sutilezas. Devaneios inspirados em poemas, contos, romances e, também, nas regras da linguística, os quais me povoaram por cinco anos e produziram a metamorfose do que estou sendo. Trago afetos, marcas e efeitos; mas, sobretudo, essa abertura para o novo, pois foi através do entusiasmo pelas letras que se desvelou a emergência em pensar a educação.

Na experiência como estudante de licenciatura as discussões voltadas à educação me despertavam interesse, pois, como afirma Richter (2005, p. 26), a questão é instigante porque é educacional: interfere e opera na história do corpo em formação e “nos modos de aprender a imaginar e perceber para plasmar experiências com outros corpos e inventar mundos de

convivência”. No processo de inventar mundos de convivência se atravessaram muitas interrogações e reflexões acerca da docência as quais expressam a emergência em problematizar como vem sendo proposta nos cursos de formação docente. Nesse sentido, considero o PIBID como um programa que abre espaços para problematizar não só a iniciação à docência, mas a docência, de modo geral.

Por isso, a partir dos pressupostos da complexidade e da fenomenologia na educação, escolhi como percurso metodológico conhecer as ações do Subprojeto Letras Português do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, criado em 2007, pela CAPES, em 2015 tem como meta o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um docente da escola.

As instituições formadoras organizam suas ações levando em consideração os principais objetivos do programa: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura⁸. Para tanto, tem a seguinte organização:

⁸Os dados descritos neste capítulo estão disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> e foram acessados em 01 de novembro de 2015.



Figura 1: Dinâmica do PIBID.

Fonte: Relatório de Gestão de 2013.

Com base nessa dinâmica, como é possível observar, os estudantes de licenciatura são as figuras centrais, uma vez que o Programa foi desenhado com o objetivo de qualificar o processo de formação. Para participar como bolsista, o estudante deve dedicar ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto, elaborar relatórios e registro das ações desenvolvidas e procurar apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES. O coordenador institucional é o gestor de um projeto PIBID em uma Instituição de Ensino Superior e tem como principais atribuições acompanhar as atividades previstas no projeto e organizar todas as demandas do Programa na Universidade. O coordenador de área é um docente que atua como o gestor de um Subprojeto PIBID em uma IES. Os Supervisores são docentes das escolas de educação básica pública que tem como função orientar e viabilizar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola.

Na Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, o projeto se intitula *Professores em Formação: tecendo possibilidades pedagógicas*. Seguindo os eixos norteadores do Programa, está voltado para a iniciação à docência e a formação continuada, pois avalia que é preciso investir na valorização e reconhecimento do magistério. Diante disso, tem como principal objetivo contribuir com elevação da qualidade das ações acadêmicas dos cursos de licenciatura que integram o PIBID-UNISC. Além disso, se sustenta no conceito de redes de aprendizagem,

pautada na colaboração e interação entre os participantes do programa. Em 2016, na UNISC, estava organizado em 12 Subprojetos: Informática, Pedagogia, Letras Português, Letras Espanhol, Letras Inglês, História, Biologia, Geografia, Matemática, Química e Física. Tinha parceria com doze escolas da rede pública de ensino da cidade de Santa Cruz do Sul, quatro municipais e oito escolas estaduais. Algumas escolas ofertavam apenas o Ensino Fundamental enquanto outras do Ensino Fundamental ao Ensino de Jovens e Adultos. Diante dessa demanda, cada Subprojeto era responsável por organizar suas ações.

As instituições formadoras têm a liberdade de planejar suas ações considerando as emergências temáticas das escolas participantes. Em função disso, os bolsistas têm experiências com oficinas, monitorias, projetos e até mesmo na gestão escolar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Atividades que contam com a orientação do Coordenador Institucional na universidade e são desenvolvidas com a supervisão de docentes nas escolas, os quais também são bolsistas do PIBID. A partir disso, levando em consideração os objetivos gerais do Programa e os pressupostos do PIBID na UNISC, o Subprojeto Letras Português está organizado da seguinte forma: quatro horas de atividades nas escolas e quatro horas de atividades na universidade, cumprindo as oito horas semanais previstas, conforme já citado.

Na universidade, os participantes do Subprojeto Letras se reúnem com o objetivo de organizar suas ações, refletir acerca das atividades nas escolas e estudar temáticas acerca de ler, dizer e escrever, os três norteadores do grupo. Nos meses de maio, junho e julho de 2016, participei dos encontros semanais do Subprojeto, os quais ocorreram no bloco seis do campus da universidade, nas segundas-feiras, das 14h00min às 17h30min. O Subprojeto contou, durante a pesquisa, com vinte e cinco acadêmicos do Curso de Letras e era coordenado por dois professores do curso.

Ao chegar na sala onde ocorria a reunião do Subprojeto era invadida pelo fenômeno das conversas em curso e interpelada a prestar atenção no modo com que os estudantes estavam em conversação. Muitas vezes, essa conversação, fluída e íntima, acontecia com a leitura e com a escrita. Tentava chegar alguns minutos antes do início do encontro para poder observá-los. Confesso que gostava de, em silêncio, pensar que a aprendizagem da docência eclodia naqueles gestos mínimos de leitura, escrita e diálogo.

Nesse sentido, participei dos encontros com a intencionalidade de pensar acerca das aprendizagens da docência procurando refletir em relação aos princípios teóricos da pesquisa. Como reforçam Maturana e Varela (1995, p. 69): “tudo o que é dito, é dito por alguém. Toda reflexão produz um mundo. Sendo assim, é uma ação humana realizada por alguém em

particular, num lugar em particular”. No meu caso, uma pesquisadora que já foi bolsista do PIBID, no Subprojeto Letras Português.

Particpei do Subprojeto Letras Português quando estava no quarto e quinto semestre do Curso de Letras, entre 2012-2013. Até aquele momento, havia realizado apenas alguns estágios de observação previstos no currículo de graduação. A escola era um território desconhecido. Através da oportunidade de atuar como bolsista do PIBID foi possível conhecer e adentrar esse território. Felizmente, essa iniciação contou com a orientação da coordenação do Subprojeto e aconteceu na aprendizagem coletiva com outros colegas e integrantes do Programa.

Como bolsista do PIBID, atuei em duas escolas, um semestre em cada instituição. Nesse período, foi possível conhecer como a escola pode ser habitada de distintas maneiras. Fui lançada ao desafio de procurar compreender a pluralidade de aprender e ensinar. Foi muito significativo estar na escola, dialogar com outros bolsistas, conhecer docentes de outras áreas e me inventar na docência. Nesse sentido, mesmo não sendo o objetivo desta dissertação, vou descrever alguns acontecimentos da minha atuação como bolsista do Pibid, pois são constituintes do meu aprender docente.

Na primeira escola em que atuei, as atividades eram propostas através de oficinas no turno inverso da aula, com alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental. A partir dos princípios do PIBID e do eixo norteador ler-dizer-escrever, as oficinas eram organizadas e planejadas. Organizar uma aula requeria planejamento, atenção, responsabilidade. Naquele momento, me deparei com essas questões, além de ter que atuar de modo coletivo, já que atuava com mais duas colegas.

Foram imensas as aprendizagens. Os registros permanecem e, muitas vezes, ressoam sentido em mim. Lembro muito bem das manhãs frias que passamos com os alunos no saguão da escola, pois não tínhamos uma sala fixa para as oficinas. Entretanto, os desafios em relação ao espaço físico e algumas outras questões, não ofuscavam a boniteza dos momentos de leitura, da oralização de poemas, da contação de histórias ocorridas nas oficinas. Quase todos os encontros tinham momentos de leitura e oralização de poemas, contos, parlendas, entre outros textos. A partir disso, pensávamos alguns exercícios em relação às regras da língua portuguesa, interpretação, discussão e reflexão acerca de temáticas diversas.

Todas as ações propostas na escola eram descritas e apresentadas na reunião do Subprojeto. Agora, como pesquisadora, compreendo como esse movimento de reflexão evidenciou a importância da descrição dos fenômenos, desse modos singulares e coletivos de compor a narrativa educativa. Ao compartilhar os acontecimentos com os colegas, aprendi o quanto a narrativa educativa e, no caso, docente, requer ética porque diz respeito aos outros da

convivência. Assim, aos poucos, comecei a prestar atenção nos gestos mínimos, prestar atenção na seleção dos textos e, principalmente, a reconhecer que o espaço educativo inclui acolhimento, amorosidade, escuta, espera. Além disso, revisei e refiz minhas concepções acerca de fenômenos como a leitura, a escrita, entre outros. Nesse processo, o estudo e discussão de textos teóricos foi imprescindível porque permitia um movimento de ação-reflexão-ação, de homologia de processos indissociável da prática docente.

Na segunda escola, como já conhecia o funcionamento do PIBID, os princípios do subprojeto e a dinâmica escolar, foi uma experiência mais profunda e reflexiva. Além disso, foi marcada por acontecimentos desafiadores, pois atuava com uma bolsista que deixou o subprojeto ao longo do semestre e fiquei atuando sozinha. Com a orientação da coordenação na universidade e com a colaboração da supervisora na escola, consegui desenvolver as oficinas, que, também, aconteciam no turno inverso da aula, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e tinham duração de, em média, duas horas.

Assim como na primeira escola, a maioria dos encontros eram dedicados à leitura. Entretanto, nessa escola, foi possível dedicar oficinas à escrita. Adentrei a complexidade de provocar o outro a escrever. Como a linguagem escrita exige domínio da materialidade da língua, foram necessárias muitas oficinas de escrita e reescrita. Nesses encontros, observei o quanto essa ação implicava um repertório que podia ser constituído através da leitura e do dizer. Muitas problematizações emergiram neste processo, especialmente em relação à escuta dos saberes dos alunos. Eclodia em mim a emergência de uma concepção de docência comprometida com a escuta, com o respeito e a empatia em relação ao outro.

Em 2016, ao observar o grupo novamente, agora como pesquisadora, ficou muito claro o quanto a iniciação à docência requer essa processualidade e como a convivência desvela modos de aprendizagem tecidos e inventados no coletivo. Novamente, eu me assumia a escuta como um princípio. Ao delimitar a temática desta pesquisa, fui lançada a conhecer estudantes que estavam passando por um processo similar ao que eu passei. Voltar a um espaço do qual já participei foi interessantíssimo. Outras pessoas, novos discursos, distintas maneiras de aprender. Outra experiência.

Experiência que marcou minha trajetória acadêmica profundamente, pois através do PIBID que ocorreu minha atuação em uma escola. Atualmente, observo o quanto essa iniciação por meio de um programa como o PIBID é crucial, dado que possibilita aprendizagem, reflexão, estudo. Além disso, integra e significa as temáticas previstas na grade curricular do curso de graduação com as emergências das escolas. Segundo consta no Relatório das Atividades de 2014 do PIBID-UNISC, já é possível vislumbrar em quatro anos de funcionamento a

efetividade das ações do programa o qual procura se firmar como um processo de relações em constante transformação. Destacam-se as ações promovidas a partir da parceria universidade-escola e a contribuição na formação dos bolsistas de iniciação à docência. Outro apontamento apresentado no relatório de 2014 e que vem ao encontro da proposta deste estudo se refere à possibilidade de aprender a docência desde o início da licenciatura. Vale destacar que isso se reflete não só na avaliação de escolha da carreira profissional, mas, principalmente, na docência e na educação.

Para Fabris e Oliveira (2013) a articulação entre ensino, pesquisa e extensão contribui para pensar a convergência entre teoria e prática, descristalizando a concepção da universidade como espaço de inovação e da escola como espaço de atraso. As autoras destacam, ainda, que essa mobilização promove o desacomodamento da escola, gerando deslocamentos de práticas passivas para ações ativas. Com a integração universidade-escola torna-se possível um diálogo entre o que acontece na escola e o que é estudado na universidade, promovendo, assim, uma dialética de reflexão-ação-reflexão, em que, licenciandos, docentes e demais agentes educativos, estão envolvidos em uma mesma perspectiva.

André (2012), em reflexão a respeito das políticas voltadas à iniciação na carreira docente no Brasil, salienta que “programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional” (p.116). Entre os programas que estão em desenvolvimento a autora cita o PIBID, indicando sua relevância para a formação docente. Cabe destacar, também, que existem outros programas voltados à docência como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e os programas promovidos pelos estados e municípios.

Já Garcia (2015) alerta para a interdiscursividade das políticas educacionais e curriculares da Educação Básica assim como dos cursos de licenciatura. Visto que, ao observá-las a fundo, é possível reconhecer particularidades regulatórias e conservadoras em enunciados emancipatórios e iluministas. A autora afirma que os docentes “são reduzidos à tarefa de executores eficientes de currículos e pacotes instrucionais previamente estabelecidos” (p. 61), bem como são submetidos às metas oficiais da educação básica (GARCIA, 2015). Em função disso, a meu ver, programas como o PIBID, que promovem uma interlocução com a Educação Básica, influenciam nesse cenário.

Nesse contexto, cabe citar os apontamentos do relatório de Gestão do PIBID de 2013, no qual estão elucidados os primeiros impactos do programa. Está claramente explicitado que o

PIBID tem colaborado de maneira efetiva na iniciação docente e na docência, o que se reflete no reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica. Além do mais, gera impactos nas escolas de educação básica contribuindo com o cenário de mudanças positivas em relação à valorização do magistério e da utilização dos espaços das escolas com objetivo de ofertar uma educação de qualidade.

Para André (2012) um dos diferenciais do PIBID é a concessão de bolsas aos docentes das escolas, os quais atuam como supervisores e “acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade” (p. 125). Essa conjuntura requer uma interlocução dos docentes que já atuam nas escolas com os estudantes dos cursos de licenciatura, o que implica uma atuação coletiva em que todos os envolvidos assumem responsabilidades. Para reforçar e aprimorar tais ações, as universidades organizam eventos em que todos os participantes do programa se reúnem para dialogar, compartilhar e refletir acerca do PIBID e, conseqüentemente, acerca de como a iniciação à docência e a docência estão se configurando.

Em decorrência de todo esse movimento, o PIBID se consolidou, também, como temática de investigação em programas de pós-graduação, os quais têm se interessado em problematizar as ações do programa e seus desdobramentos, o que, segundo um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, em 2014, indica os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola em relação a iniciação a docência.

Deimling (2014), em sua tese de doutorado, apresenta um levantamento das pesquisas em relação ao PIBID as quais ilustram esse cenário:

Em um levantamento realizado no banco de tese e dissertações da CAPES e no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), constatamos que 18 trabalhos – 14 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado – têm o PIBID como objeto de estudo, o que evidencia uma preocupação de alguns pesquisadores e programas de pós graduação em investigar o PIBID dentro do cenário educacional brasileiro e seu papel no âmbito da formação de professores. (DEIMLING, 2014, p. 28).

Como se pode notar, as ações do PIBID não estão restritas ao aprimoramento da educação básica e a iniciação à docência, mas, na medida em que consolidam como temática relevância no campo da educação, remetem, cada vez mais, a problematizar a docência. Segundo Fabris e Oliveira (2013), além de contribuir com o processo de formação, o programa contribui com a formação continuada de docentes das escolas participantes. Como também, colabora para modificação de posturas dos docentes de licenciatura, os quais demonstram mais interesse em

participar das novas perspectivas em relação à teoria-prática da docência (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Pondero que esses primeiros indicativos exprimem a preocupação e a importância da problematização a esse respeito nas escolas, nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação. Espero, ainda, que reforcem a emergência de uma docência voltada ao aprender. Nesse sentido, Fabris e Oliveira (2013) destacam que é visível

o desejo de transformar o grupo docente em força coletiva de criatividade, reflexão e ação, existindo um investimento na formação dos professores envolvidos num sentido amplo, contemplando não somente elementos específicos das áreas das licenciaturas envolvidas, mas também a formação ética, estética e política (FABRIS, OLIVEIRA, 2013, p. 437-438).

Transformação que implica aprendizagem, visto que a docência ocorre nos encontros educativos, na coletividade de educar-se. Dialogar com outros docentes, estudantes de licenciatura e pesquisadores, problematizar as ações da escola e da universidade, repensar as práticas, é um dos modos de afirmar a docência com o princípio de aprender.

Durante minha participação nos encontros semanais do Subprojeto Letras Português, observei o quanto o PIBID tem contribuído nesse sentido, pois dialogar acerca das ações dos bolsistas nas escolas era sempre a pauta inicial. Os bolsistas escreviam relatos semanais das ações nas escolas, os quais eram compartilhados através de um grupo no e-mail e comentados pelos Coordenadores do Subprojeto. Os relatos semanais tinham em vista os relatórios que os bolsistas, assim como os coordenadores, deveriam apresentar junto a Universidade e a CAPES. Os relatórios eram anuais e seguiam o padrão estabelecido pela CAPES.

Além disso, os bolsistas do Subprojeto participavam de eventos científicos, tanto na UNISC quanto em outras universidades, em que apresentavam trabalhos relativos às ações do grupo. A participação em eventos era um dos aspectos evidenciados pelos coordenadores como importantes espaços de interlocução e discussão do programa.

Para atender as exigências dos relatórios e da prática da escrita, os coordenadores do Subprojeto organizavam espaços para debater e refletir dos princípios que sustentavam esses escritos. Assim como, momentos de estudo das regras gramaticais da Língua Portuguesa, pois não se tratava apenas de um mero relato ou trabalho, mas de um exercício de reflexão. Ao longo da minha convivência com o grupo, sempre fiquei atenta a esses momentos, pois as temáticas discutidas eram do meu interesse. Escutar os bolsistas era um imenso aprendizado.

Para sustentar essas ações, o grupo estudava alguns textos teóricos. Nos encontros em que estive presente foram estudados dois textos: *Homo Ludens*, de Johann Huizinga e *A aula como*

acontecimento de João Wanderley Geraldi. *Homos Ludens* foi lido e discutido no grupo, já acerca do texto do Geraldi os bolsistas escreveram uma resenha. Duas experiências de pensamento que influenciam na aprendizagem da docência, visto que ressaltam o quanto um profissional que se dedica à educação necessita estudar.

Considero pertinente sublinhar, também, que os bolsistas do Subprojeto eram de habilitações distintas, visto que, no Curso de Letras da UNISC, são ofertadas habilitações em Português, Português-Inglês, Português-Espanhol, Espanhol e Inglês. Além disso, o tempo de participação de cada bolsista no grupo era diferente, sendo que alguns integravam o Subprojeto há dois anos enquanto outros há poucos meses. Em função disso, os coordenadores planejavam estratégias de apoio em que os bolsistas com mais tempo no grupo acolhiam os mais novos, especialmente na atuação nas escolas.

Observei o quanto esse processo é fecundo tanto para os bolsistas que estão no grupo há mais tempo quanto para os mais novos, pois é aprender a estar com um outro que requer atenção, comprometimento. Outro que se, por um lado, ainda não conhece as ações do Subprojeto, por outro, provoca a organizar quais as intencionalidades, as perspectivas, isto é, quais as concepções que sustentam as ações: “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 25). Sujeito que ex-põe no limiar do que sabe e do que não sabe, do dito e do não dito.

Nesse contexto, os encontros com o grupo se constituíram como momentos de escuta. Os bolsistas estavam sempre dialogando, compartilhando textos, livros, planejamentos. Observei que estavam dispostos a aprender, inclusive os coordenadores. As tardes eram alegres e acolhedoras em que todos tinham a oportunidade de expor dúvidas e questionamentos. Larrosa (2002, p. 27) defende que “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”. Não é possível afirmar que todos os bolsistas compreendem a experiência no Subprojeto Letras – Português da mesma maneira, aliás, isso seria reducionista e não estaria de acordo com as concepções apresentadas, mas suponho que a experiência coletiva de aprender a docência através do PIBID colabora com a constituição de saberes docentes engajados em problematizar e qualificar os cursos de licenciaturas.

Minha principal intenção foi escutar e conhecer como outros estudantes são iniciados na docência através do PIBID. Em outras palavras, busquei observar, conhecer e escutar os outros para poder significar minha própria experiência. Escuta que não pode ser reduzida a ouvir, pois, como destaca Echeverría (2006), escutar não é ouvir. Ouvir é um fenômeno biológico,

associado à capacidade de distinguir sons nas interações. Já escutar é um fenômeno totalmente diferente, pois pertence ao domínio da linguagem, se constituindo das interações sociais com os outros. A grande diferença entre ouvir e escutar está na capacidade interpretativa que o escutar implica (ECHEVERRÍA, 2006).

Para Arantes (2012), da mesma forma que há uma arte (*tékhne*) para falar, é necessário uma experiência e uma habilidade (*empeiría e tribé*) para escutar. Escutar com a alma que acolhe a palavra que lhe é endereçada. Economia dos gestos e falas. Silêncio ativo e certo recolhimento. Assim, “escutar é uma alegria, é se deixar afetar pelos ruídos e barulhos do mundo [...] pelos sentidos que se aguçam à proximidade dos corpos com suas cores, cheiros, texturas, rugosidades e asperezas” (p. 93). Escutar, nesse contexto, é ação de interpretar e acolher, levando em consideração que é preciso recolhimento de si para escutar as emoções do outro e aceitá-lo como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2002). Aceitar que o outro é atravessado pelos sentidos de sua própria existência: “aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão” (p.34). Maturana afirma, ainda, que “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” (2002, p. 27). Portanto, a escuta é um dos modos de estar em relação com os demais, de se colocar no espaço do linguajeio.

Além disso, tento me manter firme na defesa da ideia de que o ato de pesquisar, também, requer ética. Como destaca Maturana (2000, p. 43) “a ética tem a ver com a preocupação pelas consequências das próprias ações sobre o outro. Por isso, para ter preocupações éticas, devo ser capaz de ver o outro como um legítimo outro em convivência comigo”. Pesquisar implica ética porque implica aceitação e respeito pelo saber do outro. Saber que pode ser permeado por convicções divergentes com as da investigação e do pesquisador:

Na essência da linguagem, o ético e o poético caminham de mãos dadas e se reúnem na educação pelo compromisso que esta impõe de pensar o humano [...] o humano é inseparável do ético porque reúne em sua unidade possibilidades de realização da linguagem, a partir das quais cultiva pensar, o sentir, enquanto age, enquanto vigora na corporeidade: a morada, o sentido do ser, a presença. (CALFA, 2014, p. 312).

Nesse compromisso de pensar o humano e, no caso, a docência, analisar e explicar o não está em questão, pois o que vigora é a busca de uma experiência de pensamento. Nesse contexto, conviver com o Subprojeto Letras-Português foi a estratégia metodológica escolhida para esta pesquisa. Especialmente, porque as ações do grupo convergem com a problemática de

investigação, o que me possibilitou tecer reflexões acerca da aprendizagem da docência a partir dos referenciais complexos e fenomenológicos.

3.1 Caminhar dentro das águas: aprender a docência

Caminhar dentro das águas enfrentando a resistência que a água impõe ao corpo é como escrever, especialmente quando descreve uma experiência com os outros. Os movimentos requerem atenção, cuidado, ética visto que só é legítimo lançar interpretações dentro dos domínios possíveis sem julgamento e explicações. Como os outros são interessantes no sentido que exploram domínios linguajeiros diversos e exploram a multiplicidade de apreender o mundo. E, no caso da pesquisa, outros modos de aprender a docência.

Nessa interseção, o entusiasmo do reconhecimento e o estranhamento da diferença me convocam a redimensionar a importância de um Projeto, como o PIBID, que mobiliza o encontro entre universidade e escola. A partir disso, provoca rupturas em uma aprendizagem da docência linear ao promover ações coletivas de cursos de licenciatura com escolas de educação básica, aproximando estudantes, docentes e outros agentes educativos de diferentes níveis e áreas. Considerando essa perspectiva, foi notável que o Subprojeto PIBID/Letras tinha uma postura muito coerente em relação a isso, pois as ações eram propostas de acordo com as demandas das escolas e desenvolvidas dentro das possibilidades existentes.

Como destaca Echeverría (2006, p.40) “não sabemos como as coisas são. Só sabemos como as observamos ou como as interpretamos. Vivemos em mundos interpretativos”. Dentro dos domínios dos meus mundos interpretativos, me proponho a pensar a formação docente como aprendizagem, como estratégia de contrariar a concepção de formação apenas como modelo fechado a ser seguido.

Aprendizagem no sentido em que propõe Morin (2005), como um processo auto-eco-organizativo, um dever complexo que ocorre a partir de todas as interações humanas e da vida constituinte do universo. Morin (2003, p. 19-20) alerta que a afirmação de processos de aprendizagem baseados em saberes verificáveis e edificados pela certeza é incompatível com a vida porque “não se pode conhecer a imensa plenitude que nos rodeia, envolve e desafia a partir de um fundamento que assegure a transmissão e o resultado de um simples esforço: talvez essa plenitude seja a única coisa que nos dirige ao esforço de aprender”. Na imensa plenitude da vida, tudo produz energia, provoca ressonâncias.

Aprendizagem no sentido em que defende Bárcena (2000), como um acontecimento ético que transforma, põe o humano em situação. Para o autor conceber o aprender só como

articulação do novo com o que já se sabe, ajustando o novo ao velho, é equivocada, pois aprender é justamente a capacidade da novidade. Não é cumulativo, não consiste em apenas articular o novo ao que se sabe. Aprender não é acumular porque é uma “experiência humana cujo propósito é um certo cultivo da nossa humanidade⁹” (BÁRCENA, 2000, p.11). Acontecimento ético visto que é entrelaçamento da subjetividade com a intersubjetividade. Aprender como vigorar, renovar, tornar presença. Aprender como energia mobilizadora das metamorfoses. Aprender não acontece sempre na novidade porque também se faz na permanência. Não acontece por sequenciação, mas por auto-organização em que cada partícula, organismo, ação provoca um fluxo. Aprender, no caso do humano, acontece porque é corpo em linguagem. A Linguagem que convoca à experiência.

Para Bárcena (2011), não há aprendizagem sem experiência. Com essa perspectiva, sugere conceber a experiência como uma viagem, em que o humano se ex-põe, na procura por aprender novos modos de sentir, de entender, de atuar e de pensar. O autor destaca, ainda, que nessa concepção o trajeto que vai ser percorrido é primordial: “o trajeto, e o modo de percorrê-lo, não se determinam em função de objetivos prévios, mas do interesse que a própria experiência do caminho vai suscitando no viajante” (BÁRCENA, 2011, p. 26).

A iniciação à docência como uma viagem, em que cada um vai percorrendo caminhos, descobrindo trajetos, conhecendo novas rotas e inventando modos de viajar. O percurso pode ser solitário ou coletivo. Contudo, os outros são imprescindíveis, já que colaboram com pistas, mapas ou simplesmente compartilham a ânsia e o prazer de seguir viajando. Bárcena (2000) ressalta que o outro pode ser humano ou um produto seu, pode ser um poema, uma obra literária, um ensaio, uma sinfonia. Na circularidade da hermenêutica humana, eu-outro-mundo, vão se desvelando sentidos e acontecendo encontros que projetam os rumos “a experiência não é a causa passada, mas a inquietação do fazer-se no presente, pois é o que vai surgir e, ao mesmo tempo, o que guia esse surgimento” (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1031).

Dessa forma, compreendo que a formação docente pode ser entendida como aprendizagem, a qual não está restrita a processos cumulativos a partir de experiências em cursos de licenciatura, já que os saberes docentes não são constituídos apenas nas universidades ou nas escolas. Porém, não há como ignorar que a universidade é um dos espaços de problematizar a docência. Os saberes docentes se constituem na interlocução com os outros, na articulação com o mundo, pois “todo saber implica um processo de aprendizagem e de

⁹ Tradução minha.

formação” (TARDIF, 2012, p. 35). Ou seja, a aprendizagem da docência não ocorre apenas no início da profissão, mas na ação de reinventar modos de habitá-la.

Os bolsistas do Letras-Português, por exemplo, ao discutir as ações promovidas nas escolas, compartilhavam suas propostas, suas dúvidas e seus entendimentos acerca de como concebiam a docência de que participavam. Compartilhavam muito mais, partilhavam poemas, filmes, jogos, saberes. Compartilhavam esse ‘dever’ poético, esse momento em que se inventavam docentes na experiência daquela docência que lhes era possível. Eu, na condição de pesquisadora, sentia um encantamento latente em observar outros corpos em vibrações e conexões poéticas, pois “sinto em carne viva o passar dos desconhecidos, o acaso das conversas, as irrupções do inesperado. **Uma poética que nasce a partir do estremeamento diário**” (SKLIAR, 2015, p. 225 – Grifos meus).

Ao pensar acerca da minha participação nos encontros do Subprojeto Letras-Português, observo o quanto meu corpo estava a aprender, pois os momentos tinham significações distintas de quando eu participava como bolsista. Meu corpo já não é mais o mesmo. Meu corpo agora aprende a ser um corpo que se satisfaz ao sair em busca de explorar e investigar os fenômenos do mundo: “aprender como sair: sair ao mundo, ao indeciso, deixar-se levar pelo movimento das coisas, acariciar as periferias” (SKLIAR, 2015, p. 235). Sair ao mundo com a boca seca de quem deseja beber dos conhecimentos das ciências e se embriagar dos saberes mundanos. Sair ao mundo para poder participar dos encontros com outros corpos a pesquisar, outros corpos que estão na eloquência do viver: “Ir-se ao mundo: às tumbas dos poetas, aos céus próximos, ao passado menos recente, à duração do frágil, aos gestos que ainda estão imóveis” (SKLIAR, 2015, p. 236).

Sair ao mundo para poder se transformar. Sair ao mundo para deixar permanecer. Sair ao mundo para compor interpretações e alargar as compreensões. Para Bárcena (2000) aprender é indissociável de interpretar, pois não há possibilidade de aprender se não há sensibilidade, atenção e dedicação. Como já citado no capítulo anterior, de acordo com Maturana e Varela (1995), todos os seres vivos são autopoieticos, têm a capacidade de interpretar e se autoproduzir, posto que o mundo não opera em uma perspectiva linear, racional e simplificada, mas em uma perspectiva complexa que requer interpretação para sair ao caos do mundo e retornar aos caos de si mesmo. Maturana (2002) reforça, ainda, “o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporeidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver”.

Através de Programas como o PIBID, estudantes de licenciatura têm a oportunidade de aprender a docência. Podem sair ao mundo da docência tendo apoio teórico, reflexivo e

financeiro. No caso do Subprojeto Letras Português, os bolsistas eram provocados a considerar que a docência é, acima de tudo, aprender a aprender. Aprender como metamorfose: transformação e permanência.

Entre as ações que estavam em vigência quando participei, destaco o projeto de gestão das bibliotecas. Como muitas bibliotecas das escolas vinculadas ao PIBID-UNISC apresentavam carências em relação à estrutura física e à organização, o Subprojeto Letras Português iniciou um processo de revitalização e gestão desses espaços. Segundo os coordenadores do Subprojeto, o objetivo de atuar na gestão das bibliotecas consistia em promover e incentivar a formação leitora de crianças e jovens na escola. Para tanto, o grupo procurou compreender as implicações dessa prática através de estudos teóricos, formação sobre a organização de bibliotecas, discussões em grupo sobre os entraves e avanços das propostas. A partir disso, fizeram diversas mudanças no espaço físico com a utilização de materiais recicláveis, rearranjaram os móveis, catalogaram livros, entre outras demandas específicas. Um processo intenso que, a partir do que pude perceber nos relatos, implicou grande envolvimento de todos, especialmente dos bolsistas e dos supervisores do PIBID nas escolas. O objetivo foi revitalizar as bibliotecas de modo que alunos, professores e funcionários pudessem desfrutar desse espaço.

A partir dessa vivência foi possível problematizar muitas questões, especialmente em relação ao modo com que estudantes de licenciatura são provocados a explorar os espaços educativos, os quais não estão restritos à sala de aula e às aulas formais propriamente ditas. Inventar possibilidades de transformação de espaços, por vezes, esquecidos, diz respeito à potência poética de atribuir sentido às coisas mundanas. Transformar a biblioteca provocou outros modos de habitar as dimensões da linguagem. A disposição dos móveis, as cores, a apresentação dos livros dispuseram energia no mundo, reverberaram e se tornaram mobilizadoras de ações humanas. Sensibilidade, cuidado, amorosidade foram constituindo sentidos da docência para muito além da sala de aula e do cumprimento das formalidades. Estar na escola, habitar esse lugar, transformá-lo, desvelou modos de compreender a educação e a docência desde uma perspectiva sistêmica, complexa, poética.

Muitas ações do Subprojeto poderiam ser melhor exploradas nesta dissertação, posto que o Subprojeto atuava por meio de diversas ações que poderiam suscitar e embasar reflexões. Contudo, gostaria de enfatizar e contribuir nas discussões acerca dos modos como estudantes de licenciatura aprendem a docência no PIBID, ou são provocados a aprender, os quais precisam ser problematizados, aprimorados, aprofundados, pois não se trata apenas de um programa que oferece bolsas e promove a interlocução universidade-escola. Antes de mais nada, se trata de

pensar qual a compreensão de educação que está em jogo, quem são esses estudantes e quais as intencionalidades de toda essa processualidade. Nesse sentido, o desafio de pensar como a pesquisa educacional pode contribuir para tencionar e aprimorar esses processos. O objetivo aqui não é buscar respostas, mas considero que uma dissertação no campo da educação tem o compromisso de discutir tais questionamentos como estratégia para aprofundar a discussão acerca de como ocorrem as aprendizagens da docência na universidade.

A docência requer a interpretação do contexto, de modo que o docente vá constituindo seu repertório. Tanto na educação formal quanto na informal, é preciso organizar alguns norteadores para um encontro educativo, o que não significa estabelecer ou ter uma abordagem determinista, mas, de acordo com o contexto, apresentar algumas possibilidades que podem convergir com a proposta do encontro. Além disso, não há como determinar quais serão as redes estabelecidas e a quais outras diferentes discussões uma temática poderá remeter, inclusive acerca do que não estava previsto. Como afirma Bárcena (2000) não se aprende como alguém, mas se aprende com alguém. Essa premissa é tão primordial que o modelo de docência que não concebe os saberes dos outros da ação educativa é fracassado. É necessário conhecer os outros da convivência, aceitar e respeitar seus saberes, de modo que se estabeleça um movimento de recursividade, pautado no diálogo, no qual a auto-organização e comunicação do grupo seja o princípio, visto que silenciar os alunos é negação da educação humana que ocorre na comunicação, no diálogo, ou seja, na interação entre humanos (ARROYO, 2013). Como disse Freire (2014) o que importa na docência não é a repetição do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos e das emoções.

Na educação, considerar tais pressupostos reivindica a compreensão de que:

O educar se constitui no 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. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. (MATURANA, 2002, p. 29).

O humano aprende a viver, aprende a se auto-organizar no mundo e a conviver em comunidade. Interessante como a convivência em comunidade, em uma determinada cultura, é inseparável do modo de conhecer o mundo, de educar-se na singularidade do mundo comum e plural. A educação não está restrita às instituições educativas como, muitas vezes, é concebida. Educar acontece na convivência, nas relações estabelecidas no viver, “como vivermos é como

educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver” (MATURANA, 2002, p. 30).

Considerar a educabilidade do humano implica entendimentos em relação à docência capazes de transcender as formalidades necessárias nos encontros educativos. Concepções e ações comprometidas em aprender a aprender. Por isso, torna-se tão importante, para mim, problematizar que é necessário aprender a ensinar e aprender que ensinar é aprender.

Para Cagliari (2002), há uma grande confusão acerca da problematização em relação a aprender e ensinar, visto que, por vezes, há o entendimento de que aprender ocorre automaticamente, como fruto inevitável do ensino. Entendimento que perpassa todos os níveis de educação, iniciando com a alfabetização. Cagliari (2002, p. 37) propõe, ainda, que “no ensino, é muito importante o que se diz; na aprendizagem, o que se faz, mesmo quando o fazer significa dizer”. Dessa forma, segundo o autor, aprender exige ação criadora e não repetição de modelos já que aprender pressupõe processos heterogêneos, ao contrário do ensino, que costuma ser tipicamente muito homogêneo. Por isso, Cagliari (2002) enfatiza a essencialidade de uma perspectiva de equilíbrio, visto que, em prol do discurso do aprender, existe uma equivocada noção de que não ter como foco o ensino, significa deixar os alunos livres para fazerem o que bem entenderem. Até porque a educação não pode abrir mão de uma de suas características fundantes: a intencionalidade. Não há encontros na perspectiva educacional sem intencionalidade.

Leão (1977), ao argumentar acerca de aprender e ensinar, destaca a importância de discussões permanentes em relação ao que se propõe como ensinar, pois não são apenas conteúdos, doutrinas, técnicas e informações, mas sim condições e indicações “ensinar passa sempre de simples informação e explicação para vir a ser formação e criação. Formar é deixar o outro aprender, integrando no que ele é, os limites do que ele não é. Aprender é muito mais difícil e fundamental do que ensinar” (LEÃO, 1977, p. 49).

Nesse mesmo sentido, Bárcena (2000) defende que o aprender humano acontece na experiência dos encontros, uma vez que se aprende, sobretudo, relações e não apenas conteúdos. Os encontros são imprevisíveis, podem despertar discussões e relações impensadas, as quais impulsionam muito mais para o campo das interrogações, do desconhecimento, do que as certezas absolutas. Assumir esse princípio reivindica repensar como a docência concebe o não saber e o não conhecer, pois os docentes são concebidos, na maioria dos casos, pelo que sabem e conhecem como se não habitassem também, em algum sentido, o mistério, a opacidade e o indizível. Porém, para estar na condição de aprendiz, precisa assumir sua condição de não saber:

“o ensino será tão mais fecundo se o mestre renunciar à posição de mestre, se for capaz de veicular um saber que passa mais pelos poros de sua condição de aprendiz, do que pelo espasmo da função de *ensinante*” (SILVA, 2015, p. 123).

Em relação ao não-saber, Castro (2004, p. 57) destaca que o humano “transita num duplo saber, aquele que já sabe e não precisa mais perguntar; e aquele que sabe que não-sabe e por isso pergunta por ele”. Na docência conceber esse não-saber se configura como abertura para seguir fazendo perguntas e, até mesmo, para transformar o que já sabe. O não saber remete a interrogações que mobilizam o aprender: “só aprende quem não sabe. O aprender é o dispor-se ao diálogo na abertura, na qual se está aberto ao desconhecido. Aprender é abrir-se para o desconhecido e misterioso” (GALERA, 2014, p. 91).

Assim, também compreendo a pesquisa empírica, como vivência que explora o meu não saber. Nesse ponto de vista, não é exercício de coletar dados a respeito dos outros. As reflexões que exponho dizem respeito as minhas intenções. Os encontros com os participantes do Subprojeto Letras-Português me provocaram a investigar, descrever e organizar argumentos acerca do que considero como princípios balizadores de uma docência poética. Não buscava explicações. A intencionalidade era articular, discutir, aprofundar argumentos. A partir disso, ocorreu a emergência em defender a docência desde uma perspectiva do aprender. Por isso, talvez, outras reflexões poderiam ser apresentadas em relação à estratégia metodológica e ao convívio com os estudantes. Muitos outros aspectos poderiam ser descritos e problematizados¹⁰. Porém, a partir da minha perspectiva, constituem a emergência de uma docência poética: “por trás do dito, está o vivido” (FONTOURA, 2011, p. 87).

Emergência compreendida no sentido em que propõe Morin (1996, p. 23) quando afirma que “é necessário compreender a noção de emergência em função de uma teoria complexa da organização: um todo emerge a partir de elementos constitutivos que interagem, e o todo organizador que se constituiu retroage sobre as partes que o constituem”. Em outra obra, o autor explica, ainda, que a emergência tem como virtude o acontecimento: “parece-nos então aqui que o real não se encontra mais somente escondido nas profundezas do ‘ser’; ele jorra também na superfície do sendo, na fenomenalidade das emergências” (MORIN, 2002, p. 141). A concepção de emergência, desta dissertação, vigora da intencionalidade de pensar em princípios sustentadores de uma docência em que aprender transcende o ensinar de modo que o docente habite a fenomenalidade do saber. Como também, não deixa de ser uma proposta engajada em

¹⁰ Outras informações do PIBID podem ser consultadas em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/pibid>. Através dessa página é possível ter acesso aos editais, relatórios, disposições do programa, entre outras informações.

problematizar como a escola e outras instituições educativas carecem de discussões a respeito das suas funções.

Por isso, defendo a emergência de uma docência acolhedora do saber e do não-saber. Ação de apresentar possibilidades aos que estão chegando no mundo e respeitar aqueles que têm seus próprios saberes e conhecimentos. E, antes de tudo, docência que tenha o princípio de aprender, que conceba o não-saber como possibilidade de encontro com o diferente, com as alteridades mundanas. Encontros que vão poetizando modos de sentir, sentir os outros, sentir o mundo: “meu corpo é um sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo” (CHAUI, 2002a, p. 244).

Meu corpo aprende do outro, aprende do mundo. Meu corpo aprende a ser outro, aprende a ser mundo. Aprende as palavras do mundo, aprende que se inventam palavras. Aprende a ser presença, aprende a se tornar ausência. Meu corpo aprende a linguagem, meu corpo é linguagem. Linguagem viva. Linguagem que se transforma. Linguagem que permanece: metamorfose.

4 A ALTIVEZ DOS QUE POUCO DARÃO EXPLICAÇÃO: DOCÊNCIA POÉTICA

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar.

Eduardo Galeano - O livro dos abraços (2002, p. 16).

Ao longo de todos os capítulos, optei por contextualizar os títulos das seções, justificando, de certo modo, a relação com as temáticas apresentadas. Com exceção deste, os demais são compostos por citações diretas do conto da Clarice. Contudo, neste capítulo, pedi uma ‘licença poética’¹¹ e propus a alteração de *a altivez dos que nunca darão explicação* para *a altivez dos que pouco darão explicação*. Uma palavra: muitas implicações.

Já a narrativa de Galeano me toca pela sensibilidade com que me faz ter esperança em relação ao aprender e ensinar, conseqüentemente à docência. A primeira vez que escutei a história de Diego estava no auditório Central da UNISC em uma palestra. Não lembro exatamente a data e quem estava palestrando. Mas lembro do encantamento que produziu em mim. No mesmo instante, pensei que a narrativa manifestava sentidos que me remetiam à docência. Quando selecionei as epígrafes dos capítulos, o que não foi fácil já que são muitas as opções, recordei esse momento e decidi que faria parte da dissertação, pois “tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo” (ROSA, 2001, p. 328).

¹¹ *Com licença poética*, é um poema de Adélia Prado que faz uma interlocução com o *Poema das setes faces* de Carlos Drummond de Andrade. O poema de Drummond expressa o sentimento vivenciado pelo autor nos anos de 1930, no Brasil: “Quando nasci, um anjo torto desses que vivem nas sombras disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida”. Já no poema de Adélia: “Quando nasci um anjo esbelto, desses que tocam trombeta, anunciou: vai carregar bandeira [...] Vai ser coxo na vida é maldição pra homem. Mulher é desdobrável. Eu sou”. Como é possível notar, a intenção de Adélia é dialogar com Drummond, porém a partir de uma perspectiva contrária. O poema das sete faces é pessimista. Com licença poética é esperançoso.

Dito isso, cabe dizer, também, que este capítulo será dedicado a duas palavras bastante utilizadas ao longo do texto, mas que não foram contextualizadas do modo que merecem: poético e linguagem. No capítulo anterior, propus pensar o fenômeno da formação docente como aprendizagem da docência para, neste capítulo, tentar lançar algumas reflexões de uma docência a partir de uma perspectiva poética.

Poético, como lembra Castro (2004), não se refere de maneira nenhuma somente à poesia, como se costuma dizer, pois é ação, essência do agir. Ao ser essência do agir nada tem a ver com a retórica formal e com a linguagem instrumental que reduz a linguagem a código verbal e a instrumento comunicativo, como se reafirma na tradição da metafísica pela qual se reduziu a *poiesis* à *techné*¹² (CASTRO, 2004). Nesse mesmo contexto, Nancy (2013, p. 416) destaca que “é por isso que a palavra ‘poesia’ designa também uma espécie de discurso, um gênero entre as artes, ou uma qualidade que pode apresentar-se fora dessa espécie ou desse gênero assim como também pode estar ausente das obras dessa espécie ou desse gênero”.

Para Valéry (2007) o poético é, antes de tudo, a ação que faz do que a coisa feita. Poético não como um discurso sobre o mundo, mas como ato no mundo, como ação do humano, ou seja, como potência. E, como ilustra Agamben (2006), o humano está destinado à potência de ser e não ser “todo o seu poder de agir é constitutivamente um poder de não agir e todo o seu conhecer; um poder de não-conhecer” (p. 20). Esse poder de agir e de não agir torna cada gesto singular, tomado de sentidos outros do corpo que opera no mundo pela linguagem.

O poético é indissociável da linguagem. Na linguagem que o poético vigora, pela linguagem se torna inteligível. Sobretudo, por que o humano habita a linguagem e a linguagem habita o humano. Por isso, talvez, seja tão difícil nomear o que é poético porque opera **com linguagem** e **pela linguagem**. A todo instante, o humano está no fluxo do linguajar. A complexidade do mundo o interpela a agir, convoca à ação. Ação é a atividade mais ligada a condição humana de natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer sentir no mundo somente porque o recém chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir (ARENDDT, 2007). Assim, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade.

Para Echeverría (2006) a ação, além de ser manifestação no mundo, é possibilidade que o humano transcenda a si mesmo e possa ser diferente. Por operar na linguagem é sempre

¹² Castro (2004, p. 56) explica que “*techné* é essencialmente conhecimento e *poiesis* é sentido do agir [...] e toda *techné* encontra seu sentido último quando fundada no horizonte do *poiein*, porque este constitui o sentido do agir”.

devir, e pode se transformar em algo novo. Na educação, aprender, iniciar algo novo, requer, além de inquietar-se, inquietar os outros, pois a intencionalidade do gesto é em relação ao outro:

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo as “coisas”. Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 253).

O outro é sempre interpretação minha. Compreendo o outro por meu corpo. Por vezes, na docência é possível perceber ações carregadas de negação ao outro as quais expressam, em primeiro lugar, uma negação a si mesmo. Infelizmente, em muitas situações, essa negação vigora em função da abordagem que o docente é único responsável pela aprendizagem do outro. As ações são carregadas de frustração e sofrimento, pois, conforme já explicitado, operam influenciadas por um pensamento a respeito da educação pautado na linearidade e na racionalidade instrumental em que o sensível está em segundo plano.

O pensamento ocidental provem de uma tradição que busca excluir o caráter incerto, ambivalente, imprevisível da ação que, segundo Bárcena, Larrosa e Mèlich (2006, p. 234), provoca irritação e desde Platão até Descartes, Locke e Kant tem significado várias coisas: “no âmbito intelectual significou a deslegitimação dos fundamentos do conhecimento filosoficamente incontroláveis (os que provêm da experiência)”. Em outras palavras, significou atribuir caráter arbitrário ao que pertence à ordem do sensível, ao que não pode ser mensurado em explicações causais e universais e “o resultado de tudo isso é o monumental esquecimento de que também entendemos as coisas as experimentando de forma corpórea, relacional: em situação” (BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006, p. 234). Se o humano está sempre em situação, a educação, segundo eles, é uma experiência por fazer.

Um encontro educativo não depende apenas do docente, pois, justamente por ser **encontro**, todos influenciam no que pode ou não acontecer: “o valor do aprender reside no **acontecer**, no fato de ser um acontecimento, algo que provoca estranhamento, mas que ao mesmo tempo confirma o que já sabemos” (BÁRCENA, 2000, p. 14). Aprender, desse modo, não se restringe àqueles que estão na condição de discentes, pois, nessa perspectiva, todos podem aprender, docentes e discentes podem transformar o que já sabem, assim como podem deixar permanecer o que desejam, “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam” (ROSA, 2001, p. 38).

Ao contextualizar a aprendizagem a partir da abordagem fenomenológica, Rezende (1978) alerta que “o risco a que nos expõem certas escolas psicológicas é o de reduzir a aprendizagem ao adestramento” (p. 22). Segundo o autor, na concepção de aprendizagem está implícita uma concepção de mundo e de homem, que não pode ser reduzida apenas a uma dimensão, pois ao falar da aprendizagem humana é preciso considerar o sentido da existência em suas múltiplas dimensões. Diante disso, o ensino é compreendido como participação na aprendizagem, “supõe e desenvolve um diálogo em que a palavra do homem torna-se lugar de uma experiência profundamente original, em que precisamente se manifesta o fenômeno humano como ser-no-mundo-com-os-outros” (REZENDE, 1978, p. 23).

Pensar a educação a partir dessas compreensões requer um educar que convoca “pensar o lugar da **experiência como potência**, ao deixar o corpo vigorar na energia de sua vigência, fazendo-se surgir da experimentação, ou seja, de modo não dominável, mensurável nesse procedimento, mas como proximidade e plena acolhida de sua morada” (CALFA, 2014, p. 315). Considerar a experiência como potência, no meu ponto de vista, evidencia a essencialidade da emergência de uma docência poética. Docência em que o princípio norteador seja aprender, “a sensibilidade artesã do gesto pedagógico diz respeito ao poder de atenção distraída às coisas oferecidas aos sentidos e à imaginação, ao modo como nos afetamos pelo que não somos ainda, ao modo como podemos ser afetados pelo que já projetamos em nós” (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1042). Docência afetada pelos gestos dos outros que provocam ações no mundo. De modo recursivo, os gestos do meu corpo provocam sentidos no corpo do outro e os gestos do outro no meu corpo. Assim, o aprender acontece no diálogo: “o homem é ontologicamente dialogal, e só pode dialogar porque originariamente se move dentro do *logos* [...] não é o homem que tem a linguagem, mas a linguagem que o tem. Por isso a interpretação não se dá com a linguagem, mas na linguagem” (GALERA, 2014, p. 120).

Diante disso, considero possível a ação de ensinar. A partir de uma perspectiva poética em que a intencionalidade é afetar a capacidade de novidade do outro, de modo que desperte a potência de aprender que o habita, e não com base em modelos ou métodos impositivos. Docência em que o ensino é comprometido em provocar a produção de sentido, aceitando o desafio de buscar fecundar o outro através de palavras e se deixar fecundar pela palavra destes tantos outros que se apresentam na convivência, já que “tendo algo do profeta e do poeta, o educador participa de um discurso em que o sentido da existência humana se dá a conhecer a todos e cada um, na misteriosa situação daquele que fecunda e é fecundado pela palavra que profere” (REZENDE, 1978, p. 23). Além disso e com isso, saber que nem todos estão dispostos a participar. Alguns simplesmente não estão interessados ou se interessam por outras coisas.

Nem tudo é poético, nem tudo instaura sentido, pois, ao conceber o poético como experiência de abertura, como sugere Bárcena, Larrosa e Mèlich (2006), se faz necessário que a experiência produza sentido e, em muitas situações, isso não ocorre. O docente não sabe quem são ou quais os interesses de seus alunos até porque, com a brevidade atual, não há como isso ocorrer.

Aquele que se dedica a ensinar, conforme salienta Bárcena (2000), emite signos, pistas, que convidam a pensar, configurando um espaço aberto em que o aprendiz se movimenta e faz suas escolhas de maneira livre. A docência, pautada nesse princípio, requer respeitar o tempo de aprender dos outros, pois, muitas vezes, é na lentidão, na espera, na escuta que o aprender vigora. Isso expõe o docente ao caráter incerto e imprevisível e reforça seu caráter de aprendiz porque não é fácil se colocar nesse limiar.

Na pesquisa que dedica a discorrer acerca de uma poética do aprender, Silva (2015) insiste no reconhecimento e entrega as experiências como o devaneio, o sonho, a imaginação “que acenam para a dimensão inaudível, inebriante, misteriosa, encantadora, *alter* que habitam nosso ser” (p. 39). A partir disso, reivindica práticas de formação docente (aqui concebida como aprendizagem) “capazes de inscrever e produzir novos relevos à existência” (p. 39). Em outras palavras, entrega e atenção às experiências da dimensão poética da linguagem de modo que possam compor os currículos e os repertórios das diferentes instâncias da Educação:

Uma poética do aprender é prática que se entreabre como **fenda cortante** no interior de uma **engrenagem autômata**. Exige atenção à delicadeza e ao acaso das coisas breves do mundo. Opera sem previsão: **interrompendo, deslocando a ordem do sentido**, por meio dos **mínimos gestos** de transmissão recolhidos de uma prática de **ensino adúltera**. (SILVA, 2015, p. 132 – grifos meus).

Para tanto, não se pode perder de vista que ser responsável por mediar um encontro educativo exige estudo, organização e responsabilidade já que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2014, p. 26). Aprender e ensinar implica olhar as bonitezas do mundo, admirar a beleza e reconhecer que educar não se reduz a uma questão de escola e currículo, pois “educar-se é aprender a sair de si e a interessar-se pelos outros. É aprender a convivência em sua dimensão mais profunda” (REZENDE, 1978, p. 280). Consequentemente, docência não se reduz a professar e ensinar, mas, além do próprio educar-se, inventar mundos de convivência e possibilidades de contribuir na educação dos outros: “educar originou-se no verbo latino *ek-ducere*. *Ducere* significa *conduzir* e o prefixo *ek-*, para

fora [...] processo ontológico pelo qual cada ser humano é levado além dos limites porque ontologicamente somos finitos e não finitos. Cada um é e não é o ser” (CASTRO, 2014, p. 16).

Defender o poético na ação de ensinar e/ou educar implica assumir o risco da imprevisibilidade e da incerteza. Reconhecer que já não é mais possível utilizar métodos preocupados em mensurar a aprendizagem. Reconhecer que é no *logos*, no diálogo, que se pode provocar o outro a aprender a potência da novidade. Não para acumular algo novo ao que sabe, mas para, justamente, lançar mão de suas certezas e explorar outras dimensões da linguagem, pois “somos seres-no-mundo porque somos, no vigorar da linguagem, por nascimento, abertos ao mundo” (CASTRO, 2014, p. 33).

Docência como potência de produzir encantamentos. Ação de compreender a singularidade em meio à pluralidade do mundo, dado que “é preciso manter a multiciplidade das significações” (RICOUER, 2002, p. 31). É preciso manter a multiplicidade do aprender e, até mesmo, do ensinar, para que se possa conhecer as inúmeras maneiras em que o poético pode vigorar, “poesia é fazer tudo falar – e, em troca, depor todo o falar nas coisas, ele mesmo como uma coisa feita e mais que perfeita” (NANCY, 2013, p. 421). Contudo, o autor chama atenção que o poético não tem exatamente um sentido, pois seu sentido está sempre por fazer, pois é mais que acesso ao sentido, é acesso de sentido e “o acesso não se faz, a cada vez, senão uma vez, e ele está **sempre por ser refeito**, não porque seria imperfeito, mas, ao contrário, porque ele é, quando é (quando cede), a cada vez perfeito. **Eterno retorno e partilha das vozes**” (p. 418 – grifos meus). Sempre por ser refeito, a cada vez é preciso torná-lo inteligível.

“A poesia é entrar no ser” (PAZ, 1982, p. 138) para habitar a dimensão do não ser, de dar visibilidade ao que não é, mas que produz realidade “como se”. O caráter ficcional da linguagem poética engendra a convergência entre o que é e o que não é. No instante em que se faz presença, o poético interpela o racional e conduz o humano ao ficcional. Na irrupção de sentido, o humano finge, dramatiza, inventa, reconfigura e esculpe a máscara que deseja para si mesmo: “a poesia é a fome de realidade” (PAZ, 1982, p. 80). Fome de protagonizar rupturas no trivial, na banalidade de considerar apenas o sentido literal das coisas, dos acontecimentos e do corpo. Por isso, talvez, é redutoramente designado ao campo do vago, do que não tem importância já que não oferece resultados efetivos e mensuráveis. Sua vigência se encontra justamente na contramão, isto é, na abertura do corpo a enigmática energia de se deixar vibrar – sentir – pelo que explora a racionalidade: pela dimensão poética da linguagem.

4.1 Dois mundos incognoscíveis: a dimensão poética da linguagem

Para mergulhar no estudo da linguagem, inicio com Octávio Paz: “o mundo do homem é o **mundo do sentido**. Tolerar a ambiguidade, a contradição, a loucura ou a confusão, **não a carência de sentido**” (1982, p. 24). Por que o humano carece de sentido? Essa interrogação me conduz ao poético. Encontro na fenomenologia de Merleau-Ponty pistas para adentrar este labirinto.

O interesse de Merleau-Ponty pelos estudos da linguagem assim como de outros filósofos e pensadores estão relacionados com a chamada virada linguística, no século XX, a partir da qual ocorreram grandes rupturas com as concepções que concebiam a linguagem apenas como instrumento. Valle (2012, p. 301) evidencia como Ludwig Wittgenstein foi precursor desse movimento em que “a linguagem deixa de ser um instrumento de comunicação do conhecimento e passa a ser a condição de sua possibilidade e constituição”. A linguagem como condição do corpo no mundo. Segundo o autor, Wittgenstein ressalta a ambiguidade da linguagem e a impossibilidade de atribuir significações definitivas. Mesmo que Merleau-Ponty e Wittgenstein não tenham o mesmo viés em relação à linguagem, considero relevante registrar que a virada linguística¹³ significou um marco nas compreensões filosóficas porque abriu espaços para investigações acerca da intersubjetividade, do mundo, dos jogos de linguagem e da pluralidade de formas de vida (VALLE, 2012).

Para Merleau-Ponty “a partir do momento em que o homem se serve da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, **a linguagem não é mais um instrumento**, não é mais um meio” (2011, p. 266). A linguagem é **manifestação** no mundo, “uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes” (p. 266). Em outra obra, Merleau-Ponty (1991, p. 17) enfatiza que, ao compreender a linguagem apenas como meio ou código, “nos privamos de compreender a que **profundidade** as palavras chegam em nós [...] que as palavras tenham o poder de **suscitar pensamentos** - de implantar **dimensões de pensamento doravante inalienáveis**” (grifos meus). Na linguagem o humano engendra as significações que o permitem, além de comunicar, adentrar a profundidade de reconhecer que o corpo é reflexionante, que o corpo sabe, que o corpo pensa, realiza reflexões (MERLEAU-PONTY, 1991).

¹³ Outras reflexões acerca da virada linguística podem ser encontradas em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Trabalho/12_31_54_Os_giros_epistemologicos_na_filosofia_e_a_virada_linguistica.pdf. Acesso em: 17 Dez. 2016.

Na imprevisibilidade do viver e na potência do corpo-linguagem, o poético encontra sua vigência de produzir significações. O poético interrompe a ordem linear dos acontecimentos. Convoca – reivindica – que o corpo possa habitar dimensões da linguagem até então não exploradas, pois há sempre possibilidades de transformação, de inventar modos de habitar e narrar o mundo, “o ser depende da inventividade humana para se desvelar, seja por meio de hipóteses científicas pelas quais inúmeros fenômenos podem ser esclarecidos seja por meio de obras artísticas nas quais os eixos inaparentes do mundo sensível são explicitados” (FERRAZ, 2008, p. 144). Na inventividade humana se tecem as narrativas que permitem a extrapolação do real, pois é na capacidade de ficcionar o mundo que o humano transcende sua condição e adentra o enigmático universo de fazer ser o que não é. Portanto, “inventar-se quer dizer aqui reaprender a palavra e a imaginação poéticas, porque a voz poética traz a conversação, a prática e o começo de uma expressão única, uma voz própria que não é similar a nenhuma outra” (BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006, p. 241).

O corpo pode fazer do poético um modo de enfrentar as durezas da vida e optar por olhar as bonitezas do mundo: “vida e linguagem aqui se tramam, se confundem para transmutarem-se mutuamente e formarem algo novo, algo que nasce do encontro com o inaudível, o impronunciável – efeito da conjugação impossível entre experiência e mundo” (SILVA, 2015, p. 17). De modo algum se trata de negligenciar e de se omitir frente às diversas e sérias problemáticas que diariamente arrebatam a sociedade, as escolas, os docentes. Longe disso. Acreditar na trama vida e linguagem consiste na tentativa de compreender como o inaudível institui e sustenta ações de toda ordem, inclusive aquelas que parecem tão perversas e incompreensíveis.

Além disso, por admitir a presença do inaudível e do impronunciável, julgo possível acreditar que a docência diz respeito ao conjunto de ações que podem mudar vidas. Talvez, muitos daqueles que se dedicam a ensinar, não têm certeza em relação às implicações de suas ações, mas conseguem perceber as reverberações de seus gestos através dos sorrisos sinceros, dos abraços apertados, das alegrias dos encontros. Como diz Silva (2015, p. 148) “demonstrar ser capaz de carregar consigo o impronunciável da vida e transmutá-lo em histórias”. Nesse contexto, compreendo as considerações de Merleau-Ponty (2012) quando afirma que a linguagem é enigmática e misteriosa, “exprime perfeitamente, sob a condição de não exprimir completamente, toda sua força estando nessa maneira paradoxal de acercar-se das significações, aludi-las sem jamais possuí-las” (CHAUÍ, 1983, p. 191). Diante disso, “a impossibilidade de um sujeito puro, não há, por conseguinte, poder subjetivo capaz de atingir uma essência pura, e essa não realiza nenhuma função organizadora da *experiência humana*” (FERRAZ, 2008, p.

203). Nesse aspecto, a meu ver, ocorre uma das grandes rupturas com o pensamento cartesiano, pois a filosofia de Merleau-Ponty, assim como de outros fenomenólogos, reconhece o quanto estudar, discutir e escrever acerca do humano é adentrar um labirinto em que os caminhos conduzem muito mais a desorientação do que às saídas ou às respostas.

Ao valorizar o conhecimento científico-razional, buscando eliminar qualquer ambivalência, a ciência moderna, para Richter e Pellanda (2016, p. 330), deixou de lado “a compreensão que o mundo surge de nossos modos linguageiros de habitá-lo”. Com a emergência de outras epistemologias, como, por exemplo, a complexa e a fenomenológica, o tema da linguagem se configura como central, pois se tornou impossível problematizar os modos de aprender sem adentrar e investigar os modos linguageiros do humano habitar e agir no mundo. Echeverría (2006) destaca que quando se pergunta o que é ação se encontra a linguagem por todas as partes, linguagem é ação, mas, ao mesmo tempo, ação é linguagem:

A importância da ação/poíesis e do próprio **corpo como linguagem** viva e não como um corpo que fala ou escreve a partir de um código, pois o gesto e a música falam como linguagem sem, no entanto, serem fala de língua, está no fato de que a linguagem e a ação/poíesis, em sua referência, sempre se colocam como questão. Esta precede qualquer conceito, pelo simples fato de que só por já se falar/agir é que se pode tentar conceituar a linguagem. Por isso é **impossível compreender a linguagem originariamente como um produto social. A linguagem é co-originária ao homem e à sociedade. Linguagem é mundo e mundo é o solo natural do social.** Não há homem nem sociedade sem diálogo, porque não há diálogo sem o lógos: linguagem, mundo e memória. Como o agir/linguagem não se restringe à fala/escrita, ele deve ser apreendido no agir/corpo/linguagem, chegando-se a uma conclusão simples de que homens e corpo são uma e mesma questão. E de que qualquer definição e conceito de corpo já é precedido pela ação/corpo/linguagem. Com isso se desfaz qualquer delimitação universal abstrata e então somos lançados na ambiguidade da questão. (CASTRO, 2015)¹⁴. (Grifos meus).

No devir do corpo-linguagem, as palavras são constituintes, circulam sentidos antes mesmo de nomearem: “há uma significação "linguageira" da linguagem que realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o meu pensamento” MERLEAU-PONTY (1991, p. 94).

Richter e Berle (2015, p. 1036) sublinham que os entendimentos de Merleau-Ponty acerca da linguagem “pressupõe um saber da linguagem, um pensamento que decifra os acontecimentos do e no corpo, pois todo encontro com a linguagem é um encontro com um acontecimento inacabado, sendo ela mesma uma parte desse acontecimento”. Linguagem no

¹⁴ CASTRO, A. M. **Dicionário de Poética e Pensamento**. Internet. Disponível em: <<http://www.dicpoética.letas.ufrj.br>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

acontecer do corpo. Acontecimento inacabado porque é uma experiência por fazer, “dar corpo ao suceder” (ROSA, 2001, p. 116). Corpo que foi banido, profanado, esquecido na valorização da dicotomia mente-corpo do pensamento ocidental. Com isso, o sensível é deixado em segundo plano, assim como é isolado, desintegrado e categorizado como inútil. Foi preciso muitos séculos de sofrimento, angústia e padecimento para reconhecer que o humano é corpo sensível e que o sensível não é causal.

O sensível, para Merleau-Ponty (2011), não é um estímulo para o corpo se expressar, pois **o corpo é expressão**. O corpo sente, é linguagem, “meu corpo não necessita da consciência para ter um estatuto mundano” (FONTOURA, 2011, p. 35). O corpo sabe do mundo antes de ter conhecimento sobre o mundo. Nesse contexto, se justifica a proposição merleau-pontyana do “eu posso” em vez de “eu penso”: “meu corpo tem seu mundo ou compreende seu mundo **sem precisar passar por "representações"**, sem subordinar-se a uma "função simbólica" ou "objetivante" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 194).

Nessa perspectiva, gostaria de justificar porque me proponho a pensar em dimensões da linguagem e não em linguagens. Como a linguagem diz respeito ao corpo, não há como desintegrá-la, estruturá-la, reduzi-la em nível de representação de mundo, como argumenta Merleau-Ponty (1971). A intenção de buscar um entendimento acerca de dimensão surge da concepção que sensível e inteligível se fundam, constituem a convergência entre linguagem e pensamento. A partir disso, que o filósofo propõe a substituição das noções de conceito, ideia e representação pelas noções de dimensão, articulação e configuração. Chauí (2002b) reforça que dimensão diz respeito a “pluralidade simultânea dos modos de ser que são puras diferenças de ser, que passam uns nos outros, comunicam-se e se entrecruzam. Cada dimensão é *pars totalis*, uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo” (p. 113). Quando admiro uma pintura ou leio um poema não sei dizer com clareza que dimensão desperta em mim, sou de tal modo invadida e interpelada que meu corpo inteiro sente, vibra, se emociona. O sentir é indecomponível. O corpo é pensante, fabulador, poético: **corpo-linguagem**.

O humano está aderido ao mundo, em situação, sendo, também, uma possibilidade de situações. Assim, “o mundo e o corpo ontológicos que reconhecemos no coração do sujeito não são o mundo em ideia ou o corpo em ideia, são o próprio mundo contraído em uma apreensão global, são o próprio corpo como corpo-cognoscente” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 547). Não há representação do mundo porque o corpo é a carne do mundo.

Nesse mesmo contexto, Ferraz (2008) enfatiza que o corpo não pode ser isolado do ser porque é o ser, “é visibilidade, sensibilidade, as quais, por uma *reversibilidade* inerente à

constituição corporal voltam-se para o mundo como capacidade ativa de *vidência*, de *tato* e, no geral, de *senciência*” (p. 207). Capacidade ativa de sentir, de inventar, de estar em linguagem:

Não temos outra maneira de saber o que é o mundo senão retomando essa afirmação que **a cada instante se faz em nós**, e qualquer definição do mundo seria apenas uma caracterização abstrata que nada nos diria se já não tivéssemos acesso ao definido, se nós não o conhecêssemos pelo único fato de que somos. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 440 – grifos meus).

A dimensão poética da linguagem é um dos modos de fazer, refazer e instaurar sentido. “No tocante a linguagem, se é a relação lateral do signo com o signo que torna ambos significantes, o sentido só aparece na intersecção e como que no intervalo das palavras”, como defende Merleau-Ponty (1991, p. 42). O sentido está em circulação nos fenômenos humanos, por isso, pode aparecer nas fissuras, nos sulcos das palavras, na inextricável articulação do corpo no mundo. Seu fluxo é recursivo, caótico e, muitas vezes, incompreensível. O sentido não está dado, pré-definitivo por uma subjetividade porque se tece na intersubjetividade do mundano. Aqui, insisto, com Nancy (2013), que o poético não é acesso ao sentido, mas acesso de sentido.

Merleau-Ponty (1991, p. 42-43) destaca que “o sentido está totalmente envolvido na linguagem” posto que as significações são produzidas nos movimentos de diferenciação e de articulação. O humano opera a partir desse movimento incessante de atribuir sentido as ações, aos acontecimentos, as coisas, do que é capaz de diferenciar e articular com o seu corpo no mundo. Esse movimento assegura ao corpo a possibilidade de ser performático, imagético, estésico, poético, historicizante. O corpo incorpora os gestos, valora as palavras, reconhece as sensações porque sabe que está em linguagem e precisa de linguagem para atribuir sentido a existência. Tudo isso é tão complexo quanto sublime porque o modo como faz circular o sentido na existência é indissociável do modo como está envolvido na linguagem. Movimento auto-organizativo. Ou, como prefere Merleau-Ponty (1991), indireto, opaco, alusivo especialmente por que a linguagem “não cessa em parte alguma para dar lugar ao sentido puro, **nunca é limitada senão pela própria linguagem**, e o sentido só aparece nela engastado nas palavras” (p. 43 – grifos meus). O sentido se faz no corpo no instante em que a palavra se torna potência capaz de inaugurar uma experiência do corpo em linguagem.

Aqui. Agora. Já não sou mais a mesma. A metáfora viva – linguagem – me faz inventar narrativas para poder viver e ter a coragem de escrever. A linguagem escrita, neste caso, não traduz meus pensamentos, ela me convoca a operar com a palavra escrita já que não há transparência entre o que penso e o que consigo escrever: “a linguagem significa quando, em

vez de copiar o pensamento, deixa-se desfazer e refazer por ele. Traz seu sentido como o rastro de um passo significa o movimento e o esforço de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 45).

Portanto, docência poética não apresenta um sentido pronto, mas convida o outro a estar sendo, a estar junto. Nesse encontro, os modos de estar em linguagem determinam a intencionalidades de ensinar. Especialmente, porque a linguagem é gerativa, se institui nas dobras de sentido, na comunhão daquilo que escapa ao racional e encontra sustentação no sensível. Extrapola as definições racionais feitas *a priori*, transcende o pensamento, convoca o corpo a operar significações, “a maravilha da linguagem é que ela se faz esquecer: sigo com os olhos as linhas no papel e, a partir do momento em que sou tomado por aquilo que elas significam, não as vejo mais”, elucida Merleau-Ponty (2011, p. 537). **O corpo opera em devir, no fluxo das conversações, no acontecer.** Por operar em linguagem, dá visibilidade ao sensível. Na literatura, na música, no teatro, no cinema, o humano produz narrativas que constituem a experiência temporal, pois, segundo Richter e Berle (2015, p. 1033),

é próprio da ação poética tornar algo visível, mostrar, **produzir presença ao refazer o mundo**, rearranjando-o, recontando-o, ficcionalizando. [...] Rearranjo e desarranjo de aparências que aponta para a confusão da vida que tem que ser transformada em experiência e ser narrada aos outros.

A educação como ação que acontece no vigorar da linguagem de inventar narrativas para compreender o mundo. Mundo/vida pulsante que convoca o corpo a criar seu próprio ritmo. Docência como ação daqueles que misturam seus corpos com os dos outros na composição de novos ritmos. Ação daqueles que se dedicam a conhecimentos científicos, a avaliações, planejamentos, mas que, acima de tudo, a complexidade do humano porque enfrentam indiferença, banalidade, desânimo e, mesmo assim, seguem encontrando afetividade nos gestos mais sutis, nas poucas palavras que reconhecem o quanto são importantes.

Adentrar a opacidade da linguagem poética me parece tão urgente, pois se apresenta como possibilidade para aqueles, como eu, que estão apenas começando um percurso na docência. A partir disso, consigo almejar a docência como ação de evocar a dimensão poética da linguagem, que **convoca os outros a exercerem sua potência de manifestação no mundo.** Docência como ação inventiva de estar em linguagem, de **aprender mais do mundo no encontro com os outros.** Ensinar como **manifestação no mundo. Disposição em relação ao outro.**

Problematizar as concepções acerca da linguagem com a intenção de transcender seu caráter instrumental e comunicativo é perturbador porque enfatiza o quanto o modo com que

um conteúdo específico é organizado para compor uma aula não é trivial. Prestar atenção nos gestos. Conversar. Medir o tom de voz. Escutar. Esperar. Propor. Compartilhar sorrisos. Criticar. Expor opiniões. Respeitar o outro. Aprender. Viver com o outro sem a pretensão de dominar, impor, reprimir. Planejar, orientar, avaliar. Rearranjar, reconsiderar, rever. Recordar do sonho. Ficcional. Poetizar. Tudo isso pode acontecer assim como pode não acontecer. É espantoso, para mim, que os acontecimentos se constituem em diferentes experiências temporais e por mais que a ciência busque explicá-los, são imensuráveis, operam no limiar, nas brechas, no esquecimento, na interrupção.

A cada instante vivido, tenho a percepção que nenhuma teoria substitui o afeto, a empatia, a boniteza de aprender a docência na convivência: no **estar sendo, em devir, para vir a ser**. Entretanto, conceber que a docência se aprende na convivência não exclui a importância dos cursos de licenciatura, das formações continuadas, das especializações já que, no meu ponto de vista, esse entendimento reivindica que esses processos sejam ainda mais coerentes com as atuais problemáticas da educação. Além do mais, reafirma que é um processo contínuo que não está restrito às universidades, às escolas e às instituições formais.

Me alegra considerar aqueles que ingressam em cursos de licenciaturas não estão a procura de aprender somente métodos de ensino e conhecimentos específicos já que, com as atuais tecnologias da informação e comunicação, isso pode ser encontrado facilmente. Me anima supor que muitos dos que procuram cursos de licenciatura acreditam na educação.

5 SUA CORAGEM É DE PROSSEGUIR: PALAVRAS RECURSIVAS

O senhor escute meu coração, pegue no meu pulso. O senhor avista meus cabelos
brancos...

Viver – não é? – é muito perigoso.

Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo. O
sertão me produz, depois me engoliu, depois me cuspiu do quente da boca...

O senhor crê minha narração?

(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 601).

Escrever este último capítulo se configura como um movimento reflexivo acerca dos capítulos anteriores e de todo o processo de mestrado. Foram dois anos de um intenso aprender. Chegar neste momento da escrita é como ser cuspidada do quente da boca. Não há muito tempo para lapidar as palavras, rearranjar as frases, melhorar a arquitetura dos parágrafos. O cronos continua sua jornada incessante.

Procurei, com esta dissertação, expressar a intensidade com que me propus vivenciar este percurso. Minha narração foi se constituindo em múltiplos fios, diferentes facetas. Provavelmente, há muitas lacunas ao longo do texto. Algumas poderão levar muito tempo para serem preenchidas. Outras, talvez, nunca serão, já que “a escrita nos constitui no processo de nossa autoexperimentação” (PELLANDA; GUSTSACK, 2015, p. 237). Através dessa autoexperimentação que vislumbro a possibilidade de afirmar ou repensar minhas concepções.

Por isso, gostaria de dizer que me expus inteira em tudo que vivenciei e registrei através da pesquisa. Não tenho a intencionalidade nem a pretensão de apresentar respostas às interrogações suscitadas ao longo do texto. Minha pretensão é colaborar com a pesquisa no campo da educação. **A coragem é a de prosseguir** os estudos no campo da docência, do poético e da linguagem a partir de uma abordagem complexa e fenomenológica.

O princípio de recursividade, dentro da chave da complexidade, diz respeito a uma dinâmica *autoprodutiva* e *auto-organizacional*, processo que produz-se/reproduz-se a si mesmo (MORIN, 2003). Assim, nestas **palavras recursivas**, destinadas a apresentação de algumas considerações a respeito da pesquisa, gostaria de elucidar como fui me produzindo no pesquisar,

o quanto esse processo desestabiliza porque tenciona muitas concepções, implicando, a todo o momento, auto-organização. Nesse sentido, se tenho alguma conclusão, se refere ao desejo de pensar a educação a partir da palavra poética.

O poético navega, mergulha e emerge nas **águas do mundo** linguageiro, “operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza, exercício espiritual, um método de libertação interior. A poesia revela este mundo, cria outro” (PAZ, 1982, p. 15). Um método que encontra vigência no fazer, que se sustenta na linguagem e precisa ser afirmado como um modo de estar no mundo. Sobretudo, por que “com a poiésis moldamos a matéria-viva e informe da existência; com ela nos recriamos, nascemos outros por efeito de um trabalho dedicado, cuidadoso, criativo” (SILVA, 2015, p. 132).

A experiência poética convoca o corpo a exercer a potência de ser linguagem. O “poético não é algo dado, que se acha no homem desde o nascimento, mas ao que o homem faz e que reciprocamente faz o homem” (PAZ, 1982, p. 203). Poético como possibilidade. A educação como possibilidade de exercer ações poéticas. Docência como essa ação coletiva de fazer e refazer narrativas: “aprender a pensar é a difícil e cotidiana tarefa do educar poético” (CASTRO, 2014, p. 19)

Bárcena (2015, p. 247) é extremamente provocativo ao tencionar o aprender e o ensinar, destacando o quanto ensinar é problemático já que não é simplesmente uma maneira de ganhar a vida, mas “um ingrediente especialmente importante de nosso existir”. Compartilho dessa inquietação, e não posso deixar de indagar os sentidos da docência. Docência, segundo o dicionário Houaiss, significa ação de ensinar. Assim, como pensar uma ação que, de modo geral, tem como pressuposto o ensinar a partir de uma perspectiva do aprender?

Ao formular essa interrogação me pergunto por que não a explicito no primeiro capítulo? Um turbilhão de pensamentos me invade. Estou em minha casa. O dia está nublado. Só escuto o cantar dos pássaros. Os cachorros dormem em silêncio. Fico presa nesse instante. Mas é preciso retomar a escrita. Insistir no entendimento. E logo penso que só foi possível fazer essa interrogação a partir de todas as palavras ditas até aqui, na fenomenalidade de escrever. Encontro a justificativa do que me anima a pesquisar: *porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo.*

Com a pesquisa, habito a beleza e o encantamento das palavras. Reconheço o quanto são mobilizadoras dos meus pensamentos e como me impulsionam a explorar as dimensões da linguagem. Aproximar a literatura e a filosofia na pesquisa em educação me faz crer na minha própria narração. Faz com que eu tenha o desejo de exercer, pensar, compartilhar a docência desde uma perspectiva poética.

A partir disso, gostaria de destacar como os princípios complexos e fenomenológicos me permitiram vislumbrar conceitos capazes de engendrar interlocuções convergentes com essas intencionalidades. A complexidade como um campo teórico que engloba a vida ao contextualizar como as mínimas partículas são partes constituintes do todo. Um pensamento comprometido com a complexidade da convergência entre a vida humana e não humana, das coisas, dos acontecimentos, os quais estão distantes de seguir uma ordem linear e racional em direção a um mesmo objetivo. Com isso, a necessidade que as ciências humanas ultrapassem o empobrecimento das fragmentações e possam produzir conhecimentos científicos comprometidos com a multiplicidade do pensar e com o caráter caótico dos fenômenos (PENAVEJA; NASCIMENTO, 1999).

Gostaria que as pesquisas tratassem, cada vez mais, do vivido, sem métodos definidos previamente na busca por explicações. De modo que a pesquisa produza significações na vida, “um pensamento que reconhece o movimento e a imprecisão é mais potente do que pensamento que os exclui e os desconsidera”, como propõe Morin (2003, p. 53).

Entre os filósofos estudados, nas palavras de Edgar Morin foi possível encontrar princípios que asseguram a inseparabilidade entre vida e conhecimento. Nas palavras de Merleau-Ponty, encontrei o elo que sustenta a aproximação entre educação, filosofia e literatura.

Assim, a partir da interlocução entre complexidade e fenomenologia, fui inventando o método da minha investigação. De uma escrita esquizofrênica emergiram muitas reflexões, rearranjos, organizações, “o método como caminho que se experimenta seguir é um método que se dissolve no caminhar” (MORIN, 2003, p. 21).

A intensidade desse método foi tamanha que pesquisar se tornou a temática desta investigação, “a mão com que escrevemos é uma mão-fenômeno” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 68). A pesquisa é o fenômeno que posso descrever, do qual tenho certo domínio capaz de sustentar essa escrita acadêmica. Para escrever acerca da linguagem e o porquê isso se justifica em uma pesquisa acerca da docência, fui invadida pelo desejo de compreender as implicações deste processo. Hábito de querer saber o sentido dos acontecimentos.

Ao propor a formação docente como aprendizagem, procurei romper com os princípios que a impõe modelos e formas. Não apresentei explicações e análises de como a aprendizagem da docência deve ou não ocorrer, especialmente por defender que é um aprender permanente. Com essa perspectiva, a estratégia metodológica foi planejada como uma experiência que pudesse desvelar sentidos já conhecidos assim como pudessem produzir novos sentidos. Ao refletir acerca disso, observo o quanto me transformei nesse processo e como alguns

acontecimentos são marcantes, impossíveis de serem esquecidos porque dizem respeito aos modos linguageiros do corpo no mundo.

Não tenho certezas e conclusões a expor, mas muitas dúvidas e interrogações que parecem que só aumentaram ao longo de toda a investigação. No entanto, estou me convencendo da essencialidade de defender perspectivas no campo da educação em que a linguagem não seja reduzida a mero meio e instrumento comunicativo.

Busquei explorar a temática da linguagem tendo em vista todo seu caráter enigmático e misterioso como tentativa de compreensão. Como destaca Merleau-Ponty “restará sempre, por trás de nossas afirmações sobre a linguagem, mais linguagem viva do que estar conseguirão fixar sob nosso olhar” (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 196). Restará sempre **o mistério do humano** e do mundo que permite que as interrogações sejam contínuas e cada vez mais audaciosas.

Uma das frases de Merleau-Ponty acerca da linguagem expressa muito bem o que estou tentando dizer: “a linguagem só permanece enigmática para quem continua a interrogá-la, isto é, a falar dela” (2007, p. 197). Essas palavras são acalentadoras. Lembram que até mesmo para aqueles que dedicaram vida e obra a filosofia, havia muitas interrogações. É um desafio imenso investigar uma temática que não traz respostas nem se basta em explicações cognitivistas. A linguagem extrapola todas essas definições, porque constitui o humano e, assim sendo, compõe os mistérios da condição humana.

Toda essa imensidão me deixa muda e “as vezes desejo que as páginas deste caderno permaneçam eternamente em branco, porque nada do que escrevo me satisfaz” (BÁRCENA, 2015, p. 261). Lembro as palavras de Guimarães Rosa “**Existe é homem humano. Travessia**” (2001, p. 624).

Essa travessia – pesquisar – se faz com palavras. Palavras que tem “o poder de suscitar pensamentos de implantar dimensões de pensamento doravante inalienáveis”, como reconhece Merleau-Ponty (1991, p. 17). Palavras que dão visibilidade ao sensível. Expressam em silêncio. Inscrevem e caracterizam as culturas. Palavras que sustentam ações: “o que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por palavra pensada” (ROSA, 2001, p. 194).

Palavra é intersubjetividade, pois, de acordo com Fontoura (2011, p. 78), “a palavra é sempre partilha, nunca é solitária, é solidária de outras palavras até ao horizonte inalcançável da expressão mundana [...] se **é palavra, é partilha**” (FONTOURA, 1991, p. 80 – Grifos meus). Partilha de sentidos, de vozes que se entrecruzam e se dissolvem no diálogo. A palavra é operante,

faz pensar, e o pensamento vivo encontra magicamente as suas palavras. Não há *o* pensamento e *a* linguagem; cada uma das duas ordens, ao ser examinada, se desdobra e envia uma ramificação a outra. Há a palavra sensata, a que chamamos pensamento e a palavra malograda, a que chamamos linguagem (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 18).

A palavra é operante porque acompanha a circulação dos fenômenos em que o sentido se constitui nas narrativas que o humano inventa acerca do mundo, dos outros e de si mesmo na busca por compreender porque é inacabado, complexo, imprevisível.

Foerster (1996, p. 73) propõe pensar em termos de devires humanos e não seres humanos, já que “como *seres* humanos que *somos* e não que viemos a ser, nada pode nos acontecer. Agora, convido-os a renunciara esta autocomplacência de *ser* seres humanos e a empreender a aventura de converter-se em devires humanos”. Uma aventura fascinante que comporta um imenso desafio.

Com essa provocação, finalizo minha dissertação, mas todas essas palavras seguirão ressoando significações em mim. Daqui a alguns meses, após as contribuições dos pesquisadores da banca de defesa final, provavelmente estarão disponíveis para leitura no repositório da universidade. Na mesma medida que essa possibilidade me alegra, me provoca estranhamento e “me pergunto se posso comunicar a alguém o que em mim habita. Mas não posso, porque nem sequer eu mesmo sei” (BÁRCENA, 2015, p. 261). Por isso, sigo nesta travessia. Às vezes, me demoro na literatura, outras na filosofia, insisto na educação. Quando o mistério da linguagem opera por contingência, fico aqui, comigo mesma.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental**. Tradução de Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

_____. A Potência do Pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a02v18n1.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de pesquisa, São Paulo. v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Escutar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 93-96.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BÁRCENA, Fernando. El aprendizaje como acontecimiento ético: sobre las formas del aprender. **Enrahonar**, Barcelona, n. 31, p. 9-33, 2000. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Enrahonar/article/view/31976>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. El brillo de las luciérnagas: ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa. **Innovación Educativa**, Cidade do México, vol. 11, nº55, abril-junio, 2011. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/1794/179421429002.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Enseñar; aprender: lo que entonces devino falso. La educación como pretexto literario. **Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação**. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 239-267. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/16148>. Acesso em 27 Nov. 2016.

BÁRCENA, F.; LARROSA, J.; MÈLICH, J. C. Pensar la educación desde la experiencia. **Revista Portuguesa de Pedagogía**, Coimbra, nº40-1, p. 233-259, 2006. Disponível em: <iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605>. Acesso em: 28 out. 2016.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Tradução de Juvenal Hahne Juniro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In:_____. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 29-40.

_____. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 29-40.

BHARTES, Roland. **Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces**. Tradução de C. Fernández Merdrano. Barcelona: Paidós, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2002.

CALFA, Maria Ignez de Souza. O tecer poético na dança na educação. In: CASTRO, M. A.; FAGUNDES, I.; FERRAZ, A.M (Org.). **O educar Poético**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014. p. 311-326.

CAPES. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARMO, Paulo Sérgio. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

CASTRO, Manuel Antônio. Educar poético: diálogo e dialética. In: _____. (Org.). **O educar Poético**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014. p. 15-42.

_____. *Poiesis*, sujeito e metafísica. In: _____. (Org.). **A construção poética do real**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004. p. 13-82.

_____. **Dicionário de Poética e Pensamento**. Internet. Disponível em: <<http://www.dicpoetica.lettras.ufrj.br>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

CASTRO, A. M.; FAGUNDES, I.; FERRAZ, A.M (Org.). **O educar Poético**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 2002a.

_____. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEIMLING, Natália Neves Macedo. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente.** 2014. 323 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). São Carlos: UFSCar, 2014.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2008.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão.** Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar.** Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

DROIT, Roger-Pol. **Mestres do pensamento: 20 filósofos que marcaram o século XX.** Tradução de Julia da Rosa Simões. L&PM, 2016.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontología del lenguaje.** Buenos Aires: Granica, 2006.

FABRIS, E. H.; OLIVEIRA, S. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas Críticas**, Brasília, v.19, n.39, p. 429-448, mai./ago., 2013. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/1935/193528369010.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2015.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Platão: as artimanhas do fingimento.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

FERRAZ, Marcelo Sacrini. **Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty.** 2008. 271 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Filosofia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FONTOURA, Amândio. **O corpo e a palavra em Merleau-Ponty.** 2011. 280f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Filosofia) Faculdade de Nova Lisboa, Portugal, 2011.

FOERSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora. **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/.../bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse.** Barcelona: Paidós, 2000.

GALARD, Jean. **A beleza do gesto: uma estética das condutas.** Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2008.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALERA, Fábio. Do caminhar poético, ou de quando o educador saiu a poetizar. In: CASTRO, M. A.; FAGUNDES, I.; FERRAZ, A.M (Org.). **O educar Poético**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014. p. 81-100.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo, vol.19, n.1, p. 57-67, jan./abr., 2015. Disponível em: <[0.4013/edu.2015.191.05](http://www.scielo.br/edu.2015.191.05)>. Acesso em: 18 maio. 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19, p. 19-28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Lenguaje y educación. . **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n^o16, p. 68-80, Jan/Fev/Mar/Abr, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a07.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.28, n.2, p. 101-115, 2003. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25643/14981>. Acesso em: 19 dez. 2016.

LEÃO, Emanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Petrópolis: Vozes, 1977.

LISPECTOR, Clarice. As águas do mundo. In:_____. **Felicidade clandestina: contos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.p. 44 – 46.

_____. Desastres de Sofia. . In:_____. **Felicidade clandestina: contos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p. 96 – 115

_____. A vigência do poético na regência do virtual. In: CASTRO, Manuel Antônio (Org.). **A construção poética do real**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004. p. 83-90.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. **Transformación**. Santiago: Dolmen, 1999.

_____. **Formação humana e capacitação**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **A prosa do mundo**. Prefácio de Claude Lefort. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2007.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: A. PENA-VEJA.; NASCIMENTO, E.P (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. São Paulo: Garamond, 1999. p. 21-34.

_____. Problemas de uma epistemologia complexa. In: _____. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996. p.13-34.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria de Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

_____. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTA, Ednacelli Abreu Damasceno Mota. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. 2005. 298f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NANCY, Jean-Luc. **Fazer, a poesia**. ALEA Rio de Janeiro. Vol. 15/2, p. 414 – 422. Jul/Dez, 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/alea/v15n2/10.pdf. Acesso em: 01 Jan. 2016.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. O gesto como espaço configurador de uma pesquisa sobre a experiência. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 23: nov/2014 abr/2015, p. 470-486. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/16162>. Acesso em: 23 Out. 2016.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PASSOS, Luiz Augusto. Fenomenologia. In: STRECK, D.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 185-189.

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

PELLANDA, N. M. C.; GUSTSACK, F. Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 29, n. 57, p. 225 - 243, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/23563/17973>. Acesso em: 03 Jan. 2017.

PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. Edgar Morin: o passador de fronteiras. In: _____. (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 07-20

PESSOA, Fernando. **Quando fui outro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

REZENDE, Antonio Muniz. **Educação e ser-no-mundo: um projeto de fenomenologia da educação**. 1978. 417f. Tese de Livre Docência (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1978.

RIBEIRO JUNIOR, João. **Introdução à Fenomenologia**. EDICAMP, 2003.

RICOEUR, Paul. **Na escola da Fenomenologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. 290 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RICHTER, S. R. S.; S. BERLE. Pedagogia como Gesto Poético de Linguagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651542>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

RICHTER, S. R. S.; PELLANDA, N. M. C. William Blake e Fernando Pessoa: póesis e complexidade. **Revista Remate de Males**, Campinas-SP, (35.2): pp. 325-349, Jul./Dez. 2015. Disponível em: <revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/4511>. Acesso em: 01 dez. 2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Tatielle R. Souza. **Poéticas do aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo**. 2015. 165 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SKLIAR, Carlos. Intuições do poético. Uma poética para a educação. **Revista Sul Americana de Filosofia e Educação**. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 224-238. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/16147>. Acesso em: 18 Out. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNISC. **Relatório de Atividades do PIBID/UNISC – 2014**. Santa Cruz do Sul: PROGRAD, 2015.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. Organização de João Alexandre Barbosa. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VALLE, Bortollo. Educação, vida e cotidiano: uma leitura a partir da pragmática de Ludwig Wittgenstein. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo (Org.). **Filosofia e educação**: aproximações e convergências. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012. p. 300-328.

VERISSIMO, Erico. **O tempo e o vento**: o arquipélago vol.3. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZANELLA, Andrea Vieira. Escrever. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 89-91.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.