

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO/DOCTORADO
DOCTORADO EM LETRAS

Alan Ricardo Costa

**CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CARTOGRAFIA COMPLEXA DA
ONTOEPISTEMOGÊNESE: AUTONARRATIVAS E FORMAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Santa Cruz do Sul

2021

Alan Ricardo Costa

**CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CARTOGRAFIA COMPLEXA DA
ONTOEPISTEMOGÊNESE: AUTONARRATIVAS E FORMAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Ribas Fialho.

Santa Cruz do Sul

2021

CIP - Catalogação na Publicação

COSTA, ALAN RICARDO

Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: : autonarrativas e formação docente na Educação a Distância / ALAN RICARDO COSTA. – 2021.

187 f. : il. ; 23 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

Coorientação: Profa. Dra. Vanessa Ribas Fialho.

1. Autonarrativa. 2. Ontoepistemogênese. 3. Complexidade. 4. Formação Docente em EaD. 5. Autopoiesis. I. Gustsack, Felipe. II. Fialho, Vanessa Ribas. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alan Ricardo Costa

**CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CARTOGRAFIA COMPLEXA DA
ONTOEPISTEMOGÊNESE: AUTONARRATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE
NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Dr. Felipe Gustsack
Professor orientador – UNISC

Dr^a. Vanessa Ribas Fialho
Professora coorientadora – UFSM

Dr. Wilson J. Leffa
Professor examinador – UFPel

Dr^a. Andrea Ad Reginatto
Professora examinadora – UFSM

Dr^a. Fabiana Piccinin
Professora examinadora – UNISC

Dr. Cláudio José de Oliveira
Professor examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul
2021

*Ao Peterson, meu marido,
com quem aprendo diariamente sobre a inseparabilidade
entre o viver e o amar.*

AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida, que me ha dado tanto...
Mercedes Sosa.

Ao povo brasileiro, às massas, às classes populares, pela inspiração diária e pela força coletiva. Agradeço, sobretudo, pela contribuição de forma tão significativa em minha formação acadêmica e em minhas pesquisas, não só pelas bolsas de estudo, embora seja imprescindível reafirmar constantemente a importância desse investimento na educação e no desenvolvimento científico-tecnológico do país. Espero contribuir com a Educação e com a pesquisa em estudos linguísticos e, assim, fazer jus a esse investimento do povo e dos trabalhadores. Nesse sentido, agradeço também à CAPES, agência de fomento responsável pelo suporte em meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Viva a ciência! Viva as universidades!

À professora Nize Pellanda, minha primeira orientadora de Doutorado, exemplo de pessoa e de profissional. Sou muito grato por esse “bom encontro” e pelo amparo carinhoso e afetuoso nos momentos de dúvidas. Não há palavras que expressem a minha gratidão.

Ao professor Felipe Gustsack, que tão gentilmente me aceitou como seu orientando após a mudança de instituição universitária da professora Nize. Agradeço, professor, pela amizade, pelas sugestões, pelas dúvidas, pelos diálogos, pelas críticas construtivas e pela leitura atenta do texto. Agradeço também pela orientação do meu estágio-docente e pelo carinho com que me acolheste nas disciplinas em que tive o privilégio de ser teu colega de aprendizagens na condição de estudante.

À professora Vanessa Fialho, pela co-orientação nesta tese de Doutorado e por tudo o que não caberia no limite dessas páginas de agradecimentos. Obrigado pela amizade, pela “colaboração em massa” e pela parceria de tantos anos. Agradeço, acima de tudo, por você me provocar sempre a buscar novos horizontes, novas inquietações e novas aprendizagens.

Ao professor Vilson J. Leffa, com quem tenho a alegria de aprender desde o Mestrado. Obrigado, de coração, pela presença constante e pelos trabalhos em parceria. É uma honra poder contar com o senhor nas minhas redes de conexão.

À professora Fabiana Piccinin, pelas muitas ideias e *insights* sobre a experiência de narrar e as autonarrativas. Obrigado também pelas publicações em coautoria e pelo trabalho comprometido e engajado nas disciplinas da pós-graduação.

Ao professor Pierre Lévy, pela participação na banca de qualificação e pelos diálogos que tanto me instigaram. Conhecê-lo pessoalmente neste Doutorado foi uma grande alegria.

Aos demais professores da banca avaliadora da defesa da tese, professora Andrea Ad Reginatto e professor Cláudio José de Oliveira. Agradeço pela participação neste momento especial, pela leitura e pelas críticas tão bem-vindas, que muito enriquecem meu trabalho.

Aos professores e aos colegas do PPGL-UNISC. Agradeço, sem distinções, pelas interações, pelos afetos e pelas aprendizagens. Dentre os colegas, vou me permitir nomear a Bianca, o Jaimeson, o Rafael, a Débora e o Vagner, pelas boas risadas, pelos trabalhos desenvolvidos em conjunto e pela ajuda nos momentos difíceis.

À Mariele Garcia, sempre muito solícita, esmerada e disposta a ajudar. Devo muito a você, Mari. Estendo esse agradecimento às demais secretárias que já atuaram no PPGL: Luana e Luiza. Obrigado por todo o apoio quando necessário.

Aos colegas do GAIA, que são “coautores” desta tese. Agradeço ao coletivo pelos debates, pelas interações e pela tecitura de tantos saberes em rede.

À Desi e à tia Denise, pela acolhida sempre amorosa e alegre em Santa Cruz do Sul.

Aos professores e alunos do curso de licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB), com quem aprendi (e ainda aprendo) muito. Um agradecimento em especial às participantes da pesquisa, que possibilitaram que esta tese fosse desenvolvida.

Aos meus atuais, futuros e antigos professores e alunos, que (in)diretamente tecem comigo a minha docência no fluxo do viver.

Ao Eder (*in memoriam*), meu irmão, pelas piadas e pela oportunidade de aprender a compartilhar a vida. Agradeço até por aquilo que eu nunca gostaria de agradecer: aprender a conviver com a saudade. Agradeço, ainda, à minha mãe, Maria Cristina, por ser uma mulher forte, que nunca deixou de me mostrar a potência dos estudos e da educação para a libertação.

Aos meus amigos, Camila, Farret, André, Kariane, Thaís, Louise, Vivi, Rafa, Val e todos os demais que não conseguirei nomear aqui. A amizade nos conecta, nos potencializa, nos complexifica. Agradeço a vocês principalmente pelos caminhos trilhados em conjunto.

Aos “Monóculos”, esse grupo no (e para além do) *WhatsApp*. Obrigado pelos momentos de mais pura e simples alegria compartilhada.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço ao Peterson, por todo o amor, por toda a amizade e por todo esse sentimento que não cabe em palavras. Agradeço também por essa nossa família incrível (que já estamos compondo, com a Shuri e a Maggie, e que ainda vamos expandir). Ao teu lado, a vida se enche de felicidades e alegrias; a cada dia eu reaprendo isso nos mais maravilhosos detalhes. Por trás de cada página desta tese está o teu carinho, a tua paciência, o teu cuidado e a tua motivação nos momentos em que mais precisei. Esta não é uma tese minha, ela é nossa! Eu te amo.

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados.

Paulo Freire (1994, p. 15-16).

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CARTOGRAFIA COMPLEXA DA ONTOEPISTEMOGÊNESE: AUTONARRATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Resumo: Exploro, nesta tese de Doutorado, uma abordagem da ontoepistemogênese, isto é, do processo de complexificação e auto-trans-formação do *devir* humano em acoplamento com o meio e em articulação com todas as dimensões do viver. Para desenvolver esta tese, parti de dois pressupostos iniciais: 1) a ontoepistemogênese pode ser estudada por meio de narrativas – que são sempre autonarrativas – à luz do Pensamento Complexo e da Biologia da Cognição; e 2) ao confeccionar suas narrativas, o educador narra sua vida e, assim, pode investir no (re)desenho de sua experiência vital e na (re)invenção de si. Nesse sentido, o objetivo maior desta tese é contribuir com uma cartografia complexa da ontoepistemogênese na formação de professores de línguas na Educação a Distância (EaD), a partir do estudo das autonarrativas de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), formados ou em formação na referida modalidade. As obras de Edgar Morin, Humberto Maturana, Paulo Freire, Pierre Lévy, Nize Pellanda e Vilson Leffa, entre outros, compõem a rede teórica que potencializou meu caminho de pesquisa. Em termos metodológicos, desenvolvi minha investigação científica em uma perspectiva qualitativa e transdisciplinar, por meio da cartografia complexa, cujo escopo empírico foi a interpretação de fenômenos vivenciados no fluxo de um curso de formação continuada de docentes. Tal curso *online* foi elaborado e implementado a partir da disciplina “Pesquisa e Educação Básica” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e serviu como espaço para a interação e a tecitura de reflexões sobre tecnologias digitais, experiências na EaD, narrativas de professores e formação docente na cibercultura. Um grupo no *site* de rede social *Facebook* foi empregado como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso. Foram convidados para participar da referida ação de formação docente acadêmicos e egressos do curso de licenciatura em Letras – Espanhol e Literaturas EaD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso de extensão, proposto em parceria entre a UNISC e a UFSM, foi realizado no segundo semestre do ano de 2019, com duração de 4 semanas, totalizando 20 horas de atividades, sendo que aceitaram participar dele 13 professoras de E/LE (as participantes da pesquisa). Tais professoras-cursistas, ao longo de cada semana do curso, interagiram em fóruns, realizaram leituras e, entre outras atividades, confeccionaram autonarrativas, escolhidas como instrumento central deste estudo por serem dispositivos metodológicos de uma epistemologia complexa. Os resultados da pesquisa possibilitaram um olhar interpretativo mais complexo a respeito dos operadores/marcadores emergentes nas autonarrativas: o acoplamento tecnológico e o processo de *autopoiesis*, já contemplados em pesquisas prévias do GAIA, Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas, ao qual está vinculada a presente tese. Outros operadores/marcadores notados em padrões e recorrências foram as afecções e a autonomia. Concluo que a experiência de narrar-se é autopoiética, ou seja, autoconstitutiva do indivíduo e de sua *práxis*. Além disso, as autonarrativas contribuem com o processo de auto-trans-formação docente e servem para o estudo de operadores/marcadores importantes na abordagem da ontoepistemogênese.

Palavras-chave: Autonarrativa. Ontoepistemogênese. Complexidade. Formação Docente em EaD. *Autopoiesis*.

CONTRIBUCIONES A UNA CARTOGRAFÍA COMPLEJA DE LA ONTOEPISTEMOGÉNESIS: AUTONARRATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Resumen: Exploro, en esta tesis doctoral, un enfoque de la ontoepistemogénesis, es decir, del proceso de complejificación y autotransformación del devenir humano en acoplamiento al entorno y en articulación de todas las dimensiones del vivir. Para desarrollar esta tesis, partí de dos conjeturas iniciales: 1) se puede estudiar la ontoepistemogénesis por intermedio de narrativas – que siempre son autonarrativas – a la luz del Pensamiento Complejo y de la Biología de la Cognición; y 2) al hacer sus autonarrativas, el educador narra su vida y, así, puede invertir en el (re)dibujo de su experiencia vital y en la (re)invención de sí mismo. En este sentido, el objetivo principal de esta tesis es contribuir a una cartografía compleja de la ontoepistemogénesis en la formación de profesores de lenguas en la Educación a Distancia (EaD), a partir del estudio de las autonarrativas de los profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE), formados o en formación en la referida modalidad. Los trabajos de Edgar Morin, Humberto Maturana, Paulo Freire, Pierre Lévy, Nize Pellanda y Vilson Leffa, entre otros, conforman el entramado teórico que potencializó mi trayectoria de investigación. En términos metodológicos, desarrollé mi investigación científica en una perspectiva cualitativa y transdisciplinar, por medio de la cartografía compleja, cuyo objetivo empírico fue la interpretación de fenómenos vividos en el fluir de un curso de formación continua para docentes. Este curso *online* fue diseñado e implementado con base en la asignatura “*Pesquisa e Educação Básica*”, del Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) de la Universidad de Santa Cruz do Sul (UNISC), y sirvió como un espacio de interacción e invención de reflexiones sobre tecnologías digitales, experiencias en la EaD, narrativas de profesores y formación docente en la cibercultura. Se empleó un grupo en el sitio de red social Facebook como Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) del curso. Los académicos graduandos y los docentes graduados del curso de Letras – Español y Literaturas EaD de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), en alianza con la Universidad Aberta do Brasil (UAB), fueron invitados a participar en la acción de formación docente antes mencionada. El curso de extensión, propuesto en asociación entre UNISC y UFSM, se llevó a cabo en el segundo semestre de 2019, con duración de 4 semanas, con 20 horas de actividades, y 13 profesoras de E/LE aceptaron participar en él (las participantes de la investigación). Las docentes, a lo largo de cada semana del curso, interactuaron en foros, realizaron lecturas y, entre otras actividades, produjeron autonarrativas, elegidas como instrumento central de este estudio porque son un dispositivo metodológico de una epistemología compleja. Los resultados de la investigación permitieron una mirada interpretativa más compleja acerca de los operadores/marcadores que emergen en las autonarrativas: el acoplamiento tecnológico y el proceso de *autopoiesis*, ya contemplados en investigaciones previas del GAIA, *Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas*, al cual está conectado la presente tesis. Otros operadores/marcadores notados en patrones y recurrencias fueron las afecciones y la autonomía. Concluyo que la experiencia de narrar a sí mismo es autopoiética, es decir, hace la autoconstitución del individuo y de su *praxis*. Además, las autonarrativas contribuyen al proceso de autotransformación del docente y sirven para estudiar operadores/marcadores importantes en el abordaje de la ontoepistemogénesis.

Palabras clave: Autonarrativa. Ontoepistemogénesis. Complejidad. Formación Docente en la EaD. *Autopoiesis*.

CONTRIBUTIONS TO A COMPLEX CARTOGRAPHY OF ONTOEPISTEMOGENESIS: SELF-NARRATIVES AND TEACHER EDUCATION IN DISTANCE EDUCATION

Abstract: In this Doctorate thesis, I explore an ontoepistemogenesis approach, this is, an approach of the complexification and self-transformation process of the human *devir* in conjunction with the environment and articulation with all the dimensions of living. I started to develop this thesis from two initial assumptions: 1) ontoepistemogenesis can be studied through narratives – that are always self-narratives – by the light of Complex Thinking and Cognition Biology; and 2) while crafting his narratives, the educator narrates his life and, thus, can invest on the (re)drawing of his living experience and self-reinvention. In this sense, this thesis' bigger objective is to contribute to the education of language teachers in Distance Education (DE) with complex cartography of ontoepistemogenesis, by the study of self-narratives form teachers of Spanish as a Foreign Language (S/FL) that are graduated or graduating in said modality. Edgar Morin's, Humberto Maturana's, Paulo Freire's, Pierre Lévy's, Nize Pellanda's, Vilson Leffa's and others' bodies of work compose the theoretical web that powered the path of my research. In methodological terms, I developed my scientific investigation in a qualitative and transdisciplinary perspective by complex cartography, in which empirical scope was the interpretation of phenomena lived through the entirety of a continuing education course for teachers. Said online course was elaborated and implemented by the “*Pesquisa e Educação Básica*” class from the *Programa de Pós-Graduação em Educação* (PPGEdu) from the *Universidade de Santa Cruz do Sul* (UNISC), and served as a space for interaction and exchange of thoughts regarding digital technologies, DE experiences, professors' narratives, and teacher education in the middle of cyberculture. A group on the website for the social media Facebook was created as the course's Virtual Learning Environment (VLE). Students and alumni from the Linguistic – Spanish and Literatures major DE from the *Universidade de Santa Maria* (UFSM) in partnership with the *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) were invited for said teachers' education activity. The extension course that was purposed through a partnership between UNISC and UFSM happened in the second semester of 2019 with a duration of 4 weeks, totaling 20 hours of work, and 13 S/FL teachers (the research participants) accepted to participate in it. Said teachers, throughout each course week, interacted on forums, did readings, and, amongst other things, confectioned self-narratives that were chosen as the central instrument of this study for being methodological devices for a complex epistemology. The research results allowed a more complex interpretive look into the operators/markers that emerge from self-narratives: the technological coupling and the *autopoiesis* process, that were already contemplated in GAIA's (*Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas*) previous research, to which this very thesis is linked. Other operators/markers noted in patterns and recurrences were the affections and the autonomy. I conclude that self-narrating is an autopoietic experience, that means, it self-constitutes the individual and their praxis. Moreover, self-narratives contribute to the process of teacher's self-transformation and serve the purpose of the study of important operators/markers in the approach of ontoepistemogenesis.

Keywords: Self-narratives. Ontoepistemogenesis. Complexity. Teacher education in DE. *Autopoiesis*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Ilustração das instituições parceiras do GAIA.....	52
Imagem 2 - Fluxograma de projetos do GAIA.....	54
Imagem 3 - <i>Drawing Hands</i> , de M. C. Escher.....	62
Imagem 4 - Esquema da Teoria da Atividade.....	65
Imagem 5 - <i>Print screen</i> de duas palestras do curso.....	83
Imagem 6 - Cronograma ilustrado de atividades do curso.....	84
Imagem 7 - Respostas para a pergunta “Você está familiarizado com o termo ‘cibercultura’?”.....	96
Imagem 8 - Charge sobre o Ensino a Distância.....	109
Imagem 9 - Respostas para questão sobre participação em cursos de formação docente.....	123
Imagem 10 - Ilustração de trechos da autonarrativa multimodal escrita pela professora GS.....	123
Imagem 11 - Fractal ilustrativos das principais afecções na EaD.....	143
Imagem 12 - Esquema ilustrativo de interações possíveis em um curso <i>online</i>	150
Imagem 13 - Operadores/marcadores teóricos na abordagem da ontoepistemogênese na EaD.....	165

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Programa detalhado do curso.....	86
Quadro 2 - Registro de realização das tarefas por parte de cada participante do curso.	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning.</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira.
EaD	Educação a Distância.
EMLC	Ensino de Línguas Mediado por Computador.
GAIA	Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas.
IES	Instituição de Ensino Superior.
LA	Linguística Aplicada.
LE	Língua Estrangeira.
MALL	<i>Mobile-Assisted Language Learning.</i>
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras.
SAC	Sistema Adaptativo Complexo.
TA	Teoria da Atividade.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação.
UAB	Universidade Aberta do Brasil.
UCPel	Universidade Católica de Pelotas.
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido.
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul.
UFPel	Universidade Federal de Pelotas.
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria.
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	15
1.1 Três passos rumo a um “enfoque de pesquisa”.....	20
1.2 Objetivos da pesquisa	28
1.3 Justificativas	28
1.4 Estrutura da tese.....	31
2 CONECTANDO SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS	33
2.1 Uma atenção especial às palavras	33
2.2 Meu percurso, minhas autonarrativas.....	39
3 REDE TEÓRICA: TECENDO UMA PESQUISA	44
3.1 GAIA: perspectiva teórica mãe	44
3.1.1 Ontoepistemogênese: um conceito em <i>devir</i>.....	47
3.1.2 Uma teia complexa de pesquisas recentes	52
3.2 O Paradigma da Complexidade	55
3.2.1 A Biologia da Cognição e a Teoria da <i>Autopoiesis</i>	59
3.2.2 Teorias do Pensamento Complexo.....	63
3.3 Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar	66
3.3.1 Educação sem Distância.....	67
3.3.2 Estudos de narrativas em LA.....	70
4 METODOLOGIA.....	74
4.1 Cartografia complexa.....	77
4.2 Contexto da pesquisa: um curso no fluxo do viver	80
4.3 Participantes da pesquisa.....	87
4.4 Instrumentos e técnicas para uma pesquisa em fluxo	90
5 OBSERVAÇÕES, INTERPRETAÇÕES, EXPERIÊNCIAS.....	94
5.1 As autonarrativas docentes como instrumentos de ontoepistemogênese.....	94
5.1.1 A primeira semana do curso	94
5.1.2 A segunda semana do curso.....	102

5.1.3 A terceira semana do curso	112
5.1.4 A quarta semana do curso	121
5.2 Operadores/marcadores teóricos, padrões e recorrências.....	131
5.2.1 O acoplamento tecnológico	131
5.2.2 O processo de <i>autopoiesis</i>	136
5.3 Outros padrões e operadores/marcadores.....	139
5.3.1 As afecções	139
5.3.2 A autonomia.....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
6.1 Retomando e avaliando os objetivos da pesquisa	160
6.2 Pesquisas e reflexões desenvolvidas em concomitância com esta tese	166
6.3 Encaminhamentos e pensamentos para o futuro	167
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXOS E APÊNDICES.....	179

1 APRESENTAÇÃO

Os seres humanos precisam narrar.
Marina Colasanti.

Esta tese de Doutorado tem como foco as autonarrativas na abordagem da ontoepistemogênese, isto é, uma abordagem do processo de complexificação do humano, em *devoir*, através de um princípio operador que não separa o conhecer do subjetivar-se (PELLANDA *et al.*, 2017). O conceito de ontoepistemogênese foi proposto e cunhado recentemente pelo *Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas* (GAIA¹) – grupo de pesquisa do qual se origina e ao qual se vincula a presente tese – para designar o constante e complexo processo de auto-trans-formação do humano. No caso específico, interessa mais pontualmente essa auto-trans-formação² de professores de línguas estrangeiras na Educação a Distância (EaD), modalidade educacional notoriamente marcada: 1) pelas ressonâncias entre virtualidade-cognição; 2) pelas epistemologias em rede e em sinergia com a cibercultura, emergentes das múltiplas conexões humanas; e 3) pelas possibilidades de cada indivíduo assumir-se autor de sua própria vida e aprendizagem (LÉVY, 2010c).

A ontoepistemogênese é, em suma, uma proposta de abordagem do humano em sua complexidade, sem negligências de nenhuma de suas dimensões (biológica, cognitiva, linguística, cultural, afetiva...), tampouco de seu ambiente, ao qual o indivíduo inegavelmente se acopla (PELLANDA; BOETTCHER, 2017). McLaren (2017, p. 8) classifica essa “abordagem nova e revolucionária” como “uma abordagem que envolve a jornada para se tornar um todo num mundo fraturado”. Vinculado ao conceito de ontoepistemogênese, então, há a constatação da necessidade de rearticular dimensões do humano que foram cindidas pela Modernidade (PELLANDA, DEMOLY, 2014), bem como a ideia de que somos todos compostos por aquilo que, na filosofia ocidental, corresponderia à “Substância Única”, segundo o filósofo Baruch Espinosa (1983; 2003). Essa substância *una* não pode ser compreendida a partir de cisões entre as dimensões “emoções”, “corpo” e “mente”.

O conceito de ontoepistemogênese foi esboçado a partir de duas lacunas no debate sobre cognição-subjetivação na contemporaneidade. A primeira lacuna, salientada por Bateson e

¹ O GAIA é coordenado pela prof^a. Dr^a. Nize Maria Campos Pellanda, que, enquanto docente da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), atuou como minha orientadora nesta tese. No segundo semestre de 2020, com seu afastamento da UNISC e transferência para a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), quem assumiu minha orientação foi o prof. Dr. Felipe Gustsack, também integrante do GAIA. Mais informações sobre o grupo de pesquisa em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9220919329267993>>.

² Conforme ficará mais evidente nas páginas que seguem, esse conceito de “auto-trans-formação”, por ser concebido desde as considerações de Edgar Morin (1977; 2015), é sempre equivalente a uma “auto-eco-trans-formação”, no sentido de este *devoir* em transformação não se dar sem o mundo, ou distante dele. Essa partícula “eco”, portanto, alude à importância do meio no processo de transformação em fluxo.

Bateson (2000), é inerente à inexistência de uma clara demarcação entre epistemologia e ontologia dos seres humanos. O sociólogo francês Edgar Morin (2015), ao discorrer sobre a fragmentação disciplinar do saber, lembra que a ontogênese (bem como a filogênese) foi separada e dispersou-se nas ciências biológicas, enquanto à epistemologia restou algum lugar entre ciência e filosofia. Nesse viés, a criação do conceito de ontoepistemogênese é uma inovação significativa para novos modos de entender a emergência do conhecimento como subjetivação, de forma integrada no próprio viver, tendo o processo de epistemogênese como inseparável da ontogênese dos indivíduos (CHAGAS, 2019).

A segunda lacuna, correlacionada à primeira, é referente à prejudicial sedimentação do ser e dos saberes, numa visão disjuntiva que nasceu e cresceu no cerne do Paradigma Clássico (PELLANDA; BOETTCHER, 2017). Com o fazer científico representativo da Modernidade, “cujo modo de compreender e produzir conhecimentos resultou numa extrema fragmentação das diferentes dimensões do humano” (PELLANDA; GUSTSACK, 2015, p. 226), ocorreu a consolidação de um pensamento linear e sedimentado (em partes e disciplinas), o que reverberou em inúmeras dicotomias: corpo/mente, sujeito/objeto, sentir/pensar, real/virtual, cognição/subjetivação, conhecer/viver, entre outras. Tais dicotomias precisam ser revistas urgentemente (MATURANA; VARELA, 2001; PELLANDA, 2003; LÉVY, 2010c; MORIN, 2011; PELLANDA *et al.*, 2017).

O Paradigma da Complexidade, em oposição a esse Paradigma Clássico, busca juntar o que foi disjuntado (MORIN, 2003; 2011). Se, no paradigma linear-simplificador da Modernidade, o método científico caracteriza-se como tal pela separação das partes analisadas, no Paradigma da Complexidade almeja-se um método “capaz de detectar, e não de ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades” (MORIN, 1977, p. 19).

Subjacente à ontoepistemogênese, portanto, temos ³ uma acepção complexa de cognição-subjetividade humana, que é estudada não a partir de fragmentações em partes ou dimensões dispersas, mas como um todo complexo regido por princípios de retroação e auto-eco-organização (MORIN, 2005; 2011; 2015). Por conseguinte, o conhecer e o subjetivar-se não são produtos, mas processos, em *devir*, vinculados à experiência vital e ao acoplamento

³Ao longo da tese, alterno entre a primeira pessoa do singular (eu) e a primeira pessoa do plural (nós). A razão para tal opção de linguagem tem relação com a questão de ora eu falar por mim, exercitando minha autoria e enfatizando minhas leituras e interpretações, ora eu falar pelo GAIA, grupo que eu procuro representar neste texto. Ademais, cabe elucidar que não falo pelo GAIA no sentido de representá-lo totalmente, dando conta de toda a diversidade de interpretações possíveis que os muitos pesquisadores e educadores que constituem o grupo possam apresentar, inclusive com divergências salutares de opiniões e crenças. Falo pelo GAIA no sentido de atribuir ao grupo a autoria (coletiva, rizomática, quase como uma “coautoria” complexa) de determinadas ideias e conceitos.

estrutural, que, numa visão disjuntiva, talvez fossem pensados como “fora” da cognição ou da subjetividade. Nesse sentido, cognição-subjetivação, à luz da abordagem ontoepistemogênica, emerge da indissociabilidade entre conhecer-viver (PELLANDA; BOETTCHER, 2017). Em suma, pensar a ontoepistemogênese é pensar “na articulação de todas as dimensões da realidade e do ser vivo, num processo onde o viver coincide com o conhecer. Isso nos leva à ontogênese e à epistemogênese, numa associação inseparável” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 29). Sobre isso, Pellanda e Piccinin (2020) comentam:

Partimos, dessa forma, de uma ideia seminal holística, em outras palavras, de juntar diferentes dimensões da realidade com o pressuposto de que somos um com este todo, e que tudo consiste, então, em conhecer esta condição do Todo, que nos traria beatitude, liberação e potência. O *Si-Mesmo* seria o todo e, a um só tempo, cada um de nós, de forma autoral, porque nos encontramos na condição de seres criadores (*Autopoiesis*). Seguimos com o conceito de Substância Única de Espinosa (1983) para conceber um conceito de cognição que seja complexo, isto é, integrador, operacionalizável e, principalmente, inseparável do viver. Portanto, aqui nossa epistemologia já é também uma ontologia (PELLANDA; PICCININ, 2020, p. 458).

Para essa abordagem da ontoepistemogênese, as narrativas são instrumentos de suma importância, por possibilitar a abordagem em si e seu estudo em fluxo vital. Por isso, é necessário pensar na questão: o que é uma narrativa? Uma alternativa possível de resposta a essa dúvida é conceituar a narrativa “como a história resultante da sucessão de eventos e estado de coisas mediados por personagens numa perspectiva crono(lógica)”, embora essa perspectiva possa ser interpretada como um olhar mais imediato sobre a narrativa e, portanto, aquém de sua essência e possibilidade, conforme aponta Piccinin (2012, p. 68).

Alternativa mais potente para o conceito de narrativa, e em oposição a esse olhar mais pragmático sobre o ato de narrar, é interpretá-lo como uma prática complexa constitutiva do ser humano e de sua subjetividade. Afinal, narrar é organizar sistematicamente algo que já está lá, vivido fisicamente ou no plano subjetivo do pensamento (GAI, 2009; PICCININ, 2012; COSTA; PICCININ, 2020). A experiência narrativa tem relação, inclusive, com uma questão existencial, na medida em que o indivíduo não suporta a ausência de sentido frente às coisas que precisam ser ditas, sentidas, vividas e narradas (VIÇOSA *et al.*; 2019).

Essa segunda perspectiva sobre o narrar – mais complexa e em sinergia com a Biologia da Cognição – é a que adoto no meu trajeto de pesquisa. A razão principal para tal escolha está na opção de explicitar, em lugar de tentar falsear, a presença do narrador na experiência da autonarrativa. Conforme observado em Costa e Piccinin (2020, p. 234), em pesquisas sobre a autonarrativa de docentes, por vezes são empregadas de forma sinônima as expressões “narrativa” e “autonarrativa” quando se trata de uma escrita sobre si. Em geral, nessas publicações, ainda que em um menor número, parece estar subsumida a ideia de que o

conceito de “autonarrativa” se encontra inserido “dentro” de um conceito maior de “narrativa”. Essa visão, quando interpretada literalmente, faz parecer que há apenas um acréscimo do prefixo “auto”, que indica mera “narrativa sobre si próprio”, o que é muito perigoso, pelo simplismo *per se* (COSTA; PICCININ, 2020, p. 234). Afinal:

A questão tende a ser mais complexa que mero acréscimo do termo “auto”, embora possamos assumir que a incorporação de uma visão “sobre si” já significou viradas paradigmáticas e teórico-epistemológicas em várias áreas do saber, em inúmeros momentos históricos (COSTA; PICCININ, 2020, p. 234).

Pesquisas recentes no viés da Complexidade indicam o quão rico pode ser o trabalho científico sobre as autonarrativas de docentes que se assumem autores de suas histórias de vida (FONTANA, 2015; PELLANDA *et al.*, 2017; PELLANDA; PICCININ, 2020). A partir das autonarrativas, o educador (formado ou em formação) narra e, ao fazê-lo, tece sua teia da vida, constitui seu mundo, constituindo a si próprio. Nas palavras de Pellanda e Gustsack (2015, p. 229), ao narrar suas vidas, suas experiências, seu cotidiano, os educadores podem “investir no (re)desenho, na invenção de si mesmos e de suas ações e fazeres”.

Tenho encontrado na literatura da área respaldo para pensar as autonarrativas de professores de línguas estrangeiras a partir do seguinte pressuposto: o ato de narrar-se é um exemplo potente de auto-trans-formação de educadores que, ao narrar suas experiências, investem na (re)invenção de si e de suas ações, num processo de complexificação crescente (PELLANDA; GUSTSACK, 2015). É nesse sentido que o complexo ato de se narrar configura-se como uma ação autopoietica, ou seja, uma ação auto-constitutiva do conhecer-viver de cada indivíduo. As autonarrativas, nesse viés, possibilitam também a tecitura de uma cartografia complexa da ontoepistemogênese.

Por cartografia complexa da ontoepistemogênese, nós, pesquisadores do GAIA, entendemos o estudo e a elaboração de um quadro referencial sobre a ontoepistemogênese dos processos cognitivos e afetivos do humano, de modo a contemplar o panorama complexo das ciências contemporâneas e, ao mesmo tempo, ajudar educadores “a pensar novas práticas baseadas na cognição inventiva” que se afastem daquelas voltadas ao formalismo e “à modelização, à reconhecimento e, principalmente, à clivagem entre vida e conhecimento” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 27). No GAIA, interpretamos que o desenho dessa cartografia complexa pode ser uma notória contribuição ao contexto científico atual no que diz respeito à cognição, inadequadamente vista como separada do subjetivar-se.

Na pesquisa registrada nesta tese, conforme procuro observar e demonstrar, o enfoque cartográfico, com ênfase nas autonarrativas, recai sobre esse processo constitutivo auto-eco-

organizativo de professores de línguas formados ou em formação no curso de licenciatura em Letras - Espanhol e literaturas EaD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴. Há quatro razões principais para a escolha do referido curso de Licenciatura em Letras EaD como meu contexto de pesquisa. Em primeiro lugar, levei em conta minha própria experiência no referido curso. Conforme aponto em maiores detalhes nas próximas páginas, logo ao graduar-me em Letras - Espanhol no curso presencial da UFSM, em 2014, passei a atuar como professor-tutor no curso EaD. Nele, vivenciei algumas das experiências pedagógicas que mais me afetaram, e estabeleci algumas das conexões humanas mais importantes para a minha vida, com colegas docentes.

Em segundo lugar, considerei a potência do estudo das autonarrativas produzidas por acadêmicos ou docentes egressos do referido curso. Ao longo da licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas na modalidade EaD (UFSM-UAB), os acadêmicos são provocados a produzir autonarrativas referentes à tecitura de sua docência: em fóruns *online*, nos Estágios Supervisionados e nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entre outros. Os TCC do referido curso de Letras são defendidos na forma de memoriais autobiográficos, instrumentos cujas potências são, em minha opinião, dignas de estudo no meio acadêmico. A tese que defendo aponta justamente para tal entendimento: a autonarrativa é, a um só tempo, instrumento metodológico de uma epistemologia complexa e ferramenta potente de estudo da cognição-subjetivação humana, e, portanto, da ontoepistemogênese.

Em terceiro lugar, considerei que os docentes em formação ou egressos do referido curso tiveram seu percurso formativo notoriamente afetado pela própria modalidade EaD, pela cibercultura (LÉVY, 2001; 2010c) e pelas tecnologias digitais contemporâneas, que, combinadas, possibilitam ressignificações dos modos de pensar, agir, comunicar e aprender dos indivíduos em rede. Ademais, conforme aponta Malacarne (2010), essas tecnologias contemporâneas também favorecem o estabelecimento de acoplamentos estruturais entre aprendizes, principalmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Destarte, com o estudo da trajetória de professores em formação em um curso de Letras na modalidade EaD, posso contribuir – ainda que indiretamente, talvez – para a tecitura de mais reflexões sobre a ontoepistemogênese na referida modalidade educacional, sem descuidar do papel das tecnologias digitais e dos acoplamentos tecnológicos nesse processo de auto-trans-formação docente em ambientes virtuais.

⁴ Mais informações sobre o curso podem ser vistas em publicações como Fialho (2011), Fontana (2015) e Costa (2016), por exemplo, e no *website*: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/letras-espanhol/>>.

Por fim, interpretei que seria pertinente proporcionar a tais professores de línguas espaços de diálogo e reflexão sobre a docência, para a invenção de uma nova *práxis*. Essas novas reflexões emergem no processo de escrita de novas narrativas. Tais espaços de diálogo e complexificação do vir-a-ser-docente foram pensados na forma de projetos de extensão desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNISC. A partir da disciplina “Pesquisa e Educação Básica⁵”, docentes e pesquisadores de pós-graduação da UNISC (nível de Mestrado e Doutorado) atuam como agentes da integração universidade-escola-sociedade em projetos extensionistas de invenção coletiva de saberes junto a professores da rede pública, que buscam capacitação ou formação continuada sobre diversos temas. Aproveitei meu ingresso na referida disciplina, no ano de 2019, para pensar um projeto de extensão que abarcasse mais precisamente os acadêmicos graduados e graduandos do curso de licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB), considerando a importância de observar e pensar com tais educadores acerca de sua (auto)constituição à luz do conceito operador de ontoepistemogênese. No GAIA, temos pensado esses projetos de extensão como “laboratórios de si” ou “oficinas autopoieticas”, isto é, espaços de afetação e auto-trans-formação docente, no viés da Complexidade e da Biologia da Cognição.

Feita esta introdução ao escopo geral da tese, passo a apresentar alguns passos que considero de grande importância para essa caminhada que venho trilhando e que me levou ao meu foco de pesquisa. Na sequência, introduzo meus objetivos de pesquisa.

1.1 Três passos rumo a um “enfoque de pesquisa”

Neste subcapítulo, enumero três grandes momentos de caos, afetação e emergência de questionamentos, que me levaram a delimitar o enfoque da minha pesquisa: meu ingresso como professor-tutor em um curso de Letras - Espanhol EaD, meu ingresso no GAIA e meu ingresso na disciplina “Pesquisa e Educação Básica” (PPGEdu-UNISC).

Começo a narrar o meu ingresso, primeiramente na condição de professor-tutor, no curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD da UFSM-UAB, logo após graduar-me no curso de Letras - Espanhol e Literaturas de língua espanhola, pela UFSM, em 2014, na modalidade presencial. Ou seja, fiz uma transição de funções e modalidades: do papel de aluno para o de professor-tutor; do ensino presencial para a EaD.

⁵ A ementa da disciplina, ministrada pelo professor Felipe Gustsack, encontra-se no Anexo A.

De acordo com as normativas específicas da EaD, esta conta com professores-tutores, professores-formadores, coordenadores e demais agentes educacionais atuando diretamente com a formação de novos docentes (LIMA; COSTA, 2019; COSTA; LIMA; FIALHO, 2019). No referido curso, enquanto professor-tutor⁶, tive contato com os memoriais escritos pelos acadêmicos como requisito para a conclusão do percurso formativo de graduação. O memorial autobiográfico é o gênero textual escolhido como TCC, conforme já aponte. Nas palavras de Fontana (2015):

O Trabalho de Conclusão no Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas da UFSM EaD configura-se num memorial de formação em que os alunos narram os processos de construção da identidade de professor dentro do curso, contando a respeito de seus descobrimentos e vitórias, bem como das maiores dificuldades que encontraram, os grandes conflitos e identificando, muitas vezes, os momentos em que se sentiram apoiados, os professores com os quais se identificaram e os motivos disso (FONTANA, 2015, p. 55-56).

O objetivo maior para a escolha do memorial como gênero textual para o TCC, por parte do Núcleo Docente Estruturante⁷ e do Colegiado do Curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB), foi propiciar aos acadêmicos a possibilidade de autorreflexão sobre sua trajetória intelectual, pessoal e acadêmica. Tais TCC são escritos na forma de memoriais autobiográficos, visando a possibilitar o narrar da tecitura da identidade docente.

As primeiras vezes em que ouvi falar desses memoriais, não sabia muito bem do que se tratava. Aos poucos, fui inteirando-me da proposta e, passados alguns anos, já na condição de professor-orientador, tive a oportunidade de contribuir mais diretamente no processo de confecção de um desses TCC. Orientei o memorial intitulado *As dificuldades da aprendizagem de Espanhol para um aluno da região de fronteira com um país hispanoablante*, escrita por Bil Guaberson Gonzales Mota (2018). Tal TCC versa sobre a própria história do acadêmico Bil, nascido e residente no município de Quaraí, fronteira Brasil- Uruguai. Casado com uma mulher uruguaia, e com duas filhas bilíngues, que com ele interagem em português e com a mãe interagem em espanhol, Bil apresenta em seu memorial uma reflexão profunda sobre suas vivências de fronteira e sobre “aspectos inerentes ao tornar-se e fazer-se professor na prática, a partir da diferença entre ‘adquirir’ uma língua e ‘aprender’ essa mesma língua, principalmente na visão de um nativo” (MOTA, 2018, p. 5).

⁶ Ingressei no curso, primeiro, como professor-tutor presencial, cuja função principal é o de assistir e contribuir com os estudos dos acadêmicos, individualmente ou em grupos, de forma presencial. Em 2015, passei a ser professor-tutor a distância, isto é, com atuação *online* em disciplinas da grade curricular do curso. Atuei em disciplinas variadas, tais quais: “Análise e Produção de Material Didático com Multimídia”, “Semântica e Pragmática da Língua Espanhola”, “Oficina de Produção Textual”, “Linguística Aplicada ao Espanhol”, “Espanhol VIII”, entre outras.

⁷ Para mais informações, ver: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/letras-espanhol/nucleo-docente-estruturante/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

A experiência de orientar a produção de um memorial afetou-me profundamente pela oportunidade de vivenciar, mais de perto, esse narrar-se enquanto “técnica de si”, quer dizer, enquanto ação que nos constitui como humanos, no sentido de que, ao narrarmos nossa vida, “vamos inventando e configurando o estilo de existir que escolhemos para nós, alimentando nossa autonomia para conduzirmos nossa vida” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 69). Na relação com Bil, aprendi muito sobre o processo de narrar-se enquanto método, e sobre as possibilidades de emergências de inquietações e interpretações diferentes daquelas oriundas de uma pesquisa cartesiana-linear.

Não posso negar que, *a priori*, tais memoriais despertaram em mim certo misto de sentimentos, que oscilava entre a desconfiança (no potencial das escritas de si) e a inveja (da oportunidade de narrar-se e, assim, desenvolver uma autonarrativa que abarca o percurso formativo). Esses sentimentos me levaram a um repensar crítico sobre meu próprio percurso de graduação. Na sequência, tal autorreflexão me fez perceber (e lamentar) uma lacuna em minha formação docente, afinal, não pude escrever um memorial que me permitisse (re)pensar e (re)significar muito do meu trajeto universitário e docente. Ainda que em todos os meus textos acadêmicos eu tenha tido a liberdade e o apoio de meus orientadores para uma escrita mais livre, sensível e que não tentasse ocultar o eu-autor-narrador, não houve de fato um momento em que eu tenha tido a oportunidade de vivenciar de forma totalmente livre esse momento autopoietico, psicanalítico e de alto potencial para a autoconstituição docente.

Admito que, sim, os relatórios de estágio supervisionado, no âmbito dos cursos de licenciatura, podem servir para esse mesmo fim. Minhas experiências até aqui, entretanto, me levam a interpretar que o campo dos estágios supervisionados pode, por vezes, descuidar das autonarrativas enquanto instrumentos de cognição-subjetivação. Quero dizer: eventualmente, nos estágios supervisionados, uma preocupação maior recai sobre a prática em si do estagiário (elaboração dos planos de aula, atuação prática na sala de aula), bem como quanto aos aspectos formais e burocráticos da confecção do relatório de estágio supervisionado. A reflexão sobre a *práxis*, materializada não só – mas principalmente – pela autonarrativa parece estar em um segundo plano, ou ser mero ornamento no próprio relatório de estágio. Isso também pode ser apontado de meu lugar de orientador de estágios supervisionados, tanto na modalidade presencial quanto na EaD: em ambos os casos, vivenciei momento de predileções pela ênfase na escrita meramente formal do relatório de estágio supervisionado. Tais predileções partiram dos próprios orientandos, em alguns casos, o que resultou, evidentemente, em um conflito de objetivos de orientador (eu) e de orientando (acadêmico em formação). Na condição de orientador de estágio, meu objetivo nunca foi o de escrita

proforma, ou mera confecção de um relatório por formalidade, mas o de reflexão sobre a *práxis* a partir da escrita de si.

Quanto mais fui conhecendo os memoriais autobiográficos – até os anos de 2017 e 2018, em que cheguei a orientar o processo de escrita de um deles, conforme já apontado –, mais fui me afetando e me deslumbrando com as potencialidades de tal experiência de múltiplas significações do vivido. Passei a considerar, então, os memoriais autobiográficos, e qualquer autonarrativa docente, como importantes ferramentas de cognição-subjetivação humana, não só por essas minhas experiências, mas também com o apoio da literatura da área (GONÇALVES, 1998; SOUZA, 2006; PRADO; SOLIGO, 2007; VASCONCELOS, 2011; REGO, 2014; FONTANA, 2015). Com isso quero dizer que entendo a narrativa (que, reitero, é sempre uma “auto” narrativa, por ser uma visão sobre o mundo e, portanto, sobre si) como rica em possibilidades de autoconstituição da identidade (pessoal e docente, que se correlacionam recursivamente). Por conseguinte, a tecitura da narrativa é uma ação revolucionária, no sentido de possibilitar um mais complexo autoconhecimento do indivíduo em todas as suas dimensões (partes-todo), de forma conectada.

O segundo passo rumo ao “enfoque de pesquisa” foi meu ingresso no GAIA, em março de 2018. Esse “bom encontro”, na perspectiva de Espinosa (2003), foi condição inicial de um despertar mais teórico para as potencialidades da narrativa como instrumento de subjetivação. Eu já ia percebendo essas potencialidades de forma mais empírica, vivenciando e testemunhando o processo de escrita dos estudantes do curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB). As pesquisas do GAIA, entretanto, expandiram minha visão sobre o processo, permitindo-me interpretar como cada vez mais inegável a necessidade de aprofundar a visão sobre as narrativas de professores de línguas e os referidos memoriais autobiográficos na perspectiva da ontoepistemogênese. Isso porque os memoriais docentes se revelam como “uma real oportunidade de o autor [docente] desenvolver ideias, explicar trabalhos e conquistas, deixando-se que o próprio sujeito apresente quem ele é e que avalie, de modo crítico, sua relação com a educação” (REGO, 2014, p. 783).

Para tanto, e com efeito, um conceito mais reducionista de autonarrativa pode passar a equivocada impressão de que o processo de desenvolvimento de um memorial autobiográfico é, de fato, a mera organização de fatos e eventos históricos mais ou menos significativos ao objetivo do autor (COSTA; PICCININ, 2020). Para evitar incutir nesse reducionismo conceitual, nesta tese, entendo o ato de narrar-se como experiência de ontoepistemogênese, pois, a partir da autonarrativa, o educador em contínuo processo de formação narra sua vida, suas experiências e seus sentimentos, e, com isso, se reinventa e se auto-produz.

Com o apoio da convivência no GAIA, ampliei minhas leituras sobre a potência da escrita de si no viés ontoepistemogênese. Dentre essas leituras, destaco Oliveira (2017), que afirma a importância das narrativas na construção da significação humana do (no) mundo.

[...] as histórias que as pessoas contam sobre a sua própria vida revelam quais as ocorrências que mais significativas foram para a sua compreensão do mundo e de si próprias. O modo como as interpretam dá pistas a um(a) educador(a) dos processos utilizados para a interpretação do mundo (OLIVEIRA, 2017, p. 90).

Toda a experiência prática de orientação do processo de escrita autonarrativa de Bil (2018) encontrou, nas leituras teóricas proporcionadas pelo GAIA, uma junção-expansão-evolução, no sentido de complexificação do meu entendimento sobre a experiência de narrar. O acoplamento teoria-prática mostrou-se uma complexificação dos meus entendimentos sobre o narrar-se e auto-constituir-se docente. Um exemplo disso deu-se em agosto de 2018, quando assisti à defesa da tese intitulada *Pelos bosques da formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da Biologia do Amor*, de autoria de Angelise Fagundes da Silva⁸ (2018) que tem em Maturana um de seus principais referenciais teóricos.

Durante a defesa junto à banca, a pesquisa da tese contou com a apresentação de um breve trecho do *Documentário Juventude Conectada* (2016) que mostra, dentre outros, o caso de Giovana Camargo, estudante que abandonou a faculdade no final do curso, faltando, segundo ela, um mês para terminá-lo. A moça explica que, ao longo do percurso formativo na graduação, foi percebendo vários pequenos descontentamentos que ela não sabia de onde vinham, mas foi só no TCC que a situação chegou ao limite. Nas palavras dela:

“Uma coisa para mim foi muito simbólica... foi quando eu apresentei o meu... quase o projeto final para o meu orientador e ele falou que... ele perguntou: “o que é isso?”, assim... com uma cara de indignado. Eu falei “como assim, o que é isso?” Eu tô te lendo muito aqui, te vejo muito aqui. É... deve ser porque é um trabalho meu. Né? Aí ele disse “não, não eu não posso te ver aqui, você não é ninguém aqui, no Mestrado ou no Doutorado talvez você possa colocar um pouquinho mais de quem você é”. E pra mim aquilo foi tão simbólico, e tão representativo... que eu... eu fiquei um pouco muda, assim, cinco minutos muda, e eu saí da sala e falei “ok, eu acho que é isso, não tenho muito mais o que fazer aqui” (DOCUMENTÁRIO, 2016).

O caso de Giovana é ilustrativo de muitos estudantes que abandonaram seus cursos de graduação pelos mais variados motivos (falta de políticas públicas de apoio à permanência de estudantes, violências raciais, sociais, culturais, de gênero etc.). Nesta tese, opto por pensar o caso daqueles que abandonaram as universidades por não poderem se expressar e narrar a si

⁸ A professora Angelise foi minha colega em algumas disciplinas do curso de graduação no curso presencial de Letras – Espanhol da UFSM em 2013 e 2014. Posteriormente, atuamos juntos como docentes no curso de Letras Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB) e no curso de Letras – Português/Espanhol e respectivas literaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, *Campus Cerro Largo*), onde ela é docente efetiva da área de Espanhol.

em suas pesquisas e produções acadêmicas, o que também é uma forma de violência. Isso tem relação direta com o “mundo fantasma”, ou o “universo sem sujeito” das pesquisas da Modernidade, o que von Foerster (2003) e Pellanda e Boettcher (2017) questionam e criticam.

Não poder se narrar, ser impedido de falar de si e de sua história, ou de expressar-se livremente, é uma violência pelo apagamento do indivíduo e de sua subjetividade, pela impossibilidade de explorar sua subjetivação-cognição, de não poder pensar sobre si e sobre o mundo, que é sempre um pensamento que parte de um eu. Esse “eu” eventualmente sofre tentativas de negligência por parte de outros numa perspectiva clássica do fazer científico. Defendo que essa violência é prejudicial aos indivíduos em todos os campos do saber, mas, na seara da formação docente, ela é ainda mais perversa. O impedimento da livre experiência de narrar-se dificulta a processualidade de narrar os entendimentos de si e que voltam para si de maneira recursiva, movimento que entendo como a configuração da própria auto-transformação. Defendo que a impossibilidade de narrar-se dificulta “o saber como emergência, como acontecimento” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 25).

No caso dos acadêmicos do curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFMS-UAB), interpreto que o TCC assume um papel diferente daquele de opressão que foi no caso de Giovana. Ao invés de ser um instrumento de tentativa de apagamento do indivíduo e, por conseguinte, de violência, os memoriais autobiográficos caracterizam-se como tal, e são potentes, justamente pela expressão que o auto-narrar-se permite ao narrador incluído. O processo de confecção do TCC na forma de memorial autobiográfico implica um fluxo em contínua reconfiguração do indivíduo-autor em termos de cognição-subjetivação e interpretação da história vivida-significada.

Todas essas experiências me possibilitaram, em primeiro lugar, assumir uma postura de oposição ao modelo de universidade que teima em apartar sujeito-objeto, enfatizando o produto em detrimento do processo no que concerne à produção de conhecimentos e complexificação de si. Em segundo lugar, permitiram-me notar, para além das potencialidades da escrita de si, uma justificativa social ainda mais evidente para o emprego das autonarrativas na forma de memoriais enquanto TCC do curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFMS-UAB).

Por fim, o terceiro passo rumo ao meu foco de pesquisa foi o ingresso na disciplina ministrada em 2019 pelo professor Felipe Gustsack, intitulada “Pesquisa e Educação Básica” (PPGEdu-UNISC), cujo escopo é o diálogo escola-universidade-sociedade por meio de ações de formação docente. Os acadêmicos da referida disciplina, ao longo de um ano, elaboram e implementam ações práticas de extensão, visando a contribuir com demandas referentes à

educação e aos espaços escolares, por exemplo, a partir da referida disciplina. No meu caso, considerando tanto minhas experiências no curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB) quanto minhas leituras a partir do GAIA, comecei a pensar um projeto em sintonia com meu percurso e minhas inquietações sobre a formação de educadores de línguas estrangeiras na EaD e na cibercultura. Esses três passos dados, assim interpreto, foram os primeiros em uma trilha de reflexões que se conectam em um caminho rumo a questões outras, sobre espaços de formação docente e sobre o uso de autonarrativas nesses processos.

Considerando o giro epistemológico realizado pelo Paradigma da Complexidade (MORIN, 2015) e pela Biologia da Cognição (MATURANA, 2001; 2002), que interpreta os humanos como sistemas complexos, e que se acoplam ao ambiente, passei a me perguntar: como nos conhecemos (e, por conseguinte, nos “formamos”) educadores na perspectiva da Complexidade? Mais especificamente: não seria pela autonarrativa, enquanto processo cognitivo-subjetivo, que nos conhecemos e nos auto-trans-formamos?

Na atualidade, sobretudo no cenário educacional brasileiro, a questão da necessidade de “formação” de educadores é pauta constante nas esferas públicas e privadas. Muito se fala sobre “formação de educadores(as)”, “formação continuada” e assim por diante. No entanto, como pensar esses espaços em uma lógica que entenda cada educador participante da formação como legítimo autor de sua auto-trans-formação docente?

No GAIA, temos pensado essas formações complexas de formação docente como auto-trans-formação em *devoir* à luz da ontoepistemogênese. Quer dizer: a formação docente que almejamos é aquela que emerge no viés da auto-regulação e complexificação de si propiciadas pela experiência de cognição-subjetivação, que é própria da autonarrativa.

Nesse sentido, cabem – nas reflexões que constituem esta tese, e que também me constituem – algumas questões. Como as autonarrativas podem contribuir com a formação docente enquanto ferramentas de auto-constituição? Como as autonarrativas potencializam implicações entre o redesenho de si e da *práxis* docente? Se urge, na atualidade, uma formação docente para além da capacitação mecanicista de mero repasse e acumulação de informações, como seria e quais características teria um espaço-ambiente de auto-trans-formação docente que abarcasse a importância do narrar-se para, conseqüentemente, contemplar a ontoepistemogênese do vir-a-ser educador? Declaro, todavia, que a realização de minha pesquisa não visou a alcançar respostas a essas questões segundo uma lógica científica Moderna da linearidade, mas, sim, que elas serviram e servem para pensar e circunscrever o escopo geral de minha tese, funcionando muito mais como provocadoras de outras perguntas, como operadores complexos da própria ação de pesquisar.

Haja vista as questões prévias, mostra-se pertinente estudar os meios e os modos pelos quais a formação de educadores, na perspectiva ontoepistemogênica, pode ser potencializada pela experiência narrativa. Assim, interpreto como foco da minha pesquisa as autonarrativas na abordagem da ontoepistemogênese e, a partir disso, defendo que a tecitura de autonarrativas podem configurar experiências de auto-conhecimento em *devir* e invenção (complexificação) de si de professores de línguas na EaD.

Portanto, no âmbito da disciplina “Pesquisa e Educação Básica”, desenvolvi um projeto de curso *online* de formação docente que me auxiliasse na observação da potência das autonarrativas enquanto processos e instrumentos de cognição-subjetivação e auto-transformação de professores de línguas (formados ou ainda em formação) na modalidade EaD da região Sul do país. Tal curso *online*, que apresento ao longo desta tese, possibilitou-me investigar em ato – na condição de observador incluído – a potência das autonarrativas para a ontoepistemogênese, para a autorreflexão do percurso formativo em EaD de cada educador e para as possíveis questões emergentes no processo de formação docente à luz da Complexidade (MORIN, 2005; 2011; PETRAGLIA, 2008) e da Biologia da Cognição (MATURANA, 2001).

A partir do estudo das autonarrativas, mais especificamente, pude pensar os operadores/marcadores inerentes à abordagem da ontoepistemogênese. Com base em Pellanda *et al.* (2017), operadores/marcadores são elementos sinalizadores das auto-trans-formações dos indivíduos no *devir* dos processos vividos. Os operadores são vislumbrados e interpretados em sua ocorrência em ato, isto é, imersos no fluxo vital (neste caso, na imersão do processo investigativo⁹); os marcadores, por sua vez, são uma forma de materialização desses operadores nas autonarrativas, considerando a experiência do narrar-se.

No campo dos estudos linguísticos, encontro correspondência aproximada às noções de “operadores” e “marcadores”, respectivamente, nos conceitos de “enunciação” (o fenômeno em ato, que é irrepitível e único) e “enunciado” (a materialização da enunciação). É principalmente a partir desses operadores/marcadores que trilho meu caminho de pesquisa e vou tecendo minha cartografia complexa da ontoepistemogênese na formação docente em EaD.

⁹ De acordo com Pellanda e Boettcher (2017, p. 84), em vez de pensarmos em termos de captação ou coleta de dados numa pesquisa, no GAIA, “passamos a falar no grupo em geração de dados que ocorrem sempre que estamos imersos num processo investigativo”. O que importa nessas ações é dar conta das operações dos próprios operadores (VON FOERSTER, 2003).

1.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo maior da presente tese é contribuir com uma cartografia complexa da ontoepistemogênese na formação de professores de línguas na modalidade EaD, a partir das autonarrativas de docentes graduados ou graduandos pelo curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB).

Os objetivos específicos delimitados para dar conta desse objetivo maior foram:

- Estudar as autonarrativas de professores de línguas na EaD como instrumentos da abordagem de ontoepistemogênese, contemplando, assim, o processo complexo de auto-transformação desses educadores na referida modalidade.
- Mapear e estudar padrões, recorrências e indicativos de operadores/marcadores teóricos da ontoepistemogênese que emergem nas autonarrativas dos professores de línguas.
- Verificar se há e, se sim, interpretar esses outros padrões e operadores/marcadores ontoepistemogênicos possíveis, emergentes das autonarrativas nesse contexto de EaD.

1.3 Justificativas

Nesta seção, apresento três justificativas para a proposição e a confecção desta tese, levando em consideração inúmeras questões de ordens sociais, políticas e epistemológicas no cenário educacional brasileiro.

A primeira justificativa diz respeito ao olhar que temos lançado, enquanto educadores e pesquisadores, sobre a modalidade EaD, a qual mais cresce no Brasil e no mundo hoje (COSTA *et al.*, 2020b). Esse crescimento, contudo, não deve ser visto apenas por um viés quantitativo, ou por um viés que observe apenas as transformações reverberadas por esse crescimento, que é indissociável do advento da *internet* e das novas tecnologias-epistemologias digitais e em rede. Tudo isso leva a EaD a um patamar de ampliação de possibilidades de ensino e de aprendizagem (FIALHO, 2011).

Em outras palavras: a EaD não deve ser vista, no séc. XXI, como mera modernização da educação a distância de outrora (refiro-me ao ensino via rádio ou via correspondência, por exemplo). A EaD precisa ser interpretada como uma modalidade da qual emergem inúmeras ressignificações do tempo e do espaço, e, por conseguinte, das formas de ser e estar no mundo, o que indiretamente implica ressignificações do que entendemos por “aprender” e “ensinar”, tais quais as ressignificações que Pierre Lévy (2010c) entende como inerentes à *cibercultura*. Com base nesse filósofo, a EaD, atualmente, está em notória sinergia com a

sociedade conectada na qual estamos inseridos; essa modalidade se caracteriza por ser uma constante imersão do ser humano no intrínseco e complexo emaranhado de: 1) recursos tecnológicos e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); e de 2) epistemologias emergentes, novos paradigmas científicos e novas formas de compreender o espaço-tempo, a(s) interatividade(s) e a inteligência coletiva (LÉVY, 2010a). Essas emergências nos apontam para um caminho irrecusável de autoavaliação e reflexão sobre a EaD enquanto *locus* e conjunto de possibilidades de formação de educadores na cibercultura.

Nesse mesmo sentido, a UAB, consórcio de instituições públicas de Ensino Superior, criado para assegurar aos brasileiros maior acesso a este nível educacional, cresceu e se consolidou de forma significativa nos últimos anos, com novas ofertas em diferentes cidades de todo o território nacional (FIALHO, 2011). Tal consórcio busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior, por meio da EaD, a dirigentes, gestores, docentes e demais profissionais da educação. Contemplando esse cenário de ações de promoção de formação docente na EaD, cabe questionar: essa formação docente seria a mesma que aquela concebida com a “educação presencial” enquanto paradigma vigente, e meramente transportada para uma educação não-presencial? Ou precisamos estar sensíveis às especificidades da formação de educadores na referida modalidade e em ambientes virtuais, cujas características e potencialidades são distintas do ensino presencial em múltiplas dimensões?

Defendo que a formação docente da EaD não pode ser vislumbrada a partir de inteligibilidades produzidas academicamente e pensadas apenas para o ensino presencial e para uma sociedade de outrora, não tão vinculada às tecnologias digitais e em rede. É necessário pensar a formação docente na EaD a partir de reformulações e proposições de arcabouços teóricos complexos, rizomáticos, sensíveis ao humano e às acepções de “aprender” como conhecer-viver no ciberespaço e em ambientes virtuais.

Corroborar essa primeira justificativa o atual contexto social do Brasil e do mundo, no ano de 2020, fortemente afetado pela atual pandemia em função do novo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Essa pandemia levou professores de todos os países a reconfigurações e a adaptações significativas de suas práticas de ensino e de aprendizagem no ciberespaço, quando possível (a considerar a notória desigualdade social do país e a falta de infraestrutura de muitas famílias para o estudo *online*).

O cenário atual de isolamento social e de implementação de práticas de ensino remoto evidenciam, por um lado, a importância de políticas públicas de popularização de tecnologias e de recursos digitais fundamentais para a comunicação e a educação *online*; e, por outro, a

urgência de programas e ações de formação continuada e capacitação docente para o uso dessas tecnologias nos processos educacionais. Como exemplo disso, podemos voltar nossa atenção à modalidade EaD, que, de fato, não é o mesmo que ensino remoto, mas que, por caracterizar-se como uma modalidade fortemente atrelada ao uso de inúmeras tecnologias digitais em rede, propicia um possível olhar mais crítico quanto à tecnologia na educação.

A EaD conta com uma metodologia própria de funcionamento, cargos específicos e todo um respaldo de ampla documentação elaborada ao longo de décadas de trabalho sério e comprometido com a modalidade. O ensino remoto não conta com isso; ele é, em poucas palavras, um conjunto de práticas contingenciais implementadas de modo forçoso e em um tempo tão exíguo que pouco permitiu reflexões ou interpretações mais profundas por parte dos docentes sobre o que fazer e como. Não digo, evidentemente, que alguém poderia prever a situação vivida ao longo do ano de 2020, nem mesmo os professores com vasta experiência em EaD; no entanto, arrisco-me a defender que, por sua familiaridade com as tecnologias digitais e com outras metodologias de ensino, em rede, o professor da EaD talvez tenha passado por uma transição para o ensino remoto menos traumática.

A segunda justificativa para a proposição deste estudo diz respeito às preocupações atuais do GAIA: a urgência de pensar o indivíduo como complexo, a partir de abordagens teórico-metodológicas em consonância com a perspectiva da Complexidade. Quanto a isso, conforme já explicitado em linhas prévias, ao GAIA interessa o estudo da ontoepistemogênese, abordagem focada no fluxo do viver-conhecer do humano em seu constante processo de auto-trans-formação – neste caso, particularmente, o enfoque recai sobre a ontoepistemogênese na EaD. Sendo o acoplamento com o meio de grande importância para o estudo dos processos cognitivos-subjetivos, e considerando ainda que esse acoplamento perpassa o acoplamento tecnológico, mostra-se necessário tal estudo na EaD, notoriamente afetada pelas tecnologias e pelas ressonâncias entre o virtual e a cognição-subjetivação. Assim, entendo como uma justificativa mais pontual para a presente pesquisa a própria constatação do GAIA, a partir de investigações anteriores (PELLANDA *et al.*, 2017; OLIVEIRA, 2017), da necessidade de cartografar, em uma perspectiva complexa, o redesenho das práticas pedagógicas de professores quanto às tecnologias digitais sob o prisma desse princípio operador de cognição-subjetivação que integra o conhecer e o viver do humano à luz do Pensamento Complexo.

Uma terceira e última justificativa para esta pesquisa é concernente às narrativas enquanto instrumento de subjetivação-cognição humana e, conseqüentemente, enquanto técnica de invenção de si, através das significações que podem levar a autocontituições

recursivas. Tais narrativas (que são, de forma equipotente, autonarrativas) estão sempre conectadas à sociedade na qual são produzidas: elas são próprias do tempo-espaço em que se situam e com o qual se correlacionam.

As autonarrativas orais anteriores à invenção da escrita, por exemplo, contam com elementos e arranjos diferentes daquelas narrativas registradas em papiro. A invenção da imprensa é um marco na modificação das formas de narrar de antes e de depois do século XV. No último século, a popularização dos relatórios de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, pela escrita de si e de suas *práxis*, implicou mudanças epistemológicas e pedagógicas nos cursos de formação docente. Além disso, o advento e a popularização das *selfies* nos últimos anos, com o auxílio de *smartphones* e *tablets*, redesenhou as formas de autonarrar-se e marcar-se nas narrativas. Todos esses exemplos levam a indagações sobre o que pensamos ser “narrar-se” na atualidade e, mais especificamente, no fazer científico hoje.

Valendo-me de investigações do GAIA uma vez mais, enfatizo a necessidade de mais debate sobre a potência das autonarrativas enquanto método de pesquisa (VIÇOSA *et al.*, 2019) que dá conta “de nossas próprias operações ao operar sobre a realidade” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 63). Nessa mesma direção, concordo com Oliveira (2017, p. 99): “As narrativas biográficas são especialmente importantes no âmbito da educação, já que elas condensam significações atribuídas ao longo da vida e nem sempre consciencializadas”. A partir disso, vou além ao indagar: de que formas e meios tais autonarrativas estão sendo produzidas e compartilhadas na atual cibercultura? Quais as reverberações desses modos e meios em nós e no nosso fazer científico e educacional?

No GAIA, ao adotarmos as autonarrativas como instrumentos metodológicos complexos que permitem e facilitam essa tarefa de pensar sobre nossos processos e nossas reconfigurações (PELLANDA; BOETTCHER, 2017), assumimos, com isso, um compromisso de estudo e vigilância constante do próprio método em si. Espero, então, que esta tese contribua com a reflexão sobre as autonarrativas como instrumento de uma cartografia complexa da ontoepistemogênese na EaD, ou como metodologia que incorpora tanto “o subjetivo e a experiência” no *devir* humano quanto “uma pedagogia voltada para a invenção de si e do mundo” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 24).

1.4 Estrutura da tese

Organizei esta tese em seis capítulos, sendo o primeiro deles esta apresentação, na qual destaco, a partir do conceito de ontoepistemogênese, meu percurso até um enfoque de

pesquisa. A partir disso, apresento meus objetivos de pesquisa e as justificativas para a proposição da tese.

No segundo capítulo, apresento uma ponte entre o “eu-pesquisador” e a “tese” tecida ao longo do caminho de pesquisa. Essa conexão entre sistemas complexos (eu-minha tese) se dá principalmente pela apresentação de alguns conceitos com os quais penso meu fazer científico e pela narrativa da minha trajetória acadêmico-docente.

A seguir, no terceiro capítulo, apresento a rede teórica sobre a qual teci a pesquisa, na qual o GAIA tem fulcral importância, sobretudo pela proposta do conceito operador de ontoepistemogênese (PELLANDA *et al.*, 2017; PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b) vinculado ao Paradigma da Complexidade (MORIN, 2005; 2015) e à Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 1998; 2001). Ainda nesse capítulo, mais teórico e bibliográfico, apresento algumas das discussões presentes na obra de Pierre Lévy (2001; 2010a; 2010b; 2010c), Paulo Freire (1987; 1996), Vilson Leffa (2006a; 2009), Vera Menezes Paiva (2006; 2011), entre outros, que compõem a rede teórica que potencializa meu caminho de pesquisa.

No quarto capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, novamente buscando no GAIA respaldo para subverter e ressignificar algumas noções e alguns termos vinculados a um fazer científico clássico, cartesiano¹⁰ e linear. Essa subversão e ressignificação me possibilita investir numa cartografia complexa (PELLANDA *et al.*, 2017; CHAGAS, 2019), perspectiva metodológica transdisciplinar de estudo no fluxo do viver de um curso *online* de auto-trans-formação de professores de língua estrangeira.

No quinto capítulo, apresento os resultados da pesquisa, isto é, as observações, as experiências e as interpretações emergentes da experiência de elaboração, implementação e estudo desse curso de formação docente *online*.

No sexto e último capítulo da tese, relembro os objetivos da pesquisa, visando ao debate do que foi (e do que não foi) alcançado no meu percurso científico. A partir desse debate, proponho encaminhamentos e ideias para pesquisas futuras, buscando contribuir com o GAIA em sua missão de desenho de uma cartografia complexa da educação.

¹⁰ Faço questão de elucidar que o uso do termo “cartesiano”, de minha parte, remete a uma forma não-complexa de fazer ciência na LA, segundo uma visão minha. Nesse sentido, estou de acordo algumas ressalvas registradas em Paiva e Corrêa (2016) sobre críticas e ataques injustos à figura de Descartes. Entendo, a partir de tais autores, que o método de Descartes foi uma proposta para sua própria tarefa de busca de conhecimento, e que seu objetivo não foi o de ensinar um método a ser seguido por todos. De igual forma, destaco que o escopo de Descartes não era o de pensar os estudos sobre língua e linguagem.

2 CONECTANDO SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

Neste capítulo, lanço mão do conceito de Sistema Adaptativo Complexo (doravante SAC) para defender a inseparabilidade entre o pesquisador e o ato de pesquisar. De acordo com autores como Paiva (2006) e Leffa (2009), podemos entender um SAC como um “sistema” (isto é, um todo composto por elementos inter-relacionados e, portanto, mais complexo que um mero conjunto), que é “adaptativo” (em constante mudança e, por essa razão, caracterizado como dinâmico) e “complexo” (caótico, sensível a condições iniciais, imprevisível e não-linear). Exemplos de SAC seriam os organismos biológicos e as comunidades humanas (PAIVA, 2006; 2011). Eu, enquanto pesquisador e docente, sou um SAC, e meu percurso de pesquisa também, na medida em que estamos em *devir*, em processo constante de complexificação e adaptação mútua, em ressonâncias.

Para fazer oposição ainda mais explícita à ideia de separação entre pesquisador e pesquisa, busco na Complexidade a noção de “sistemas aninhados”. Segundo Paiva (2011), muitos SAC são compostos de sistemas aninhados, e estudar um sistema humano complexo é uma questão de vê-lo como um sistema vivo aninhado. Em outras palavras, os SAC se tocam, se afetam, compondo sistemas ainda mais complexos, metáfora que busco nesta tese para apresentar a inseparabilidade entre o eu (pesquisador incluído) e o meu fazer científico.

A partir dessas considerações prévias, enfatizo essa conexão entre o “eu-pesquisador” e a “tese” tecida ao longo do caminho de pesquisar a partir de dois elementos mais pontualmente: (1) as palavras (e suas significações) com as quais opero no meu linguajar e que emprego para tecer esta tese; e (2) a minha trajetória acadêmico-docente, implicada nas minhas práticas de pesquisa.

2.1 Uma atenção especial às palavras

O mundo em que vivemos é o que construímos a partir de nossas percepções.
Mariotti (2002, p. 74).

Enquanto proposta explicativa dos processos cognitivos que emergem da operação de seres humanos como sistemas vivos, a Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 2001; MATURANA, 2002; PELLANDA, 2009) tem na linguagem um dos seus elementos mais importantes. A linguagem seria esse fenômeno biológico complexo que, se supõe, surgiu evolutivamente em algum momento na história da linhagem humana, há mais de três milhões de anos, e que nos caracteriza como indivíduos languageiros (linguísticos). Essa perspectiva

da Biologia da Cognição me leva a refletir sobre como nós, os humanos, existimos na linguagem, criamos a nós mesmos e o nosso mundo na linguagem e por meio dela.

No centro desse complexo construto “linguagem”, as escolhas de palavras assumem grande importância. Com base em Maturana (2002; 2014), penso que as palavras constituem operações no domínio da existência. As palavras estão imbricadas no mundo para o observador incluído que vê cada elemento ou objeto desse mundo. Sendo a linguagem uma grande potência geradora do mundo, as palavras (e seus sentidos e significados subjacentes) exercem o papel de instrumentos desse “gerar”. As ciências da atualidade – como a Cibernética e a Linguística Aplicada (doravante LA) – sugerem uma criação constante da realidade por nós mesmos e uma inseparabilidade entre o humano e a sua dita realidade circundante, mediada pelas palavras no domínio social e na subjetivação sobre essa realidade.

De acordo com Alavina (2016), perspectiva semelhante pode ser lida em *As palavras e as coisas*, obra de Foucault (1999), bem como no *Tratado teológico-político*, de Espinosa (2003). Michel Foucault, ao atentar para o poder que se exerce sobre as (e a partir das) palavras e coisas, permite a interpretação de que não existe vida e/ou política sem a ação das palavras, que constantemente (re)significam as coisas do mundo. Por sua vez, o filósofo Baruch Espinosa (2003), ao pensar os variados mecanismos de poder no mundo, salienta que o poder maior é aquele que reina sobre os ânimos das pessoas. Esse poder – que se dá pelas palavras, pelas narrativas, pelas linguagens – não é o mesmo que aquele exercido pela força física. É um poder ainda mais perigoso, na medida em que se dá na correlação entre os ânimos dos indivíduos e os sentidos por trás das palavras e, por conseguinte, das coisas do mundo.

Todas essas ideias apresentadas me levam a perceber e defender a importância das palavras. Entendo que as palavras empregadas em um texto devem ser escolhidas com cuidado, e sempre considerando possíveis ambiguidades na interpretação de cada leitor. Colegas leitores e educadores que acessarem a este texto, portanto, podem indagar os usos de determinadas palavras e expressões, num justo movimento de questionamento de sentidos e significados em ação no mundo. Buscando tentar atenuar possíveis ambiguidades das palavras aqui registradas, passo a elucidar algumas das principais concepções atreladas ao vocabulário usado ao longo desta tese. A ênfase recai sobre aquelas palavras que demandam sentidos em sinergia com o referencial teórico-metodológico ao qual me vinculo enquanto educador-pesquisador: o Pensamento Complexo (MORIN, 2005; 2011; LEFFA, 2009) e a Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 2001; MATURANA, 2014). Refiro-me a palavras tais como: “educação”, “complexidade”, “instrumentos” e “tecnologia”, entre muitas outras.

A palavra “educação” talvez seja aquela que primeiro deva ser abordada, haja vista as mudanças paradigmáticas já registradas ao longo da história quanto ao que se entende por educar e ensinar. Já houve um tempo, por exemplo, em que educar era o ato de transferir informação e conhecimento em uma direção unilateral: do professor para o aluno. A essa concepção de “educação”, hoje bastante questionável, Paulo Freire chamava “educação bancária”, ou “ensino bancário” (FREIRE, 1987; 1996). Evidentemente, não é essa a concepção de educação em torno da qual procuro tecer minha docência.

Penso a educação a partir de Maturana (2002; 2014), Freire (1996) e outros. Maturana, ao discorrer sobre as crianças, entende que educar é prestar atenção a esse outro ser, fomentar e guiar essa criança em seu crescimento como ser humano responsável, social e ecologicamente consciente da importância de respeitar a si mesma (MATURANA, 2014). A considerar que a educação não é um fenômeno que “termina” ou “cessa” em alguma idade, essa perspectiva de educação não se restringe apenas à criança, mas se estende aos indivíduos em todas as fases de sua vida. Entra aqui o conceito de inacabamento de Paulo Freire: estamos constantemente aprendendo e nos educando na relação, evidenciando assim o nosso inacabamento, que é o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, que por sua vez “é próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p. 50). Onde há vida, há inacabamento.

Nesse mesmo sentido, Maturana (2014) entende que a educação é um processo em que tanto os estudantes quanto os educadores se mudam congruentemente juntos enquanto permanecem em interações recorrentes. Freire, sobre esse mesmo processo, sinaliza que educandos e educadores se educam mutuamente. Daí a máxima freireana da *Pedagogia do Oprimido*: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 44).

Alinhadas a essa perspectiva, as palavras “educador” e “professor” também merecem cautela. Por muito tempo, a educação foi pensada em uma lógica que centralizasse o papel do “professor”, termo perigoso quanto à etimologia, por remeter àquele que “professa” seus saberes. Opto, então, pela expressão “educador”, que me parece mais adequada ao debate teoricamente posicionado no campo progressista da educação, embora eu esteja ciente que em muitos textos acadêmicos está grafada a palavra “professor”. Quando tal vocábulo for empregado nas páginas que seguem, ele deve ser interpretado como um sinônimo de educador, que, na perspectiva de Maturana, tem como trabalho a criação de espaços de convivência ao qual convidamos o outro (o legítimo outro), de modo que este esteja disposto a conviver conosco, por certo tempo, espontaneamente, para esse processo de educação mútua, ou educação “em comunhão”, na lógica freireana (FREIRE, 1987, p. 33).

Além do mais, esse “educador” será interpretado também como um “não-ensinante”. Pellanda e Piccinin (2020) explicam que, no GAIA, não adotamos “a postura de ensinante” nos complexos processos de “ensino-aprendizagem-afetação-experiência”, posto que “compreendemos esta como uma ilusão e, até mesmo, um desrespeito ao aluno, na medida em que lhe nega também a condição de autor de sua própria vida e de sua cognição” (PELLANDA; PICCININ, 2020, p. 457). Portanto, enquanto educadores, somos agentes de perturbação dos sistemas complexos, provocadores de ruídos, e “vamos inventando, junto com os alunos e as alunas, o nosso caminho de autoconhecimento/transformação em uma dinâmica topológica, posto que não pré-existem ao caminhar” (PELLANDA; PICCININ, 2020, p. 458). Lembro com muito carinho, inclusive, as palavras da professora Nize Pellanda, em suas aulas, quanto ao ofício do educador: “Vocês sabem qual o meu ofício? [...] Meu ofício é perturbar, vim para puxar o tapete, não vim para ensinar” (PELLANDA; PICCININ, 2020, p. 460). Ocorria, entre os estudantes, um susto inicial, positivo na medida em que passávamos a repensar o que entendíamos por educador, e, gradualmente, fundávamos uma ideia de aprendizagem a partir de nossa auto-trans-formação:

todos nós nos transformamos a partir das afecções mútuas que causamos uns(as) nos outros(as)”. Por tudo isso, nossa atitude didática é de não-ensinantes porque, como vimos, isso é impossível biologicamente. Todavia, colocamo-nos em uma posição de perturbadores, continuamente nos propondo a “puxar o tapete”, a fim de produzir as salutares desacomodações (PELLANDA; PICCININ, 2020, p. 460).

Também a palavra “Complexidade” merece atenção. Do termo latino *complexus*, que quer dizer “aquilo que é tecido em conjunto”, a complexidade pode ser equivocadamente interpretada como um sinônimo de “difícil”. O próprio *software* Word, no qual escrevo esta tese, propõe tal sinônimo para evitar a repetição da palavra “complexo”. No contexto aqui apresentado, essa relação sinonímica é inadequada, pois “complexificação não é complicação” (OLIVEIRA, 2017, p. 95).

Mariotti (2002) sumariza a complexidade como uma perspectiva que integra os múltiplos “ângulos de abordagem de um mesmo problema”. Nessa linha de raciocínio, para Oliveira (2017, p. 95), o conceito “complexificação” (enquanto processo produtor de complexidade) é aquele “que tem surgido nas mais diversas áreas do saber humano para desafiar o conceito de causalidade linear da mecânica newtoniana moderna”. Citando Morin, Mariotti entende que o pensamento complexo “busca reintegrar o que a compartimentação das disciplinas fragmentou e dividiu em especialidades separadas e, em muitos casos, praticamente incomunicáveis” (MARIOTTI, 2002, p. 36). Então:

Complexas é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2005, p. 188).

Concordo que a Complexidade “não é um conceito teórico e sim um fato da vida” (MARIOTTI, 2002, p. 87). Não podemos reduzir a pluralidade do mundo a explicações simplistas, regras rígidas e fórmulas simplificadoras; a complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto e flexível, ou seja, o Pensamento Complexo (MORIN, 2011). O Paradigma da Complexidade configura uma nova visão de mundo, pois aceita e tenta compreender as constantes modificações do real e não almeja negar a pluralidade, a aleatoriedade e a incerteza, mas conviver com elas (MARIOTTI, 2002; FIALHO, 2011).

A palavra “instrumento”, empregada no título dessa tese, também pode gerar dúvidas, pois nem sempre está atrelada a uma perspectiva complexa, tal como pretendo neste texto. Atenho-me a ela, portanto: o que seriam instrumentos? A concepção dicionarizada da palavra remete a “Qualquer ferramenta utilizada como meio mecânico para executar um trabalho” ou “Implemento útil e necessário para efetuar uma ação física qualquer” (MICHAELIS, 2019, *online*). Os dois significados parecem ressaltar uma faceta reduzida ao objeto concreto usado para um determinado fim. O sentido de “instrumento”, contudo, pode ser mais amplo.

Tenho buscado, na obra de Lévy (2010b, 2010c) e em estudos recentes do GAIA (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b; CHAGAS, 2019), embasamento para interpretar “instrumento” como qualquer elemento que, imbricado no processo de acoplamento, assemelha-se à tecnologia. Essa acepção de instrumento, para muito além do conceito usual de instrumento de uso (CHAGAS, 2019), também vai muito além da ideia de instrumentos físicos: podemos ter importantes instrumentos virtuais e abstratos, como a própria língua e as linguagens, a modo de ilustração. Conforme apontado em Costa *et al.* (2020a, p. 48-49), ideia semelhante já estava presente na obra do pensador bielorusso Lev Vygotsky há décadas: para a teoria vygotskiana, em todas as suas relações, o humano conta com instrumentos técnicos. Esses instrumentos podem ser a invenção e o uso tanto de signos e ferramentas virtuais quanto de instrumentos materiais (COSTA *et al.*, 2020a). No campo da cognição, por exemplo, podemos ter instrumentos simbólicos e instrumentos psicológicos superiores, de forma aproximada ao que encontramos na obra de Espinosa (2003), isto é, a noção de “instrumento intelectual” (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 138).

Outra reflexão tecida com base em Espinosa (2003) diz respeito ao papel da tecnologia na cognição-subjetivação humana. Pellanda e Demoly (2014, p. 72) destacam que Espinosa fazia uma “significativa analogia entre a técnica para fabricação de instrumentos e a técnica

para pensar”. Para o referido filósofo, “os humanos inventam instrumentos técnicos materiais, como também técnicas para pensar e, em ambos os casos, vão aperfeiçoando este instrumental” (PELLANDA; DEMOLY, 2014, p. 72).

Pellanda e Demoly (2014) aproveitam esse respaldo de Espinosa (2003), em seu pensar complexo sobre o corpo humano e os instrumentos, para a tecitura de uma acepção que contribui muito mais às discussões aqui propostas. Para Espinosa, “o corpo é uma máquina que reproduz no seu funcionamento modal a natureza mais ampla da qual é parte inseparável” (PELLANDA; DEMOLY, 2014, p. 74) e, nessa linha de raciocínio, o filósofo “compara o processo de construção do conhecimento com a fabricação de objetos” (PELLANDA; DEMOLY, 2014, p. 74), dizendo que a inteligência pela força natural fabrica para si instrumentos intelectuais (ESPINOSA, 1983; 2003).

Minhas concepções de “tecnologia” e “instrumento” encontram apoio também na obra de Pierre Lévy (2010b; 2010c; 2011b). O autor propõe uma acepção abrangente e complexa de tecnologia, que compreende processos, métodos, técnicas e ferramentas relativas à arte, à indústria, à cultura e à educação (COSTA *et al.*, 2020a), e que rompe com a pretensa oposição entre o humano e a máquina. Subjacente à tecnologia, portanto, há essa noção de “técnica”, uma das dimensões fundamentais dos seres, e na qual está em jogo “a transformação do mundo humano por ele mesmo” (LÉVY, 2010b, p. 7). Somos, então, seres constituídos pelas nossas técnicas, pelos nossos usos, pelos entendimentos que fazemos desses usos, assim como vivemos em um mundo que é constituído dessa mesma essência (LÉVY, 2010c).

“As ideias de Paulo Freire sobre as tecnologias não estão muito distantes dessa linha de raciocínio de Pierre Lévy” (COSTA *et al.*, 2020a, p. 50). Para Alencar (2005), Freire entendia a tecnologia como uma das “grandes expressões da criatividade humana” (FREIRE, 1968, p. 98) e como “a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (FREIRE, 1968, p. 98). A tecnologia faz parte do desenvolvimento natural de todo e qualquer humano (FREIRE, 1968), são elementos para a afirmação da nossa sociedade porque são processos-produtos humanos (COSTA *et al.*, 2020a).

Apresentados os sentidos atrelados a essas palavras-chave, passo a tratar do meu percurso de vida e das inquietações que me levaram à proposição da presente tese. Em tal percurso, trato de introduzir e conceituar mais termos e expressões importantes para o estudo da ontoepistemogênese à luz do Pensamento Complexo.

2.2 Meu percurso, minhas autonarrativas

*Eu sou uma pergunta. Sou tudo o que não tem explicação.
Sou alguém em constante construção.
Clarice Lispector.*

Rego (2014), em seu trabalho sobre as autonarrativas de educadores, faz um adequado apanhado sobre o percurso histórico do narrador na narrativa acadêmica. Pária no mundo científico, tradicionalmente excluído dos meios da não-ficção e malvisto em searas como a do jornalismo, o “eu” aparece hoje “de modo triunfal e impositivo” nas narrativas, segundo a autora (REGO, 2014, p. 784).

A opção por assumir-se narrador no ato de narrar encontra na Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 2001) respaldo necessário ao entendimento da invenção do mundo pela invenção do “eu” (COSTA; PICCININ, 2020, p. 235). Com isso, reafirmo que toda narrativa é, invariavelmente, uma autonarrativa: seja por abordar a si, seja por partir de uma visão de um observador incluído, toda narrativa parte de um sujeito e, conseqüentemente, resulta de (e em) um processo autonarrativo (COSTA; PICCININ, 2020).

Essa acepção complexa de “narrativa”, muito empregada nos estudos do GAIA, opõe-se às perspectivas científicas anteriores que, no paradigma do cartesianismo-positivista, tentaram expulsar o sujeito do discurso científico. De acordo com Pellanda e Boettcher (2017, p. 62), nesse paradigma científico clássico, o universo narrado pelos cientistas passou a ser um universo fantasma, um “universo sem sujeito”. A dita objetividade venceu a batalha contra a subjetividade e, como resultado, o texto acadêmico-científico supostamente não poderia ser pessoal. Ele deveria ser “impessoal”, “sem pessoa”, por assim dizer.

Para sustentar teoricamente essa oposição ao paradigma clássico, e acompanhando as viradas paradigmáticas de diferentes áreas do saber que indicam a impossibilidade da expulsão do sujeito-narrador do ato de narrar (como a Física Quântica, a Filosofia, a Biologia e a Cibernética, entre outras), enumero, a seguir, três pressupostos subjacentes à acepção de “narrar” na perspectiva do GAIA (VIÇOSA *et al.*, 2019 COSTA; PICCININ, 2020):

1) Toda narrativa (ficcional ou não) traz implícita a ideia de invenção (GAI, 2009). Narrar, enquanto o ato de transformar uma experiência em linguagem, nos leva à compreensão e ao entendimento da experiência, seja em relação ao fato propriamente dito, seja em relação à constituição mental-cognitiva de quem narra (GAI, 2009). Em outras palavras, aquilo que não é narrado é como se não tivesse acontecido, enquanto o que é narrado, aconteceu, de fato ou em nossa mente. É nessa correlação que não existe vida fora do

sentido. Narrar é um jeito de organizar nossos sentidos, nossos pensamentos, nossas vivências e nosso mundo (VIÇOSA *et al.*, 2019).

2) Narrar é sempre um processo autopoiético. Segundo Gai (2009, p. 142), “as narrativas são tessituras de palavras, são linguagem”. E, conforme aponta Maturana, os seres humanos acontecem na linguagem. Assim, narrar leva, inevitavelmente, às reflexões sobre a vida e suas práticas, o que reverbera na constante reflexão e (re)organização de sentidos do narrador, sobre si e sobre suas narrativas. Conhecer, a si e ao mundo, é sempre experiência vital (VIÇOSA *et al.*, 2019).

3) A narrativa é uma prática não só ética¹¹, mas também estética. Conforme observado por Piccinin (2012), quando um indivíduo narra, ele o faz também em busca da estetização da experiência e pela experiência do gosto gerado na arte de contar e ouvir histórias, havendo ou não “fidelidade com a referencialidade dos fatos” (PICCININ, 2012, p. 70). As autonarrativas de docentes são, portanto, experiências éticas e estéticas concomitantemente.

Em conformidade a essa perspectiva teórica do GAIA sobre as narrativas (VIÇOSA *et al.*, 2019; COSTA; PICCININ, 2020), faço questão de inserir aqui uma autonarrativa minha. Toda esta tese é, evidentemente, uma autonarrativa minha, mas faço questão de registrar mais pontualmente algumas experiências minhas que servirão (assim espero) para um melhor entendimento do meu trajeto de pesquisa até a confecção do presente estudo. A autonarrativa que proponho neste subcapítulo emerge a partir da releitura de duas narrativas prévias escritas por mim ao longo do meu percurso acadêmico: a primeira delas é o meu TCC, minha monografia de graduação em Letras - Espanhol e Literaturas de língua espanhola (COSTA, 2014), defendida em julho de 2014; a segunda, minha dissertação de Mestrado em LA (COSTA, 2016), defendida pelo PPGL da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), em dezembro de 2016.

Desde meu ingresso no Ensino Superior em 2009 – e, mais pontualmente, desde minha experiência de iniciação científica –, optei por fazer uso da primeira pessoa em meus textos¹². À época, não estava plenamente ciente dessa postura ideológica e epistemológica, nem de suas implicações formativas, mas já interpretava que eu não deveria tentar ocultar ou

¹¹ Para fins de elucidação, concordo com Maturana e Varela (2001, p. 269) quando eles afirmam que todo ato humano ocorre na linguagem e toda ação na linguagem “produz o mundo que se cria com os outros, no ato da convivência que dá origem ao humano”. Nesse viés, toda ação humana tem sentido ético. “Essa ligação do humano ao humano é, em última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade sobre a presença do outro” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 269).

¹² Em grande medida, devo isso à influência de colegas e professores-orientadores em maior sinergia com perspectivas teóricas da Complexidade e de correntes teóricas educacionais que não excluem o sujeito do objeto e, por conseguinte, o autor do escrito. Agradeço, portanto, a esses colegas e professores (e amigos) que tanto me afetaram positivamente.

negligenciar minhas inquietações, dúvidas, reflexões e compreensões de tópicos variados, razão pela qual em muitos dos meus estudos o caráter de autonarrativa é evidente. Hoje, graças a essa opção pela escrita em primeira pessoa, posso resgatar minhas narrativas para melhor desenhar o caminho trilhado até meu ingresso no GAIA.

Aponto em meu TCC que, no ano de 2010, quando ainda estava no segundo semestre letivo do curso, fui convidado pela professora Vanessa Ribas Fialho a participar do projeto de pesquisa "Mapeando recursos didáticos para o ensino de E/LE - Construindo um repositório¹³". Iniciei participando do projeto como bolsista de Iniciação Científica e, por isso, "acompanhei o desenvolvimento do *Repositório Acción E/LE* desde seus primórdios" (COSTA, 2014, p. 13).

O *Repositório Acción E/LE*¹⁴ é constituído de recursos disponíveis gratuitamente na *internet* e aptos a serem empregados como ferramentas mediadoras do processo de ensino e de aprendizagem de E/LE, por educadores e demais interessados no estudo da referida língua estrangeira. "Nesse viés, o referido repositório pode ser resumido como um espaço virtual onde estão listadas variadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que podem ser úteis para fins pedagógicos de ensino e aprendizagem de E/LE" (COSTA, 2014, p. 13). Foi por meio do referido projeto de pesquisa que emergiu meu interesse quanto ao estudo da EaD e de ambientes virtuais que pudessem congregiar tecnologias e recursos *online*, bem como contribuir com a prática docente de educadores de E/LE, tanto para as suas aulas como para seu aprendizado contínuo da língua.

Durante toda a graduação, participando desse projeto, fui introduzindo-me nas searas de CALL e MALL¹⁵, situados no campo da LA. Até aquele momento, eu só havia estudado de forma presencial, e, talvez por isso, logo emergiram em mim inquietações e desejos de compreender melhor as ações de aprendizagem mediadas por tecnologias *online*, sobretudo por parte de acadêmicos que optavam por uma formação docente no ensino superior via EaD. Ao longo dos anos do projeto, realizei também minhas primeiras leituras da obra de Pierre

¹³ Projeto registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP-CAL) e desenvolvido no âmbito do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da UFSM. Em seus primeiros anos (2010 e 2011), o projeto teve o apoio do Programa Especial de Incentivo à Pesquisa para o Servidor Mestre (PEIPSM/UFSM). Nos anos seguintes, até 2014 (ano de encerramento institucional), a ação contou com apoio institucional do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE ARD Enxoval/UFSM), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS/UFSM) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/UFSM).

¹⁴ Para mais informações, ver: <<http://w3.ufsm.br/accionele/index.html>>.

¹⁵ Siglas para *Computer-Assisted Language Learning* e *Mobile-Assisted Language Learning*, respectivamente. De acordo com Leffa (2006a, p. 17), a seara de CALL/MALL é provavelmente a área mais interdisciplinar de uma área fundamentalmente interdisciplinar como é o caso da LA.

Lévy (2010b; 2010c), com ênfase principalmente nos livros *Cibercultura* e *A Inteligência Coletiva*. Conforme registrado em Costa *et al.* (2020a),

a cibercultura consiste em um conjunto de transformações epistemológicas e culturais de inúmeras ordens. Isto é: temos, no presente, novas formas de pensar e agir no (e por meio do) ciberespaço; novas formas de publicar, ler e interpretar notícias e reportagens; novos recursos para a comunicação (verbal e não-verbal); pautas emergentes em inúmeros setores, como política, economia, religiões etc. Todos esses aspectos podem estar mais ou menos diretamente relacionados à forma como pensamos e concebemos a educação (COSTA *et al.*, 2020a, p. 30).

A inteligência coletiva, por sua vez, de acordo com Lévy (2010a), “é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2010a, p. 28), que tem início com a cultura e cresce com ela (FIALHO, 2011). Muitos dos recursos tecnológicos que conheci e estudei em pesquisas realizadas ao longo da graduação, como as ferramentas wiki e os *sites* de redes sociais, refletem e reafirmam a inteligência coletiva e a cibercultura, no sentido de serem ferramentas colaborativas, que potencializam a virtualização da cognição-subjetivação.

Já em minha dissertação de Mestrado, registrei minha gratidão ao meu percurso formativo da graduação, no qual emergiu “a curiosidade e a oportunidade de refletir de forma mais crítica, e menos maniqueísta, sobre determinadas ferramentas” da *internet* (COSTA, 2016, p. 16). Essa visão maniqueísta a qual me referia partia das minhas experiências de tentativa de mediar a aprendizagem de línguas por recursos digitais, prática até então classificada como “legítima tentativa de subversão”, tendo em vista que muitas das minhas experiências escolares, no Ensino Fundamental e Médio, foram marcadas pela proibição do uso de tecnologias (COSTA, 2016, p. 16).

Já nas primeiras páginas de minha dissertação, registro inquietações quanto a essas experiências de proibição e usos subversivos, que não deixaram de gerar, em mim, uma prejudicial imagem de tais recursos como “errados” ou “ruins” (COSTA, 2016). Tentei fugir de tais maniqueísmos optando pelo caminho da não classificação rasa de cada ferramenta como “boa” ou “má”, “certa” ou “errada”, “útil” ou “inútil”. Em vez disso, lancei mão de um conceito de tecnologia que abarcasse, por um lado, o conjunto de conhecimentos em torno da técnica e do instrumento, e, por outro, as maneiras de intervir no mundo, sobretudo a partir dos usos práticos e crítico-reflexivos que se fazem pela tecnologia (COSTA, 2016). Durante meu Mestrado, inclusive, foi que descobri que grandes pensadores, como Paulo Freire e Pierre Lévy, opõem-se ferrenhamente à visão dicotômica e maniqueísta das tecnologias.

Durante e após o meu Mestrado, dei seguimento ao estudo da obra de Lévy (2010c) e, a partir dele, passei a acompanhar as publicações de diferentes pesquisadores(as) e

educadores(as) da LA com preocupações quanto ao papel das tecnologias na formação docente e na EaD (FIALHO, 2011; LEFFA; FREIRE, 2013). Algumas leituras levaram a outras e, assim, tentei multiplicar meu arcabouço teórico, buscando outros olhares e outras perturbações quanto ao tema. O meu encontro com o GAIA deu-se, em grande medida, por esse interesse do grupo no estudo das tecnologias digitais e o modo pelo qual elas “podem ser aproveitadas para a prática da autoprodução, através de pedagogias de autorrenovação”, conforme apontou McLaren (2017, p. 8).

O olhar complexo do GAIA sobre as tecnologias me levou a escolher o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UNISC como campo possível para um doutoramento. Assim, ao passo que fui conhecendo os trabalhos da professora Nize Pellanda (minha primeira orientadora nesta tese), do professor Felipe Gustsack (que passou a me orientar logo na sequência), e de outros pesquisadores, como a professora Fabiana Piccinin, fui ingressando no GAIA. Ao fazê-lo, percebi no grupo de pesquisa uma possibilidade não apenas de dar continuidade aos meus estudos sobre a EaD e as tecnologias digitais, mas expandir minha formação e minhas interpretações quanto às dúvidas que me moviam enquanto pesquisador. Isso se deve muito às leituras proporcionadas pelo grupo, sobretudo das obras de Maturana e Varela (2001), Espinosa (2003), Lévy (2001), von Foerster (2003) e outros.

Hoje, após anos de diálogo e tecitura de saberes em rede com colegas do GAIA, e profundamente transformado por uma série de perturbações disparadas pelas mais variadas discussões, vou muito além da ideia nada original de interpretar que cada tecnologia “depende do uso que se faz dela, da lógica subjacente e da conjuntura na qual ela está implicada” que registrei em minha dissertação de Mestrado (COSTA, 2016, p. 17). Hoje, encontro no “acoplamento tecnológico”, conceito inspirado na acepção de “acoplamento estrutural” (MATURANA; VARELA, 2001), um operador-teórico potente para pensar a relação com as tecnologias. A concepção de “acoplamento tecnológico” pode ser entendida como a “relação entre o sujeito cognitivo e o meio digital (máquina) em que há uma imersão profunda do sujeito que conhece no ambiente” (PELLANDA, 2009, p. 107). Esse e outros operadores teóricos, muito caros à concepção da ontoepistemogênese do humano, ajudam no tecer da minha rede teórica, motivo pelo qual me ateno a eles mais pontualmente a seguir.

3 REDE TEÓRICA: TECENDO UMA PESQUISA

Esta tese nasce no bojo de uma série de ideias, crenças e perspectivas teórico-conceituais provenientes do meu viver. Nesse caminho percorrido (e ainda em percurso), as obras de Edgar Morin (1977; 2003; 2011), Humberto Maturana e Francisco Varela (1998; 2001), Paulo Freire (1984; 1987), Pierre Lévy (2001; 2010a; 2011a), Vilson Leffa (2006a; 2006b) e Nize Pellanda (2008; 2009; 2015), entre outros autores, compõem a rede teórica que coopera com a emergência do estudo aqui registrado. Passo a apresentar, então, a contribuição dessas e de outras referências na minha pesquisa e na pesquisa de colegas do GAIA.

3.1 GAIA: perspectiva teórica mãe

Na mitologia grega, Gaia (Γαία, ou *Gaía*) é a divindade entendida como Mãe-Terra. Nascida após o Caos, a Gaia, interpretada como a grande potência geradora, é uma entidade primordial, progenitora de toda a vida. De forma assemelhada, o GAIA, *Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas* (UNISC), também tem papel de mãe-geradora de muitas das reflexões e das inquietações que me acompanham em minhas pesquisas.

O GAIA foi formado, inicialmente, no ano de 2000, ainda sob a alcunha “Grupo de Pesquisa *Autopoesis*” (PELLANDA, 2003; PELLANDA *et al.*, 2017). Visando ao estudo do referido conceito, que é central na Biologia da Cognição, o grupo deparou-se com demandas educacionais de uma perspectiva teórico-epistemológica que compreendesse o indivíduo que inventa a si mesmo no processo do viver. Assim, ao passo que leituras e reflexões eram tecidas, o grupo se encaminhava para, em 2006, situar-se no eixo “Complexidade e Educação” e passar a nomear-se GAIA.

O grupo de pesquisa, nas investigações realizadas, sinaliza que seu maior objetivo é aprender a viver de maneira,

ou seja, saber juntar o que foi separado vivendo em harmonia no fluir da vida. No fundo, queremos articular, profundamente, os pressupostos do paradigma da complexidade com uma sabedoria de viver. Fazer ciência não pode ser algo separado do saber-viver (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b, p. 11).

Conheci o GAIA em uma tarde de junho de 2017, quando eu ainda residia no município de Cerro Largo, Rio Grande do Sul, atuando como docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). “Conhecer” esse grupo foi possível graças às tecnologias em rede: navegando pela *Web* e buscando possíveis IES nas quais eu pudesse tentar ingressar em um

doutoramento, deparei-me com a página *online* do PPGL da UNISC e, na sequência, com o *curriculum* Lattes da professora Nize Pellanda. Encontrei também o *blog*¹⁶ que o GAIA usa como ferramenta para registrar e popularizar seus estudos e suas publicações acadêmicas. A partir da leitura de alguns textos do grupo, pude delinear possíveis aproximações de investigação científica, sopesando interesses de pesquisa em comum.

Em novembro daquele ano, tentei a seleção de Doutorado do PPGL-UNISC. Ao ser aprovado, escrevi um primeiro e-mail à professora Nize, apresentando-me e tomando a liberdade de perguntar se ela poderia orientar a minha tese, em função do meu interesse de seguir lendo e estudando o Pensamento Complexo, as tecnologias educacionais na contemporaneidade e a formação docente na EaD. Fui prontamente atendido por ela, que não apenas aceitou a proposta, como também me indicou muitas referências e novas leituras. A bibliografia sugerida me instigou a adentrar em maior profundidade no universo de reflexões que o GAIA já tecia – e segue tecendo – em alinhamento com autores como Maturana (2001; 2014), Morin (1977; 2015), Lévy (2001) e von Foerster (2003).

Introduzo, nas linhas a seguir, algumas dessas leituras e reflexões. Grande parte delas está devidamente descrita na obra *Viver/conhecer na perspectiva da Complexidade: experiências de pesquisa* (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b), o primeiro livro que recebi de presente da professora Nize. Trata-se de uma coletânea de estudos que abordam os diversos temas contemplados pelos pesquisadores envolvidos com o GAIA: narrativas como instrumentos de subjetivação, o iPad (e outras ferramentas tecnológicas) e seu papel na cognição de crianças e jovens, aprendizagem de sujeitos com Transtorno de Espectro Autista (TEA), dentre inúmeros outros (OLIVEIRA, 2017; PELLANDA *et al.*, 2017; IOP, 2017).

Em um primeiro momento, o que mais chamou minha atenção na obra foram os debates mais especificamente direcionados à emergência de um Paradigma Complexo (MORIN, 1977; PELLANDA, 2008) em oposição aos já esgotados paradigmas educacionais tradicionais – tal tema é sumarizado por Pellanda e Boettcher (2017, p. 27) como “o esgotamento do Paradigma Clássico e a emergência da Complexidade”. Segundo as autoras, nas ciências contemporâneas, houve uma passagem do formalismo das Ciências Cognitivas e da Epistemologia Genética para as teorias ligadas ao Movimento de Auto-Organização¹⁷ (MAO). Para o fazer científico, esse movimento significou, em grande medida, resgatar o sujeito-criador

¹⁶ Disponível em: <<http://uniscgaia.blogspot.com/>>.

¹⁷ Nas palavras de Pellanda, Boettcher e Pinto (2017b, p. 10), o MAO, “organizado na Europa, na sequência do movimento cibernético, trazia pressupostos revolucionários para repensar a ciência e a realidade de cada um de nós”. O MAO tem como uma de suas principais referências o epistemólogo francês Jean-Pierre Dupuy.

e romper com a questão da psicogênese da inteligência. Esse rompimento passa pelas questões relacionadas com o processo de construção da inteligência, a partir da lógica das ações dos sujeitos na sua relação com o mundo, priorizando as ações sobre o mundo físico e a lógica matemática (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 29).

Tais debates me chamaram a atenção mais designadamente porque, em momentos anteriores, eu já havia flertado com as teorias do Pensamento Complexo no que concerne à formação docente. Percebi, então, correlações notórias entre os debates referentes à emergência da Complexidade na educação (PETRAGLIA, 2001; 2008; PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b), de forma geral, e no ensino e na aprendizagem de línguas, mais especificamente (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2006; LEFFA, 2009; FIALHO, 2011). Dentre as correlações mais significativas, enumero as seguintes: (1) a urgência de uma visão holística e não-reducionista nos processos educacionais (de formação docente, de aprendizagem de línguas etc.); (2) a importância da compreensão das características de um SAC (não-linearidade, imprevisibilidade, recursividade...) na produção dos saberes e nas práticas de ensino e de aprendizagem de línguas; e (3) a demanda por olhares complexos quanto ao acoplamento tecnológico inerente à EaD contemporânea e à cibercultura.

Com o apoio dessa bagagem de leituras, passei a assumir (agora de forma mais consciente) uma postura de legítima oposição aos vieses lineares-reducionistas herdados da Modernidade, que não contemplaram algumas pautas da agenda do dia da Educação e da LA, no sentido de “estrangular” novas reflexões sobre a formação docente com o disjuntar das noções de conhecimentos. Passei a assumir um compromisso ético e moral com uma “Educação Complexa” (PETRÁGLIA, 2008; PELLANDA; BOETTCHER, 2017) que visa ao respeito do humano em sua completude no (e com) o mundo, uma educação que articula todas as dimensões do humano.

Interpreto que esse mesmo compromisso ético-estético-epistemológico é adotado também por Pellanda, Boettcher e Pinto (2017a) no capítulo *A grande virada ontológica: conhecer é inventar-se na ação do momento presente*. Corrobora minha filiação ao Paradigma da Complexidade o posicionamento das referidas autoras em prol de uma abordagem complexa da realidade.

Que abordagem é essa? Trata-se de uma metodologia dos fluxos, não apenas do acompanhamento dos processos em seu fluir, mas também da autopercepção de cada pesquisador na sua inserção na pesquisa e de como isso o afectava e o reconfigurava (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017a, p. 260).

Além disso, o capítulo *Contribuições para uma Epistemologia da Complexidade* (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017) também me afetou profundamente, pelas reflexões registradas sobre o conhecimento enquanto um processo auto-eco-organizativo, numa abordagem complexa. Elucidam os autores que tal perspectiva traz ao menos duas implicações importantes para pensarmos uma concepção de epistemologia: a primeira diz respeito à interdependência entre aquele que conhece, aquilo que é cognoscível, a ação mesma de conhecer e o contexto, os quais são constitutivos um do outro (MORIN, 2011; 2015); já a segunda, está relacionada ao “fato de que um conceito de epistemologia necessariamente envolve a aprendizagem dos seres vivos em suas interações no universo, cuja validade precisa ser reconhecida independentemente da comprovação científica daquilo que foi aprendido” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 15). Nessa linha de raciocínio, interpretar a aprendizagem como uma ação auto-eco-organizativa implica uma tentativa de fazer evoluir essa concepção que temos de epistemologia e de ciência.

No que concerne à inseparabilidade entre tecnologia e constituição humana, bem como ao potencial desse acoplamento quanto ao cognitivo-subjetivo do humano, destaco a contribuição do texto *Na ponta dos dedos: o iPad como instrumento complexo de cognição/subjetivação* (PELLANDA *et al.*, 2017) para a presente tese. No referido capítulo, os autores abordam as pesquisas recentes do GAIA envolvendo crianças autistas trabalhando com iPad; indiretamente esses estudos auxiliam na minha introdução em um campo até então desconhecido por mim: as neurociências complexas, emergentes da grande virada paradigmática relacionada ao movimento cibernético. Essas neurociências atuais apostam na inseparabilidade mente-corpo e no papel das emoções na cognição humana, razão pelas quais tal trabalho colabora com a minha pesquisa. Ademais, outros textos produzidos e publicados pelo GAIA contribuíram com esta minha pesquisa em função da correlação com a abordagem da ontoepistemogênese, o coração do nosso grupo de pesquisa. Passo a tratar, a partir de então, sobre esse conceito de ontoepistemogênese, já introduzido no primeiro capítulo desta tese, mas ainda carente de debate a partir da revisão da literatura (publicações recentes) do GAIA (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b; PELLANDA; BOETTCHER, 2017).

3.1.1 Ontoepistemogênese: um conceito em *devir*

Em aversão à lógica separatista que permeou o universo acadêmico e, por conseguinte, a *práxis* docente e o fazer educacional por muitas décadas, a aceção de ontoepistemogênese (PELLANDA; BOETTCHER, 2017; IOP, 2020) pauta-se na integração-articulação do

indivíduo com o viver-conhecer. Sob o prisma da ontoepistemogênese, o humano não é repartido em camadas, ou apartado do seu entorno e dos elementos que o compõem. “*Yo soy yo y mi circunstancia*”, já escrevia o ensaísta e filósofo espanhol José Ortega y Gasset, contribuindo indiretamente, muitos anos antes, para uma acepção de ontoepistemogênese, que congrega as pessoas em suas múltiplas dimensões e em relação ao meio. Daí a proposição do termo “ontoepistemogênese para designar esse processo de complexificação de um indivíduo que, ao se acoplar com seu ambiente, passaria por um processo de transformação integral de todas as dimensões desse ser” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 27). Incluem-se, nesse sistema complexo, então, não só todas as dimensões do humano, apenas, mas da realidade, além das dimensões desta com um todo maior, que é o viver, numa lógica de “todos [e tudo] somos um” (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b, p. 9).

A acepção de ontoepistemogênese congrega a máxima já apresentada “conhecer é viver e viver é conhecer”, de Humberto Maturana, ao passo que também abrange uma noção de conhecimento composta pelo acoplamento cognição-subjetivação, que não podem ser vistos de forma segmentada, conforme já apontado. Sobre isso, Maturana e Varela (2001) entendem o “conhecer” como o domínio de interações que um ser vivo pode estabelecer sem perder o complexo e constante processo de autoconstituição e a congruência com o meio. Com base nos referidos autores, defendemos no GAIA que viver equivale a conhecer. Esse domínio pode ser modificado na convivência e, quando ampliado (complexificado), dizemos que ocorreu um processo de aprendizagem (CHAGAS, 2019).

Em suma, a ontoepistemogênese é esse processo complexo de auto-trans-formação do indivíduo (PELLANDA; GUSTSACK, 2015), sem desconsiderar o acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA, 2001) pelo qual nos formamos, mas indo além, no sentido de questionar também o que seria esse “formar”. Com isso, quero dizer que a abordagem do processo de auto-trans-formação docente – de educadores de línguas na EaD, escopo desta tese – não pode se confundir com uma acepção de “formar-se” resultante de outras lógicas que não o Pensamento Complexo. Isso inevitavelmente leva à dúvida: o que seria esse “formar-se” docente no Paradigma da Complexidade e à luz da Biologia da Cognição?

Leffa (2013, p. 4), sobre tal pauta, denuncia o cerne da expressão “formar”, que, em dimensões etimológicas e semânticas, pode indicar a ação de “pôr numa fôrma, aquele modelo oco onde se derrama a matéria derretida para que se solidifique, tomando a forma desejada”, como no processo de elaboração de um bolo. Não é essa a formação almejada quando estou debatendo a educação e a docência, evidentemente. Está em questão, portanto, a reflexão crítica sobre aquilo que se entende por “educação” e “educar”, o que não está

indissociável de escolhas de palavras e expressões adequadas aos conceitos em jogo.

Sobre esse impasse léxico-semântico, então, cabe registrar outras nomenclaturas também perigosas e criticáveis, já observadas por Leffa (2013, p. 4), para além do “curso de formação”, que dá a ideia de “formar” no sentido de ser o educador um ente disforme. A expressão “curso de atualização”, por exemplo, taxa o docente de desatualizado. É ainda pior o termo “reciclagem”, muito usado no passado, pois dá “a ideia de lixo, quase como se o professor fosse um resíduo que precisa de um tratamento especial para ser reutilizado” (LEFFA, 2013, p. 4). Seguindo essa linha de raciocínio, concordo com Leffa (2013) quanto à falta de um termo para expressar de maneira adequada o que entendemos por “formar” na docência (LEFFA, 2013). Indo além, destaco a necessidade que sinto de maiores elucidações sobre o que a academia entende, na atualidade, como “formação de educadores” dentro de um movimento para uma Educação Complexa (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003; PETRÁGLIA, 2008; PELLANDA; BOETTCHER, 2017). Talvez essa minha necessidade seja a mesma de alguns colegas docentes que, por muito tempo, sobretudo nos cursos de licenciatura, “naturalizaram” (ênfase nas aspas) concepções educacionais herdadas de paradigmas tradicionais e clássicos e, agora, tentam romper com “a instituição do pensamento linear como manifestação cultural hegemônica” (MARIOTTI, 2002, p. 39).

Precisamos, portanto, de uma acepção de “formação docente” de acordo com o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 9), que entendia que formar é muito mais do que puramente treinar os seres humanos “no desempenho de destrezas”. No viés freireano, a constante formação docente congrega a condição de inacabamento do humano, bem como a própria consciência desse inacabamento (FREIRE, 1996), o que permite relações dessa “formação” com a abordagem da ontoepistemogênese, que entende que o indivíduo constantemente “se forma”, no sentido de constantemente se complexificar.

Referenciando *A Pedagogia da Autonomia*, Silva (2018) lembra as palavras de Paulo Freire sobre o cuidado de não transformar a experiência educativa apenas em treinamento técnico, o que seria “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 33). Maturana e Rezepka (2000, p. 11), por sua vez, compartilham dos pressupostos de Freire ao afirmarem que “a tarefa de formação humana é o fundamento de todo o processo educativo”. Para eles, “a maior dificuldade na tarefa educacional está na confusão entre duas classes distintas de fenômenos: a formação humana e a capacitação” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 11). Com base em Maturana e Rezepka (2000), é possível conceber uma acepção de capacitação que

tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver. Por isso a capacitação como tarefa educacional consiste na criação de ação onde se exercitem as habilidades que se deseja desenvolver, criando um âmbito de ampliação das capacidades de fazer na reflexão sobre esse fazer como parte do viver que se vive e deseja viver (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 11).

Busco, então, entender que a capacitação não está separada da formação, mas esta não se resume àquela; em outras palavras: a formação é mais ampla e complexa que a capacitação docente. Formar-se constantemente, no sentido de complexificar-se, em *devoir*, também perpassa pela dimensão técnica e pelo acoplamento estrutural e, inevitavelmente, por capacitações diversas, para os mais variados fins. Vale reforçar que essa linha de pensamento não tem por finalidade diminuir o papel da dimensão técnica, mas pensá-la a partir de um princípio hologramático, que concebe que não somente a parte se inscreve no todo, mas o todo se inscreve na parte (MORIN, 2005; 2011; FIALHO, 2011). A técnica é inegavelmente importante para a formação docente, mas não só de técnica se constitui o docente.

Em sinergia com a concepção de ontoepistemogênese do GAIA, por “formação docente” entendo o processo complexo de constante “auto-trans-formação” (PELLANDA; GUSTSACK, 2015), que emerge da comunhão eu-ambiente e pela afetação (de si e do ambiente) que transforma a ambos, não só a partir de capacitações, mas também através delas. A cada segundo que passa, já não somos mais os mesmos docentes que éramos: somos e estamos em fluxo e em constante mudança com o meio. Nesse mesmo sentido, não nos banhamos duas vezes no mesmo rio, segundo a filosofia perene de Heráclito de Éfeso; primeiramente porque não somos mais os mesmos, e, em segundo lugar, porque o rio também já não é mais o mesmo: seguiu seu curso, como o humano no fluxo do viver. Por conseguinte, a relação homem-rio nunca é igual. É nesse viés que essa mudança, essa trans-formação, é ontoepistemogênica: o sujeito auto-trans-forma-se também ao acoplar-se com o ambiente.

Vale aludir, ainda, tanto na acepção de “capacitação” quanto na de “formação” docente, o papel da autonomia dos sujeitos. Afinal, na perspectiva da ontoepistemogênese, capacitação e formação são processos transformativos, cuja transformação é sempre, e inegavelmente, uma auto-trans-formação. Uma vez mais referenciando Ortega y Gasset (1963): o humano – queira ou não – tem que fazer-se a si mesmo, autofabricar-se. Logo, a mudança não vem “de fora” (como se existisse um “dentro” e um “fora”). Não podemos conceber que vem algo de fora e muda o educador. A mudança, em fluxo, no vir-a-ser, emerge da complexidade do viver e do acoplamento estrutural.

O entendimento de que a formação e a capacitação docente se dão por transformações que vem “de fora” ilustra a liturgia catequizadora que Paulo Freire tanto critica em *Extensão*

ou Comunicação? (2015). O Patrono da Educação Brasileira, na referida obra, critica essa perspectiva colonizadora de alguém que vem e ensina o outro, ou, ainda mais grave, que é sujeito da autonomia do outro. Em oposição a essa noção bancária de “formação”, temos a abordagem da ontoepistemogênese, sobre a qual reside o entendimento de que, quando nascemos, não estamos prontos: precisamos, ao longo de nosso acoplamento com o universo, a cada momento de nossa vida, ir inventando os saberes necessários à nossa autoconstituição (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017). Em outras palavras, “precisamos ir nos inventando e vivendo à nossa própria custa, pois também não vem de fora de nós o que precisamos para viver” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 23).

A liturgia catequizadora antes mencionada – tão nociva e prejudicial aos espaços de formação e aos cursos de capacitação docente que temos na atualidade – é criticada também por Leffa (2013). O autor refere-se à liturgia dócil da mera adequação das palavras e da manutenção de ações. Não estou me contradizendo nesta tese e insinuando, agora, que as palavras e as escolhas lexicais não são importantes, haja vista seu papel na cognição-subjetivação humana. Em lugar disso, estou denunciando que a mera adequação vocabular, indiferente à complexificação do indivíduo e de suas ações no mundo, significa pouco em comparação à necessária reflexão sobre si e sobre o seu fazer docente. Ou seja: pouco vale participar de um curso de formação, enquanto docente, apenas para refinar o discurso e selecionar melhor as palavras sem (re)pensar e transformar a *práxis*. Tomando uma vez mais um aforismo freireano (1996): é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, o discurso seja a prática e a prática seja o discurso.

Com base em Leffa (2013), portanto, destaco: quando falamos de formação docente no âmbito acadêmico, não podemos nos ater à mera formalização ou adequação de palavras e expressões, embora sejamos seres inegavelmente linguísticos (linguajeiros), e o próprio discurso (a narrativa) tenha um papel muito importante na nossa experiência vital. O que deve ser almejado é – conforme sinalizam inúmeros estudos desenvolvidos no viés da Biologia da Cognição e do Paradigma da Complexidade – a conciliação total entre discurso (narrativa) e prática (ação), de modo que a auto-trans-formação do docente por si implique o que ele diz e faz, em acoplamento, numa sinergia tal que não sejam possíveis cisões, dicotomizações ou contradições em sua prática docente, tanto nos processos de capacitação quanto nos de formação.

Sintetizando, assim, as ideias deste subcapítulo, destaco: a mudança almejada no que se entende por “formação de educadores” deve, à luz da Complexidade, emergir de ressonâncias entre indivíduo e ambiente (ao qual ele se acopla). Não cabe, aqui, uma perspectiva

reducionista de “dentro ou fora”, mas de emergências, afecções e sensibilizações, que desestabilizam e levam à mudança, à transformação radical, na perspectiva do Caos e da Complexidade (MORIN, 2003). Para tanto, entendo como potente essa abordagem da ontoepistemogênese, que se mostra pertinente justamente por assumir, ao invés de negligenciar, as múltiplas conexões e ressonâncias entre o “eu” e o “mundo”.

3.1.2 Uma teia complexa de pesquisas recentes

O GAIA, por quase duas décadas, esteve respaldado institucionalmente pela UNISC, mas com conexões que se estendiam por inúmeras IES, não só do Brasil. Algumas das principais parcerias recentes do GAIA no Brasil estavam relacionadas à contribuição de colegas pesquisadores da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Em Portugal, as parcerias se davam principalmente com a Universidade do Minho (UMINHO) e com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). A imagem a seguir (Imagem 1) era comumente empregada pelo GAIA para sinalizar nossas relações de colaboração com essas universidades.

Imagem 1 – Ilustração das instituições parceiras do GAIA



Fonte: do autor. Adaptado de: acervo do GAIA. 2019.

Recentemente, entretanto, esse esquema foi reconfigurado. Com a ida da professora Nize Pellanda para Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da UFERSA, em 2020, interpreto que o GAIA deixou de ter como sede principal a UNISC, embora muito dos pesquisadores do grupo permaneçam na instituição.

Hoje com sede na UFERSA, e ainda sob liderança da professora Nize, o GAIA não deixa de manter muitas de suas parcerias anteriores; pelo contrário, atualmente o grupo se estende a algumas novas. Se pensarmos os projetos de pesquisa, extensão e ensino vinculados ao GAIA como pontes de parcerias interinstitucionais, podemos somar agora mais uma IES parceira: a UFSM, mais pontualmente, o curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD. Afinal, a pesquisa registrada nesta tese emerge de um projeto que correlaciona investigações desenvolvidas no GAIA (PELLANDA *et al.*, 2017; CHAGAS, 2019; IOP, 2020) e, da minha parte, de trabalhos referentes ao referido curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB).

Conforme já elucidei, em comum, os projetos do GAIA se relacionam à ontoepistemogênese, tema central do grupo de pesquisa e, também, da presente tese. Os projetos vinculados ao GAIA convergem para esse conceito matriz em uma via de duas mãos: alimentam a acepção de ontoepistemogênese com suas operações e se baseiam nela para avançar em novas reflexões e debates.

Na imagem a seguir (Imagem 2), apresento o fluxograma¹⁸ de projetos de pesquisa e extensão que compõem o GAIA:

¹⁸ No GAIA, consideramos este como um fluxograma-vivo, dinâmico, em contínua atualização. Os projetos são frequentemente adaptados, o que leva a alterações constantes. A imagem referida contempla os projetos em vigor no mês de agosto de 2019, momento de escrita desta seção da tese.

Imagem 2 – Fluxograma de projetos do GAIA



Fonte: do autor. Adaptado de: acervo do GAIA. 2019.

A partir dos referidos projetos, foram confeccionados não apenas livros (coletâneas), como a obra *Viver/conhecer na perspectiva da Complexidade* (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b), já citada, mas também diferentes publicações, na forma de TCC, dissertações de Mestrado, teses de Doutorados etc. Dentre essas publicações, opto por referenciar as duas mais diretamente vinculadas ao meu percurso de pesquisa e com contribuições mais perceptíveis a esta tese: os estudos de Chagas (2019) e Malacarne (2010).

Chagas (2019), em seu projeto de tese de doutorado em Educação, propõe-se a abordar, com docentes da Educação Básica, as tecnologias digitais como possibilidade de potencializar a tecitura de redes de aprendizagem, tanto no ensino presencial como no ensino *online*. Os participantes do estudo de Chagas (2019) são docentes da rede pública de Santa Cruz do Sul (RS) e de Mossoró (RN), mais especificamente no contexto dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) desses municípios. A escolha dos NTE relaciona-se com o fato de estes serem espaços organizados e credenciados pelo Ministério da Educação (MEC) para promover formação continuada aos educadores e aos funcionários da Educação Básica da rede pública. Além disso, eles também são espaços equipados com diversas tecnologias que contribuirão com os agenciamentos coletivos, em ações cognitivas-subjetivas de acoplamento tecnológico. De forma semelhante ao que proponho em meus estudos, o arcabouço teórico da

pesquisa de Chagas (2019) contempla os trabalhos de Lévy (2010a), Pellanda (2009) e Maturana e Varela (2001), entre outros.

Para além do mesmo arcabouço teórico, a contribuição maior da pesquisa de Chagas (2019), para minha tese, está no desenho de uma cartografia complexa. Até o presente momento, considero a pesquisadora (CHAGAS, 2019) como aquela que melhor esboça a cartografia complexa como método transdisciplinar de pesquisar no fluxo do viver dos processos de formação de professores no viés do Paradigma da Complexidade. Para tanto, e a partir das autonarrativas (escrita, fala, gestos, emoções...), a autora percebe a ação de cartografar como um modo de enfrentamento aos pensamentos lineares de controle, negação do outro e competição que produz sofrimento (CHAGAS, 2019).

Por sua vez, Malacarne (2010), em sua dissertação de Mestrado em Educação, optou por estudar as principais características do processo de aprendizagem de estudantes de EaD, tendo como elemento central as interações cognitivo-afetivas. Em sua pesquisa, a autora denunciou não ser possível fazer meras transferências de técnicas da educação presencial para a EaD, mas, sim, buscar novas teorias que priorizem o papel da inversão, da criação e, nesse sentido, das aprendizagens.

Os resultados da pesquisa qualitativa desenvolvida por Malacarne (2010) indicam que os processos de aprendizagem analisados oportunizaram a criação de redes cognitivo-afetivas, e dão indícios de que tais processos são potencializados a partir das interações em convergências entre ser-viver-conhecer. A proposta inicial da autora (MALACARNE, 2010) de estudar apenas os laços afetivos-cognitivo, com o passar do tempo, reverberou em um estudo maior, concomitante ao movimento de ligação das pessoas participantes da pesquisa com o ambiente. Dessa investigação, destaco a sensibilidade de Malacarne (2010, p. 73) de notar que, na convivência, ela e as participantes do estudo (nove acadêmicas de graduação de um curso EaD) foram se “complexificando e estreitando os vínculos”, emergindo nesses processos um acoplamento tecnológico-estrutural. Em comum, esses dois estudos – que potencializam o meu caminho de pesquisa – contam com o suporte teórico da Complexidade e da Biologia da Cognição.

3.2 O Paradigma da Complexidade

Thomas Kuhn, com sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1998), fez importantes apontamentos sobre a fundação de um paradigma científico e as revoluções científicas. Com minhas leituras do trabalho de Kuhn, interpreto o “paradigma científico”

como um conjunto consolidado de atividades acadêmicas estruturadas e dirigidas a um caminho comum, por parte de um grupo significativo de pensadores e pesquisadores. Um paradigma científico é composto por “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998, p. 13). A “revolução científica”, por sua vez, é a superação do paradigma científico anterior, a partir de novas proposições e epistemologias. Tais revoluções são “aqueles episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (KUHN, 1998, p. 125).

Quando o fazer científico (sistema vigente) é perturbado e torna-se insustentável, uma revolução científica emerge; isso pode-se dar por meio de crises e conflitos, como aqueles registrados na própria história da Química e da Física, que abriram caminho “para a emergência de novas teorias como a da relatividade” (KHUN, 1998, p. 100). Exemplo disso é a própria descoberta da Teoria do Heliocentrismo por Copérnico, que foi resultado de uma grande crise enfrentada nas ciências de seu contexto histórico (KHUN, 1998).

Com base em Kuhn (1998), então, depreende-se essa ideia de ciência que é sucessivamente afetada por revoluções científicas, que vão modificando-a de modo constante. Logo, a ciência, de modo geral, e o fazer científico, mais pontualmente, são processos constantes. Ambos compõem um vir-a-ser que jamais está pronto ou totalmente acabado, pois a qualquer momento podem insurgir novas perspectivas, que talvez venham a instaurar novos paradigmas, que vão aperfeiçoando (isto é, complexificando) a ciência continuamente. E isso está diretamente relacionado à nossa forma de ver e pensar a vida. Afinal, segundo Kuhn:

quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções. E o que é ainda mais importante: durante as revoluções, os cientistas vêem coisas novas e diferentes quando, empregando instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente (KHUN, 1998, p. 145).

A instauração de um Paradigma da Complexidade, nessa lógica, significa a oposição ou superação de um paradigma anterior, que pode ser denominado “Paradigma Clássico” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017), “paradigma dominante” (FIALHO, 2011) ou “paradigma simplificador” (COELHO, 2019, p. 16). Tal paradigma consolida-se com um modelo de racionalidade que “tem sua origem a partir da revolução científica ocorrida no século XVI”, com o predomínio das chamadas ciências naturais, “e se estende às ciências sociais emergentes no século XIX (época do seu surgimento), quando se estabiliza o modelo global da racionalidade” (FIALHO, 2011, p. 21).

Em oposição a esse Paradigma Clássico, fortemente ancorado no pensamento cartesiano, emerge o Paradigma da Complexidade, “o qual abandona a ideia de que a realidade pode ser reduzida a leis universais, e inclui como obrigatórios outros pontos de vista” (MARQUES, 2014, p. 23). Em outras palavras, o Paradigma da Complexidade é composto por um conjunto de princípios, que, ligados uns aos outros, podem contribuir para uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial...) (MORIN, 2003; 2015). Morin, escrevendo sobre o Paradigma da Complexidade, destaca que “é preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida” (MORIN, 2011, p. 83).

Nesse viés, a Complexidade, tal como é entendida hoje, nasce principalmente das proposições de Edgar Morin. “Ele seria o responsável pela emergência de um conjunto de visões complexas do mundo que, atreladas a um conjunto de teorias e perspectivas, compõe o dito Paradigma da Complexidade” (COSTA, 2020, p. 314).

Enquanto “paradigma emergente” (FIALHO, 2011, p. 24), a Complexidade se retroalimenta de perspectivas transdisciplinares (ou até mesmo indisciplinadas, no sentido de não se reduzirem à disciplinaridade do pensamento) e, conseqüentemente, mostra-se válida para campos do saber como a Educação (MORIN, 2003; 2005; 2015) e a LA (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2006; LEFFA, 2006a; 2009; FIALHO, 2011; MARQUES, 2014; COSTA, 2020), que demandam uma infinidade de vieses teóricos e epistemológicos para abarcarem fenômenos amplos e complexos. Assim,

cumpre lembrar que as Teorias da Complexidade não foram pensadas para os fenômenos de aquisição e de aprendizagem de línguas; por outro lado, ainda que não tenham sido pensadas para tais fins, tais teorias servem para eles, tendo em vista que aspectos próprios da Complexidade são notórios na aquisição ou na aprendizagem de línguas (COSTA, 2020, p. 314).

A literatura da área é consensual em atribuir à pesquisadora norte-americana Diane Larsen-Freeman (1997) a inclusão da Complexidade no rol de suportes teóricos pertinentes às interpretações sobre os processos de aquisição e de aprendizagem de línguas (PAIVA, 2005a; FIALHO, 2011; FRANCO, 2013; COSTA, 2020; entre outros). Com seu célebre artigo seminal *Chaos/complexity science and second language acquisition*, publicado na revista *Applied Linguistics* em 1997, Larsen-Freeman “não apenas se tornou uma referência para estudiosos da área, como também abriu caminhos para novas hipóteses e formulações teóricas no que tange aos sistemas complexos” nos contextos de ensino e de aprendizagem de língua(s) e linguagens (COSTA, 2020, p. 312).

Paiva (2005b), na esteira de Larsen-Freeman (1997), elenca ao menos cinco exemplos que ilustram a complexidade subjacente aos processos de aquisição ou aprendizagem de línguas: 1) um aprendiz permanece em equilíbrio durante certo tempo e, de repente, ocorre uma rápida mudança, demonstrando avanço na aquisição ou aprendizagem, evidenciando que temos períodos de estabilidade seguidos por "explosões" e mudanças; 2) as mesmas estratégias de ensino e aprendizagem não causam efeitos semelhantes em todos os aprendizes; 3) as conexões são necessárias para que o sistema funcione, sejam elas cognitivas ou sociais; 4) o sequenciamento de dificuldades linguísticas em um programa de ensino de Língua Estrangeira (LE), por exemplo, não é fator determinante para sua aquisição, pois uma das características do SAC é a auto-organização, ou seja, dentro da desordem há uma ordem; 5) estímulos pequenos podem levar a consequências imprevisíveis, dramaticamente negativas ou positivas. Logo, em contextos formais, o docente pode não só ativar mecanismos de aprendizagem, por meio de pequenas atitudes, mas também criar barreiras (PAIVA, 2005b).

Considerando o exposto até aqui, posso entender que meu trajeto acadêmico-profissional foi fortemente afetado pelo Pensamento Complexo e, mais pontualmente, pelas pesquisas brasileiras realizadas na última década empregando a Complexidade como perspectiva teórica para as reflexões tecidas sobre fenômenos linguístico-sociais na seara da LA. Leffa (2005; 2006b; 2009), Paiva (2005a; 2005b; 2006; 2007) e Fialho (2011) foram alguns dos primeiros autores-pesquisadores em LA que li visando ao entendimento de questões envolvendo o ensino e a aprendizagem de línguas, bem como a formação de educadores de línguas à luz do Paradigma da Complexidade.

Aproveitando tais leituras, recentemente escrevi e publiquei o artigo *Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área* (COSTA, 2020), com o objetivo de propor uma revisão e uma sistematização das pesquisas brasileira em LA. O escopo do referido trabalho foi o estudo dos variados SAC, isto é, os sistemas que são dinâmicos, caóticos, sensíveis às condições iniciais, imprevisíveis e não-lineares. Exemplos não faltam para ilustrar os sistemas complexos: dos fenômenos da natureza, como o clima, os formigueiros e as colmeias, “até as organizações sociais, como as comunidades de aprendizagem que formam a sala de aula com suas normas e divisão de trabalho” (LEFFA, 2009, p. 1).

A revisão da literatura das pesquisas em LA no viés da Complexidade me possibilitou a catalogação de três grupos de publicações sobre os SAC:

1) “Processos” como SAC, a exemplo dos processos de “aprendizagem de línguas” (LEFFA, 2009), “aquisição de línguas” (PAIVA, 2005b; 2011), “aprendizagem da leitura”,

“interação oral em LE” e o próprio processo de “construção de uma identidade docente”, entre outros (COSTA, 2020).

2) “Espaços” como SAC, sejam eles físicos, virtuais, educacionais, simbólicos, digitais etc. Alguns espaços já debatidos enquanto sistemas complexos na literatura de LA são: uma escola, uma sala de aula (LEFFA, 2009), um fórum *online*, um AVA (FIALHO, 2011), um *blog*, entre muitos outros. Há certa tendência na LA, evidentemente, pelos espaços digitais, principalmente por sua abertura e hipertextualidade (não-linearidade), o que permite interpretar *sites* de redes sociais (como o *Facebook*) e páginas *online* colaborativas (como a Wikipédia) como sistemas complexos (COSTA, 2020).

3) “Conceitos/construtos teóricos” como SAC. Além da própria concepção de “língua(gem)”, os conceitos de “metáfora” (MARQUES, 2014) e “autonomia” (PAIVA, 2005a; FRANCO, 2013) são alguns dos que recentemente estão sendo revistos a partir do prisma da Complexidade (COSTA, 2020).

Esse último grupo é aquele que aparenta contar com menor adesão por parte dos pesquisadores brasileiros até então. A literatura nacional é rica no debate sobre processos e espaços enquanto sistemas complexos; contudo, ainda é necessário, por parte de pesquisadores, um movimento de maior adesão ao processo de ressignificação de determinados conceitos/construtos teóricos (COSTA, 2020).

Muito do que está exposto nesta tese segue essa linha de complexificação de conceitos/construtos herdados de outros paradigmas científicos, tais quais: “narrativa”, “cartografia”, “cognição” e “formação docente”. De certo modo, o que o GAIA tem feito nos últimos anos é justamente esse movimento de repensar e reinventar conceitos, de modo a abandonar a lógica do paradigma tradicional e abraçar uma epistemologia complexa.

3.2.1 A Biologia da Cognição e a Teoria da *Autopoiesis*

A Biologia da Cognição, como se denomina o conjunto da obra de Humberto Maturana sobre o viver, orienta de outro modo nossa compreensão dos sistemas vivos (ARAGÃO, 2005, p. 104). Podendo ser denominada também “Biologia do Conhecer”, ou “Biologia do Amor” (ARAGÃO, 2005; SILVA, 2018; COSTA *et al.*, 2020b), de acordo com o escopo do debate e a abordagem teórico-conceitual estruturada, a Biologia da Cognição é, em suma, a proposição de explicações complexas sobre a “cognição como fenômeno biológico” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 44). É, pois, um mecanismo explicativo dos sistemas vivos, “tratados como seres em constante transformação no viver e em permanente

acoplamento estrutural com o meio” (ARAGÃO, 2005, p. 104). Nas palavras de Maturana:

Esto significa que como sistemas determinados por estructura, nosotros, los seres humanos, estamos constituidos de tal modo que nada externo que nos afecte puede especificar lo que nos sucede, y que los agentes externos que nos afectan sólo nos pueden gatillar cambios estructurales determinados en nosotros (MATURANA, 2014, p. 39).

Nesse sentido, a vida de cada humano é uma história de suas interações organismo-meio (PELLANDA; BOETTCHER, 2017).

O meio, como já vimos várias vezes, não determina o que acontece mas dispara mudanças que estão determinadas estruturalmente. Essa história é a própria ontogenia do sujeito que, para a perspectiva que estamos estudando é inseparável da cognição que, por sua vez, se expressa em condutas adequadas (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 44).

Essa “conduta adequada”, na obra do biólogo chileno (MATURANA, 2001; 2014), seria a conduta que é congruente com as circunstâncias nas quais ela se realiza. A conduta é algo que se vê, ela é a mudança de estado de um organismo em seu meio; ela é vista por um observador, esse sujeito ativo que enxerga e descreve essas mudanças de estado do organismo em seu meio como conduta (PELLANDA; BOETTCHER, 2017).

Recentemente, a seara da LA tem repensado seus horizontes epistemológicos, sobretudo no que tange ao caleidoscópio sistêmico de variáveis envolvidas nos complexos processos de aquisição, ensino e/ou aprendizagem de línguas e linguagens, em sala de aula ou fora dela (ARAGÃO, 2005; LEFFA, 2009; COSTA *et al.*, 2020b). É visível o sentimento de renovação da LA que se abre à tecitura conjunta de saberes em alinhamento com a perspectiva da Biologia da Cognição (SILVA, 2018; COSTA *et al.*, 2020b), cujo modelo nos leva a:

a) compreender cognição e linguagem como atividades mutuamente imbricadas, realizadas por agentes que co-constroem e coordenam ações de maneira recursiva em domínios consensuais operacionais e contextos relacionais, os quais envolvem a distinção de objetos e relações entre objetos, a distinção de si mesmo (autoconsciência) e de outras pessoas na convivência; b) dirigir nosso foco de observação para a dinâmica operacional histórica, situada e relacional de fenômenos distintos em reciprocidade, mútua constituição, afetação recíproca, sem colapsá-las e sobrepô-las; c) em conformidade com isso, apontar a reciprocidade de dois domínios não intersectantes e não redutíveis – a fisiologia e o comportamento; d) entender que é o aluno, e não o meio, que especifica em suas interações o que pode ser ensinado/aprendido/compreendido: cognição e comunicação não dependem “daquilo que se entrega”, mas do que ocorre com aquele ou aquela que comumente se diz que “recebe” [...] (ARAGÃO, 2005, p. 104-105).

Conforme registrado em Costa *et al.* (2020b), nesses apontamentos de Aragão (2005), é possível notar interpretações complexas sobre concepções (como “língua” e “linguagem”) e processos (como “ensino” e “aprendizagem”). Ou seja, tais concepções e processos contam

com as características próprias de um SAC, na mesma linha do que já apontam autores como Paiva (2005a) e Leffa (2009) em seus estudos. Para exemplificar, Aragão (2005) registra que:

aprender uma língua estrangeira significa, sobretudo, estar disposto a conviver com outros numa rede de conversações, num linguajar constituído numa lógica processual, numa racionalidade e numa emoção distintas, com as quais estamos acostumados a conviver no nosso cotidiano (ARAGÃO, 2005, p. 106).

Concordo com as ideias de Aragão (2005) no que tange aos processos de aprender e de se auto-trans-formar na docência, sobretudo por estar subjacente a esses processos uma noção complexa de “conhecer”, ou de “cognição-subjetivação” (COSTA *et al.*, 2020b). Lembrando mais uma vez o que nos ensina a Biologia da Cognição, entendo que conhecer é viver, bem como viver é o conhecer, no sentido de que a cognição-subjetivação está atrelada à atividade de um sujeito escaneando seu ambiente e dando a ele respostas efetivas engendradas por ele mesmo (MATURANA; VARELA, 1998; 2001). Essas respostas – esse complexo ato de interação e acoplamento com o ambiente – nos leva ao constante auto-ajustar-se, ou auto-regular-se. Por isso, no cerne da Biologia da Cognição está o conceito organizador de *autopoiesis*, que explica o funcionamento dos seres vivos como máquinas que se produzem a si mesmos ao operar (MATURANA; VARELA, 1998; 2001; MARIOTTI, 2002; PELLANDA, 2009; PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b).

Autopoiesis é um conceito criado por Maturana e Varela (1998; 2001) para dar conta do fenômeno do viver, para explicar fenômenos moleculares, o operar em organismos moleculares. Os humanos vivem essa mesma dinâmica molecular (PELLANDA *et al.*, 2017).

A referida expressão é de origem grega e, segundo Mariotti (2002, p. 71), apareceu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe. *Autopoiesis*, em suma, significa: *auto* – por si e *poiése* – produção, “o que implica pensar que o viver sucede autoprodutivamente nos organismos vivos” (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 140). Segundo Pellanda e Demoly (2014):

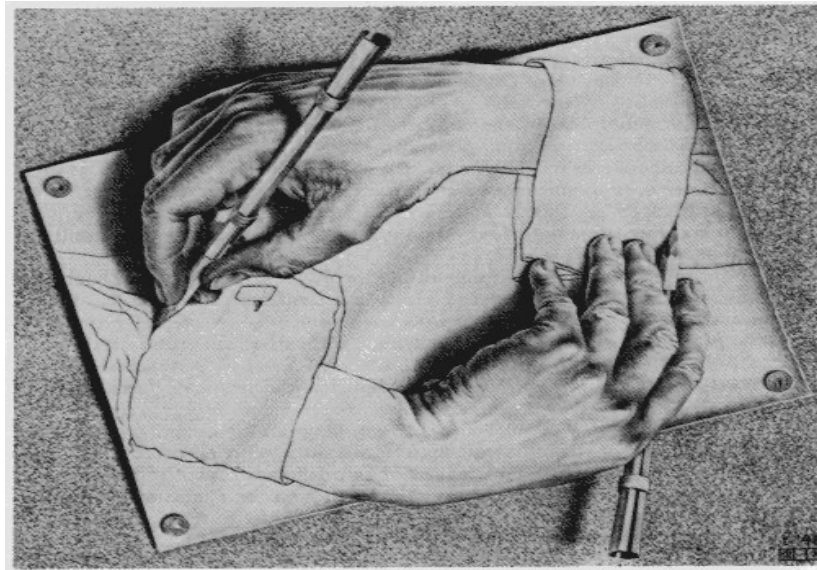
Autopoiesis refere-se à dinâmica circular autoprodutiva dos organismos vivos, diferenciando-os dos não-vivos. A vida se mantém pela dinâmica autopoietica e pela congruência ao meio; a perda de uma ou outra pode levar a processos destrutivos (PELLANDA; DEMOLY, 2014, p. 75).

Nesse sentido, é bastante coerente que o primeiro postulado da Teoria da *Autopoiesis* seja justamente o aforismo “aprender é viver” (OLIVEIRA, 2017, p. 88), enunciado por Maturana e Varela pela primeira vez no ano de 1972, na obra *De máquinas y seres vivos*

(1998)¹⁹.

Uma das imagens mais icônicas quanto à ilustração do conceito de *autopoiesis* (Imagem 3) é a arte *Drawing Hands* (ou “Mãos que Desenham”), que figura em obras como *A Árvore do Conhecimento* (MATURANA; VARELA, 2001).

Imagem 3 – *Drawing Hands*, de M. C. Escher



Fonte: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10742/10742_3.PDF>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Produzida em janeiro de 1948, a litografia de Maurits Cornelis Escher (1898-1972), artista gráfico holandês, apresenta uma folha de papel da qual emergem duas mãos que, frente a frente, produzem-se mutuamente. As mãos simbolizam o paradoxal ato de se desenhar e, nesse viés, autoproduzir-se, a partir do contexto, razão pela qual a obra serve como ilustração do processo de *autopoiesis*. Todavia, é possível ir além às interpretações: com base em Maturana e Varela (2001, p. 30), é possível refletir, a partir da arte, sobre a esquivia de “conhecer como se conhece”, tão arraigada à cultura ocidental, “centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é cega para si mesma”.

Nessa mesma linha de pensamento, destaco: a Teoria da *Autopoiesis* é empregada, na presente tese, de modo a metaforizar ao menos dois aspectos que me parecem mais notórios da formação docente. O primeiro deles é a própria auto-constituição do meu “eu” e da minha “experiência de pesquisar”. Se, por um lado, a imagem me provoca essa sensação vertiginosa oriunda da circularidade resultante da utilização do instrumento de pesquisa para pesquisar o

¹⁹ O segundo postulado da teoria, também muito caro para a presente tese, é o seguinte: tudo o que é dito, é dito por um observador (MATURANA; VARELA, 1998).

próprio instrumento de pesquisa (MATURANA; VARELA, 2001), por outro lado, ela também me permite interpretar a mim como meu próprio autor e produtor, no fluxo do viver. Eu me autoconstituo nesse processo ontoepistemogênico que, na perspectiva autopoietica, nos força “a pensar em termos de autoconstrução como inseparável dos processos de fluxo vital e imbricamento contínuo do ser” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 30). O segundo aspecto metaforizado a partir da Teoria da *Autopoiesis* é a autoconstituição do humano, corroborada pela contraposição estabelecida entre sistemas autopoieticos e sistemas alopoieticos. Nas palavras de Maturana e Varela:

Una máquina autopoietica es una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico. Por consiguiente, una máquina autopoietica continuamente especifica y produce su propia organización a través de la producción de sus componentes, bajo condiciones de continua perturbación y compensación de esas perturbaciones (producción de componentes) (MATURANA; VARELA, 1998, p. 69).

Pellanda *et al.* (2017) observam que o conceito organizador de *autopoiesis*, na Biologia da Cognição, explica o funcionamento dos seres vivos como máquinas que se produzem a si mesmos ao operar (MATURANA; VARELA, 1998; 2001). Os biólogos chilenos denominam tais máquinas de autopoieticas porque seu produto não é diferente dos próprios seres vivos. “Em contraposição a este tipo de máquina eles denominaram de alopoieticas aquelas cujo produto é diferente da própria máquina como, por exemplo, uma máquina de Coca-Cola, que produz um produto que não é a própria máquina” (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 132).

Busco subsídios da Teoria da *Autopoiesis* para pensar o autonarrar-se como experiência autopoietica, isto é, experiência imbricada em um processo de autoconstituição. Quando o humano narra, ele organiza os sentidos, o que foi vivido (fisicamente ou no plano da subjetivação), e, portanto, se transforma. Ou seja: nos complexificamos e constituímos também quando escrevemos “sobre” e “para” nós, por nos repensarmos e ressignificarmos (COSTA; PICCININ, 2020, p. 247).

3.2.2 Teorias do Pensamento Complexo

O Paradigma da Complexidade “constitui-se a partir das Teorias do Pensamento Complexo, oriundas de diferentes áreas, como a Biologia, a Filosofia, a Física e a Informática” (COSTA, 2020, p. 314). A Teoria da *Autopoiesis*, apresentada no subcapítulo

anterior, é uma delas. Dentre outras, posso destacar também a Teoria do Caos, a Teoria da Atividade e a Teoria da Complexificação pelo Ruído, sobre as quais passo a discutir.

A Teoria do Caos, ao contrário do que o nome possa sugerir, preocupa-se em compreender como os sistemas aparentemente caóticos são (no fundo) ordenados (LEFFA, 2006b). Com base em Fialho (2011, p. 35), cabe lembrar que a palavra *caos*, de raiz protoindo-europeia, originalmente possuía o significado de “aberto”, ou de “estar bem aberto”. Embora o significado de “caos” possa estar, ainda hoje, muito atrelado ao sentido de “desordem”, lembra Paiva (2007, p. 167) que, na mitologia grega, a palavra *caos* significa “a origem de tudo”, algo mais adequado ao contexto de uma teoria que trata do emergentismo,

Para Leffa (2009, p. 25), o emergentismo pode ser entendido como a tentativa de explicar de que maneira um sistema complexo se desenvolve. Quer dizer: um SAC, um sistema complexo – que pode ser desde um fenômeno da natureza (como as colmeias ou os oceanos) até as organizações sociais (como uma cidade, um país ou um curso de graduação em Letras na EaD, por exemplo) – é um sistema composto de partes que interagem entre si e que evolui num determinado período (LEFFA, 2009). Essa interação entre as partes de um sistema complexo, que leva à produção e à possível evolução de novos elementos, em “efeito dominó”, ou “efeito cascata”, é o próprio emergentismo (COSTA *et al.*, 2019).

Apoiado na Teoria do Caos, Leffa (2006b) defende: torna-se evidente “a ideia de que não existe um elo solto no universo; tudo está de alguma maneira relacionado” (LEFFA, 2006b, p. 22). Nesse sentido, a Teoria do Caos contribui para olhares interpretativos sobre fenômenos marcados por pequenas mudanças, que podem gerar (e, portanto, se relacionar a) grandes diferenças. Fenômenos tais quais: a decisão por formar-se educador, a opção por um curso EaD e o encantamento por determinada área de estudo, dentre muitos outros. Tais fenômenos podem ser pensados a partir da Teoria do Caos em função da sensibilidade extrema às condições iniciais e da imprevisibilidade que lhes são pertinentes (LEFFA, 2009; FIALHO, 2011).

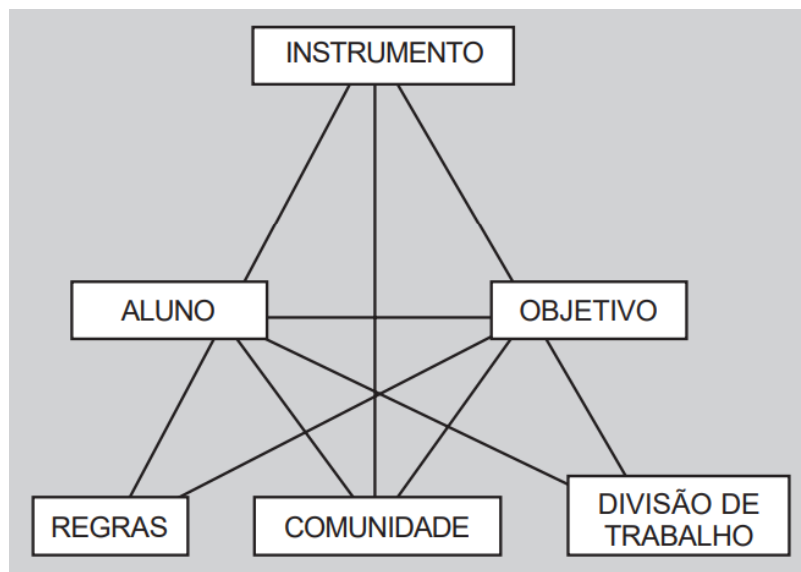
Por sua vez, a Teoria da Atividade (TA), proposta por Leontiev, com base em Vygotsky, e desenvolvida atualmente por Engeström, é uma teoria que busca situar a ação humana dentro do contexto em que ela ocorre, determinar elementos que fazem parte desse contexto e identificar as relações que se estabelecem entre eles, segundo Leffa (2005; 2006b). À luz de tal teoria, toda atividade desenvolvida por um sujeito é sempre movida por um objetivo.

A apropriação desse objetivo dá-se sempre através de um instrumento, que pode ser tecnológico, como o livro, ou psicológico, como a linguagem. Como o sujeito não

age isoladamente, mas de modo coletivo, dentro de uma comunidade, existem normas que regem como o indivíduo deve agir dentro dessa comunidade, e normas para a divisão de trabalho que os membros devem adotar para que o objetivo seja atingido. O sujeito, o objetivo da atividade, o instrumento usado, a comunidade, as normas e a divisão de trabalho, tudo está intimamente relacionado, provocando reações entre si e mudando sua natureza em função do objetivo proposto, exatamente como acontece com os ingredientes quando são misturados para fazer o bolo. Se eu mudar um dos ingredientes ou alterar sua quantidade, o bolo sairá diferente (LEFFA, 2006b, p. 38-39).

Pelo exposto, reitero aqui minha noção de “instrumento”. Na TA, o instrumento é tudo aquilo que, acoplado ao sistema, pode afetar os demais elementos e, por conseguinte, a atividade como um todo. Fialho (2011, p. 61), sobre esse tópico, afirma: “ao trocarmos um dos elementos da atividade por outro, estaremos redimensionando todo o esquema da atividade em contexto”, como no caso de diálogo, ao substituir a carta por um e-mail, ambos vistos como ferramenta de ensino. A imagem a seguir (Imagem 4) é uma ilustração dos elementos constitutivos de uma atividade.

Imagem 4 – Esquema da Teoria da Atividade



Fonte: Leffa (2005, p. 24).

Cumprido elucidar que, evidentemente, nenhum elemento da atividade é estático, nem a própria atividade em si. A atividade como um todo é dinâmica, e a ilustração anterior seria, no melhor dos casos, uma breve fração dela, congelada para fins de observação de seus elementos constitutivos em interação.

Leffa (2005, p. 23), ao discorrer sobre a TA, explica que a interação entre um indivíduo e outro não se dá diretamente, “mas através de um processo de mediação, com o uso obrigatório de um determinado instrumento, que pode ser a própria língua ou algum artefato

social como o livro ou o computador”. Portanto, a TA é potente em ver a ferramenta (ou instrumento) como “um processo de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (LEFFA, 2005, p. 22).

Finalmente, vale mencionar a Teoria da Complexificação pelo Ruído, de Henri Atlan (1992). Com desdobramentos da proposta de von Foerster de “*order from noise*”, ou “ordem pelo ruído” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 19), Atlan criou a Teoria da Complexificação pelo Ruído valendo-se dos estudos da cibernética complexa.

De acordo com von Foerster (2003), a ordem potencializa a organização do indivíduo, enquanto, para Atlan, os ruídos permitem a complexificação do indivíduo, possibilitando a atribuição de sentidos a sua realidade através de processos de complexificação. Destarte, com foco na educação e na aprendizagem por ruído, Atlan (1992) optou por trabalhar usando o princípio da auto-organização como suporte fundamental da sua teoria,

e daí chega à complexidade abordando o papel do observador. Para ele, o mundo físico mostra-se num movimento sem ordem, aleatório, que não faz nenhum sentido para um observador externo. Mas, uma vez incluído esse observador, emerge o sentido a partir da ação efetiva na ordem viva posicionando-se como alguém que inventa o mundo e não o contempla de fora simplesmente. A partir daí, ele vai formular o “princípio da complexificação pelo ruído” usando para isso o pressuposto da dimensão significativa dos seres vivos (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 132).

Tratando de aprendizagem não dirigida e com base em pressupostos cibernéticos, Atlan (1992) nos permite definir a aprendizagem como um conjunto de interações de um sistema vivo que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar face aos ruídos perturbadores do meio, transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferenciação do sistema, tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017). Então, “Com esse trabalho do sistema emergem processos de complexificações sempre crescentes” e sempre em *devoir* (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 23).

Essas e outras teorias – como a Teoria dos Sistemas Complexos e a Teoria da *Autopoiesis*, esta última já introduzida – compõem o Paradigma da Complexidade. São teorias que, em comum, apresentam a oposição à lógica simplificadora-determinista-linear e servem ao propósito de interpretação dos sistemas complexos.

3.3 Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar

Entendo que meu local de fala – enquanto professor de línguas e pesquisador – é a LA. Mas de qual LA eu falo? Como esse campo de estudos linguísticos se constitui na atualidade?

Hoje, a seara da LA não se limita mais ao estudo de métodos e abordagens de ensino e de aprendizagem de línguas (REGO; COSTA, 2020, p. 363). Interpreto, com o respaldo da obra de Moita Lopes (2006), que há pelo menos duas grandes acepções de LA: uma primeira, essa LA tradicional, dita “normal”, que deu espaço a uma segunda, uma LA “anormal”, “mestiça”, “transgressiva”, no sentido de tal campo de saberes ser transdisciplinar e indisciplinar, ou mesmo “antidisciplinar”, apresentando-se como uma área que não coaduna com a disciplinarização do pensamento. Enquanto a primeira operava de forma mais restrita às abordagens e aos métodos de ensino de LE, a LA atual opera à luz do axioma “Novos tempos, novas teorizações” (MOITA-LOPES, 2006, p. 22).

Essa LA contemporânea, sensível ao diálogo com temáticas, epistemologias e teorias emergentes na sociedade atual, permite-me o livre trânsito pela obra de variados autores que, a seu modo, tratam de questões de formação de professores de línguas: Leffa (2009), Paiva (2011), Fialho (2011) e muitos outros. Na sequência, com o respaldo dessas e de outras publicações da seara da LA nos últimos anos, trato de dois tópicos pertinentes a esta tese: 1) a EaD em uma perspectiva de superação de distâncias e 2) os estudos de narrativas de professores de línguas à luz da Complexidade.

3.3.1 Educação sem Distância

“EaD” é sigla usual na agenda do dia e nos debates sobre a educação nacional (e internacional). “Seu uso recorrente e o crescente número de publicações acadêmicas adotando-a como objeto de estudo, entretanto, não isentam o conceito de talvez ainda ser hermético e gerar dúvidas²⁰” (COSTA *et al.*, 2020a, p. 64). Desse modo, neste subcapítulo, apresento minha concepção de EaD, à luz do Paradigma da Complexidade (MORIN, 2005; 2011) e da Biologia da Cognição (MATURANA, 2014). Nessa perspectiva, estão implicadas também minhas próprias experiências no curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB), bem como leituras de pesquisas recentes na área de LA sobre o tema (FIALHO, 2011; LEFFA; FREIRE, 2013; FONTANA, 2015). Proponho, a partir de tais estudos, pensar a EaD como uma “Educação sem distância” (LEFFA; FREIRE, 2013).

De acordo com Leffa e Freire (2013), a EaD contemporânea, que se caracteriza principalmente pelas tecnologias *online* e em rede, pode ilustrar um possível descompasso entre os mundos falado e vivido. Em melhores palavras: nem sempre a língua acompanha a

²⁰ Exemplo cabal disso é a confusão conceitual entre “EaD” e “Ensino Remoto Emergencial”, que se popularizou ao longo de 2020 em função do novo coronavírus (Covid-19).

evolução das tecnologias e, portanto, do mundo. É possível argumentar que o mundo é constituído pela (e na) língua, no sentido de que ela o produz e o modela em suas teias lexicais e sintáticas. Contudo, é necessário perceber quando o mundo transborda da língua, indo muito além dela (LEFFA; FREIRE, 2013). Destarte, “O que permanece é o desafio de dar conta de um mundo novo com palavras antigas: a EaD não cabe nas palavras que usamos para descrevê-la” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 13).

Como exemplo disso, precisamos pensar, por exemplo, se de fato um termo altamente polissêmico como “distância”, do modo como o concebemos originalmente, caracteriza a (e confere um desfalque à) EaD (COSTA *et al.*, 2020a). Para Leffa e Freire (2013), essa distância não existe mais, nem é obstáculo para a aprendizagem, na medida em que mecanismos de mediação (ferramentas, tecnologias, recursos variados) são capazes de propiciar interação simultânea e aprendizagem entre agentes geograficamente distantes.

Evidentemente, em momentos anteriores, como no ensino por correspondência ou por rádio, havia uma distância notória entre os indivíduos. Na atualidade, contudo, essa distância física-espacial já pode dar lugar a discussões outras, como aquelas sobre outras distâncias, talvez muito mais importantes para uma educação no viés da Complexidade (MORIN, 2005; 2011) e da Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 1998). Refiro-me às distâncias sociais, culturais e cognitivas (LEFFA; FREIRE, 2013; COSTA *et al.*, 2020a).

Recorro à ilustração de Leffa e Freire (2013) sobre a aprendizagem tradicional, na qual se presumia que devesse haver distância entre a sabedoria do professor (o detentor do conhecimento) e a ignorância do aluno (a tábula rasa na qual seria depositada informação). Nessa aprendizagem tradicional, o papel do professor – que professa seu saber – seria o de tentar suprimir essa distância por meio de lições e exercícios. Na EaD atual, na qual está implicada a autonomia do aprendiz, não podemos supor que este não saiba nada, sobretudo quando consideramos a máxima freireana sobre não haver um “saber mais” ou um “saber menos”, mas, sim, saberes diferentes.

Assim, segundo Leffa e Freire (2013), o educando conhece muitas coisas que ele aprendeu vivendo, sentindo, olhando e ouvindo o mundo à sua volta, e isso pode ser ainda mais notório no contexto da EaD, em que ele depende menos do educador e está mais livre para navegar pelo ciberespaço e viver-conhecer a partir desse mundo que se amplia para muito além da sala de aula presencial e do campo de ação do educador. Nesse mesmo viés, se há de fato uma “distância entre ignorância e conhecimento”, envolvendo os atores implicados no processo educacional (educando e educador), esta pode ser ressignificada: quanto a alguns tópicos, o aprendiz talvez tenha aprendido-vivido aquilo que o educador não aprendeu-viveu

ainda, “em áreas de conhecimento que até podem ser diferentes, mas não menos relevantes para sua educação” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 17).

Também cabe mencionar a “distância social” (LEFFA; FREIRE, 2013). Esta se dá:

envolvendo inúmeros aspectos na relação do sujeito com os outros, conferindo prestígio a um indivíduo e desqualificando outro. Pode envolver questões de hierarquia (general versus soldado raso), de uso da língua (norma padrão versus dialeto caipira), de posse de bens materiais (rico versus pobre), de endereço residencial (bairro nobre versus favela), entre tantas outras possibilidades (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 17).

Para os autores (LEFFA; FREIRE, 2013), a redução da distância social tem sido um dos grandes desafios da educação contemporânea, por dois motivos: o primeiro, por tal distância existir em sentido vertical, de cima para baixo, exigindo para sua mudança um esforço notório, o qual as pessoas que estão lá em baixo nem sempre têm condições de fazer; o segundo, porque as pessoas que ocupam as posições mais elevadas oferecem resistência em abrir mão de seus privilégios e permitir o acesso dos outros que tentam subir.

A ressignificação dos papéis clássicos de “professor e aluno” na EaD admitem a interpretação de que a modalidade denota um avanço na diminuição da distância social entre os envolvidos. “A simples suspeita de que a EaD tenha a mínima possibilidade de reduzir, também, a distância social, ampliando, assim, o acesso à cidadania, é, por si só, um bom motivo para investigar sua potencialidade” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 18).

Todas essas distâncias antes mencionadas, ou seja, as distâncias “entre sabedoria-ignorância, a distância social, e várias outras, podem existir ainda no ensino presencial, assim como na EaD e em qualquer modalidade de ensino” (COSTA *et al.*, 2020a, p. 66). Considerando isso, e lançando mão das atuais tecnologias digitais telemáticas, que rompem com as noções clássicas-euclidianas de “distância” e “tempo” (no sentido de permitirem interação simultânea entre os indivíduos), chegamos a um impasse na educação. Conforme destacam Leffa e Freire (2013).

Estamos diante de um aparente impasse, mas com duas opções de saída: ou toda educação é presencial, incluindo a educação distante, ou toda educação é distante, incluindo a presencial. A opção por uma ou outra das alternativas é meramente uma questão terminológica; pode-se postular tranquilamente que não há qualquer possibilidade teórica de haver dois tipos de educação (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 33).

Por hora, ainda sem uma postura mais consensual da academia sobre a EaD, faço minha as palavras registradas no livro *Transformación en la Convivencia* (MATURANA, 2014). Em tal obra, uma coletânea de textos organizados à luz dos principais pressupostos teóricos da Biologia da Cognição, a EaD contemporânea é vista como uma modalidade que permite

modificações do escutar, do ver e do fazer na convivência. Isto é: a EaD permite a superação de distâncias e barreiras culturais, de classe e econômicas, entre outras. Conforme assinalado na obra:

En fin, la educación a distancia, aunque fue concebida como una solución a un problema técnico de educación masiva, abre la posibilidad de experiencias semejantes a personas que de otra manera permanecerían para siempre separadas por barreras culturales o económicas (MATURANA, 2014, p. 150).

É nessa lógica que adoto, aqui, uma concepção de EaD sem distância (LEFFA; FREIRE, 2013; COSTA *et al.*, 2020a), quero dizer, uma EaD que amplia o espaço experiencial e conversacional dos aprendizes com a diversidade de temas que oferece, e que valida a dignidade e valoriza os saberes e os conhecimentos de cada estudante (MATURANA, 2014). Em outras palavras, a EaD *online*, hoje, permite ampliar a realização de um viver democrático (MATURANA, 2014), propício à educação como um todo.

3.3.2 Estudos de narrativas em LA

A escrita tornou-se então fluida, e tanto que às vezes me sentia escrevendo pelo puro prazer de narrar, que é talvez o estado humano que mais se parece à levitação.
Gabriel García Márquez.

Embora o meu conceito de “narrativa” já tenha sido apresentado e debatido em páginas prévias, cabe ainda alguns apontamentos mais teóricos. Afinal, cada época conta com determinadas formas narrativas (BARTHES, 2011; MOTTA, 2013), e as sociedades narram e são narradas em razão do contexto sócio-técnico discursivo que lhes acompanha. A exemplo disso, cabe considerar: se na Era Pré-Moderna o narrar podia ser entendido como emergência de uma prática “artesanal”, muito atrelada a interações específicas e orais, com a Modernidade, as formas e os meios de narração se complexificam e proliferam, ocupando inclusive espaços nos quais não cabiam outrora. É nesse sentido que, hoje, há múltiplos modos de produção e difusão de narrativas – de si e do outro – em formas mais dinâmicas, rizomáticas e em escalas de abrangência que podem ser globais, abertas e de fácil acesso, atreladas a diversos suportes midiáticos (VIÇOSA *et al.*, 2019; COSTA; PICCININ, 2020).

Assim, é imperativo situar o que se entende por “narrar” em um determinado tempo-espaço e em um determinado viés teórico-metodológico, dentro de uma abordagem científica. O objetivo é evitar ambiguidades sobre o termo “narrativa”, já empregado em tantos campos do saber (a Comunicação Social, a História, a Antropologia, a Literatura, a Linguística...) e com conotações por vezes tão distintas.

A experiência narrativa está presente em (e é própria de) cada tempo e sociedade (BARTHES, 2011), e a sociedade – essa grande aldeia global permeada de conexões em rede – conta com inúmeras ferramentas (tecnológicas, semióticas, multimodais) e estratégias para a complexificação das narrativas, que vão desde o rompimento da lógica linear cheia de hierarquizações (no passado) até as hibridizações das formas de narrar-se (na atualidade), conforme já assinalado em Costa e Piccinin (2020). Portanto, os debates sobre a complexificação da narrativa contemporânea não podem desconsiderar as atuais “múltiplas plataformas midiáticas geradas pelos avanços tecnológicos” (PICCININ, 2012, p. 77), nem a imersão desses modos “de ser e de fazer do indivíduo contemporâneo”. Tais plataformas,

além de não cristalizarem-se umas sobre outras, na verdade apresentam como característica, no lugar de hierarquia ou diferenciação, a hibridação geradora de inovações nesse exercício de contar histórias. Um movimento que, na verdade, já começa com o surgimento da linguagem audiovisual ainda na virada do século XIX para o XX. Primeiro com a fotografia e depois com o cinema. Mais tarde o rádio, a televisão e a internet durante os séculos XX e XXI, no que vai se denominar era da imagem, vão mostrar que essas mídias produzem continuamente interseções que ganham força na atualidade, neste diálogo gerado entre os formatos narrativos ditos canônicos e os novos jeitos e maneiras de contar. Estão ancorados em suportes também inovadores, ainda que preservem e mantenham o que é perene de fato: a arte de contar histórias como uma necessidade intrínseca da humanidade (PICCININ, 2012, p. 77).

Todos esses elementos apontados até aqui contribuem para a configuração de um novo paradigma científico quanto aos estudos da narrativa na LA. As implicações desse paradigma emergente – que não é balizado pela ideia de “olhar para algo novo”, mas sim de “olhar de um novo modo para algo que já estava lá” (isto é, a ação de narrar) – estão presentes em estudos prévios da seara de LA sobre narrativas de professores de línguas.

Um primeiro estudo que faço questão de mencionar quanto a essa perspectiva emergente sobre a narrativa é de autoria de Paiva (2005a). Tal estudo foi desenvolvido a partir de 100 narrativas de aprendizes de línguas coletadas e armazenadas no repositório do projeto “Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras” (AMFALE²¹). Tal projeto reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem. Além da própria professora Vera Paiva, outros pesquisadores (juntamente a seus orientandos) fazem estudos a partir dessas autonarrativas.

Destaco, aqui, esse trabalho de Paiva (2005a) também em função de seu referencial teórico, o Pensamento Complexo, e de dois pressupostos que me respaldam na minha pesquisa: 1) as narrativas de aprendizagem de língua inglesa (no caso da pesquisa da

²¹ Para saber mais, visite: <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>.

professora Vera Paiva) revelam como os narradores se adaptam a diferentes situações e contextos de ensino e aprendizagem, se adaptando ao meio; e 2) esses mesmos sujeitos narradores, em vez de, passivamente, aceitarem as limitações curriculares das escolas e das práticas de ensino de línguas, desenvolvem suas próprias estratégias, exercem sua autonomia e tornam-se autores de suas próprias histórias de aprendizagem e, eu acrescento, de vida.

Outro estudo digno de menção é o de Fontana (2015), que versa sobre as dinâmicas de afeto e de conflito de um grupo constituído por professores em formação na EaD (o mesmo contexto de pesquisa que o meu), também na perspectiva do Pensamento Complexo. Debruçando-se sobre narrativas (memoriais autobiográficos) de alunos que concluíram o curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFESM-UAB) em 2013, Fontana (2015) realizou uma pesquisa exploratória em que identifica a potência do conflito: apesar de não ser encarado como algo desejável, o conflito serve como potencial mantenedor do sistema social complexo, pois tem o poder de estimular novas maneiras de pensar a criação de estratégias inovadoras de trabalho e novas dinâmicas de interação entre as pessoas.

A inovação decorrente do conflito funciona como força negentrópica, que se contrapõe à entropia ou perda de energia sistêmica, contribuindo para a longevidade desse sistema e para a obtenção de resultados positivos em termos pedagógicos. Essas conclusões tendem a contribuir com a compreensão sobre as dinâmicas das relações na Educação a Distância, permitindo aos seus professores uma percepção maior sobre a importância das interações humanas que se descortinam por detrás dos computadores (FONTANA, 2015, p. 8).

Um terceiro trabalho que destaco é a recente obra organizada por Gomes Júnior (2020): *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. Partindo do pressuposto de que nossas narrativas (sejam reais, sejam ficcionais) guiam, transformam, influenciam e colore a nossa vida, o organizador do livro conecta oito capítulos que, em comum, apontam para a ideia de que “Narramos quando aprendemos; e aprendemos quando narramos” (GOMES JÚNIOR, 2020, p. 11). Em sinergia com as atuais perspectivas teórico-metodológicas dos estudos em LA, incluindo o Pensamento Complexo, os textos que compõem o livro abordam diversos conceitos, princípios e direcionamentos da pesquisa (de) narrativa internacional e brasileira: a formação de professores de línguas e a questão da identidade de docentes, as narrativas de aprendizes de línguas, as reflexões epistêmicas, as narrativas multimodais etc.

Ao reler esses e outros trabalhos com base em autonarrativas de professores de línguas à luz do Paradigma da Complexidade, noto semelhanças entre eles e alguns dos estudos do GAIA, o qual tem elaborado nos últimos anos um aparato teórico-metodológico fortemente respaldado pela Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 1998; 2001), pelo

Pensamento Complexo (MORIN, 2015) e por uma série de pensadores que nos ajudam a superar uma visão pragmática-reducionista do ato de narrar. Dentre tais pensadores, destaco von Foerster (2003), cuja obra me permite argumentar o seguinte: se a pesquisa clássica descreve o mundo “lá fora” como algo objetivo e independente do sujeito que o observa, é necessário pensar, agora, uma teoria do observador como um ser vivo incluído, implicado na ação de observar (VON FOERSTER, 2003). Tal percepção parece estar em acordo com a visão de Maturana e Varela (2001) sobre o mundo composto a partir da perspectiva do observador, e pode (talvez deva) ser trazida para o campo dos estudos das narrativas pedagógicas na contemporaneidade (COSTA; PICCININ, 2020).

Com efeito, as lentes teóricas do Paradigma da Complexidade e da Biologia da Cognição defendem a impossibilidade de realidades externas independentes ao sujeito (PELLANDA; BOETTCHER, 2017). Isso, por sua vez, assemelha-se à perspectiva de narratologia defendida por Motta (2013), que entende que “o mundo cultural passa a existir na medida em que nós falamos sobre ele, nós o relatamos e construímos” (MOTTA, 2013, p. 83).

Assim, a invenção do mundo se dá pela invenção do “eu”. De igual forma, a narração e o que é narrado inexistem sem o narrador (COSTA; PICCININ, 2020). Por isso que a perspectiva histórica da aversão à narração de educadores, malvista e invalidada, inclusive pela presença “do próprio punho” do educador/escritor (PRADO; SOLIGO, 2007), deve ser ressignificada. Toda narrativa docente, escrita com o próprio punho ou oralizada, ou manifestada por qualquer outro meio, demanda a presença e a existência do educador enquanto narrador. Tal presença se dá no arranjo da linguagem e nas sequências temporais, nas ideologias, nas crenças expostas, nas atribuições (conscientes e inconscientes) de juízos e valores (PRADO; SOLIGO, 2007), e em incontáveis outros aspectos (COSTA; PICCININ, 2020).

Somos, em nossa condição humana, organismos narrativos, por sermos languageiros, perspectiva em comum acordo com os estudos de Maturana e Varela (1998; 2001), de von Foerster (2003), de Pellanda e Boettcher (2017), entre outros. Enquanto indivíduos que narram, em nossas experiências narrativas, relacionamos “as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências, construídos pelos sujeitos” (SOUZA, 2006, p. 140).

4 METODOLOGIA

*Caminha, e o caminho se abrirá.
Provérbio budista.*

Nos últimos anos, tenho interpretado que alguns jargões acadêmicos, ainda hoje muito recorrentes no meio universitário, como “metodologia de pesquisa”, “análise de dados” e outros, podem ser empregados com sentidos e significações que aludem a um fazer científico inerente ao Paradigma Clássico (ver PELLANDA; BOETTCHER, 2017; COSTA; PICCININ, 2020). Esse Paradigma Clássico, cartesiano e positivista, trouxe consequências deletérias à vida dos seres humanos em termos existenciais, cognitivos, ontológicos, éticos e sociais (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b), devido à extrema fragmentação das dimensões da realidade.

O Paradigma da Complexidade (MORIN, 1977) opõe-se ao Paradigma Clássico, no sentido de interpretar como insustentável essa lógica científica excessivamente positivista, por sua radicalidade, já que pressupõe o apagamento do “sujeito autor” no fazer científico e, ao mesmo tempo, atrela-se à fragmentação (ou disciplinarização) dos saberes. Sobre essa questão, Gai (2009, p. 138) destaca: o paradigma científico clássico, no apogeu da Modernidade, centralizou-se na racionalidade e considerou a evidência física enquanto única premissa da verdade, algo que, mais tarde, revelou-se um caminho insuficiente de acesso ao conhecimento. Em outras palavras: a lógica subjacente a esse paradigma anterior (clássico) é uma lógica formal, linear, simplista e excludente, que teria causado as implicações referidas. Optamos, então, por lógicas complexas, não lineares, capazes de responder às incertezas, às flutuações e às dimensões sutis da realidade.

Em função da necessidade de um posicionamento teórico-metodológico coerente e em sinergia com o Pensamento Complexo, pesquisadores podem opor-se a esse paradigma clássico esgotado (PELLANDA; BOETTCHER, 2017) por meio de ressignificações e subversões de sentidos atrelados às palavras. Quero dizer, com isso, que é possível demarcar uma oposição ao paradigma científicista clássico evitando alguns termos considerados “malditos” pela sua limitação conceitual, bem como ressignificando outros tantos, mais capazes de vincular-se ao Paradigma da Complexidade.

Essa prática de alargar determinadas acepções e, com isso, resgatá-las das amarras simplificadoras de epistemologias lineares e fragmentadoras da realidade, tem sido recorrente no GAIA, em função do grupo de pesquisa estar vinculado ao eixo “Educação e Complexidade”. Dentre algumas das metas maiores do GAIA, menciono: estudar e praticar a

educação numa perspectiva complexa, razão pela qual muitos dos pesquisadores do grupo ressignificam não só as noções de “método” e “análise de dados”, mas também “cognição” e “narrativa” (PELLANDA, 2008; PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017b).

Quando tomo, por exemplo, a etapa da “análise de dados” de uma pesquisa, interpreto que tal terminologia não estabelece sintonia adequada com o fazer científico do GAIA. Isso porque, em primeiro lugar, “nada está dado” se considerarmos o viés da Física Quântica²², que questiona a própria natureza da matéria, “sustentando que a realidade fundamental é indeterminada, que nada está dado e que não existe nada determinado em relação à nossa vida cotidiana” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 41). Além disso, como observa Gai (2009, p. 139): “O ambiente, tal como o percebemos, é uma invenção nossa”, assim como em qualquer narrativa (ficcional ou não) está implícita a ideia de invenção. Ou seja:

a realidade é um conceito construído; é conformada a partir da explicação da experiência do observador implicado; este é um ser vivente, ou seja, é o ser que se observa a si mesmo sendo, o ser que se pensa a si mesmo no seu processo de viver, de existir (GAI, 2009, p. 139).

Consequentemente, em segundo lugar, entendo que não “analisamos” algo, no sentido cartesiano da palavra, assumindo a pretensão de descrever o fenômeno, mas, sim, o interpretamos. Entendo que a “descrição” parece presumir noções de verdades e totalidades em fatos, o que pode ser questionado numa lógica complexa, diferentemente da noção de “interpretação”, que não nega a correlação subjetivação-cognição no processo de conhecer-viver. Parto da popular ideia atribuída ao filósofo Nietzsche – de que não há fatos, apenas interpretações (PIMENTA, 2020) –, não para incorrer na postura radical de negação dos fatos, mas para sinalizar minha perspectiva teórica: o nosso ser-estar no mundo se dá por interpretações, por subjetivação-cognição.

Nessa linha de pensamento, um dos termos que, no GAIA, buscamos ressignificar (de modo a retirar as conotações positivistas lançadas sobre ele) é o próprio “método”, conforme já apontei. Na mesma direção de Passos e Barros (2012, p. 17), busco a reversão do sentido de método, ou seja, “não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos)”, mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. Essa reversão afirma, pois, um “hódos-metá” (PASSOS; BARROS, 2012).

Portanto, quando emprego o termo “método”, estou aludindo a um percurso metodológico à luz da Complexidade, isto é, um fazer científico a partir do qual olho

²² Em apertada síntese, e com base em minhas leituras sobre o Pensamento Complexo, entendo a Física Quântica como uma grande área de estudo que, na atualidade, contribui também para um fazer científico que considera o papel do observador implicado no objeto observado e, logo, na realidade circundante, num viés holístico.

determinados fenômenos com as lentes teóricas do Pensamento Complexo. Sob o prisma da Complexidade, busco um fazer científico a partir do qual, no convívio e no diálogo com a incerteza, eu possa olhar e interpretar o objeto no seu contexto, juntando o que foi disjuntado, compreendendo, nesse processo, as recursividades, o caos, as simbioses e as complementaridades. Nesse método, o objeto é vislumbrado na relação parte-todo, a partir de um princípio hologramático, que opera na configuração do reconhecimento da unidade na diversidade e da diversidade na unidade (MORIN, 1977).

Assim como Edgar Morin, encontro na origem da palavra “método” o significado de “caminho”, mas apenas para aceitar o “caminhar sem caminho”, que é também o “fazer o caminho no caminhar” (MORIN, 1977, p. 25). Citando o poeta modernista espanhol Antonio Machado (“*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*²³”), Morin (1977, p. 25) defende que o método só pode formar-se durante a investigação.

Essa ideia de caminhar e fazer a pesquisa no caminho não é totalmente nova na LA, conforme registro de Leffa (2001), em um clássico texto sobre a área e seu compromisso social. Segundo o autor (LEFFA, 2001, p. 4), o grande desafio de fazer pesquisa em LA pode ser ilustrado pela metáfora da busca por petróleo no mar: para tanto, nós, pesquisadores, “precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar”. Em outras palavras: na seara da LA, há sempre a necessidade de explorarmos e navegarmos mares desconhecidos.

Outra metáfora pertinente é a do papel do laboratório no fazer científico do pesquisador em LA: de acordo com Leffa (2001), na condição de cientistas, não trazemos um problema a ser estudado para dentro do laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses: “fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua” (LEFFA, 2001, p. 7). O pesquisador é aquele que pesquisa em vida, no fluxo do viver, em uma epistemologia complexa, da mesma forma que pesquisa trilhando o caminho do pesquisar.

Portanto, destaco: em pesquisas práticas, aplicadas ou experimentais, a interpretação e a discussão dos dados geralmente são feitas a partir de “critérios de análise”, delimitados previamente com base na literatura da área e/ou selecionados em função de padrões estabelecidos *a priori*. Não adoto, aqui, tal procedimento metodológico, em função da perspectiva complexa subjacente ao estudo. Conforme explica Pellanda (2008), no GAIA,

²³ “Caminhante, não há caminho / o caminho se faz ao caminhar”. Tradução de Mariotti (2002, p. 73).

Não trabalhamos com categorias porque acreditamos que elas não são adequadas para lidar com uma realidade complexa e sempre em *devir*. As categorias essencializam os fenômenos e isso compromete o tipo de abordagem que estamos querendo atingir (PELLANDA, 2008, p. 1080).

Destarte, a análise (ou melhor, a interpretação) e a discussão dos fenômenos vividos são feitas a partir de emergências que afetaram e perturbaram os pesquisadores, e que possivelmente tenham perturbado também os docentes participantes do curso de formação proposto e implementado. Essas emergências registradas em autonarrativas e estudadas à luz do Paradigma da Complexidade e da Biologia da Cognição (MATURANA, 1997), considerando “padrões de organização individual e/ou comunitários” (OLIVEIRA, 2017), permitem a cartografia complexa, a qual é uma das alternativas daquilo que, no GAIA, inspirados no biólogo chileno Francisco Varela, chamamos de “metodologia de primeira pessoa” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 67). Essa metodologia de primeira pessoa é, em síntese, uma perspectiva metodológica que parte dos seguintes pressupostos: 1) conhecer é um ato sobre mim mesmo; 2) não existe representação ou dados; e 3) nós nos constituímos nos narrando e nos entendemos como humanos – nos nossos modos de ser – por meio de tecnologias autopoieticas, como as próprias autonarrativas.

Tendo em vista as considerações prévias, registro minha opção por desenvolver meus estudos na perspectiva da pesquisa qualitativa, em um viés complexo e transdisciplinar, cujo método central entendo ser o da “cartografia complexa”. Interpreto a cartografia complexa como possibilidade de acompanhar e viver, em fluxo, os processos da investigação (PELLANDA; BOETTCHER; 2017; CHAGAS, 2019). Passo, na sequência, a apresentar o conceito de cartografia complexa, o contexto da pesquisa (isto é, um curso *online* de formação de professores de línguas), os participantes da pesquisa e os instrumentos e as técnicas empregados nesta pesquisa em fluxo.

4.1 Cartografia complexa

Limberger *et al.* (2017, p. 194) elucidam que a cartografia, enquanto ciência, “volta seus estudos para a construção e a compreensão de mapas, com a finalidade de orientar as pessoas no que se refere a sua localização”. Entretanto, essa localização não pertence somente ao plano do aqui e do agora, no qual o observador procura localizar-se exatamente onde se encontra. A abordagem da cartografia também amplia o olhar para a visualização do caminho percorrido, ou mesmo para a possibilidade de planejar por onde se deseja locomover, traçando um novo percurso (LIMBERGER *et al.*, 2017, p. 194).

Enquanto método, a cartografia pode ser desenvolvida no viés dos estudos topográficos ou topológicos. Os estudos do primeiro tipo “buscam delinear o relevo de uma região para a confecção de mapas fixos e permanentes”, enquanto os do segundo tipo “levam em consideração as constantes transformações do relevo, produzidas pela interação do homem com a natureza, abrangendo assim seus aspectos mutatórios” (LIMBERGER *et al.*, 2017, p. 194). Desse modo, no GAIA, entendemos que cartografar-pesquisar à luz dos pressupostos do Pensamento Complexo

é deparar-se com elementos de cunho topológico, visto que não existem caminhos prontos; os mesmos devem ser construídos no decorrer da pesquisa, a cada passada. O ato de cartografar pertence ao presente, se refere a um processo que está acontecendo, uma ação que está sendo desenvolvida para conhecer uma realidade (LIMBERGER *et al.*, 2017, p. 194).

A inserção da cartografia do tipo topológica, segundo Chagas (2019), nas pesquisas das ciências sociais, tem sido ampliada e difundida nos últimos anos. Autores e autoras como Rolnik (1989; 1997); Guattari e Rolnik (1996), Deleuze (2001), Escóssia e Tedesco (2009); Pellanda *et al.* (2017), Limberger *et al.* (2017), Iop (2020) e Pellanda e Piccinin (2020), dentre outros, são alguns que desenvolveram e/ou desenvolvem trabalhos importantes de investigação cartográfica, abordando a subjetividade no fazer do conhecimento e, por conseguinte, contribuindo para a invenção de uma noção de cartografia complexa enquanto método de pesquisa.

Ainda de acordo com Chagas (2019), essas pesquisas qualitativas nas áreas das ciências sociais e humanas que utilizam a cartografia como método, em sua maioria, fundamentam-se nos pressupostos apresentados por Guattari e Rolnik (1996) e Deleuze e Guattari (1995). Estes abordam a potência da pesquisa em fluxo e a possibilidade de acompanhar os processos investigativos e a produção de subjetividades, contando com ações, em aberto, da cartografia. Em *Mil platôs* (1995), Deleuze e Guattari associam a cartografia ao conceito de rizoma para apresentar a produção de subjetividades como *devenir* (CHAGAS, 2019). Nessa linha de pensamento, cabe interpretar: sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento “às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias” (ROLNIK, 1989, p. 16).

No âmbito do GAIA, com o respaldo da revisão da literatura da área (ROLNIK, 1989; 1997; DELEUZE, 2001; CHAGAS, 2019), temos inventariado pressupostos teóricos para um esboço mais profundo de uma cartografia complexa. Até o presente momento, pesquisas prévias nos permitem destacar como elementos componentes da cartografia complexa:

1) O observador incluído. O cartógrafo, nesse sentido, está incluído em uma prática que convoca o olhar como uma modalidade em potencial (CHAGAS, 2019), isto é, aquela que ativa a capacidade de vibrar, ou ainda, que faz com que o olho seja tocado pela força do que vê (ROLNIK, 1997). Sobre isso, Pellanda *et al.* (2017, p. 132) escrevem que “o mundo físico mostra-se num movimento sem ordem, aleatório, que não faz nenhum sentido para um observador externo”; todavia, segundo os autores, “uma vez incluído esse observador, emerge o sentido a partir da ação efetiva na ordem viva, posicionando-se como alguém que inventa o mundo e não o contempla de fora simplesmente” (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 132). Considerando o observador incluído²⁴, a cartografia complexa ajuda a compor essa experiência de investigação em uma “dimensão processual, ou seja, do plano coletivo das forças moventes” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009, p. 99).

2) O processo em sintonia com o próprio processo. Kastrup e Barros (2009, p. 77) destacam a cartografia como “um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca”. Nesse viés, o método não fornece um modelo de investigação; a investigação se faz “através de pistas, estratégias e procedimentos concretos” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 77).

3) As narrativas. Para Gonçalves (1998, p. 21), “a narrativa não é algo que escolhemos fazer, mas algo que somos, e, como o ser não é dissociável do conhecer, a narrativa é também aquilo que conhecemos”. O autor afirma ainda que “tal como a vida, a narrativa é inerentemente aberta e multipotencial, abrindo-nos para uma multirrealidade e multirracionalidade” (GONÇALVES 1998, p. 21). Nesse sentido, a narrativa, que é sempre autonarrativa, compõe a cartografia complexa em qualquer que seja o formato ou técnica: falas, escritas, gestos, emoções, imagens, vídeos, diário de bordo, rodas de conversas etc.

4) Os operadores/marcadores. Pellanda *et al.* (2017, p. 142) elucidam que um marcador é tudo aquilo que serve “para sinalizar transformações nos sujeitos no *devenir* dos processos vividos” e, dessa forma, possibilitar também a identificação de “padrões de sentido” emergentes nas autonarrativas. Os operadores/marcadores, então, não são (e se opõem às) “categorias”, que engessam uma realidade em fluxo. Até então, no GAIA, entre outros, temos usado como operadores/marcadores o processo autopoietico e o acoplamento tecnológico (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 142).

²⁴ Vale lembrar que o observador incluído é uma prerrogativa relativamente antiga da pesquisa na Complexidade: é pertinente considerar o olhar do pesquisador como um dos elementos do sistema que observa.

Além de apontar aquilo que, por hora, entendemos no GAIA como componentes de uma cartografia complexa, aproveito a oportunidade para, também, fazer o movimento inverso: destacar aquilo que, em meu entendimento, não é próprio de tal método:

1) A verdade. Com base em Chagas (2019), a cartografia complexa é um modo de pesquisar que não está vinculado à busca de verdades, pois “a verdade” significaria uma correspondência precisa entre a nossa descrição e aquilo que descrevemos, uma compreensão absoluta do mundo exterior, de acordo com Bateson e Bateson (2000). A verdade, tomada nesse sentido, não é atingível, segundo tais autores, pois nunca seremos capazes de reivindicar um conhecimento final, seja do que for (BATESON; BATESON, 2000). Partindo dessa premissa, enquanto pesquisadores, afastamo-nos da perspectiva cartesiana-representacionista para produzirmos um percurso sem verdades absolutas e certezas prontas (CHAGAS, 2019).

2) O início e/ou o fim. Para Barros e Kastrup (2009, p. 59), quando se inicia “uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso”. Segundo os autores, as ações do pesquisador-cartógrafo, nesse percurso, encontram-se sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações (CHAGAS, 2019). “Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59). Portanto, temos entendido que essa cartografia tem uma característica genética, no sentido de busca dinâmica da gênese constante, isto é, acompanhando a realidade se fazendo em ato.

A partir do que foi apresentado nesta breve revisão de literatura estabelecida, concordo com Chagas (2019): para uma experiência de investigação nos pressupostos do Paradigma da Complexidade, acompanhando processos de complexificação ontoepistemogênica dos sujeitos em ato, a cartografia complexa é uma escolha coerente para o estudo daquilo que emerge da experiência de um curso de formação docente.

4.2 Contexto da pesquisa: um curso no fluxo do viver

*A vida não pode ser estudada in vitro, é preciso explorá-la in vivo*²⁵.
Heinz von Foerster (2003, p. 248).

Assim como fiz em minha monografia de conclusão de curso de Graduação (COSTA, 2014) e em minha dissertação de Mestrado (COSTA, 2016), interpreto o próprio processo de planejamento, implementação e avaliação de um curso de formação docente, no fluxo do

²⁵ Tradução minha para “Life cannot be studied *in vitro*, one has to explore it *in vivo*” (VON FOERSTER, 2003, p. 248).

viver, como um grande procedimento metodológico complexo, no qual estão inseridos e correlacionados inúmeros instrumentos e técnicas de pesquisa em ato, com a abordagem da ontoepistemogênese.

Tal curso, embora previamente planejado, não foi considerado “pronto” ou “fechado” em algum momento; o curso – do planejamento à implementação – seguiu aberto às demandas, às emergências e às especificidades do contexto e dos cursistas-participantes. Sobre esse tema, Lévy (2010c) observa: os cursos prontos, nos quais os participantes não passam de meros executores de atividades formuladas por outros, não resultam necessariamente em mudanças de ações, gestos e emoções. “Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondam às suas necessidades reais e às especificidades de seu trajeto de vida” (LÉVY, 2010c, p. 171-172).

Nesse mesmo viés, gosto da ideia apresentada por Lévy sobre o “curso”, em um paradigma anterior, e a “navegação”, própria do paradigma vigente. O primeiro termo enfatiza o caminho já trilhado, geralmente atrelado a uma posição mecanicista; o segundo, o navegar pelo ciberespaço (com suas imprecisões de caminho), em busca de informações e aprendizagens disparadas por conexões, num fluxo de acesso “ao conhecimento ao mesmo tempo massificado e personalizado” (LÉVY, 2010c, p. 172). Aqui, portanto, o emprego do substantivo “curso” se dá muito mais por seu uso corriqueiro no meio acadêmico, mas o sentido atrelado à palavra é o de “navegação” da cibercultura (LÉVY, 2010c).

O curso desenvolvido teve a pretensão de servir como espaço de “produção-de-si”. A produção-de-si, segundo Morin (1977, p. 176), “é o processo retroativo/recorrente que produz o sistema, e que o produz continuamente, num recomeço ininterrupto que se confunde com a sua existência”. Nesta pesquisa, o “si” tem esse sentido mais filosófico apresentado por Morin (1977, p. 199) como uma identidade que “precisa do terceiro (o fluxo energético, a relação ecológica, a paternidade dum outro si), que ela inclui e exclui”.

Considerando a potência do virtual (LÉVY, 2010a) e dos AVA na abordagem da ontoepistemogênese (MALACARNE, 2010) e na formação de educadores de línguas na EaD (FIALHO, 2011; FONTANA, 2015), o curso foi desenhado e implementado a partir de um grupo no *Facebook*, de modo assemelhado a outros cursos de formação docente nos quais já atuei como educador-mediador (COSTA, 2016). Evidentemente, um grupo no referido *site* de rede social não conta com as ferramentas tecnológicas próprias de um AVA, tal qual o *Moodle*. No entanto, a maleabilidade do ciberespaço, bem como a possibilidade do *Facebook* de integrar tecnologias e dispositivos variados, permitiu que eu o interpretasse como um AVA, sobretudo pela facilitação daquilo que me era mais importante: a interação entre os

participantes, para fins de perturbações, conversações e emergências de ruídos cujas implicações reverberassem nas autonarrativas. O grupo na rede social *Facebook* foi intitulado “Grupo de formação docente - Tecnologias, Educação a Distância e narrativas”.

Ainda na fase de planejamento do curso, busquei na literatura produzida pelo GAIA tópicos relacionados a meu escopo de pesquisa, que é a abordagem da ontoepistemogênese na EaD a partir de uma cartografia complexa estabelecida sobre o estudo das autonarrativas. Correlacionando minhas experiências no curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB) e minhas leituras de pesquisas recentes do GAIA (PELLANDA; BOETTCHEER; PINTO, 2017b; OLIVEIRA, 2017; MÜLLER, 2017; PELLANDA; PICCININ, 2020) pude delimitar os temas de cada semana do curso de auto-trans-formação docente: (1) o acoplamento tecnológico e as tecnologias na educação; (2) o curso de licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB); (3) o papel da autonarrativa docente na produção-de-si; e (4) o próprio curso de formação de educadores de línguas, em uma perspectiva autoavaliativa.

A partir das leituras realizadas no âmbito da disciplina “Pesquisa e Educação Básica” (PPGEdu-UNISC), eu desenvolvi – ao longo do primeiro semestre letivo de 2019 – as tarefas e o cronograma de atividades semanais do curso, que foram resumidas e enviadas por e-mail aos docentes e acadêmicos convidados²⁶. As tarefas poderiam variar de acordo com a temática abordada em cada semana do curso. Algumas tarefas e atividades, contudo, foram planejadas para todas as quatro semanas de curso, a saber:

1) Questionário *online*. Algumas questões prévias (de múltipla escolha, de resposta aberta etc.) foram elaboradas com base na bibliografia da área e disponibilizadas via um questionário *GDocs*²⁷, submetido aos participantes-cursistas no início de cada semana do curso. Mais do que um instrumento para uma possível “coleta de dados quantificáveis”, tal ferramenta serviu para eu conhecer os participantes, de modo mais pessoal e intimista, sobretudo no que tange às experiências anteriores ao início do percurso formativo. Também era por meio desse questionário que eu “perturbava” o sistema complexo, introduzindo o tema da semana do curso²⁸.

2) Texto teórico (isto é, leitura de um texto de apoio). Algum texto acadêmico (artigo, capítulo de livro, parte de uma dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado etc.) foi selecionado de acordo com o tema da semana e, então, publicado no grupo do *Facebook*

²⁶ Tais informações constam no Apêndice A (“Explicações sobre o curso”).

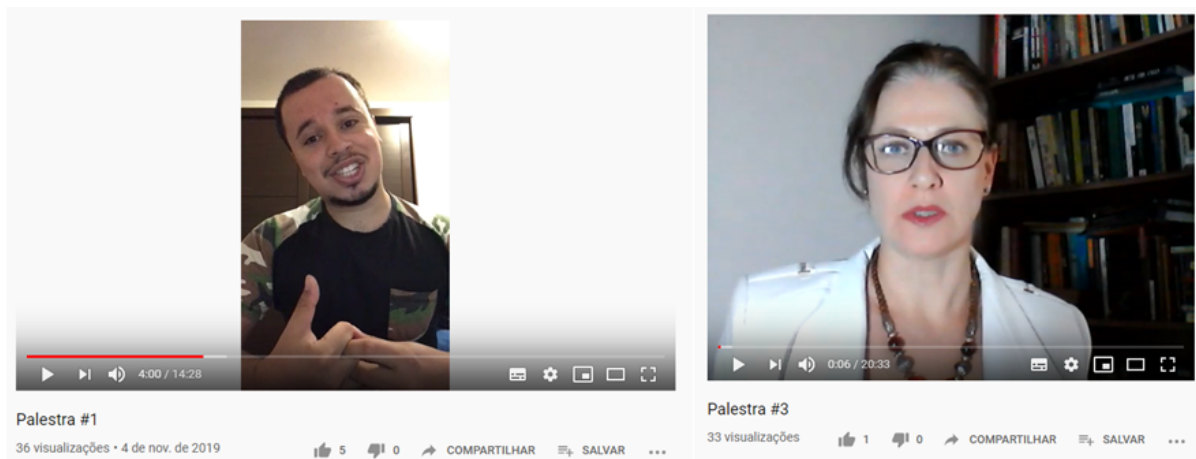
²⁷ Disponível em <<https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>>.

²⁸ Os questionários *online* de cada semana do curso de formação podem ser vistos em Apêndice B, Apêndice C, Apêndice D e Apêndice E, respectivamente.

(AVA), para suscitar discussões. Nesse mesmo sentido, o objetivo do compartilhamento de uma referência de leitura era, também, contribuir para a invenção de um aporte teórico por parte dos participantes-cursistas quanto ao tópico em debate.

3) Palestra *online*. Cada semana do curso contou com algum educador convidado para atuar como palestrante. As palestras foram gravadas em vídeos curtos (com duração média de 15 a 20 minutos) e, na sequência, *upadas* no meu canal no *YouTube*²⁹. Diferente do que ocorre em uma palestra mais tradicional, cada palestrante foi orientado a adotar uma perspectiva mais dialógica, visando à problematização de alguns tópicos e à possível desestabilização de algumas crenças prévias. A imagem a seguir (Imagem 5) conta com a captura de tela de duas das palestras *online* para fins de exemplificação: à direita, uma imagem do meu vídeo, pois fui o palestrante da semana #1; à esquerda, o vídeo da palestra da professora Fabiana Piccinin, na semana #3 do curso.

Imagem 5 – *Print screen* de duas palestras do curso



Fonte: do autor.

4) Fórum de discussão. O próprio tópico aberto no grupo do *Facebook* para a publicação do vídeo do palestrante convidado serviu, na seção de “comentários”, como fórum para debates, questionamentos e interações entre os participantes. Para que o comentário no fórum não se limitasse a uma breve exposição de uma opinião sobre a palestra em vídeo, preparei questionamentos pensados para cada fórum e, eventualmente, publiquei neles imagens e vídeos complementares para incitar mais discussão.

5) Escrita da autonarrativa. Ao longo da semana, os participantes do curso escreviam suas autonarrativas. Foram efetuadas apenas duas orientações quanto à autonarrativa em si:

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCWgQtrn6jSleHwtVnCTTjhw?view_as=subscriber>.

elas deveriam ser escritas em primeira pessoa, contemplando a própria história de vida de cada participante, e abordar (direta ou indiretamente) a temática da semana. Fora essas orientações, as autonarrativas poderiam ser escritas em formato livre, em suportes variados (arquivo Word ou PDF, recurso de áudio ou vídeo etc.), sem restrições ou exigências de tamanho ou extensão.

Essas atividades do curso foram pensadas de acordo com o seguinte cronograma: aos domingos pela manhã, eu “perturbava” o sistema complexo – o próprio curso – no sentido de enviar um questionário *online*, com perguntas referentes ao tema daquela semana. Na segunda-feira, pela manhã, eu disponibilizada o vídeo da palestra e, nessa mesma publicação, já indicava o texto teórico da semana e abria o fórum, com questionamentos e provocações para o debate. Ao longo da semana, cada participante-cursista produzia sua autonarrativa, que deveria ser enviada em arquivo digital até sábado, meia-noite.

A figura a seguir (Imagem 6) ilustra de forma sistematizada o calendário semanal, e, após ser convertida em imagem, serviu de “capa” (imagem de plano de fundo) do grupo no *Facebook*, para facilitar a visualização e o entendimento de cada participante-cursista.

Imagem 6 – Cronograma ilustrado de atividades do curso

O cronograma do nosso curso						
D Domingo	S Segunda	T Terça	Q Quarta	Q Quinta	S Sexta	S Sábado
Questionário online						
Atenção: Responda o questionário antes de ver o vídeo ou o fórum	Palestra Online (Vídeo) 					
	Texto teórico					
	Fórum					Envio da autonarrativa
	Entre a segunda-feira e o sábado você terá tempo para assistir a palestra em vídeo, debater o tema com os colegas no fórum com base no texto teórico, e produzir sua autonarrativa					Não esqueça: Enviar a autonarrativa por e-mail

Fonte: do autor.

A partir da organização dessas atividades semanais, e considerando as orientações para a elaboração dos projetos de extensão da disciplina “Pesquisa e Educação Básica”, estipulei um tempo de dedicação ao curso por parte dos participantes-cursistas: um total de 4h30min de dedicação semanal, totalizando 20h ao longo das 4 semanas de curso, conforme pré-estabelecido.

O tempo de 4h30min foi assim distribuído segundo previsões gerais³⁰:

- ✓ 1h para responder ao questionário *online* (GDocs).
- ✓ 30min para assistir à palestra *online*.
- ✓ 1h para a leitura do texto de apoio.
- ✓ 1h para debater no fórum e interagir com os colegas no grupo.
- ✓ 1h para a produção da autonarrativa.

Tanto a abertura (início) do curso quanto o encerramento (fechamento) aconteceram por meio de vídeos gravados por mim. Essas interações para introduzir e, depois, sinalizar uma “conclusão” do curso me pareceram importantes para a emergência de vínculos afetivos no que diz respeito ao compartilhamento de experiências, dúvidas, inquietações e expectativas. Eu queria que cada participante me conhecesse, visse meu rosto, ouvisse minha voz, e me sentisse mais presente, já visando ao questionamento da noção de “distância” em EaD e em cursos *online* de formação docente.

Outras informações e sistematizações do funcionamento do curso podem ser vistas no quadro a seguir (Quadro 1).

³⁰ Evidentemente, eu estava ciente que cada participante do curso *online* poderia usar mais ou menos tempo em cada uma das tarefas. Essa delimitação prévia de carga horária deu-se mais em função das questões de ordem burocrática referentes à função de emissão de certificação por participação e conclusão do curso.

Quadro 1 – Programa detalhado do curso

Semana e período de realização	Tema	Detalhamento das atividades
Vídeo-aula de introdução 1h de atividade	Abertura do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do curso e dos participantes, explicações sobre a dinâmica de atividades.
Semana 1 4h30min de atividade	Perspectivas e crenças sobre as tecnologias educacionais e a cibercultura	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e debate de texto teórico: LÉVY, P. A subida em direção à noosfera. In: LÉVY, P. <i>A conexão planetária</i>. 2001. p.125-148. • Palestra: “A Cibercultura na Educação e na EaD”. Palestrante: Alan Ricardo Costa (UNISC/CAPES). • Questionário <i>online</i>. • Escrita de narrativa: “As tecnologias digitais na educação e na minha vida”
Semana 2 4h30min de atividade	A EaD em foco: transformar-se “com” ou “sem” distância?	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e debate do texto: LEFFA, V. J.; FREIRE, M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.) <i>Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais</i>. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38. • Palestra: “O curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFMS-UAB)”. Palestrante: Vanessa R. Fialho (UFMS). • Questionário <i>online</i>. • Escrita de narrativa: “Minhas visões sobre a EaD e o curso de Letras - Espanhol e Literaturas – (UFMS-UAB)”.
Semana 3 4h30min de atividade	A escrita de si: autonarrativas e releituras de memoriais autobiográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e debate do texto: PICCININ, F. O (complexo) exercício de narrar e os formatos múltiplos: para pensar a narrativa no contemporâneo. In: PICCININ, F.; SOSTER, D. (Org.). <i>Narrativas comunicacionais complexificadas</i>. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012, v. 1, p. 68-88. • Palestra: “Narrar-se na perspectiva da Complexidade”. Palestrante: Fabiana Piccinin (UNISC). • Questionário <i>online</i>. • Escrita de narrativa: “Sobre o ato de narrar-se”.
Semana 4 4h30min de atividade	Avaliação dos percursos formativos e do curso <i>online</i> de formação	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e debate: nesta semana, cada participante foi convidado a reler suas próprias autonarrativas, produzidas ao longo deste curso e de seu próprio percurso formativo (relatórios de estágio, TCC, entre outros). • Escrita de narrativa: “Avaliação do curso e do meu próprio percurso formativo”.
Vídeo-aula de conclusão 1h de atividade	Encerramento do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Encerramento das atividades do curso.

Fonte: do autor.

A avaliação do curso, bem como os olhares sensíveis lançados sobre as questões envolvendo as atividades e as autonarrativas dos professores-cursistas foram pensadas sob um viés qualitativo de interpretação à luz da Complexidade (MORIN, 1977; PETRÁGLIA, 2001). Foram indicadores de avaliação do curso: 1) a participação nas atividades propostas; 2) o envio das tarefas; 3) a interação comigo (educador-mediador) e com os colegas docentes

(participantes-cursistas); 4) a relevância das conversações e discussões realizadas; e 5) a escrita, nas autonarrativas, das reflexões sobre a própria história de vida, a *práxis* docente, o acoplamento humano-tecnologia e a auto-constituição docente emergente do pensar sobre o percurso formativo em EaD.

Uma primeira versão do projeto de curso foi registrada na UNISC, via disciplina “Pesquisa e Educação Básica”, em julho de 2019. Nesse mesmo tempo, o projeto de tese de doutorado, incluindo o detalhamento do curso, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da mesma instituição, e aprovado na sequência³¹.

4.3 Participantes da pesquisa

“Sujeitos de pesquisa” é um termo clássico comumente empregado para designar as pessoas “analisadas” em uma pesquisa, ou os indivíduos de onde “se extraem os dados”. Em alguma medida, soa um tanto quanto positivista e normativa essa expressão, que é um sintagma cuja ênfase está em “sujeito”, uma das palavras mais difíceis e “mais mal entendidas que possam existir” (MORIN, 2011, p. 65). Isso se dá em função da visão tradicional da ciência, em que tudo é determinismo: não há sujeito, nem consciência, tampouco autonomia (MORIN, 2011).

Morin tenta redefinir esse sujeito no viés da Complexidade, isto é, interpretando-o como aquele que se coloca no centro do seu próprio mundo e ocupa o lugar do “eu”. Todos nós podemos dizer “eu”, mas cada um só pode dizer “eu” para si mesmo (MORIN, 2015, p. 65). Nesse sentido, o que o autor propõe é uma concepção de sujeito que deve ser complexa, na medida em “que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos” (MORIN, 2005, p. 30), e se coloque no mundo.

Ainda assim, o termo me parece um tanto quanto inadequado. Entendo, destarte, que a expressão “participantes da pesquisa” soa mais amigável e sensível, e atribui aos docentes um papel mais ativo no estudo, um papel mais humano e pessoal, o que parece mais condizente com o prisma da ontoepistemogênese. Afinal, tal abordagem não nega (pelo contrário, vê como imperativa) a participação ativa do indivíduo e seu entendimento sobre o próprio processo de invenção do conhecimento-subjetivação. Ademais, em função das atuações no curso, chamarei os educadores de “participantes-cursistas”, ou, eventualmente, apenas cursistas.

³¹ Número do CAAE: 24205119.6.0000.5343. A Carta de Apresentação do Projeto enviada ao CEP-UNISC pode ser vista em Apêndice F.

Por questão de coerência com a lógica da não fragmentação entre pesquisador e objeto de pesquisa, eu, Alan Ricardo, enquanto educador-mediador do curso, sou também um participante, interagindo com os demais participantes. Como bem lembram Maturana e Varela (2001), toda interação de um organismo, toda conduta observada, pode ser avaliada por um observador como um ato cognitivo. Portanto, dentro do grupo de participantes, assumo esse papel de “observador incluído”, em oposição ao papel de “pesquisador afastado do objeto de pesquisa”. Nesse viés, um observador incluído é aquele que consegue olhar sobre o olhar que olha (PETRAGLIA, 2001). Ser um observador incluído significa perceber o método como atividade pensante do indivíduo “vivente, não-abstrato”; é ser um pesquisador capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 18), observando e buscando compreender a pesquisa e seus modos de se perceber aprendente no contexto recursivo desta. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 35) esclarecem que um processo recursivo “é aquele cujos produtos são necessários para a própria produção do processo”, ou seja, em “uma dinâmica *autoprodutiva e auto-organizacional*³²”. Em outras palavras, um processo recursivo é aquele em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores do que se produz.

Para compor o grupo de participantes-cursistas, convidei inicialmente os egressos do curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFMS-UAB) que defenderam seus TCC (memoriais autobiográficos) no ano de 2017. Para tal delimitação, levei em conta que, no referido ano, tivemos a última turma até então a se formar pelo curso, e eu atuei como professor-tutor em muitas das disciplinas dessa turma, o que me permitiu criar vínculos afetivos com eles. Considerei também que, passados dois anos desde a formatura, talvez esses acadêmicos egressos já contassem com variadas experiências docentes, o que poderia enriquecer as interações e as experiências compartilhadas no curso de formação docente.

Ao todo 34 acadêmicos defenderam seus TCC em 2017 e, posteriormente, obtiveram diplomação como docentes de espanhol. Desses egressos convidados, apenas 6³³ aceitaram o convite que eu elaborei e enviei por e-mail no início de outubro de 2019. O convite foi reforçado, posteriormente, pela professora Vanessa Ribas Fialho, mas não houve resposta ou maior adesão por parte dos egressos.

Na sequência, estendi o convite a outros 27 acadêmicos do curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFMS-UAB). Embora ainda não graduados, na condição de acadêmicos de um curso de licenciatura, tais indivíduos são entendidos como educadores em formação.

³² Grifos dos autores (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003).

³³ Sendo 5 já com diploma e 1 com pendências, prestes a se formar.

Destes, um total de 8 acadêmicos se inscreveram no curso de auto-trans-formação docente proposto por mim, via formulário *online* disponível no *GDocs*. Então, 14 participantes-cursistas foram adicionados ao grupo do *Facebook* criado em novembro de 2019 e intitulado “Grupo de formação docente - Tecnologias, Educação a Distância e narrativas”. Um destes, contudo, nunca aceitou a solicitação de convite para ingressar no grupo e, após duas semanas do início do curso, enviou mensagem comentando que não interagira muito naquela rede social e que, naquele momento, talvez não conseguisse participar da formação docente proposta. Combinamos de, em uma próxima edição, dar prioridade à sua inscrição no curso. Assim, o projeto de extensão na forma de curso foi implementado com 13 docentes, todas mulheres³⁴.

O quadro a seguir (Quadro 2) mostra o detalhamento das participações no curso *online* de acordo com cada semana (1, 2, 3 e 4) e, em cada uma delas, a descrição das tarefas avaliativas solicitadas às 13 participantes (P1, P2, P3 e assim por diante, até o P13).

Quadro 2 – Registro de realização das tarefas por parte de cada participante do curso

	Semana 1			Semana 2			Semana 3			Semana 4 ³⁵	
	Ques.	Fóru.	Auto.	Ques.	Fóru.	Auto.	Ques.	Fóru.	Auto.	Ques.	Auto.
P1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Atras.
P3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Atras.
P6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P8	X	Atras.	Atras.	X	Não	Atras.	X	X	Atras.	X	X
P9	X	Não	Não	Não	Não	X	Não	Não	Não	Não	Não
P10	X	X	X	X	X	X	Não	X	X	X	X
P11	X	X	X	X	X	Não	X	X	Não	X	Atras.
P12	X	Não	X	X	X	X	Não	X	X	X	X
P13	X	X	Não	Não	X	Atras.	X	X	Não	X	X

Fonte: do autor.

As tarefas correspondem respectivamente às respostas ao questionário (Quest.), à interação no fórum (Fóru.) e à produção da autonarrativa (Auto.). O “Não” é um indicativo de

³⁴ Elas, as participantes efetivas do curso, assinaram em 2019 o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo pode ser visto em Apêndice G.

³⁵ Inicialmente, para a quarta semana do curso, também estava prevista a interação em fórum. No fluxo das atividades, entretanto, o planejamento foi mudado: como não houve palestra *online* na quarta semana, e como o foco era a produção de uma autonarrativa final que abordasse toda a formação docente e o curso como um todo, optei por não elaborar um fórum propriamente dito, conforme explicarei no capítulo a seguir. As cursistas-participantes ainda assim puderam interagir no grupo da rede social *Facebook* de forma livre.

que a participante-cursista não realizou a tarefa proposta. Por sua vez, “Atras.” é uma legenda indicativa de que a tarefa foi realizada com atraso, após o fim do prazo estipulado. Não desconsidere a participação daquelas cursistas que enviaram a tarefa com atraso, pois, no geral, o atraso equivalia a algumas horas, não caracterizando um prejuízo ao processo contínuo de interação e invenção dos saberes. Todas as docentes puderam seguir participando do curso até o final, mesmo aquelas que eventualmente não entregaram alguma tarefa. Conforme combinado, aquelas que participaram de pelo menos 70% de todo o curso receberam o certificado de finalização.

Para preservar o anonimato das professoras-cursistas, nos capítulos que seguem, passo a nomeá-las por meio do uso de códigos, compostos de letras escolhidas aleatoriamente. Quando mencionadas nas páginas a seguir, as professoras participantes da pesquisa são assim nomeadas: Professora AS, Professora GS, Professora LB, Professora NC, Professora JF, Professora EG, Professora CS, Professora AP, Professora LJ, Professora JW, Professora MS, Professora GA e Professora LC. Destas, as professoras AS, GS, LC, JW e LB já haviam defendido o TCC e estavam formadas pelo curso de licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFMS-UAB). A professora NC também já havia defendido seu TCC, mas, em função de ter trancado um semestre e atrasado algumas disciplinas do curso, ainda não estava formada. As demais professoras-cursistas ainda estavam se graduando, e prestes a iniciar o processo de escrita do TCC na forma de memorial autobiográfico.

4.4 Instrumentos e técnicas para uma pesquisa em fluxo

Três instrumentos e técnicas de pesquisa foram empregados para o estudo da ontoepistemogênese no fluxo do curso de formação docente por meio das autonarrativas: (1) a observação participante; (2) a experiência de escrita e de leitura dessas autonarrativas; e (3) o estudo da dinâmica das conversações.

Começo tratando da observação participante, na qual “o investigador participa do evento que está sendo estudado” (LEFFA, 2006a, p. 20). Interpreto que essa participação ativa do pesquisador é coerente com minha tese, e que, dentre os procedimentos metodológicos possíveis em uma pesquisa, é ilustrativo de duas das características da investigação qualitativa: o viés fenomenológico e prisma interpretativista das ocorrências.

Minha primeira experiência com a observação participante em um curso *online* com professores de línguas foi com a pesquisa que originou minha dissertação de Mestrado (COSTA, 2016) e, desde então, acredito na potência dessa técnica de investigação científica,

que me parece estar em sinergia com o movimento de transição dos “sistemas observados” para os “sistemas observantes”, uma das perspectivas centrais da Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 1998; MATURANA, 2001).

Sendo a observação um instrumento típico de qualquer estudo, a observação participante assume um caráter mais complexo, funcionando recursivamente como técnica e, ao mesmo tempo, como método da própria pesquisa. Em resumo, a observação participante é aquela desenvolvida em contato direto, habitual e longitudinal do pesquisador com o fenômeno estudado e os atores sociais envolvidos (no caso, professoras-cursistas), implicando no processo de observar a capacidade neurofisiológica do próprio observador de produzir distinções (OLIVEIRA, 2017). Ou seja, na observação participante:

[...] o observador deve identificar o pano de fundo ao qual ele contrapõe uma conclusão observacional. Este pano de fundo não será sempre de nível conceitual (nele inclusive também a rede de crenças na qual o observador se move e que foi gerada na sua história de vida, a ética na qual se move e na qual acredita, bem como os fatores de tipo emotivo, volitivo, sensorial, como também o paradigma científico cultural no qual o observador atua), e poderá, pois, referir-se diretamente ao organismo que observa. [...] As suas conclusões observacionais deverão também ter em conta o contexto a partir do qual a distinção observacional emergiu. Daí a importância de tentarmos conhecer a história de vida das pessoas, de as ouvir contar a sua própria interpretação das ocorrências das suas vidas, estudar a história e o contexto social, político, econômico... do surgimento das comunidades, etc. (OLIVEIRA, 2017, p. 93).

As autonarrativas servem, nesse contexto do curso, não apenas como tecnologias autopoieticas e instrumentos de subjetivação-cognição, mas também como ferramentas de conexão e interação entre os atores envolvidos nesse grande SAC que é o próprio curso. Assim, passo a tratar da técnica de confecção e de leitura de autonarrativas dos professores.

Conforme apontado em Costa e Piccinin (2020, p. 245), de pouco serve o registro de experiências docentes sem a produção de uma subjetivação rumo a uma intersubjetivação complexa, em rede, porque isso não passaria de continuidade de práticas de escrita reducionistas enquanto *status quo* na sociedade (COSTA; PICCININ, 2020, p. 245) e no meio acadêmico, que, por tempos, reduziu a potência do narrar-se. É necessário que os atuais espaços formativos sejam permeados de interações e perturbações que propiciem emergências de autonarrativas, que são também emergência da subjetividade de falar de si e, por conseguinte, de recursivas auto-trans-formações do docente e de sua *práxis*.

Sobre a produção de autonarrativas enquanto técnica de pesquisa, concordo com as palavras de Oliveira (2017):

A construção e comunicação orais de narrativas pode ajudar-nos na inter-relação com um público com baixo nível de literacia, a qualquer nível de educação. A

escrita de narrativas possibilita, por seu lado, um certo distanciamento observacional que pode revelar-se muito útil para o favorecimento de situações de aprendizagem. Este distanciamento prende-se com a dimensão observacional subjacente às linguagens articuladas, e que se acentua na linguagem escrita, já que ela emerge, e constitui, uma rede imensamente complexa de distinções de distinções de distinções... que são as estruturas sintáticas e semânticas de qualquer tipo de linguagem escrita. Daí que ela vincule uma dimensão observacional a quem escreve, mesmo que o faça sobre a sua própria vida (OLIVEIRA, 2017, p. 99).

Em consonância com a escrita das autonarrativas (das participantes da pesquisa), busquei subsídios teórico-metodológicos para pensar a (minha) leitura das autonarrativas (enquanto pesquisador). Tudo o que foi apresentado até aqui não poderia ser validado a partir de uma concepção de leitura enquanto mera decodificação, ou, daquilo que critica Roland Barthes: a redução do ato de ler (e/ou ouvir) uma narrativa a simples “passar de uma palavra a outra”, ignorando que a leitura “é também passar de um nível a outro” (BARTHES, 2011, p. 27). Em relação ao meu posicionamento teórico-metodológico, busco respaldo na obra de Paulo Freire, que não via a leitura como ato individual, mas como uma prática socialmente construída. Para a teoria freireana, os sentidos não estão somente no texto, nem estão apenas no leitor: são construídos em conjunto entre os saberes do texto e os saberes do leitor (COSTA *et al.*, 2020a). Apontava Freire que:

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora (FREIRE, 1996, p. 27).

Para além da inegável correlação entre linguagem e realidade, entre texto e contexto, subjaz à concepção de leitura de Freire a aceção de interpretação do mundo. É essa leitura que Freire entendia como pertinente a toda prática educativa, por ser necessário o educador saber ler/compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma expressão de dúvida no rosto do outro (o legítimo outro, como consta na *Biologia da Cognição*). De modo geral, essa perspectiva freireana é traduzida, nas palavras do Patrono da Educação Brasileira, pelo axioma "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 1989, p. 9). É com essa perspectiva que interpreto a leitura das autonarrativas como um “trabalho complexo de leitura de processos cognitivo/afetivos” (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 30).

Todo o exposto me leva à terceira técnica de pesquisa em fluxo: o estudo das conversações. A partir de leituras de pesquisas prévias do GAIA (PELLANDA, 2003), também empreguei como técnica de pesquisa o estudo da Dinâmica das Conversações, que, à maneira de um fractal, é um processo de investigação desenvolvido com base em um dos mais

importantes pressupostos de Maturana (2014): a realidade se constitui nas conversações (PELLANDA, 2003). Aponta o biólogo chileno: “Tudo o que nós, seres humanos, fazemos como seres humanos, o fazemos nas conversações. E aquilo o que não fazemos nas conversações, de fato não o fazemos como seres humanos³⁶” (MATURANA, 2014, p. 47).

Pellanda (2003, p. 1378), em muitos de seus trabalhos, com base na Dinâmica das Conversações, se propõe a “refletir sobre o processo das conversações no grupo, em termos de como constituímos conhecimento e a nós mesmos numa perspectiva autopoietica”. Vale reiterar que a *autopoiesis* é um conceito central da Biologia da Cognição produzido por Maturana e Varela (2001) e com o qual “esses cientistas explicam a circularidade dos seres vivos em que produtor e produto se constituem mutuamente” (PELLANDA, 2003, p. 1379).

Enquanto procedimento metodológico, o estudo da Dinâmica das Conversações é uma prática que “não segue nenhuma escola já consagrada, como a conhecida por *Conversational Analysis*, por exemplo” (PELLANDA, 2003, p. 1380). Diferente de outros métodos de estudo das interações, no GAIA, entendemos o estudo da Dinâmica das Conversações a partir de Maturana, o qual lembra que “conversar” vem do latim *cum* (com) e *versare* (dar voltas); portanto, o que o GAIA faz é dançar modulando emoções, palavras e corporalidade, entrando numa harmonia de muitas vozes (PELLANDA, 2003, p. 1383).

A lógica subjacente a um grupo com conversações é uma lógica caótica, complexa, não linear, pois o que um diz no grupo tem consequências em todos os outros de maneira singular e, ao mesmo tempo, as reações do grupo voltam ao autor da primeira mensagem numa atitude de retroação, pois “todos nós somos seres emocionais que existimos no *linguajar*, nas redes consensuais de conversação nas quais sou legitimada e legitimo o outro como outro na relação” (SILVA, 2018, p. 64). Com isso, todos no grupo no qual se dá a conversação se reconfiguram, e o grupo se reconfigura como um todo (PELLANDA, 2003), o que nos permite pensar em mudanças cognitivas-subjetivas de cada participante do processo de conversação. De igual forma, as conversações reverberam em consequências sociais, e temos estudado isso em intervenções com docentes em oficinas autopoieticas do GAIA, bem como em cursos de auto-trans-formação, como este registrado na presente tese. No GAIA, vamos “registrando as recursividades e transformações das diversas falas” nesses espaços formativos (PELLANDA, 2003, p. 1384).

³⁶ Tradução minha para “Todo lo que nosotros, los seres humanos, hacemos como tales, lo hacemos en las conversaciones. Y aquello que no hacemos en las conversaciones, de hecho no lo hacemos como seres humanos” (MATURANA, 2014, p. 47).

5 OBSERVAÇÕES, INTERPRETAÇÕES, EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo, apresento os resultados do meu percurso investigativo, que são as minhas próprias experiências, as observações e as interpretações tecidas no fluxo do curso *online* de formação docente a partir da leitura das autonarrativas das professoras-cursistas.

Vale lembrar que meu objetivo geral foi o de contribuir com a cartografia complexa da ontoepistemogênese na formação de professores de línguas na EaD. Para tanto, elenquei três objetivos específicos, que pautam a divisão deste capítulo em subcapítulos, visando à organização da apresentação dos resultados da pesquisa. Dessa forma, cada subcapítulo a seguir é correspondente a um objetivo específico proposto para esta tese.

5.1 As autonarrativas docentes como instrumentos de ontoepistemogênese

Nesta seção, retomo meu primeiro objetivo específico de pesquisa: estudar as autonarrativas dos professores de línguas como instrumentos de ontoepistemogênese, contemplando o processo complexo de auto-trans-formação de educadores de línguas na EaD. Para dar conta desse primeiro objetivo, juntamente com meu objetivo geral, apresento o processo de implementação do curso *online* com a proposta de escrita de autonarrativas semanais. Concomitante à apresentação do curso, elenco reflexões e inquietações registradas em meu diário de bordo e faço a leitura das muitas autonarrativas das professoras-cursistas, lembrando que, neste primeiro momento, tratarei de todas as produções narrativas delas, em ordem cronológica, incluindo as participações em fóruns e as repostas às perguntas dos questionários *online*.

5.1.1 A primeira semana do curso

A primeira semana foi iniciada com um vídeo meu³⁷ introduzindo a proposta do curso. Juntamente ao vídeo, publiquei a seguinte mensagem:

“Boa noite, pessoal. Como estão? Todo mundo bem? Amanhã começamos nosso curso *online* de professores em EaD. Deixo para vocês esse primeiro vídeo me apresentando e explicando como será o nosso curso. Todo mundo fique à vontade

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sSQOb-uM-Kg&t=221s&ab_channel=AlanRicardoCosta>.

para se apresentar nos comentários (por texto, áudio, vídeo etc.) e perguntar ou comentar algo caso tenham dúvidas e sugestões”³⁸.

Desde minha primeira interação, frisei a possibilidade de cada participante fazer suas apresentações em meios/formatos variados: textual, audiovisual etc. Nesse primeiro momento, as professoras-cursistas optaram apenas pela típica escrita textual do *Facebook*. Elas, já no primeiro dia do curso, começaram a se apresentar, dizendo seus nomes, suas idades e cidades de onde falavam. Tais apresentações configuraram também um momento de reconhecimento e de reencontro virtual com o outro: colegas de disciplinas ou ex-colegas de curso.

Na manhã do dia seguinte, compartilhei o questionário *online*, referente à primeira semana do curso, que contava com 8 questões. A primeira pedia para que cada professora-cursista preenchesse no formulário seu nome completo. A segunda questão perguntava se cada participante do curso estava familiarizado(a) com o termo “virtual”. Como respostas, sobre as quais disserto a seguir, obtive 11 respostas “Sim”, e duas respostas “Não tenho certeza” (da Professora AP e da Professora JF).

Essa segunda questão conduziu à terceira: “Explique, com suas palavras, o que você entende por ‘virtual’ ou ‘virtualidade’”. Como esperado, algumas (poucas) concepções apontavam para uma noção de “virtualidade” em oposição à noção de “realidade”, a exemplo da seguinte resposta: “espaço que não é real, mas permite simulação de algo” (Professora JF). Outro grupo de respostas atrelava a virtualidade à *internet* e às atuais tecnologias digitais: “Para mim [virtual] é tudo que é ligado a uma imagem ou sistema de computador usando a *internet*” (Professora LJ); “[o virtual é] *Online*, que usamos o computador ou dispositivo móvel para nos comunicar e informar tanto síncrono como assíncrono” (Professora EG); e “Para mim virtual é todo conteúdo, material de estudo entre outros que você possa acessar via *internet*, sendo que isso facilita a vida das pessoas sem sair de casa, seja para comprar, estudar, pesquisar, etc... (Professora LB)”.

Meu objetivo com essa questão – e tratei desse conceito na palestra em vídeo dessa primeira semana do curso – era introduzir uma noção de virtualidade defendida por Lévy, em direta consonância com o nosso próprio pensar e aprender. Segundo Lévy (2011a, p. 15), a oposição entre real e virtual é “fácil e enganosa”, pois o virtual, que vem do latim medieval *virtualis*, “não se opõe ao real, mas sim ao atual” (LÉVY, 2011a, p. 16). O virtual, nesse sentido, é o potencial, o que pode vir a ser. Afora isso, com base em Deleuze, Lévy propõe que o virtual se distingue, ainda, do possível, visto que este já estaria constituído, ainda que

³⁸ Estou ciente de que, de acordo com o padrão acadêmico, as citações diretas com extensão maior que 4 linhas devem ser inseridas em um bloco de texto recuado e sem emprego de aspas. Contudo, para enfatizar que tal texto parte das autonarrativas (minhas e das professoras-cursistas), opto por manter as aspas nesses casos.

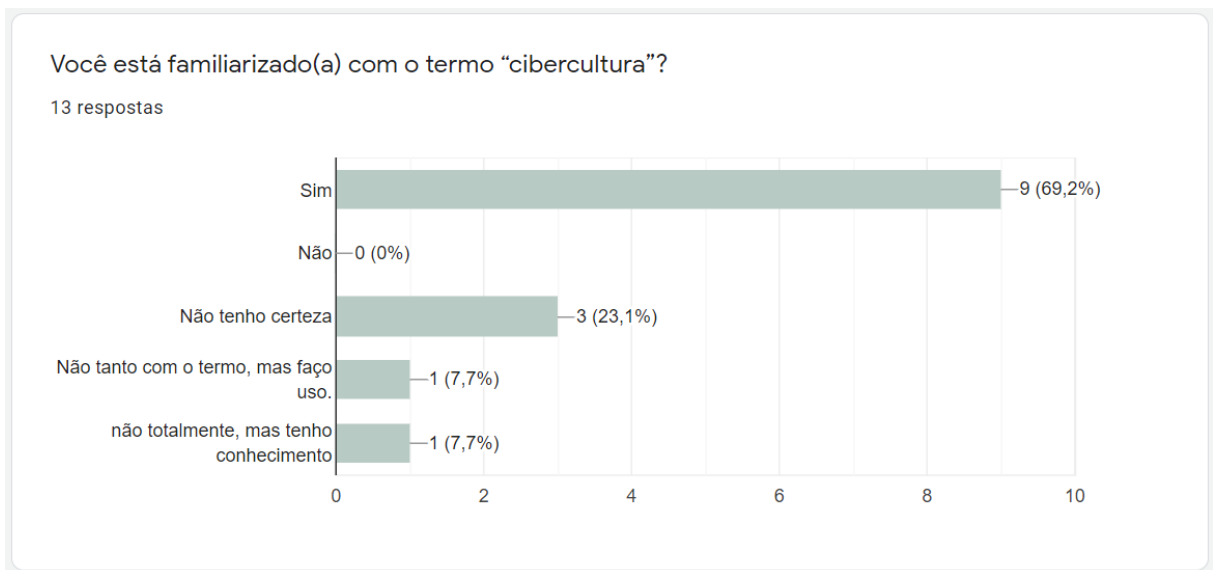
em estado latente, pronto para se transformar em real. O possível não teria, assim, a potência do virtual. Nas palavras do filósofo:

Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 2011a, p. 16).

Particularmente, para este curso, com professoras de língua estrangeira, trago o conceito de virtualidade para retirá-lo das limitações das tecnologias digitais e expandi-lo para a linguagem e para a cognição humana, isto é, para o todo, num viés constante e dinâmico. Ou seja, a virtualidade não se restringe aos recursos digitais, mas se estende a todo o pensamento humano e usos da linguagem. A própria significação na língua e os conceitos inerentes às palavras são virtuais, indicativo não só de que a virtualidade é própria da cognição humana desde os primeiros usos da linguagem (milhões de anos antes do primeiro computador ser inventado), mas também de que em toda autonarrativa há, subjacente a ela, o virtual. Acredito que a resposta que mais se aproxima dessa noção de virtualidade proposta por Lévy (2010b; 2010c) é a seguinte: “Virtual é um espaço real, mas criado pelo homem, onde podem coexistir o fictício, imaginário e fatos reais da vida” (professora GA).

A quarta questão abordava o conceito de “cibercultura”. As respostas das professoras-cursistas podem ser vistas na imagem (Imagem 7) a seguir:

Imagem 7 – Respostas para a pergunta “Você está familiarizado com o termo ‘cibercultura’?”



Fonte: do autor.

Para essa questão, as alternativas “Não tanto com o termo, mas faço uso” e “Não totalmente, mas tenho conhecimento” foram propostas pelas próprias professoras-cursistas, AS e JF, respectivamente. Por aproximação, interpreto que seriam respostas como “Não tenho certeza”, mas respeito o desejo das professoras de sinalizar certa aproximação ao conceito com suas próprias palavras.

A quinta questão era a seguinte: “Qual o papel das tecnologias digitais e da *Web* (ou do ciberespaço, isto é, essa grande rede que surge da interconexão de computadores) na sua vida? Você utiliza muitas tecnologias digitais no seu dia a dia? Você se considera frequentador(a) do ciberespaço?”. Parti do pressuposto de que todas participam do ciberespaço, não só pela participação no curso *online*, mas também pela própria graduação em Letras na modalidade EaD. Pelo montante de respostas positivas para a questão, acredito que todas as professoras-cursistas compreendem que o *Moodle* e o *Facebook* são espaços no ciberespaço, assim como vários outros espaços que elas frequentam à miúdo, conforme pode ser visto nas respostas que seguem: “A tecnologia está presente em minha vida diariamente, em minha casa, se não fosse pelo uso da tecnologia não poderia estar fazendo minha tão sonhada graduação” (Professora CS); e “O papel das tecnologias na minha vida é grande, pois trabalho com elas diariamente, uso para atualização diária sobre vários temas e profissionalmente também, uso para comunicação nas diversas redes que frequento. Sou, sim, uma frequentadora do ciberespaço” (Professora GS).

Vale pontuar que a cibercultura é a cultura do ciberespaço. Tomo por empréstimo o conceito de Paulo Freire (1968; 1989) de cultura, aludindo a tudo aquilo que tem sentido nas relações humanas, por ser tudo aquilo que o ser humano constantemente (re)cria (COSTA *et al.*, 2020a), bem como o conceito de Lévy (2010c), cuja obra me permite pensar a cultura como um conjunto complexo de formas de ser e estar no mundo (logo, no ciberespaço também). Algumas professoras-cursistas, principalmente aquelas com certas dúvidas quanto ao conceito de cibercultura (interpreto isso em função das respostas à questão nº 4), consideram-se frequentadoras do ciberespaço (conforme pôde ser visto nas respostas à questão nº 5). Aparenta ser pertinente, portanto, entendermos que nossas práticas culturais no ciberespaço ajudam a tecer essa cibercultura, que é coletiva, rizomática, retroalimentada por todos que participam dessa rede.

A sexta questão perguntava a opinião das professoras-cursistas sobre a afirmativa “A *Web* articula uma multiplicidade aberta de pontos de vista”, e sinalizava que elas podiam assinalar quantas alternativas considerassem pertinente. “Concordo totalmente” foi a alternativa mais assinalada, marcada por 8 professoras-cursistas, enquanto a alternativa

“Concordo parcialmente” foi assinalada por 3. Outras duas professoras marcaram a alternativa “Nunca parei para pensar sobre isso”. Nenhuma das participantes assinalou as alternativas “Não concordo com a afirmação” e “Não sei opinar”. Interpreto que esse grupo concorda, ainda que de forma não consciente talvez, com a perspectiva colaborativa subjacente à *Web* (FIALHO, 2011; COSTA, 2016). O ciberespaço é, atualmente, muito mais colaborativo, e lócus de atuação ativa dos internautas, diferente de momentos anteriores da *internet*, nos quais os usuários eram mais passivos, meros consumidores de informação e conteúdo digital. Assim, nessa *Web* mais colaborativa, há a possibilidade de uma maior multiplicidade de crenças, opiniões e ideias compartilhadas e defendidas pelos indivíduos.

Por meio da sétima questão, caso quisessem, as professoras-cursistas podiam comentar e justificar sua resposta para a pergunta anterior. Dessas, destaco quatro respostas que me chamaram a atenção pelo olhar crítico tecido sobre aquilo que foi indagado na questão 6:

- “Se entendi certo a pergunta, acho que parcial, pois os filtros de hoje tendem a te mandar numa mesma linha de pensamento, mostrando só o que é do teu interesse” (Professora GS).

- “Concordo parcialmente porque não é a *Web* que articula, mas as pessoas que através dela manipulam as informações e os pontos de vista e por ela veiculam, como e da forma que quiserem” (Professora GA).

- “Esse múltiplo olhar tem que ser visto com cautela, pois todas as informações devem ser verificadas sua autenticidade. É preciso, com isso, saber quais sítios são confiáveis, e deve-se ser consultada mais de uma fonte” (Professora EG).

- “Vejo a *Web* como formadora de opinião com bons e maus usos” (Professora CS).

Destaquei essas respostas porque elas me parecem sinalizar indícios de uma “*práxis* tecnológica” proposta por Alencar (2005) com base em Paulo Freire e suas reflexões sobre as tecnologias na educação. Conforme já apontei em publicação anterior (COSTA *et al.*, 2020a), e com base em Alencar (2005), podemos assegurar que Freire esboçou uma metodologia de uso e de análise para todo tipo de tecnologia que venha a ser incorporada nas práticas pedagógicas. Tal “*práxis* tecnológica” implica considerar sempre os usos intencionais e políticos da tecnologia, que, sozinha, não é boa nem má, tampouco neutra (FREIRE, 1984; ALENCAR, 2005; LÉVY, 2010c). Nesse mesmo sentido,

É preciso identificar o que fundamenta práticas e usos tecnológicos, para combatê-las ou mesmo reverter seu uso para as causas a que se defende. E isso é extremamente importante porque até a construção de softwares, páginas da web ou

aplicativos são baseados em uma certa concepção de mundo, de homem ou de ensino e aprendizagem (ALENCAR, 2005, p. 3).

Com uma postura de parcimônia e de vigilância sobre o dito potencial de articulação e multiplicidade aberta de pontos de vista, algumas professoras-cursistas indicam ressalvas necessárias à *Web* e alguns de seus dilemas atuais. Tenho apontado em trabalhos recentes que alguns dos mais notórios dilemas seriam a popularização de discursos de ódio e *Fake News*, entre outros (COSTA *et al.*, 2020a).

Finalmente, a oitava questão era a seguinte: “Você acredita que a educação contemporânea é afetada pelas tecnologias digitais e pelo ciberespaço? De que forma?”. Salvo uma das respostas, foi unanimidade a ideia de que “Sim” e “Com certeza”, conforme os comentários: “a tecnologia digital está cada vez mais ao alcance de todos” (Professora MS); “A educação atualmente traz o conhecimento em uma velocidade nunca antes vista e as informações são muito diversificadas transformando a nossa forma de aprendizagem” (Professora LJ); e “as tecnologias digitais nos dias atuais fazem toda a diferença referente à educação, pois temos a oportunidade de ir mais além do que nos é proposto de buscar mais conhecimento” (Professora CS).

A única professora-cursista que respondeu à questão de forma negativa apontou o seguinte: “Eu não acredito [que a educação contemporânea é afetada pelas tecnologias digitais e pelo ciberespaço], pois as tecnologias digitais são facilitadoras de formar e qualificar profissionais cada vez mais” (Professora LB). Posso não ter entendido bem o comentário da participante da pesquisa, mas acredito que ela interpretou a questão da seguinte forma: “Você acredita que a educação contemporânea é afetada ‘negativamente’ pelas tecnologias digitais?”, razão pela qual ela respondeu que ‘não’ e justificou sua opinião.

No dia seguinte, segunda-feira, compartilhei com as professoras-cursistas o vídeo da palestra da semana. Nele, eu atuei como palestrante e, por cerca de 15min., discuti alguns conceitos como “tecnologia”, “virtualidade” e “cibercultura”. Esses conceitos foram apresentados com base na leitura da semana, o Capítulo III (“A subida em direção à noosfera”) do livro *A Conexão Planetária* (LÉVY, 2001). O capítulo foi selecionado como leitura da semana por conectar os referidos conceitos com relação à educação, que o filósofo Pierre Lévy (2001, p. 153) trata como “A educação do futuro”, que tem no ciberespaço esse “principal ponto de apoio de um processo ininterrupto de aprendizagem e de ensino da sociedade por si mesma” (LÉVY, 2001, p. 153).

Na sequência, após indicar a leitura da semana, apresentei a proposta do nosso fórum:

“Pessoal. Os nossos fóruns sempre vão acontecer aqui nos comentários do vídeo mesmo, para facilitar o debate e as interações. Nesta semana, vamos debater a cibercultura e as tecnologias, com base na palestra e nas ideias do filósofo Pierre Lévy”.

Para fomentar o debate, propus às professoras-cursistas duas questões. A primeira delas foi a seguinte: “Você se considera uma pessoa que sabe usar bem tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem, seja como educador(a), seja como estudante?”.

Quase todas as respostas foram bastante autocríticas com relação ao uso das tecnologias digitais na educação. Talvez por eu ter apresentado na palestra em vídeo a ideia de que todos os professores são tecnológicos (por usar tecnologias variadas, como o giz, o quadro, o livro didático, a própria oralidade, os gestos...), as professoras-cursistas fizeram questão de enfatizar que não se sentem ainda seguras com relação à tecnologia “digital” e “para o ensino”, como podem ser vistos nos exemplos de comentários a seguir:

- “Eu não me considero uma professora que sabe usar bem as tecnologias digitais (ainda). Em sala de aula, como professora, este é o meu primeiro ano e não me arrisquei o uso das tecnologias. Como aluna, já evoluí muito, desmistifiquei algumas coisas. Trabalho com cegos num projeto do Professor Marcus, com uso da tecnologia e tenho desenvolvido e aprendido muito, no entanto, falta” (Professora AS).
- “Não considero que saiba utilizar com boa produtividade as redes sociais e as tecnologias em geral, mas sinto esta necessidade, principalmente no campo profissional” (Professora NC).

De forma assemelhada à professora AS, a professora AP também vê diferença no uso de tecnologias na condição de aluna e na condição de professora: “Sobre a utilização das tecnologias no ensino. Como aluna já estou bem adaptada às tecnologias, principalmente na educação a distância, com a utilização do *Moodle*”. Por outro lado: “Como futura professora, sei da necessidade de inserir as tecnologias ao ensino. [...] Ainda não sei como utilizar a tecnologia em sala de aula, com exceção das ferramentas tradicionais como laboratório de informática ou acesso à *internet*”.

Tais trechos de autonarrativas me fazem pensar e reafirmar a necessidade de formação docente para as questões envolvendo as tecnologias digitais. Conforme apontam as professoras-cursistas, elas se entendem “mais tecnológicas” enquanto alunas; já enquanto educadoras, elas ainda sentem que “falta” algo para uma prática docente mais tecnológica e digital. Tudo isso alude às atuais bandeiras levantadas por grupos de pesquisa, sindicatos de professores e outros coletivos que reivindicam melhorias na formação docente para conceber

as atuais tecnologias digitais como elementos co-constitutivos dos processos educacionais, como é o caso do GAIA.

A segunda questão do fórum foi: “Você já conhecia ou já havia ouvido falar do filósofo Pierre Lévy e suas concepções de ‘cibercultura’, ‘ciberespaço’, ‘virtualidade’ e ‘tecnologia’? O que pensa a respeito desses conceitos?”. A professora NC comentou:

“Eu amei o texto e consegui entender melhor os conceitos que foram comentados no vídeo e tive um entendimento sobre o "virtual" diferenciado do que tinha anteriormente, acho que posso dizer que o texto me convenceu kk. Entrei em acordo com as ideias ali mencionadas que fizeram mais sentido pra mim após a leitura” (Professora NC).

Por sua vez, a professora GS comentou:

“Olá! Sim, me considero alguém que faz bom uso das tecnologias. Não tenho dificuldades com isso, pois trabalho com elas diariamente. Quanto ao Pierre Lévy, já conhecia, pois utilizei ele como referência no meu TCC da especialização em 2010. Parece uma eternidade. Quando conheci me identifiquei mais que agora quando li o texto de apoio. Não sei o que mudou, mas achei ele bem otimista (talvez eu esteja meio desiludida). Discordei em alguns pontos que li, mas acho que ele proporciona uma boa discussão. Ah, assim como tu, também gosto de pensar que a *internet* democratizou as oportunidades de estudo. #partiuaunarrativa” (Professora GS).

Esses dois depoimentos foram selecionados aqui por sua oposição direcional: uma autonarrativa sinaliza um caminho que vai da divergência de ideias entre a professora-cursista e o autor do texto teórico para a convergência, ou, ao menos, uma maior sinergia. O segundo depoimento indica um caminho inverso: antes, uma maior concordância entre as ideias da participante da pesquisa e os conceitos de Pierre Lévy; agora, um maior distanciamento em função, talvez, de uma desilusão por parte da professora-cursista. Sinalizo essas duas interpretações possíveis não só por sua oposição direcional, mas pela ilustração do objetivo maior do curso, que não é o ensino-catequizante, que uniformiza discursos e práticas dos professores participantes. Este é um curso de desestabilização, de reinvenção de si e de suas concepções e crenças, o que implica pensar cada professora-participante como autora e responsável por seu próprio caminho trilhado. Logo, as professoras-cursistas não precisam concordar com nenhuma ideia ou conceito apresentado ao longo do curso, mas pensá-los e refleti-los a seu modo e na sua jornada auto-formativa. Gosto de pensar que cada docente está costurando sua rede de repertório teórico-metodológico, que é eclética em termos de concepções e crenças. O que interessa é que esse ecleticismo, ou seja, essa bricolagem de *práxis* tecida no fluxo do viver não seja eclética *per se*, mas deliberada, fundamentada pela reflexão que cada professora tece sobre si e sobre seu contexto.

Até o fim da primeira semana do curso, recebi as primeiras autonarrativas das professoras sobre a temática “As tecnologias educacionais, a cibercultura e a *internet*”. Nas explicações sobre a autonarrativa, tornei a frisar que a temática é propositalmente ampla, para que cada professora-cursista optasse por narrar na perspectiva que melhor lhe conviesse: lembrar-se da infância e da juventude, falar sobre os usos de tecnologias na vida cotidiana ou no âmbito profissional etc. Após as leituras teóricas, a palestra e as discussões no fórum, as 13 professoras-cursistas enviaram as autonarrativas a mim por e-mail. Apesar de lembrar a todas as participantes da pesquisa que os formatos e os meios para a confecção da autonarrativa poderiam variar, todas as professoras-cursistas optaram por escrever texto verbal. Nenhuma das professoras teve problema em escrever em primeira pessoa, que era uma recomendação da proposta, mas, em alguma medida, os textos apresentavam um caráter mais acadêmico do que pessoal.

Além disso, muito do que elas comentaram no fórum e nos questionários apareceram nas autonarrativas. Isso é positivo, visto que as professoras parecem compreender que suas autonarrativas vão se constituindo no processo e se articulando entre si para conformar novas autonarrativas. Vasconcelos (2011, p. 314) apresenta ideia semelhante em sua obra, quando defende que as “histórias presentes foram antecipadas por outras que produziram sua vinda”, por meio de eventos e detalhes que produziram, ao longo dos tempos, “uma razão de existir da própria narrativa biográfica do mundo”. Destarte, entendo que, assim como os discursos que se somam, as autonarrativas atuais são, também, aprimoramentos de autonarrativas prévias. De forma análoga, a própria experiência de narrar-se não se inicia do zero, porque se assume como uma extensão (complexificação) de narrativas anteriores que, em seu tempo, foram produzidas em *devir* e não se “encerraram” em algum momento, embora talvez possam ser entendidas como “concluídas”, mais por questão de convenção social que por qualquer outra razão, a considerar o inacabamento das ideias e dos efeitos de sentidos que continuarão se complexificando e ressignificando sempre, acompanhando o fluxo do viver.

5.1.2 A segunda semana do curso

O tema abordado na semana foi a formação de professores de línguas na EaD. No domingo pela manhã, enviei às professoras participantes o questionário *online* que contava com 7 questões sobre esse tema. A primeira solicitava o nome de cada participante. A segunda foi a seguinte: “Por que e como você decidiu cursar uma graduação (licenciatura) em

Letras na modalidade EaD? Conte um pouco sobre sua história e sobre a forma como você chegou ao curso de Letras da UFSM-UAB”.

A partir das respostas das professoras-cursistas para essa questão, tive um primeiro vislumbre das afecções como operador ontoepistemogênico, o que abordo com mais ênfase nas páginas que seguem. Tal operador emergiu da sinalização de muitas professoras-cursistas dos aspectos afetivos referentes à língua espanhola e à realização pessoal-profissional de ser docente, entre outros tópicos levantados. Como exemplos de autonarrativas que ressaltam o amor pela língua espanhola, destaco as seguintes:

- “Por que *eu amo o espanhol* e somente na EaD tive a oportunidade de cursar este curso” (Professora JF).

- “Eu queria fazer um curso e encontrei o edital da UFSM e pensei ‘por que não?’. *Escolhi Espanhol por afetividade*, pois nasci na fronteira. Fiz minha inscrição, passei e comecei a cursar” (Professora GS).

- “Escolhi licenciatura (em espanhol) depois de morar alguns anos no Paraguai e *aprender a amar a língua de los hermanos*. Escolhi a modalidade EaD por já ter filhos e não havia possibilidade de ausentar-me de casa todos os dias” (Professora AS).

No que tange à realização de um sonho, menciono as autonarrativas a seguir:

- “Para mim cursar uma graduação em Letras *sempre foi meu sonho*, mas o trabalho, a distância das universidades, deslocamento e tempo não era possível conciliar com um curso presencial” (Professora LB).

- “Desde o primeiro vestibular tinha dúvidas entre cursar Letras ou Direito. Por ter ganho bolsa na minha cidade, optei pelo Direito. Entretanto, *a licenciatura sempre foi um desejo pessoal e profissional*. Além disso vim de uma família de professores e sempre convivi nos ambientes escolares com professores e diretores” (Professora GA).

Desses aspectos mencionados (o amor pela língua e o desejo de atuar na docência), foi unanimidade nas autonarrativas a questão da gestão do tempo de estudo e a possibilidade de conciliar trabalho e estudos na modalidade EaD. Ou seja, as professoras parecem estar cientes de que a realização de um sonho e a possibilidade de fazer aquilo que realmente gosta podem ser efetivadas pela EaD. Além dos fragmentos das autonarrativas mostrados anteriormente, os seguintes trechos também fazem menção direta a essa questão:

- “Minha maior motivação em fazer Letras nessa modalidade [EaD] foi pela *flexibilidade no estudo*. Eu poderia decidir a hora e local no qual me dedicar. Seria a opção mais acessível” (Professora LJ).

- “Eu sempre quis cursar uma graduação na área da educação, quando abriu o vestibular na UAB achei uma ótima oportunidade para fazer, e na modalidade *EaD que dá uma certa liberdade de fazermos nossos próprios horários*, quando passei fiquei muito feliz e foi muito bom eu conhecer essa modalidade EaD que é tão boa quanto qualquer outro curso” (Professora MS).

Na terceira questão do questionário (“Antes de começar o curso de licenciatura em EaD, você tinha preconceitos com essa modalidade? Se sim, quais? Comente e justifique sua resposta”), a maioria das professoras-cursistas respondeu que “Não”, por variados motivos. As justificativas das professoras GA e GS dizem respeito às experiências prévias que elas tiveram com a modalidade, conforme pode ser visto a seguir:

- “Não [tinha preconceito com a EaD]. *Já havia realizado um curso técnico em informática pelo IFFar³⁹ (2009-2012) e uma especialização pela UFSM (2013-2015). Já sabia que essa modalidade de estudos exige dedicação e tempo para realização das tarefas*” (Professora GA).

- “Não [tinha preconceito com a EaD], *pois já tinha feito outros cursos. Mas sei que muitos têm preconceitos e existem cursos que fazem jus às críticas. Mas há problemas no presencial também. Fazer uma graduação presencial não é certeza de um bom profissional*” (Professora GS).

Outras professoras-cursistas sinalizaram novamente a maleabilidade do tempo e da forma de estudo como um aspecto positivo da EaD:

- “Nunca tive preconceito contra o EaD, ao contrário, sempre fui uma defensora deste tipo de ensino. Acredito que, no ensino a distância, *o aluno além de poder gerir seu próprio tempo, tem que buscar respostas por si mesmo, o que ajuda sobremaneira na aprendizagem*” (Professora JW).

- “Não, não tive preconceito. Quando tive conhecimento sobre EaD logo pensei, *é com esse formato que consigo voltar a estudar e fazer uma licenciatura*” (Professora AS).

- “Não [tinha preconceito com a EaD]. *Sempre achei o máximo esta opção por me proporcionar a adequação ao meu tempo*” (Professora LJ).

Apenas duas professoras-cursistas sinalizaram diretamente seus preconceitos prévios com relação à modalidade. A professora NC apontou:

“*Sim, sempre achei a formação EaD mais precária. Pensava que o contato diário com os colegas e professores era fundamental para uma boa formação. Atualmente, tenho uma visão diferenciada; aprendi a trabalhar e estudar com esta modalidade e,*

³⁹ Sigla para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

principalmente, a valorizá-la. Devo isso ao Curso de Letras/Espahol EaD” (Professora NC).

Por sua vez, a professora MS sinalizou:

“*Sim eu tinha preconceito*, pois achava que um curso EaD era muito inferior ao um curso presencial, eu achava que um curso EaD não poderia formar bons profissionais, hoje penso que independentemente de ser um curso presencial ou EaD o que vale é como se aproveita isso” (Professora MS).

A hipótese do preconceito com a EaD estar relacionada à idade das participantes da pesquisa, neste caso, não se sustenta. Afinal, a professora NC (uma das professoras mais velhas do grupo de participantes da pesquisa) admitiu já ter tido preconceitos com a modalidade da mesma forma que a professora MS (uma das mais jovens, com quase metade da idade da professora NC). Nesse mesmo sentido, as professoras AS e GS, ambas com mais de 40 anos de idade (a mesma média da professora NC), apontam que não tiveram preconceitos com a modalidade. Ou seja: a questão não é geracional ou atrelada à idade de cada uma, mas sim às vivências-conhecimentos de cada indivíduo com relação à EaD e ao quão disposto este está a experimentar essa modalidade.

Na terceira pergunta do questionário (“Além da graduação em Letras EaD, você já fez outros cursos nessa modalidade? Assinale quantas alternativas você considerar pertinente”), ninguém marcou a alternativa “Nunca estudei na modalidade *online*”. Das professoras, 8 marcaram que já fizeram cursos de curta duração, 9 marcaram que já fizeram cursos de longa duração, 3 marcaram que já fizeram cursinhos de línguas e 5 sinalizaram que fazem ou fizeram cursos de formação docente. Isto é, todas já tiveram algum tipo de contato com essa modalidade, e, a partir desse contato, conheceram seu funcionamento.

Caso quisessem, as professoras-cursistas poderiam justificar suas respostas anteriores. Obtive estas três que, novamente, me chamaram a atenção pela questão da flexibilidade de horário e de trabalho na EaD:

- “Hoje, sou adepta da EaD, *para quem trabalha é uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento*. Gosto tanto que pretendo trabalhar com a modalidade no futuro” (Professora NC).

- “Estou constantemente em busca de cursos que me ajudem na prática docente. *Por não ter muito tempo para um curso presencial*, sinto que posso obter conhecimento e retornar a revisá-lo sempre que necessário. Neste momento tento conciliar o curso EAD com um curso da Fundação Bradesco, que apresenta várias opções e ao mesmo tempo sem custo algum” (Professora LJ).

- “Como escrevi acima, diante de ter gostado do formato da graduação a distância da UFSM e do ambiente *Moodle* que propicia muitas oportunidades de contato, interação e organização, também faço a pós-graduação a distância. *Hoje pelos meus horários de trabalho, dificultaria frequentar um curso presencial, e o curso a distância me permite isso*” (Professora AP).

A questão da flexibilidade de horário e da possibilidade de conciliar trabalho profissional e atividades educacionais foi reiterada pelas professoras participantes em vários momentos. Isso se deve, possivelmente, às chances de um crescimento profissional e educacional em concomitante na EaD, haja vista que tal modalidade não impõe a elas uma interrupção de suas atuações profissionais (ou até mesmo do cuidado com a casa, com os filhos, com a família, por exemplo).

A sexta questão foi a seguinte: “Você concorda com a opinião “mesmo no ensino presencial, podemos nos sentir distantes”? Assinale a alternativa que você considerar pertinente:”. A alternativa “Sim, concordo totalmente” foi marcada por 8 pessoas, enquanto a alternativa “Sim, concordo parcialmente” foi marcada por 4. Nenhuma professora-cursista marcou as alternativas “Não concordo com a afirmação”, “Não sei opinar” e “Nunca parei para pensar sobre isso”.

A sétima e última pergunta do questionário possibilitava que as professoras cursistas comentassem e justificassem suas respostas para a questão anterior, caso quisessem. A maioria delas sinalizou a questão da postura de cada estudante, o que interpretei como um indicativo de autonomia como operador/marcador da ontoepistemogênese, conforme tratarei mais especificamente nos capítulos a seguir. Como exemplo de comentários, apresento:

- “Acho que *se o aluno não for participativo* ou não ser aberto espaço na disciplina para a proximidade entre os colegas, com o professor ou com o ambiente, isso [se sentir distante] é possível” (Professora AP).

- “Eu concordo parcialmente com a alternativa ‘mesmo no ensino presencial, podemos nos sentir distantes’, *se o estudante não se dedicar em querer aprender, não importa se o curso for presencial ou EaD, ele sempre se sentirá distante do aprendizado*” (Professora LB).

- “Acho que *depende de cada aluno*” (Professora MS).

A professora NC destacou a relação professor-aluno, e não só o papel do aluno individualmente: “Acredito que tudo dependa de como o curso é conduzido e da personalidade dos participantes. Como professora percebo o quanto pode ser difícil inserir

o aluno em um grupo e fazê-lo sentir-se parte deste grupo. Nem sempre conseguimos”. A professora GS, de forma semelhante, também tratou da questão numa perspectiva mais complexa, destacando o papel tanto de docentes quanto de discentes nesse caleidoscópio de múltiplos fatores envolvidos: “Estar junto não significa estar perto. Há pessoas na multidão e se sentem solitárias. Por que seria diferente durante uma graduação? Pode ser por vários motivos, falta de identificação com o curso, falta de entrosamento com os colegas, professores, e por questões pessoais etc.”.

Já a professora LJ optou por partir de suas experiências como aluna: “Sim, acredito ser verdade pois como sou uma pessoa extremamente tímida passei muito anos da minha vida escolar sem ser notada. Realizava as tarefas básicas em sala de aula recorrendo aos mais próximos em minha casa para poder ter algum entendimento”. A partir da narrativa da professora LJ, foi possível fazer uma leitura mais relativa à questão da afetividade na EaD: ela sinalizou como os aspectos afetivos das vivências escolares podem implicar barreiras nessa modalidade.

No dia seguinte à aplicação do questionário *online*, tivemos a vídeo-palestra sobre formação docente na EaD, com a participação da professora Vanessa Fialho como palestrante. Muitas das professoras-cursistas já conheciam a professora Vanessa, seja por sua atuação como professora-formadora em algumas disciplinas, seja por seu trabalho como coordenadora do curso de Letras em mais de uma ocasião. Em um vídeo de cerca de 18min., a referida palestrante tratou de refletir com as professoras-cursistas sobre sua própria trajetória na EaD e seu trabalho no curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD da UFSM-UAB. Pautada nas discussões de Leffa e Freire (2013) sobre a distância na EaD, a professora Vanessa apresentou as alternativas de superação das distâncias físicas do referido curso de Letras (como as visitas presenciais nos polos e o uso de tecnologias digitais para maior interação e diálogo a distância, via e-mail e *Moodle*, por exemplo). Ela também destacou as relações afetivas desenvolvidas com estudantes da EaD em comparação com alunos de um curso de Letras presencial, aspectos comentados pelas participantes no questionário anterior.

Iniciando o fórum da semana, a professora AS respondeu ao vídeo como se enviasse uma mensagem diretamente à palestrante: “Olá, professora Vanessa. Linda sua fala. Certamente [a EaD] aproxima. Em nenhum momento da minha graduação em Letras Espanhol me senti distante. Talvez por ter tido professores e colegas maravilhosos. Já fiz uma outra graduação a distância e a distância realmente se fez presente. Abraços”.

A docente JF também avaliou diretamente a palestra da semana:

“Olá, a fala [palestra em vídeo] da professora Vanessa é muito pertinente. No curso EaD de Letras- Espanhol não me sinto distante em nenhum momento, tenho contato direto com professores, tutores, coordenação e colegas. Creio que o carinho e comprometimento de todos os envolvidos fazem esta graduação ser presente mesmo sendo EaD” (Professora JF).

Fica evidente nessas respostas das professoras-cursistas que a possível distância física na EaD não é um fator que prejudique a interação e a criação de laços afetivos entre os sujeitos envolvidos na modalidade. Pelo contrário, a participante AS sente-se tão abraçada pela fala da professora Vanessa que escreve uma mensagem diretamente a ela, como se conversassem. A docente JF, de forma semelhante, também destaca o relacionamento positivo com os atuantes na EaD, principalmente pela interação, pelo “contato direto” (palavras dela).

A professora-cursista NC, de certa forma concordando com suas colegas, destaca a postura da professora Vanessa como uma facilitadora das relações afetivas tecidas na EaD: “Quanto ao depoimento da prof^a Vanessa, posso dizer que, por ter sido aluna do Curso de Letras/Espanhol EaD, sou, digamos, uma prova viva do empenho e consideração desta professora para com os alunos. Sempre atenta, surpreendeu-me com sua dedicação e apoio”. Essa professora, contudo, leva a discussão para a questão do perfil discente na modalidade, o que pode ser associado à questão da autonomia, conforme discuto a seguir. Ainda segundo a professora NC:

“Acredito, porém, que é preciso um perfil para trabalhar com a EaD; perfil esse que pode ser constituído, construído, com formação adequada. Passei por algo parecido quando atuei como coordenadora da modalidade EJA. Nem todos os professores se adequavam, muito pediram para deixar a EJA. Também é preciso que o profissional tenha disponibilidade para determinado tipo de trabalho docente que exija um diferencial, uma formação agregada e um olhar mais sensível” (Professora NC).

A professora CS também defendeu a opinião de que certo perfil é indicado para a EaD:

“Realmente as palavras da prof. Vanessa são muito bonitas, mas sabemos que existem professores comprometidos com sua profissão que fazem o impossível e o possível para que essa "distância" não exista, por outro lado temos profissionais que não tem nenhuma vontade de estabelecer vínculo algum seja simplesmente educativo ou afetivo” (Professora CS).

No caso, a professora CS destacou mais o papel docente na criação de um vínculo. Em termos de relações de poder, o docente pode criar barreiras (ou impor “distâncias”) que impossibilitem os vínculos afetivos.

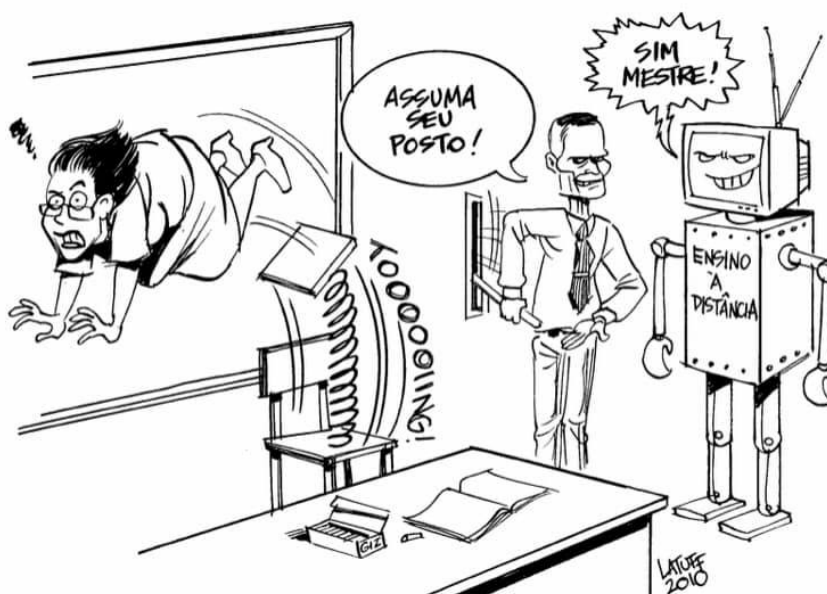
Para suscitar debate e discussão no nosso fórum semanal (que se confunde com os comentários sobre a palestra, e isso se dá propositalmente), apresentei a tese que Leffa e Freire (2013) deixam explícita já na primeira página do texto de apoio da semana no curso: "a distância não existe em EaD"; e indaguei: “Vocês concordam com essa afirmativa?”.

A professora JF comentou: “claro que sim... Me sinto muito presente mesmo sendo um curso EaD. Sinto desde o começo que *a distância nunca existiu e arrisco a dizer que isso se deu pelo amor e comprometimento de ambas as partes envolvidas* neste processo de ensino aprendizagem”. Novamente, há um destaque para o amor e para o comprometimento que a professora entende como “de ambas as partes”, isto é, uma relação de afeto mútuo e recíproco. A professora GS parece concordar com a professora JF ao comentar:

“Gostei muito do texto do professor Leffa, esclarece vários pontos do tema e concordo que a distância na educação quem faz são as pessoas. É também a mensagem que tirei da palestra da prof. Vanessa, da qual fui aluna. Acredito que os problemas que as pessoas listam como do EaD podem ser encontrados facilmente, também, no dito presencial. Sem comprometimento, seja do aluno ou do professor, o processo ensino-aprendizagem está prejudicado” (Professora JF).

Nesse mesmo fórum, apresentei a charge a seguir, pois as professoras-cursistas, possivelmente por causa da sequência de atividades envolvendo a professora Vanessa Fialho (palestrante da semana) e o professor Vilson Leffa (autor principal do texto de apoio da semana), restringiram seus comentários à sua experiência no curso de Letras da UFSM. Minha intenção era expandir o debate do fórum para outros contextos de EaD, ou para a EaD de forma geral, razão pela qual recorri a essa charge (Imagem 8) do cartunista fluminense Carlos Latuff, que critica a modalidade.

Imagem 8 – Charge sobre o Ensino a Distância



Fonte: Latuff (2010)⁴⁰.

⁴⁰ Disponível em: <<http://ocupaunespmarilia2010.blogspot.com/2010/06/mocao-de-apoio-de-carlos-latuff.html>>.

Após a postagem, a professora MS respondeu ao meu questionamento (“Você concorda com a charge a seguir?”) da seguinte forma: “Acho que a tecnologia não substitui o papel do professor, a tecnologia é somente um instrumento de ensino no qual o professor é mediador, cabe também ao professor atualizar-se a esta nova realidade”. Não concordo com a ideia de reduzir a tecnologia a um instrumento (no sentido mais limitado da palavra), porém entendo que este se acopla a quem somos e àquilo que fazemos e, em minha perspectiva, acredito ser isso que caracterize uma tecnologia como educacional, no caso específico dos professores. Assim, concordo que a tecnologia não substitui o professor, mas está acoplada a ele (tratarei desta questão enquanto operador/marcador “acoplamento tecnológico” nas páginas a seguir).

A professora JF tem uma opinião semelhante, pois vê que “as tecnologias são aliadas dos professores e de nenhuma forma substituem os mesmos...”. Para reforçar seu argumento, a professora propõe: “Vamos pensar, teria educação a distância somente com tecnologia, sem professores?”.

Em um primeiro momento, a professora EG também apresenta interpretação similar a das demais participantes: “Concordo com as colegas quando destacam que a tecnologia não substitui o homem - nesse caso o professor, pois a tecnologia depende dele para funcionar”. Essa professora, entretanto, leva a discussão para a questão da implementação imposta da EaD na sociedade por uma lógica capitalista-produtivista que vê, na substituição do educador, uma possibilidade de lucro: “Contudo, a charge traz uma crítica acerca da implantação da EaD substituindo, de vez, o professor. Sabemos que é impossível uma vez que o professor deve elaborar o material didático e organizar as aulas dando os comandos via tecnologias”. Por fim, ela apresenta sua visão de uma alternativa a essa lógica, isto é, a reinvenção de práticas docentes por meio das tecnologias: “Enquanto professores não assimilarem possibilidades de integrar e convergir as tecnologias no ensino presencial, a educação vai continuar precarizada. Faz-se, portanto, necessária uma mudança nas práticas educativas”.

A professora GS parece concordar com a interpretação da professora EG ao comentar:

“a charge do Latuff retrata um medo de muitos. A tecnologia é uma ferramenta à disposição da educação e de outras áreas. No caso da educação penso que o profissional terá que se atualizar em relação às técnicas dessa modalidade, mas não será dispensado. Por outro lado, vejo que houve um ‘bum’ de ofertas de cursos e de universidades nessa modalidade, por ver uma possibilidade rentável com baixo custo de investimento. Daí vem uma preocupação que esses cursos tenham um bom material, metodologia e lisura no andamento do processo” (Professora GS).

Também na autonarrativa da professora GA, é possível mapear uma preocupação com a questão do mundo do trabalho e a lógica fordista subjacente ao funcionamento de alguns cursos de EaD na sociedade contemporânea:

Discordo dessa charge. Sabemos que muitos postos de trabalho foram extintos em razão das máquinas que passaram a realizar o trabalho. Contudo, antes da chegada dos computadores, a educação já era realizada por meio de correspondências e, depois, por rádio e, nem por isso essas tecnologias tomaram o lugar do professor. O que devemos compreender como professores (professores em formação) é que devemos aliar todas as tecnologias possíveis para facilitar e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interativos. No momento que nos apropriarmos e estivermos em constante aprimoramento, as tecnologias não serão um receio, mas uma extensão das ferramentas para aprendizagem (Professora GA).

Ou seja, a professora-cursista GA concorda com a importância da formação docente para um uso adequado das tecnologias na educação como um ponto chave para um profícuo estabelecimento da modalidade EaD na atualidade.

A professora NC enfatizou, assim como a professora GS, o medo que alguns docentes apresentam dessa suposta substituição do humano pela máquina: “Sobre a charge, acredito que ela reflita um medo de antigas gerações. Atualmente, já podemos perceber que há diversos fatores que devem ser considerados. Não é tão simples como a charge nos mostra”.

Por fim, a professora AS interpreta que as tecnologias dependem de quem as usa, ou seja, não há como elas substituírem o papel do professor em aula: “Na charge vemos a tecnologia eliminando o papel do professor. Mas sabemos que a tecnologia sozinha não faz nada, ela precisa de pessoas para que o seu funcionamento aconteça, então, vejo que a tecnologia é uma grande ferramenta que está disponível para que o professor faça uso em prol da educação”.

Este fórum da segunda semana foi o mais debatido, com maior recorrência de respostas aos comentários dos colegas e maior número de postagens (33 ao todo, sendo 4 participações minhas e as demais interações das 12 professoras-cursistas). Neste fórum, a professora LJ foi a única que não participou⁴¹.

Esse foi também o fórum que mais se estendeu, sendo que até o dia de sábado (prazo final para o envio das autonarrativas) ainda estavam acontecendo discussões sobre o tema e sobre a charge do cartunista Latuff. Muitas das reflexões tecidas ao longo do fórum foram resgatadas pelas professoras-cursistas e inseridas em suas autonarrativas, o que me pareceu: 1) reafirmar que as autonarrativas são confeccionadas a partir de um “processo complexo contínuo” (COSTA; PICCININ, 2020, p. 231), visto que são uma evolução de narrativas prévias; 2) confirmar que os modos de pensar, segundo a Complexidade, são de grande potência para “interpretar e compreender as relações entre a ação de escrever, as emoções e a aprendizagem no Ensino Superior, uma vez que se pautam pela circularidade entre seus

⁴¹ A partir dessa segunda semana de curso, a participação da professora LJ tornou-se bem mais esporádica e menos efetiva, conforme pode ser visto no Quadro 2 (p. 89).

princípios que assim se constituem como operadores da própria ação de pensar” (GUSTSACK; LOVATO, 2019, p. 70).

Pontualmente sobre as autonarrativas, destaco que elas seguiram a tendência da primeira semana do curso, isto é, escritas em documento de texto, com ênfase no texto verbal e com um formato comum aos gêneros acadêmicos (artigos, relatos de experiência etc.). Além disso, outro aspecto que me chamou a atenção foi o registro de afecções, principalmente os afetos positivos relacionados ao curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB).

5.1.3 A terceira semana do curso

Nós não vemos as coisas como elas são, nós as vemos como nós somos.
Anaïs Nin.

A temática da terceira semana do curso *online* – as autonarrativas de professores de línguas e a potência do narrar-se – está ilustrada pela epígrafe apresentada, da autora francesa Anaïs Nin, no sentido de que narramos as coisas não como elas são, mas como nós (narradores) somos. Outras muitas epígrafes poderiam ser empregadas para alcançar esse mesmo efeito de sentido: da obra de Ferdinand de Saussure (2006, p. 15), o “pai da Linguística”, é possível resgatar a máxima “é o ponto de vista que cria o objeto”; da lírica de André Teceideiro, mais especificamente da coletânea *A axila de Egon Schiele*, vale mencionar os versos “Cada um lê no poema / o poema que traz em si”; e, da música *Pantera Negra*, do rapper paulista Emicida (2018), o verso “Minha caneta cria”. Em comum, subjaz a todas essas epígrafes possíveis a ideia da narrativa sempre como autonarrativa e como autoinvenção, sendo que a invenção do mundo se dá pela invenção de si desse narrador incluído.

Uma vez mais, a semana do curso foi iniciada com o envio do questionário *online*, que contava com 9 questões. A primeira, como de costume, solicitava o nome de cada professora-participante. A segunda questão foi a seguinte: “Você gosta de escrever ou produzir narrativas (de forma oral, escrita, ou por algum outro meio) sobre você, sobre sua vida ou sobre algum tema?”. De modo geral, as professoras-cursistas afirmaram que gostam de escrever. A professora CS destacou que prefere falar a escrever, porém, ao longo do curso, não produziu autonarrativas em áudio, apenas de forma escrita. A professora AP, por sua vez, apontou: “Tenho muita dificuldade de escrever. Tenho um vocabulário que considero bom, pois leio muito, mas muita dificuldade para me expressar e desenvolver algo”.

A terceira questão proposta foi: “Você tem experiência com narrativas para fins específicos, como, por exemplo, consulta com psicólogo ou psicanalista? Ou confissões de

ordem religiosa (com um padre ou um orientador espiritual, ou algo assemelhado)? Tem alguma outra experiência em que você narra sua vida?”. Para essa pergunta, a maioria das professoras compartilhou que tem experiência com a confecção de autonarrativas: 3 delas a partir de psicanálise, 2 delas com algum fim religioso (orientador espiritual, ou por participação em um grupo católico) e 2 das cursistas não têm experiência com essas narrativas. Duas das professoras que já haviam defendido seu TCC do curso de Letras – Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB) mencionaram essa experiência de (auto)narrar-se.

A quarta pergunta do questionário (“Você, em algum momento da vida, já escreveu em diário? Você pode marcar quantas alternativas quiser”) obteve respostas variadas, sendo que 4 professoras-cursistas assinalaram que “Não, nunca escrevi”. As demais participantes responderam que “Sim”, que já escreveram em um diário, 6 delas durante a infância e, destas, duas também durante a juventude, e uma durante a vida adulta. Uma das professoras-cursistas que assinalou nunca ter escrito em diário sinalizou que pensa em um dia escrever, para ter essa experiência.

A sexta questão do formulário *online* possibilitava uma justificativa para a questão anterior. Destaco a resposta da professora AP: “Ganhei na infância um diário e ali escrevia meu dia. Gostava de escrever e até hoje lembro. Não sei o motivo pelo qual parei de escrever no diário. Não sei se retomaria o hábito, não tenho essa vontade no momento, apesar de acreditar que *a escrita facilitaria para descarregar o peso de alguns acontecimentos que não temos vontade de conversar as vezes*”. Dessa justificativa, enfatizo esse papel terapêutico da experiência narrativa na organização dos sentidos vividos e da autocompreensão do indivíduo sobre si. Mesmo expressando não ter vontade de narrar-se neste momento, a professora AP está ciente do potencial da experiência de narrar-se inclusive como cuidado de si.

A sétima questão foi apresentada da seguinte forma: “Você concorda com a opinião ‘pelo ato de narrar nós nos constituímos enquanto pessoa’? Assinale a alternativa que você considerar pertinente”. Ao todo, 6 professoras concordam totalmente com a afirmativa, 2 concordam parcialmente e 2 assinalaram a alternativa “Nunca parei para pensar sobre isso”. As alternativas “Não concordo com a afirmação” e “Não sei opinar” não foram assinaladas por nenhuma professora-cursista.

A oitava questão também possibilitava uma justificativa para a anterior. A professora GS afirmou: “Quando narro algum acontecimento nas sessões de terapia me escuto e por vezes me surpreendo com algumas ideias. Durante a escrita do memorial trouxe várias lembranças de minha trajetória, organizei em ordem cronológica e analisei minhas escolhas. Isso me ajudou e me ajuda a me entender um pouco a cada dia”. Pelo visto, a professora GS

defende que autonarrar-se é uma prática de autoconhecimento efetiva: os elementos constitutivos de quem ela é hoje (lembranças, reflexões sobre as escolhas feitas, entendimento de si, a partir ou não de escuta de si e de terapia...) estão atrelados à ação de narrar-se.

A nona e última questão foi formulada da seguinte maneira: “Em atividades do curso de Letras Espanhol EaD da UFSM-UAB você já escreveu (ou produziu, na forma de vídeo ou gravação, por exemplo) narrativas sobre você e sua vida? Talvez algum fórum, ou em disciplinas de língua espanhola. Talvez também durante a escrita do seu TCC (caso você já tenha concluído o curso) ou dos relatórios de estágio supervisionado. Escreva, a seguir, os casos de escrita de narrativa ao longo do curso que você lembra”. Todas as participantes do curso responderam que já haviam produzido autonarrativas ao longo do curso de Letras EaD. Em fóruns nas disciplinas, e, para aquelas que já defenderam seu TCC, nas disciplinas de elaboração do memorial autobiográfico. Curiosamente, nenhuma das professoras-cursistas destacou as experiências de Estágios Supervisionados e o processo de confecção dos Relatórios de Estágio.

A palestra da semana foi proferida pela professora Fabiana Piccinin, na qual ela discutiu as narrativas como uma manifestação afeita não só ao mundo dos estudos linguísticos, mas de todos os campos do saber: antropologia, psicologia, comunicação social... Ou seja, o narrar enquanto a (e da) condição humana. Uma das principais referências teóricas da abordagem da professora palestrante é a Biologia da Cognição, que embasou a ideia de que a narrativa é fundamentalmente uma autonarrativa. Também o trabalho de Gai (2009) foi referenciado na palestra, para contribuir com as interpretações sobre a autonarrativa enquanto autoconhecimento, pois, ao narrar, o indivíduo se dá conta de muitos *insights* que vão ganhando sentido na medida em que as pessoas vão (se) narrando. A exemplo disso, as professoras-cursistas foram provocadas a pensar sobre como foram “se conhecendo” ao confeccionar seus TCC na forma de memorial autobiográfico, no caso daquelas que já produziram tal trabalho acadêmico.

Considerando a palestra em vídeo proferida pela professora Fabiana Piccinin, o fórum da semana deu-se a partir de comentários sobre as reflexões e provocações teórico-epistemológicas. As questões que emergiram a partir da palestra e que nortearam os debates foram, entre outras: “O que você pensa sobre a ideia de toda narrativa ser uma autonarrativa?”; “Você já ouviu falar sobre o termo ‘*autopoiésis*’?”; e “Você concorda com a professora Fabiana sobre narrar ser um ato ‘autopoiético’?”.

Sobre o primeiro questionamento, as professoras concordaram que toda narrativa é uma autonarrativa, pois, para elas, as nossas “manifestações humanas, científicas, artísticas...”

carregam em si “as marcas de quem as produziu”, conforme pontua a professora NC, que continua: “Difícilmente, conseguimos ser imparciais. A escolha vocabular, o estilo de escrever, a abordagem; tudo revela nossas crenças, convicções e experiências. Com a narrativa, não deve ser diferente”. A professora GS também concorda com a professora NC ao comentar que: “por ser uma visão do narrador da situação, uma perspectiva de acordo com esse olhar, não dá para ignorar a bagagem de vida de quem narra, suas crenças e concepções”.

Acredito que seja mais consensual essa perspectiva da narrativa como autonarrativa no contexto de formação continuada de professores de língua, pois, no campo dos estudos linguísticos (e até mesmo literários), essa ideia não é totalmente nova ou incomum. Da abordagem teórico-analítica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, por exemplo, é possível depreender um entrelaçamento entre a construção de sentido e a constituição de um indivíduo em sujeito. Na seara da Enunciação, temos “a presença do homem na língua”, sendo que o linguista francês Émile Benveniste, em seus primeiros estudos, buscou ver quais são os recursos e os instrumentos na língua que apontam para essa presença do homem nela. No campo da narratologia, temos a figura do narrador como essa instância primeira a partir da qual toda narrativa é configurada. Em outras palavras: vários campos de estudo e pesquisa nesse grande domínio dito “das Letras” abordam, direta ou indiretamente, essa noção de um sujeito-indivíduo-enunciador-narrador incluído.

Ao contrário da primeira pergunta, a segunda obteve respostas variadas: 3 professoras-cursistas já conheciam o termo *autopoiesis*; 3 não responderam ao questionamento; e as demais participantes da pesquisa apontaram que este é um termo novo para elas. Uma das professoras que já ouviu falar sobre “autopoíeses” (como ela prefere grafar) conheceu a expressão ao participar de oficinas e eventos do PPGEdU da UNISC. Essa professora, a GS, apontou: “acho a palavra linda e, também, a teoria de ir se construindo durante o processo de criação de uma obra”. A professora CS, que não conhecia o termo, registrou: “Que nome!”, fazendo alusão a uma possível dificuldade de compreender o conceito pela palavra.

A última pergunta obteve respostas mais específicas a partir do que foi aprendido com a professora Fabiana Piccinin na palestra. A professora AS, por exemplo, afirmou: “Sim. Depois de ouvi-la concordo plenamente. Como a professora bem falou, *auto* diz respeito ao próprio vivido e *poiesis* – produção. Então, aquilo que produzimos e adquirimos de nossas vivências pode ser sim um ato autopoiético”. A professora GS também concorda “que a narrativa é um ato autopoiético”, e argumenta a partir de sua própria experiência: “Comprovei isso durante minha experiência com o TCC”.

Em uma de minhas participações no fórum, comentei: “Acho que vocês captaram bem o sentido de *autopoiesis*, embora talvez sem conhecer o termo. “*Auto*”, do grego, “próprio” (referente a si, próprio da pessoa), “*poiesis*”, “produção”. *Autopoiesis* seria a capacidade de auto-constituição, auto-produzir-se”. Cheguei a essa conclusão ao notar que as professoras-cursistas não só compreenderam o conteúdo da palestra, mas refletiram sobre ele, e associaram, em alguns casos, a suas próprias experiências, como no caso da confecção dos memoriais autobiográficos (TCC do curso de Letras - Espanhol EaD UFSM-UAB).

Ademais, algumas professoras tiveram percepções dignas de destaque a respeito das narrativas. Isso fica evidente na observação da professora LC, a qual, em meu entendimento, demonstrou profunda compreensão a respeito da narrativa como autonarrativa. Ela apontou que a professora Fabiana Piccinin, com sua palestra, está se autonarrando, mesmo sem falar diretamente de si: ou seja, a palestrante está se autonarrando através de suas experiências já vividas, de suas leituras e pesquisas anteriores, de seus conhecimentos sobre o assunto e mostrando, pelo exemplo prático, que a narrativa é capaz de autoproduzir seu narrador quando este narra (e se “autoconhecendo” ao narrar e ao dar-se conta do potencial desse “processo transformador”, segundo palavras dela).

Até a noite de sábado, recebi as autonarrativas das professoras-cursistas. Uma delas, a professora JF, enviou a seguinte narrativa, que eu reproduzo na íntegra:

“Eu sou JF, 24 anos, casada, mãe e estudante do curso EAD de Letras-Espanhol pela UFSM. Vejo que as narrativas são, ao mesmo tempo, textos produzidos com a finalidade específica de contar um “fato” vivenciado ou criado pelo autor. Percebo então que as narrativas estão presentes na vida dos seres humanos em diferentes momentos, sendo eles “escritores” ou não. Afinal, narrar é organizar sistematicamente algo que já está lá, vivido fisicamente ou no plano subjetivo do pensamento. Quando me pego pensando, em qual momento do dia eu não narro algo vejo que a autonarrativa trata-se de uma questão existencial, na medida em que o indivíduo não suporta a ausência de sentido frente às coisas que precisam ser ditas e narradas. Claro que narro os fatos de acordo com o meu contexto sócio-histórico e assim as pessoas vão se distinguindo quando narram algo. A época em que conto a minha narrativa, também muda e assim por diante. Aquilo que não é narrado é como se não tivesse acontecido, enquanto o que é narrado, aconteceu, de fato ou em nossa mente. Narrar é um jeito de organizar os sentidos, os pensamentos, as vivências e, por conseguinte, o nosso mundo. Uma narrativa é, invariavelmente, uma autonarrativa. Sempre que narramos algo, estamos realizando um processo autopoietico, pois narrar leva, inevitavelmente, às reflexões sobre a vida e suas práticas, o que reverbera na constante reflexão e reorganização de sentidos do narrador, sobre si e sobre suas narrativas. Conhecer, a si e ao mundo, é sempre experiência vital. Em melhores palavras, a autonarrativa nos constitui” (Professora JF, #3).

Ao ler a narrativa, considerei ela muito breve, sucinta, e composta quase que exclusivamente por muitas das falas da professora Fabiana Piccinin na palestra em vídeo. Como senti a necessidade de saber mais das experiências e reflexões da professora cursista,

tentei provocá-la a realizar mais reflexões, e fiz as seguintes perguntas: “Você acha importante, nas aulas, nas atividades escolares, os alunos escreverem narrativas sobre suas vidas? Na sua época, como aluna, como era a escrita de narrativas? Na sua escola tinha atividades de escrita?”. Mesmo com essa tentativa, não me senti, de forma profunda, tecendo saberes e constituindo docências em diálogo com a professora-cursista, no sentido de que obtive respostas dela que interpretei como muito específicas, sem aprofundamentos:

“Eu acho mais que importante as atividades escolares com escritas de narrativas, pois muitos nem sabem o que é uma narrativa e quão lindo é escrever uma. Na minha época de estudante não tinha atividades deste aspecto, tanto que quando comecei a ver o que é uma narrativa ou autonarrativa me dei por surpresa, pois achei que não conhecia ou não praticava e agora sei que já tinha contato com ela, mas não o conhecimento do que era uma. Penso que as narrativas podem enriquecer a aprendizagem no que diz a respeito de produção e auto descobrimento da capacidade poética de cada um” (Professora JF, #3).

Entendo que, nesta semana do curso, a participante da pesquisa estava com algumas questões familiares e de trabalho (conforme ela me relatou na autonarrativa da semana seguinte), que a impediram de se dedicar de forma mais completa à experiência autonarrativa. De todo o modo, segui com a sensação de que a professora estava deixando de aproveitar, talvez, a potência transformadora da prática de narrar-se, e fazendo apenas o necessário para o cumprimento da tarefa proposta no curso (por questões pessoais e trabalhistas, as quais eu compreendo). Diferente das demais professoras-cursistas, a professora JF, neste caso, me pareceu ficar mais presa ao conteúdo da palestra, o que não considerei de todo negativo. Pelo contrário: sem saber disso, a professora JF me provocou a refletir sobre possíveis limitações da experiência narrativa, o que é de grande valia para esta pesquisa. Afinal, já dizia o escritor estadunidense Mark Twain: toda vez que você se encontrar do lado da maioria, é hora de parar e refletir. Neste caso, como a maioria (eu e quase todas as professoras-cursistas) estava enaltecendo o potencial auto-trans-formativo do narrar na reinvenção de si e da *práxis*, por parte de docentes, era a hora de fazer um movimento contrário e tentar olhar para as limitações (ou os aspectos limitantes) do narrar.

Esse movimento, meses depois, levou-me a me matricular na disciplina “Narrativas, Imagem e Contemporaneidade” (PPGL-UNISC), ministrada pela própria professora Fabiana Piccinin. Na referida disciplina, estudamos as várias formas narrativas (escrita, imagética, multimodal...) e o narrador em suas muitas manifestações (incluindo em áudio e vídeo). A partir das leituras desenvolvidas nessa disciplina e das muitas discussões sobre as hibridizações entre formas de narrar, nas fronteiras entre o real e a ficção, com as linguagens

audiovisuais nas mídias (vídeo, TV, cinema, documentário...), pude pensar sobre alguns aspectos e tópicos, como até onde a narrativa pode chegar e se deparar com “limitações”.

Aqui, elencarei ao menos quatro desses aspectos de “limite” nas narrativas. A meu ver, tais limites já estão, em alguma medida, superados, sendo o primeiro deles o limite da verdade. Com base em Oliveira (2017, p. 99), considerando a valorização contemporânea da narratividade em praticamente todas as ciências ditas humanas, a partir da linhagem da *linguistic turn*, que basicamente desloca a questão da verdade da representação para outras questões, podemos conceber hoje como superada a questão da verdade e da mentira nas autonarrativas. Na atualidade, uma das questões mais fundamentais sobre esse dito “limite” é a suposta necessidade de condição de verdade, que não se mantêm, sobretudo em função do apagamento dos limites entre aquilo que é real e aquilo que é ficção. As fronteiras não mais bem postas entre o real e a ficção cada vez mais se confundem e se misturam (CATALÀ, 2011; PICCININ, 2012).

O segundo limite é o da mídia, ou do suporte da narrativa. As formas narrativas estão sempre atreladas às mídias e aos suportes que possibilitam sua materialização e circulação, e isso não se restringe apenas à escrita e seus correspondentes em cada tempo-espaco (do códex e do papiro à folha de caderno ou à lauda do arquivo de texto no computador, por exemplo). As múltiplas plataformas midiáticas geradas pelos avanços das tecnologias digitais expandem as potencialidades dos modos de usar as línguas e de fazer narrativas do indivíduo na nossa atual sociedade em rede. Logo, as narrativas e suas formas de produção não são estanques, mas fluídas, tal qual o avanço tecnológico que possibilita a hibridação geradora de inovações nesse exercício de narrar (PICCININ, 2012). Sobre esse dito “limite” das narrativas, que entendo ser constantemente percebido, superado e, então, rearranjado, Piccinin (2012) comenta: essas mídias (da fotografia ao cinema, do rádio à televisão, e assim por diante) produzem continuamente intersecções que se fortalecem no presente, no diálogo gerado entre os formatos narrativos clássicos, ou canônicos, e os formatos inovadores e experimentais de narrar (PICCININ, 2012). Nessa mesma direção, conforme apontado em Costa e Fialho (2017), as mídias e as tecnologias digitais do presente não excluem aquelas do passado. O novo não elimina o velho, mas o incorpora, sendo o resultado desse processo algo mais complexo, como o computador, por exemplo, que agrega tecnologias anteriores de áudio, vídeo e imagem. Esse mesmo fenômeno se dá com as mídias e suportes da narrativa.

Um terceiro limite, que parte desse segundo, diz respeito às “bordas” ou às “margens” da narrativa. Refiro-me a essas marcações de extensão ou duração que, convencionalmente, caracterizam os limites (inclusive físicos, em muitos casos) das narrativas. Català (2011) – em

sua obra *A forma do real: introdução aos estudos visuais* – é cirúrgico ao tratar desses “limites” que muitas vezes se manifestam na forma do espaço da imagem. O enquadramento, a lente e a posição da câmera, por exemplo, seriam “bordas” para uma narrativa visual, e acabam por transformar substancialmente (ou seja, metaforicamente) a realidade que vai ser ali recebida/apresentada, assim como o clássico teatro em que a plateia é propositalmente colocada em um determinado local e tem, do seu ponto de vista, limites quanto ao que está vendo e ouvindo. Outro exemplo possível seria um quadro pintado a óleo que, por sua organização visual, já parte de uma ideia de limite da imagem, considerando a própria moldura que o cerca. No caso de uma narrativa gravada em áudio, por exemplo, a extensão temporal pode ser esse “limite”, na forma de “início” e “fim” da narração. Esse limite confunde-se com o limite da mídia ou do suporte quando pensamos, a modo de ilustração, no caso da narrativa escrita em um papel e cuja margem da folha tem a finalidade de marcar até onde essa narrativa pode ir.

Assim como o limite da mídia e do suporte, contudo, o limite das bordas e das margens das narrativas pode ser interpretado como constantemente repensado e superado, pois historicamente a visão humana sobre esses limites são reavaliados e ressignificados. Um movimento pendular manteve-se ao longo da história, por vezes indo para o lado da tentativa de apagamento da “moldura” ou “borda” da narrativa, e por vezes indo para o lado do uso explícito desse “limitante” para potencializar (e até embelezar) a narrativa, como no caso hipotético de uma moldura ostensiva e cheia de detalhes entalhados para ornamentar um quadro barroco. Català (2011), sobre essa questão, lembra que, em determinados períodos, a “moldura” da narrativa chegou a adquirir identidade própria e se tornar adorno, elemento estético e símbolo de poder. Outro exemplo cabível aqui seria o final aberto de uma produção cinematográfica, que permite variadas interpretações do público, sem necessariamente isso configurar um prejuízo à narrativa (filme) em si.

Um quarto e último limite da autonarrativa é o da significação das palavras, um limite talvez nunca totalmente superável, por ser o sentido algo que continuamente escapa. Michel Foucault, ao longo de sua obra, defendeu essa ideia de que as palavras não dão conta do sentido. De forma assemelhada, Leffa e Freire (2013) lembram que há coisas no mundo que não cabem nas palavras que usamos para nomeá-las ou descrevê-las. No caso da professora JF, posso também interpretar que a falta de tempo dela resultou possivelmente numa narrativa sem as suas próprias palavras, mas com o uso das palavras da professora Fabiana Piccinin na palestra. Nesse caso, perde-se algo da potencialidade auto-trans-formativa de si pelos sentidos atribuídos a suas próprias palavras e, assim, a elaboração de seus conceitos.

Apesar desses limites, as narrativas não são limitantes do humano, e isso pode ser defendido a partir de dois argumentos principais. O primeiro diz respeito ao contexto em que as autonarrativas são tecidas. Com isso, quero dizer que não estou analisando as autonarrativas como produtos, mas como processo, em *devir*. Logo, não estou observando e interpretando algo desconectado, mas algo junto ao seu contexto. Conforme explica Mariotti (2002, p. 60), a falta de contexto e o raciocínio fragmentado diminuem a habilidade das pessoas para estabelecer relações complexas. Morin (2003) também trata desse tema, referindo-se à tradução de uma língua estrangeira, mas com argumentos que valem para o linguajar como um todo: as palavras são polissêmicas, possuem múltiplos sentidos, e o que fazemos é tentar adivinhar ou inferir o sentido delas na frase (no contexto). Quer dizer: a palavra tem por contexto a frase, e a frase tem por contexto o discurso, o texto; é, portanto, a contextualização que sempre torna possível o conhecimento pertinente (MORIN, 2003). Nessa lógica, o cartógrafo, ao tecer sua cartografia complexa, não fica imóvel: se os sentidos escapam continuamente, o cartógrafo trata de segui-los e tentar acompanhar as palavras no contexto em que elas estão inseridas. Quando aspectos desse contexto (falta de tempo, questões trabalhistas e familiares, como no caso da professora JF) interferem na tessitura da narrativa, o cartógrafo deve ser sensível a elas e considerá-las no fluxo da pesquisa.

O segundo argumento é referente àquele a quem é fundamental, em primeira instância, o entendimento da autonarrativa: o próprio narrador. Conforme aponta Oliveira (2017), as autonarrativas condensam significações atribuídas ao longo da vida e nem sempre consciencializadas por quem narra. Destarte, quando, no GAIA, solicitamos às pessoas que atuem sobre narrativas biográficas como auto-observadores, estamos estimulando um processo de autoeducação que será realmente profícuo, antes de tudo, para o próprio narrador, que confecciona sua docência ao narrar-se. Nesse viés, enquanto cartógrafo, evidentemente, me ocupo de estudar e interpretar as palavras do outro também, mas sem nunca esquecer que as minhas palavras (e suas significações subjacentes) interessam primeiro a mim e a minha auto-trans-formação, enquanto as palavras do outro interessam em primeiro lugar a ele.

É a partir dessas reflexões, disparadas pela vivência no curso *online*, que compreendo as autonarrativas como limitadas (mas não limitantes) do humano. Essas limitações, inclusive, me permitem pensar que a narrativa, enquanto instrumento, não permite a emergência do narrador como um todo, mas sendo isso um pseudo-problema, na medida em que não interessa ao narrar o dito registro dessa totalidade. Posto de outra forma, não interessa à cartografia complexa essa totalidade “no sentido global, difuso, vago ou imperialista”, mas

“no sentido de organização de um todo que não se reduz à soma de suas partes” (MORIN, 2005, p. 110).

Defendo, então, a ideia de que, apesar de limitada, a autonarrativa não é limitante, pois, ao narrar-se, o narrador incluído pode mostrar-se, expor-se, (re)conhecer-se em *devir*, se reinventar-se no viver, e registrar na autonarrativa uma parte que é integrada a um todo complexo. Tal qual a totalidade da nossa informação genética, que está em cada uma de nossas células, e como a sociedade que, enquanto “todo”, está presente na nossa mente via a cultura que nos formou e informou (MORIN, 2005, p. 190), na nossa narrativa estamos em parte-todo, e a ação de narrar pode perpassar por todas as dimensões do nosso “eu”.

5.1.4 A quarta semana do curso

Na quarta semana do curso a temática abordada foi a “Formação docente”. Assim como as demais, tal semana também foi iniciada com um questionário *online*, compartilhado com as professoras-cursistas no domingo pela manhã.

A primeira questão novamente solicitava o nome das professoras-cursistas. A segunda questão perguntava: “O que você pensa a respeito de cursos de formação docente?”. No geral, as professoras concordaram que esses cursos são “extremamente necessários” (professora NC) e “essencialmente importantes” (professora JF). A professora GA, em sua resposta, sinalizou que a participação em espaços formativos “É uma forma necessária de (re)pensar a própria forma de atuar e, ao mesmo tempo, buscar atualização e melhorias na prática docente”. Por sua vez, a professora GS, além de concordar com as colegas, também pontua que “nem todos aproveitam a oportunidade”, o que me parece coadunar com uma visão de aprendizagem do indivíduo por ele mesmo, no sentido de ele aproveitar o curso de formação, tecer suas aprendizagens, inventar seus conhecimentos e a si próprio no processo.

A terceira questão foi apresentada às professoras-cursistas da seguinte forma: “Em sua opinião, como devem ser os cursos de formação docente? Quais características e aspectos um curso de formação pensado para educadores(as) deve apresentar?”. A maioria das participantes da pesquisa apresentou comentários bastante significativos quanto ao que esperam dos cursos de formação docente:

- “Devem ser dinâmicos, com espaços para que possamos expor nossas dificuldades, para que possamos encontrar caminhos para superá-las. Além disso, na formação de professores, é fundamental *criar condições para que o futuro profissional reflita sobre os problemas sociais*, mas também é importante que ele seja capaz de propor alternativas para a

sociedade, desenvolvendo atividades de ensino que possibilitem aos alunos perceber a construção de sua identidade cultural e os processos socioculturais, em como estão sendo apresentadas pela sociedade e reproduzidas pelos sujeitos” (Professora CS).

- “Devem se adequar às mudanças da sociedade, buscando tratar de cada especificidade. Uma formação docente inicial deve buscar integrar as tecnologias digitais de informação e comunicação à teoria-prática empregando metodologias ativas que valorizem a colaboração, participação interativa, *ressignificando o processo de ensino-aprendizagem*” (Professora EG).

- “Devem apresentar *novos pontos de vistas, conhecimentos, trocas de experiências* e a participação de todos” (Professora MS).

Esses três comentários parecem aludir a um curso de formação não-bancária, ou seja, cursos (espaços formativos) que não se caracterizem pela mera exposição de informações e capacitação tecnicista, mas pela ação de oportunizar reflexão e auto-trans-formação docente. Cabe lembrar as palavras de Paulo Freire sobre a perversa prática de reduzir a educação “a um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 37).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 1987, p. 37).

Dessa maneira, na contramão de práticas bancárias, nada dialógicas, é fundamental pensar em espaços-tempos de autocuidado e autoconhecimento do educador para consigo e suas práticas pedagógicas, que vão se (re)compondo e (re)inventando ao passo que vamos refletindo sobre elas. Para tanto, esses espaços não podem ser centralizados na figura de um suposto professor que forma os demais ensinando a eles o que e como fazer, mas descentralizados, com cada um sendo sujeito e autor da sua própria tecitura da docência, em *devir*, e em conexões em rede com os demais. Para tanto, o diálogo é importante, por ser o “encontro” das pessoas, mediatizadas pelo mundo, “para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 50).

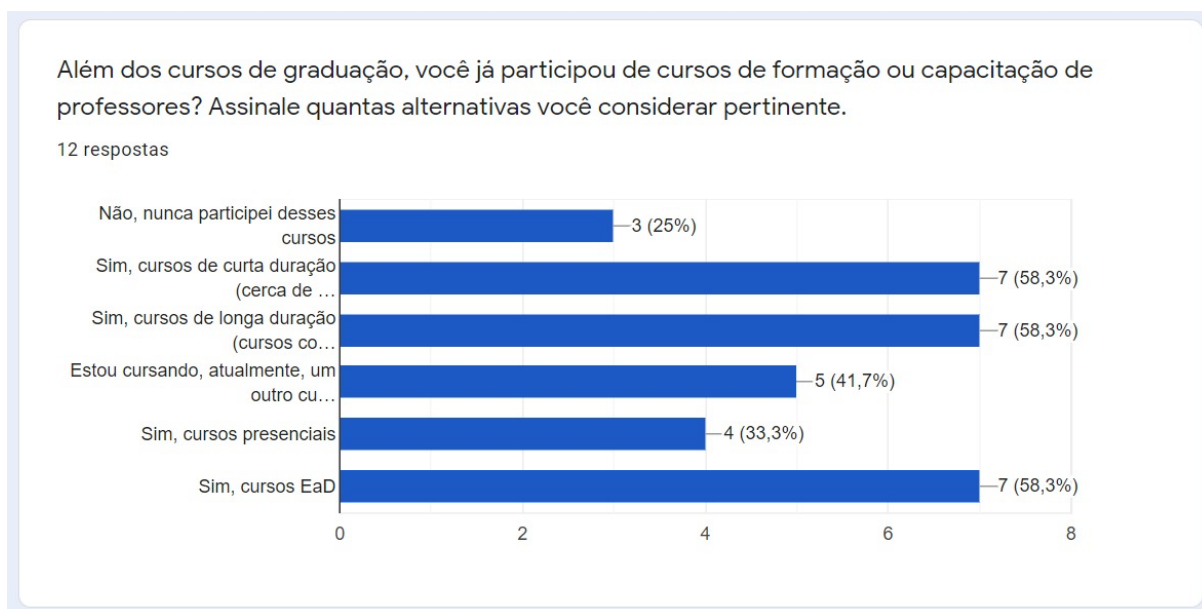
Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 1987, p. 51).

Ainda sobre a terceira questão, a professora JW fez o seguinte comentário sobre os cursos de formação de professores: “[O curso] Deve apresentar experiências vividas pelos

palestrantes”. Estou de acordo não só com a professora JW, em sua opinião, mas também com Oliveira (2017, p. 90), que discute, no viés da Biologia da Cognição, como “as histórias que as pessoas contam sobre a sua própria vida revelam quais as ocorrências que mais significativas foram para a sua compreensão do mundo e de si próprias”. Destarte, julgo pertinente pensar em espaços de formação docente nos quais os participantes possam falar de si, de sua vida, de seu trajeto até aquele momento. Ao ouvir o outro, podemos aprender com esse outro, pois o modo como interpretamos as referidas ocorrências dá pistas a um docente “dos processos utilizados para a interpretação do mundo” (OLIVEIRA, 2017, p. 90). Se os próprios educandos-educadores conseguirem detectar “e especificar alguns desses processos relacionais, eles próprios poderão avaliar a sua pertinência” (OLIVEIRA, 2017, p. 90).

A quarta questão era sobre educação continuada, e foi apresentada às professoras-cursistas da seguinte maneira: “Além dos cursos de graduação, você já participou de cursos de formação ou capacitação de professores? Assinale quantas alternativas você considerar pertinente”. As respostas das educadoras, as quais foram bastante diversificadas, ficam evidentes na imagem a seguir (Imagem 9).

Imagem 9 – Respostas para questão sobre participação em cursos de formação docente



Fonte: o autor.

Conforme pode ser visto na Imagem 9, três professoras nunca participaram de nenhum tipo dos cursos mencionados (as professoras GA, JW e AP). A maioria das professoras (pelo

menos 7) já participaram de cursos de curta ou longa duração, e em cursos na modalidade EaD também.

Na sequência (quinta questão) as professoras-cursistas podiam justificar, caso quisessem, sua resposta anterior (quarta questão) e comentar um pouco sobre suas experiências com cursos de formação docente. Vou me ater ao caso das 3 professoras que afirmaram ainda não terem participado de cursos de formação. A professora GA, ao justificar sua resposta, destacou que participou apenas de cursos de leitura e oralidade em língua espanhola, evidenciando sua interpretação de separação entre “conhecimento da língua” e “formação docente”. A professora JW não se manifestou. Por fim, a professora AP explicou:

“Não participei de nenhum, este é o primeiro. [...] Acredito que não só os professores, mas qualquer profissional necessita de cursos de formação, mas *não só técnicos, também de autoconhecimento*. Acho que trabalhamos muito o técnico e *deixamos o pessoal de lado*” (Professora AP).

Na sexta questão, perguntei às professoras-cursistas se elas concordavam com a seguinte opinião: “estamos sempre e constantemente em formação”. Ao todo, 11 professoras-cursistas assinalaram a alternativa “Sim, concordo totalmente”; e uma professora-cursista marcou a alternativa “Sim, concordo parcialmente”. Nenhuma professora marcou as alternativas “Não concordo com a afirmação”, “Não sei opinar” e “Nunca parei para pensar sobre isso”. Essa perspectiva mais consensual de que nos formamos continuamente, em *devoir*, no que diz respeito às opiniões das professoras-cursistas já formadas, que atuam nas escolas ou em cursos de língua, me parece ter relação com a atuação prática, que nos permite confirmar diariamente o processo contínuo de auto-trans-formação que o docente vive.

A sétima questão permitia que as professoras-cursistas justificassem suas respostas anteriores (sexta questão). A docente a qual marcou a alternativa “Concordo parcialmente” comentou o seguinte:

"Eu concordo parcialmente com a expressão “estamos sempre e constantemente em formação”, nem todos os docentes estão em constantes formações, muitos ainda nos dias atuais possuem dificuldades com as tecnologias. Mas é importante o melhoramento da qualidade de ensino visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformações no que tange ao ensino-aprendizagem são decorrentes de um ensino de qualidade, onde será necessária uma qualificação profissional e pessoal." (Professora LB)

A docente LB parece interpretar a questão somente no viés das tecnologias digitais na educação, sem se ater aos avanços pessoais em outros aspectos, sobre os quais podemos continuamente nos formar. Entendo a opinião da professora, embora interprete que a contínua formação docente não tenha possibilidade de efetivar-se sem tecnologias (não só digitais). Em

outras palavras: o giz, o quadro, a sala de aula, nossa voz, nosso material didático, tudo isso também nos constitui e nos leva a constantes transformações do que entendemos “ser professor”. Logo, me parece impossível dissociar a tecnologia da tecitura da docência.

A oitava e última questão foi apresentada às professoras-cursistas da seguinte forma: “Em algum curso de formação docente você já teve a experiência de se narrar e contar sua vida (de forma escrita ou oral)? Se sim, como foi essa experiência?”. As 3 professoras que disseram ter realizado essa atividade em outro curso estavam se referindo ao TCC, na forma de memorial autobiográfico, produzido e defendido no curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB). As demais professoras nunca haviam realizado essa prática de narrar-se. Sobre o tema, a professora AP fez um comentário aludindo à experiência de autonarrativa neste curso *online* em realização: “Acho interessante poder escrever sobre isso. Acho que durante o processo de escrita nos damos conta de alguns fatos ou acontecimentos que até então não havíamos percebido”. A docente provavelmente estava fazendo menção às reflexões da terceira semana do curso *online*, na qual versamos sobre o potencial de narrar-se.

Este curso estava previsto para conter fóruns e palestras em vídeo em todas as semanas, porém, nesta última, as professoras-cursistas aparentavam menor disposição para a participação e a realização de muitas atividades. Além disso, considerei também que estávamos no final do semestre letivo (final do segundo semestre de 2019), um período tumultuado tanto para professoras que atuam em escolas quanto para as acadêmicas de graduação que precisam elaborar trabalhos para as disciplinas do curso de licenciatura em Letras. Finalmente, considerando a envergadura da proposta de tarefa final (a confecção de uma autonarrativa que abarcasse uma autoavaliação do percurso formativo e da participação no próprio curso *online* realizado), optei por modificar as tarefas. Ao invés de uma quarta palestra em vídeo, gravei uma breve explicação minha a respeito da proposta de autonarrativa desta última semana do curso. No vídeo, reafirmei a possibilidade de se fazer outros usos de formatos e ferramentas para a confecção da autonarrativa: vídeos, arquivos de áudio, slides, imagens etc.

Em função das razões antes elencadas, também renunciei a um fórum convencional, com questões mais polêmicas ou reflexivas. Em lugar de um fórum semelhante aos das semanas anteriores, fiz uso do recurso como espaço para que as professoras-cursistas perguntassem ou comentassem sobre o processo de confecção desta última autonarrativa. Houve pouca participação nesse último fórum, talvez pela modificação da proposta em comparação aos fóruns anteriores. Apenas uma pergunta mais pontual foi registrada ali: “haverá alguma leitura de texto teórico para a semana?”. Propus que, em lugar de uma leitura

de um texto mais teórico (como um artigo ou capítulo de livro, por exemplo), as professoras-cursistas realizassem a leitura de autonarrativas anteriores, que elas mesmas haviam produzido: textos que escreveram em fóruns nas disciplinas do *Moodle*, relatórios de estágio supervisionado (para aquelas que já atuaram como estagiárias), e/ou o próprio TCC (no caso daquelas que já o produziram e/ou o defenderam).

Poucas horas antes do fim do último dia do curso, postei um último vídeo meu, me despedindo, agradecendo a participação das professoras não só naquele espaço formativo, mas também em minha pesquisa de Doutorado. Para minha surpresa, poucas professoras responderam ao meu vídeo, o que me deixou bastante preocupado em um primeiro momento. Interpretei aquela ausência de retorno como um indicativo da falta de vínculos afetivos e de atribuição de significação ao vivido. Temi, inclusive, que aquele curso *online* significasse para algumas participantes apenas mais uma experiência de capacitação conteudista, pautada no acúmulo de informações sobre alguns temas. Aos poucos, fui percebendo certo exagero nesse meu receio: ao ler as autonarrativas finais, notei uma significativa recorrência de agradecimentos pela oportunidade de participar do curso *online* por parte das professoras-cursistas. Essa atitude foi espontânea, não sendo provocada por mim de nenhuma forma, ao menos não de modo consciente. Em lugar de responderem diretamente ao meu vídeo, as professoras-cursistas optaram por registrar as suas despedidas e seus agradecimentos de forma assemelhada ao que fez a professora AP:

“Finalizo minha narrativa afirmando que este curso ajudou e muito na minha formação, me ajudando a refletir sobre os temas abordados nas três semanas. Não teve nada que o curso não me ajudou, pois tudo foi aprendido. Sou muito grata de ter participado dessa experiência incrível e agregadora que foi o curso de Formação Docente – Tecnologias, Educação a Distância e Narrativas organizado pelo professor Alan Ricardo” (Professora AP).

A considerar que uma parcela das autonarrativas eu recebi antes de gravar e postar meu vídeo de despedida no grupo, posso argumentar também que os agradecimentos das professoras foram sinceros, sem algum encorajamento indireto em função da minha gratidão a elas. Por fim, dias depois, algumas professoras eventualmente retornaram ao grupo no *Facebook* e comentaram o vídeo, reforçando as palavras gentis tecidas à minha pessoa e aos demais envolvidos com o curso *online*. Lembrei, com esse fenômeno, do estudo de Fialho (2011) sobre os AVA que, após servirem como ambiente para interações e construções de saberes entre professores de língua pré-serviço, professores-formadores e professores-tutores, ainda poderiam vir a serem empregados como um repositório digital eventualmente

revisitado. Algo semelhante ocorreu com o fim do curso *online*, uma vez que as professoras-cursistas voltarem a visitar o AVA do curso após seu fim.

Com relação às autonarrativas, é preciso registrar: talvez em função da minha insistência em lembrar as professoras-cursistas da possibilidade de explorar outras formas e ferramentas para a confecção das autonarrativas, esta foi a única semana em que ao menos 5 das participantes da pesquisa não fizeram uso de escrita verbal em documento de texto. Enquanto as professoras-cursistas realizavam essa última tarefa proposta no curso, a partir da releitura de suas autonarrativas, fiz o mesmo movimento e reli algumas das primeiras autonarrativas que produzi no âmbito do GAIA, grupo no qual somos provocados e convidados a produzir eventuais escritas de si a partir da realização das nossas pesquisas, dos andamentos dos nossos projetos etc. Assim como aconteceu com as professoras-cursistas, notei em meu próprio trajeto a produção de autonarrativas iniciais muito atreladas a um formato acadêmico, com algumas citações acadêmicas, escrita em terceira pessoa, e com toda uma estética de gêneros acadêmicos, como um artigo. Aos poucos, fui me permitindo uma escrita mais livre, criativa, menos formal e com maiores inovações estéticas. Talvez, assim como eu, as professoras-cursistas tenham necessitado de um tempo para, gradualmente, se sentirem mais à vontade para a confecção de uma autonarrativa que pode fugir aos textos acadêmicos convencionais, que não são negativos, mas aos quais eventualmente nos limitamos pela prática repetitiva e pelo consumo reiterado de um formato que, pouco a pouco, “normalizamos” e deixamos de subverter.

Com a experiência do curso *online* – não só dessa última, mas fazendo um balanço geral das quatro semanas –, arrisco-me agora a esboçar algumas primeiras reflexões mais pontuais quanto ao meu objetivo geral de contribuir com a cartografia complexa da ontoepistemogênese na formação de professores de línguas na EaD. Nessa cartografia, pude acompanhar a tecitura de reflexões dessas professoras-cursistas em suas transformações no fluxo da experiência. Com esse acompanhamento, pude mapear cartograficamente as mudanças nos meios e modos de cada professora perceber e operar a si própria, a sua formação docente e a sua relação com a EaD, com a formação docente e com as tecnologias digitais.

Também faço o mesmo com relação ao meu primeiro objetivo específico, isto é, estudar as autonarrativas dos professores de línguas como instrumentos de ontoepistemogênese, contemplando o processo complexo de auto-trans-formação de educadores de línguas na EaD. Uma primeira observação quanto a isso diz respeito ao processo de “libertação” de modelos de escrita acadêmica, conforme mencionei. É visível que as autonarrativas da primeira

semana apresentavam um caráter formal muito mais acentuado e, apesar do uso da primeira pessoa (conforme solicitado pela proposta), todo um trato acadêmico, incluindo citações acadêmicas próprios de exemplares de gêneros acadêmicos como artigos e capítulos de livro. Com o passar das semanas do curso, as autonarrativas foram perdendo essa “estética” de trabalho acadêmico e assumindo ares de produção artístico-criativa (e nem por isso menos acadêmica, ou de menor valor para a pesquisa acadêmica).

Uma segunda observação, talvez atrelada à primeira, diz respeito à experimentação das formas e das ferramentas para a confecção das autonarrativas. Talvez em função da prática de escrita acadêmica comum aos professores recém-egressos de um curso de graduação, e tão exigida de acadêmicos em formação, as primeiras autonarrativas foram todas escritas com texto verbal, em arquivo de texto, num formato muito assemelhado a um relatório acadêmico. Aos poucos, esse formato foi sendo superado, e outras ferramentas foram sendo experimentadas pelas professoras-cursistas, para que, finalmente, na última semana do curso, algumas (3 delas) optassem por autonarrativas em formato de áudio, enquanto outras duas produziram suas narrativas em formato de slides, conforme exemplo a seguir (Imagem 10).

Imagem 10 – Ilustração de trechos da autonarrativa multimodal escrita pela professora GS

Autonarrativa

É um exercício interessante, contínuo e, por vezes, doloroso. Sim, nem tudo são rosas... Mas achei e acho extremamente válida a experiência.

Tudo em mim fala. Tudo narra. Sendo assim quando narro uma situação qualquer, mostro também um pouco da minha história de vida.

Meu percurso (auto)formativo e minhas (auto)narrativas.

<p>Rememoração</p> <p>Relembrei minha trajetória com as Tecnologias e sua importância na construção do meu conhecimento.</p>	<p>Reflexão</p> <p>Refleti sobre as oportunidades que surgiram na minha trajetória profissional e o proveito que tirei delas.</p>	<p>Identificação</p> <p>Reconhecimento do poder da autonarrativa na minha vida e do tipo de narradora que sou, de mim, da vida e do mundo que me rodeia.</p>	<p>Inquietação</p> <p>Através das atividades, leituras e reflexões, relembrei meus sonhos e como todo o cenário atual me atingiu de tal forma que os deixei de lado. Isso causou desconforto e alguma dor, mas também um desejo de retomá-los.</p>
---	--	---	---

Fonte: Professora GS.

Reitero: entendo que não é um prejuízo à experiência narrativa a opção por um formato acadêmico mais canônico para a escrita de si. A autonarrativa, inclusive, não se torna “menos autonarrativa” por isso, evidentemente. Saliento, contudo, que essa opção deve ser voluntária, orgânica, e não por condição, ou por uma tendência imposta direta ou indiretamente. Afinal, por trás das múltiplas opções de formatos, ferramentas e técnicas de narrar-se, há ao menos dois aspectos significativos de serem pensados por sua conexão com a própria constituição humana: o primeiro aspecto é a autonomia, operador/marcador sobre o qual vou debater mais especificamente na sequência. A autonomia, nesse caso, não se restringe às escolhas de quais meios e modos lançar mão para confeccionar a autonarrativa, mas se refere à possibilidade de

uma metacompreensão sobre si e suas escolhas. O segundo aspecto é a aprendizagem, que pode ser disparada ao passo que a professora-cursista aprende a operar e/ou gerenciar tecnologias, configurando o acoplamento tecnológico, sobre o qual também vou aprofundar-me nas páginas que seguem. Tanto a autonomia quanto o acoplamento tecnológico podem significar a complexificação do indivíduo, conforme defendendo nesta tese.

A partir das considerações anteriores, e até este momento da pesquisa, defendo que as autonarrativas dão conta de servir como instrumento de uma epistemologia complexa e do estudo da ontoepistemogênese. Esta opinião parte, sobretudo, das experiências no curso *online*, e da observação da potencialidade da autonarrativa de perturbar, desestabilizar e levar à constante reflexão sobre como cada indivíduo que narra vê a si e a sua vida. Evidentemente, nessa autonarrativa não emerge um narrador em sua totalidade, pela impossibilidade de dar conta da totalidade num Paradigma Clássico, mas emerge uma parte implicada no todo, no viés do princípio hologramático da Complexidade, que “possibilita o reconhecimento da incompletude e do inacabado de qualquer conhecimento” (COELHO, 2019, p. 28).

Destarte, e por tudo o que foi apresentado, interpreto as autonarrativas como limitadas, mas não limitantes, do narrador. Mesmo com suas limitações (extensão, duração, restrição de espaço, impossibilidade de elucidar todos os sentidos atrelados às palavras empregadas na escrita etc.), narrar-se não impossibilita que todos os elementos considerados importantes pelo narrador em sua (re)configurações processuais venham à tona, numa rede de complexificação constante.

Ademais, as autonarrativas não são produtos, apenas, guardados em uma gaveta por muito tempo e depois lidos por um pesquisador. As autonarrativas estão inseridas nesse fluxo de pesquisa que é a própria cartografia complexa. Nesse sentido, enquanto pesquisador, não estudo *a posteriori* o produto, mas observo, no fluxo do viver, o processo, as confecções e tecituras narrativas, o narrar em ato. Com isso, me permito concordar com Müller (2017) quando ele afirma que, em sua cartografia complexa, “os fluxos metodológicos consentiram vida à auto-organização” da pesquisa e de seus participantes, “rompendo com representações para falar que corpo, vozes, o emocionar, formam um todo que ao mesmo tempo se deforma, reforma, reorganizando as partes e o todo, para outro encontro, outro caminho, diferido do já existido e vivido” (MÜLLER, 2017, p. 173).

Concluo esta seção, então, por ora, acreditando ter alcançado, ainda que parcialmente, meu objetivo geral de contribuir com a cartografia complexa da ontoepistemogênese na formação de professores de línguas na EaD. Este objetivo se estende aos capítulos que seguem. Por ora, também considerado alcançado meu primeiro objetivo específico de estudar

as autonarrativas dos professores de línguas como instrumentos de ontoepistemogênese, contemplando o processo complexo de auto-trans-formação de educadores de línguas na EaD.

5.2 Operadores/marcadores teóricos, padrões e recorrências

Meu segundo objetivo específico de pesquisa foi mapear e estudar padrões, recorrências e indicativos de operadores/marcadores teóricos da ontoepistemogênese, que emergem no transcorrer do curso *online* e nas autonarrativas dos professores de línguas. Lembrando que o padrão em rede é comum a todas as formas de vida (CAPRA, 2002), e que operadores/marcadores recorrentes contribuem para a confecção da cartografia complexa.

Com o respaldo de inúmeros estudos prévios (PELLANDA, 2003; PELLANDA *et al.*, 2017; CHAGAS, 2019; IOP, 2020), é possível conceber (1) o acoplamento-tecnológico e (2) o processo de *autopoiesis* como operadores/marcadores inerentes à ontoepistemogênese docente. Longe de prevê-los nos resultados desta tese, eu estava mais aberto à emergência desses operadores/marcadores em função da temática do curso, que abarcava discussões sobre as tecnologias na educação e a própria formação docente. Nesse sentido, este subcapítulo é dividido em duas subseções, quais sejam: 5.2.1. Subseção na qual eu me proponho a tratar do acoplamento tecnológico; e 5.2.2. Subseção na qual eu me proponho a tratar da *autopoiesis*.

5.2.1 O acoplamento tecnológico

Viver é uma ação efetiva⁴², que implica em invenção de saberes-acontecimentos-devires, e essa invenção “é emergência dos acoplamentos humanos em seus devires consigo mesmos e com o meio de forma dinâmica e criadora” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 21). Para explicar esse fenômeno, há o conceito de acoplamento estrutural, que remete a um conjunto de mudanças que o meio possibilita na estrutura cognitiva de um organismo, e que esse mesmo organismo possibilita no meio, em uma relação recursiva.

Essa noção de acoplamento estrutural é resgatada por nós, pesquisadores do GAIA, de leituras que remetem a von Foerster (2003) e Maturana e Varela (1998; 2001). Em comum, tais pensadores têm uma vertente epistemológica complexa que possibilita pensar o viver sempre como constante invenção de conhecimento-realidade-sujeito, de forma inseparável.

⁴² Ou seja, “uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 35).

“Essa construção é resultado de experiência do sujeito em seu acoplamento com o meio de forma dinâmica e criadora” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 38), e é a esse fenômeno que chamamos “acoplamento estrutural”.

O acoplamento estrutural sempre nos transforma e essa transformação se dá anatômica, fisiológica e subjetivamente devido à plasticidade de nosso sistema nervoso e psíquico. A dimensão rede do funcionamento dos seres vivos nos mostra o papel das conexões em seu desenvolvimento. A vida tem como modelo a rede que está presente não somente no nível relacional com o mundo externo, mas, também, internamente com as redes de conexões orgânicas (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 38).

Chagas (2019), ao abordar essa noção de acoplamento, adverte que os avanços na produção de tecnologias cada vez mais intuitivas têm proporcionado mudanças significativas nos grupos sociais. Conseqüentemente, não dá para retroceder esse movimento de um mundo mais conectado, de menos distâncias nos modos de comunicação e, principalmente, de inúmeras alternativas para se pensar a educação (CHAGAS, 2019). Em outras palavras: nossa educação, acompanhando a tendência da cibercultura, caminha rumo às conexões e às interações múltiplas, cada vez mais rizomáticas, entre humanos-tecnologias-aprendizagens.

Com tudo o que foi registrado até aqui, é possível correlacionar o acoplamento estrutural com a nova cultura de uma sociedade informatizada, que passou por uma inegável mutação antropológica e que, por isso mesmo, mudou as condições de acoplamento estrutural sujeito-meio (PELLANDA; BOETTCHER, 2017).

Temos que nos habituar a pensar a cognição e a realidade a partir do acoplamento estrutural que se dá hoje sobre novos suportes e novos sujeitos. Portanto, esse acoplamento pode se dar com pessoas, coisas, máquinas ou natureza (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 51).

Nesse sentido, o “acoplamento tecnológico” (ver PELLANDA *et al.*, 2017; PELLANDA; BOETTCHER, 2017; LIMBERGER *et al.*, 2017) é um conceito inspirado pelo acoplamento estrutural. O acoplamento tecnológico, no âmbito educacional (seja ele escolar, universitário, formal ou não formal etc.), pode operar na integração da realidade técnica à cultura social, fundando uma educação mais complexa, inserindo, assim, a tecnologia em suas dimensões social, política e pedagógica (CHAGAS, 2019).

Considerando essa concepção de acoplamento tecnológico, passo às autonarrativas, que apontaram para as experiências das professoras participantes da pesquisa com relação às tecnologias, principalmente no curso de licenciatura em Letras EaD. Muito possivelmente essa correlação se dá por tal modalidade, a EaD, ser fortemente balizada pelas tecnologias educacionais digitais, e por propiciar nos acadêmicos ruídos e perturbações que

complexificam o próprio acoplamento tecnológico. Exemplo disso é o trecho a seguir da autonarrativa da professora CS:

“Percebi no decorrer do curso que é fundamental para um professor manter-se atualizado nas diversas áreas do conhecimento e para isso é inevitável estar em *contato com a tecnologia*⁴³” (Professora CS, #1⁴⁴).

Para a professora CS, então, o “contato com a tecnologia” – uma forma de conceber o acoplamento tecnológico – leva ela à atualização constante, o que parece aludir a uma noção de contínua reinvenção do indivíduo. Esse trecho de autonarrativa pode ser lido sobre a égide da concepção freireana de inacabamento do docente, na medida em que o acoplamento com o mundo está atrelado ao acoplamento tecnológico, reverberando num fenômeno de mudança mútua. A frase “Se mudo o mundo muda”, de Leffa (2009), também sumariza essa ideia.

Em outros casos, uma maior consciência de si e de seus entendimentos sobre as tecnologias é o que motivou o próprio ingresso no curso de extensão ofertado via projeto interinstitucional (UNISC-UFSM), conforme pode ser visto na autonarrativa a seguir, escrita na primeira semana do curso:

“O meu interesse pelo curso vem de acreditar que posso e devo usar melhor os recursos tecnológicos em minhas aulas, mas de entender que não sei bem como fazê-lo. Acredito que o primeiro passo seja *discutir e estudar* o assunto como fazemos aqui, por isso estou muito feliz em participar desta formação” (Professora NC, #1).

Essa ideia de um aprimoramento de si, no sentido de buscar participar de cursos e espaços de compartilhamento, diálogo e autorreflexão, sugerem uma percepção de aprendizagem contínua, inacabamento contínuo e auto-trans-formação em *dever* da professora NC. Não só dela, mas das demais participantes que registram em suas autonarrativas um interesse pelo estabelecimento de diálogos para fins de olhares mais complexos sobre a tecnologia. Entendo que esse olhar mais complexo não começa no (muito menos termina com o) curso *online*, mas se insere dentro de um percurso maior, um sistema complexo mais amplo, que é o próprio viver de cada indivíduo. Prova disso está no seguinte trecho da autonarrativa da professora GA, que remete ao seu primeiro contato com o computador, ainda na infância:

“Quando eu tinha aproximadamente nove anos de idade um dos ambientes da minha residência ganhou um novo aspecto, *uma nova dimensão*. Lembro exatamente

⁴³ Este e os demais grifos nos trechos das autonarrativas são empregados por mim para sinalizar aos leitores o motivo para tal excerto ter sido selecionado em minha pesquisa, para a reflexão sobre determinados tópicos.

⁴⁴ A partir daqui, quando apresento diretamente um trecho ou fragmento de autonarrativa de cada professora, uso o seguinte código ilustrativo: “Professora GA, #3”, por exemplo. Tal etiqueta indica que se trata da terceira autonarrativa (#3, ou: referente à semana nº 3 do curso) produzida pela Professora GA. Neste caso, “Professora CS, #1” é indicativo da autonarrativa nº 1 (da primeira semana do curso) da Professora CS.

daquele dia, quando o meu pai chegou com um computador amarelo, composto de uma caixa bem grande chamada CPU, um microfone, uma tela enorme e uma impressora gigante que não funcionava e ocupava quase metade do corredor onde foram instalados” (Professora GA, #1).

Para a professora GA, muitos anos atrás, conhecer o computador, essa tecnologia em ascensão à época, significou um acesso a uma “nova dimensão”, uma expansão de seus horizontes. Esse exemplo me parece remeter à ilustração apresentada por Lévy, em sua obra *Semantic Sphere I. Computation, cognition, and information economy* (2011b) sobre a conexão humano-tecnologia e a radical transformação dos processos cognitivos do indivíduo nesse acoplamento. Registra Lévy (2011b): “Eu descobri que o computador não era apenas um instrumento, ele era sobretudo uma tecnologia intelectual cuja utilização metamorfoseava os processos cognitivos”⁴⁵.

Ademais, não só o computador serve ao acoplamento tecnológico. Não tenho dúvidas de que outras tecnologias e técnicas e conexões (humanas ou não) poderão levar a professora GA, no futuro, a novas dimensões, pois essa é uma das formas de compreender a própria vida sob o prisma da Biologia da Cognição. Nas palavras de Limberger *et al.* (2017, p. 187), “o fluxo do viver é dinâmico e caracterizado por perturbações, que perturbam e são perturbadas, num círculo ascendente de interações”, não só, mas também, pelas muitas tecnologias.

Cumprir reiterar que o curso proposto e implementado, bem como a cartografia complexa enquanto método de estudo desse curso, não dá conta de analisar formalmente e quantitativamente o grau de conhecimento sobre as tecnologias das participantes, tampouco um dito “nível de desenvolvimento” de acoplamento tecnológico. Em primeiro lugar, essa sequer é uma pretensão por trás da proposta do curso; em segundo lugar, o acoplamento tecnológico não pode ser medido ou verificado de forma cartesiana, por seu viés complexo, por ser pautado na relação humano-tecnologia, que é complexa no sentido de estar em constante dinamismo. Sobre essa questão, destaco a autonarrativa a seguir:

“É necessário muitas vezes ter a ousadia de explorar as TICs, que estão disponíveis no cotidiano do ensino e da aprendizagem. E essa ousadia pode chegar aos professores nos mais diferentes momentos de sua vida pessoal e/ou profissional. Ninguém é dono do saber, este é adquirido na prática de atividades inerentes aos procedimentos de ensino, e, assim, podemos adquirir na prática letramentos digitais ou conhecimentos fundamentais para o uso de tecnologias no processo de mediação de aprendizagem” (Professora LC, #4).

Desse fragmento de autonarrativa, extraio 3 ideias principais: 1) O acoplamento tecnológico é próprio e inerente a cada indivíduo. O que a professora LC entende como

⁴⁵ Tradução minha para “I discovered that the computer was not “just a tool”: it was above all an intellectual technology whose use transformed cognitive processes” (LÉVY, 2011b, p. 6).

“ousadia”, interpreto como “autonomia”, isto é, aquilo que é próprio do indivíduo e tem relação com suas escolhas, motivações, atitudes e entendimentos da vida e do mundo. 2) A autonomia (ou “ousadia”) de cada professor pode efetivar-se em qualquer momento “de sua vida pessoal e/ou profissional” (entendo as duas como inseparáveis, mas mantereí as palavras da professora LC). Ou seja, os ruídos, as perturbações que podem efetivar o acoplamento tecnológico (esse movimento de interação e *feedback* constante com o meio e com as tecnologias, que a professora LC pode conceber como desenvolvimento de “letramentos digitais”, ou “conhecimentos fundamentais para o uso de tecnologias”) não estão apenas neste curso *online*, nem há garantia que se efetivem enquanto ele ocorre, por ser esse operador teórico inerente a cada indivíduo e sua prática; assim sendo, 3) o acoplamento tecnológico referente a cada professora-cursista se dá no fluxo vital de sua docência, na “prática”, segundo a professora LC. É impensável conceber, portanto, que todas as professoras tenham “aprendido” sobre as tecnologias em um mesmo grau ou medida. Em lugar disso, o que é concebível nessa experiência de curso de auto-trans-formação docente é um conjunto de perturbações e desestabilizações que podem operar na complexificação de cada docente (e, portanto, aprendizagem) no que tange às tecnologias.

Em geral, as autonarrativas indicam que as professoras-cursistas concordam que as tecnologias digitais contemporâneas são muito importantes no fazer educacional atual. “A educação atualmente, não mais é a mesma, sendo imprescindível que a *internet* e o *cyber espaço* sejam incorporados em nosso dia a dia”, segundo palavras da professora JW. Afora isso, uma das ideias mais comumente mapeadas nas narrativas é a de “oportunidade de aprender muito *com* as tecnologias”, como apontou a professora LB. Esse parece ser um aspecto mapeado que é potente, pela mediação de um aprender não apenas *sobre* as tecnologias, mas *com* elas.

Com relação ao operador acoplamento tecnológico, nesta minha cartografia complexa, eu pude confirmar o que já foi apontado por Pellanda *et al.* (2017) e notado em outros espaços formativos proporcionados pelo GAIA: vivenciamos, em muitos casos, a ultrapassagem de uma visão ingênua que delega à tecnologia um valor diferente que não o de auxiliar nas formas de aprendizagem e nas interações dos seres humanos. O operador acoplamento tecnológico serviu, na minha cartografia complexa, para a reflexão sobre a tecnologia como inseparável da constituição dos seres humanos. Portanto, acredito que a contribuição do curso *online* quanto ao acoplamento tecnológico, assim como em Pellanda *et al.* (2017), deu-se de forma mais acentuada pelo compartilhamento de experiências concretas no processo de utilização das tecnologias e, a partir da reflexão sobre essas experiências (num espaço virtual

online entre professores), pela oportunidade de levar a novos olhares docentes sobre como, na *práxis*, pode emergir subjetividade-conhecimento por meio das tecnologias digitais em rede.

5.2.2 O processo de *autopoiesis*

Maturana e Varela nos ensinam que conhecer é viver, bem como viver é conhecer, no sentido de que a cognição-subjetivação está atrelada à atividade de um sujeito escaneando seu ambiente e dando a ele respostas efetivas engendradas por ele mesmo (MATURANA; VARELA, 2001). Essas respostas – esse complexo ato de interação-acoplamento com o meio – nos levam ao processo constante de auto-trans-formação. Assim, no coração da Biologia da Cognição está o conceito organizador de *autopoiesis*, que explica o funcionamento dos seres vivos como máquinas que se produzem a si mesmas ao operar (PELLANDA *et al.*, 2017). A referida expressão é de origem grega e significa: *auto* – por si e *poiése* – produção, “o que implica pensar que o viver sucede autoprodutivamente nos organismos vivos” (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 140).

A *autopoiesis*, enquanto conceito criado por Maturana e Varela (2001) para dar conta do fenômeno do viver, serve para a finalidade de explicar os fenômenos moleculares e o operar em organismos moleculares. Os humanos vivem essa mesma dinâmica molecular (PELLANDA *et al.*, 2017).

Concebendo o Paradigma da Complexidade como um conjunto de teorias que se interconectam na tecitura de uma forma holística de pensar e viver, temos na Teoria da *Autopoiesis* subsídios para metaforizar a própria constituição de um “eu” na ação de viver e, neste caso mais específico, de pesquisar. Parte daí, inclusive, minha interpretação do narrar – que é sempre autonarrar – como uma prática autopoietica (o narrador se autoconstitui ao narrar-se). No caso da cartografia complexa, estou me referindo, com a noção de *autopoiesis*, à sensação vertiginosa da autoprodução oriunda da circularidade resultante da utilização do instrumento de pesquisa para pesquisar o próprio instrumento de pesquisa (MATURANA; VARELA, 2001).

As reflexões sobre o processo de autoprodução estiveram presentes ao longo de todo o curso *online*, mas principalmente nas autonarrativas finais, da última semana do curso, quando as professoras-cursistas foram provocadas a avaliar a ação extensionista e seu próprio percurso formativo. Dessa provocação emergem fragmentos autonarrativos como este:

“Depois de rever o material do curso e refletir para escrever essa última narrativa sobre *o que aprendi e o que mudou na minha forma de pensar* sobre os temas

abordados nos estudos, vejo que somos seres em *constante construção*” (Professora CS, #4).

Subjacente ao fragmento da narrativa da professora CS há uma correlação entre aprender e mudar, ou se auto-trans-formar. Esse processo parece ser contínuo no sentido de tal (re)invenção de si ser constante.

“Tem-se a ideia de que a formação do professor se dá em múltiplas esferas e é constituída por vários saberes. Levar em consideração estes princípios implica reconhecer que *não existe um momento único de formação*, mas que *ela vai sendo construída e reconstruída durante toda a trajetória profissional e também pessoal do professor*” (Professora CS, #2).

A ideia defendida pela professora CS remete à noção de formação contínua e inacabamento docente já registrada por Paulo Freire (1996). Para ele, a docência é constituída também do inacabamento do docente, haja vista que este está sempre ensinando e aprendendo. Tanto do ponto de vista democrático (isto é, dessa educação democratizada em que Paulo Freire se situa e que não coloca estudantes e professores em patamares distintos) quanto do ponto de vista da radicalidade metafísica de que decorre sua compreensão de indivíduos como seres históricos e inacabados, Freire (1996) vê a docência como um constante vir-a-ser. Nesse viés, essa docência é um processo contínuo de auto-constituição. Opinião parecida está na autonarrativa da professora AS, que aponta para essa auto-produção da docência em *devoir*:

“Com a formatura *a gente não sai pronto*, mas, como meus colegas me falam, é na sala de aula, no dia a dia com os alunos é que a gente se constrói professor” (Professora AS, #2).

A professora AP, por sua vez, já havia avaliado sua própria aprendizagem antes da proposta de narrativa da semana final do curso:

“Antes mesmo de ver a proposta do trabalho final, já tinha pensando em como esse curso me fez refletir, através das autonarrativas e da escrita. Eu começava a escrever e mil coisas surgiam na minha cabeça sobre os assuntos. Finalizo minha narrativa afirmando que este curso ajudou e muito na minha *formação*, me ajudando a refletir sobre os temas abordados” (Professora AP, #4).

Assim como a professora AP, a professora Z também considerou positiva a oportunidade de produzir autonarrativas, por ser esta uma técnica de si, uma técnica de autoconhecimento:

“[...] tive a oportunidade de me *auto conhecer* e fazer poesia com meu aprendizado através de narrativas para mim mesma” (Professora LC, #4).

Em alguns casos, conforme o trecho da autonarrativa da professora G, a seguir, é possível notar, ainda, a correlação entre o processo de *autopoiesis* e o acoplamento

tecnológico, em função de a tecnologia perturbar e disparar mudanças e transformações no indivíduo. Nem sempre tal processo é fácil, pois, como a própria professora G destaca, há “riscos” quanto ao uso de novas tecnologias, mas estas reverberam novas experiências, o que afeta a autoconstituição em *devir* do indivíduo:

“Todas essas experiências, presenciais e virtuais, colaboraram para a *construção da pessoa que sou e serei*. Por isso, sou uma entusiasta das novas tecnologias, mesmo sabendo que há “riscos”, mas penso que riscos há em todo lugar” (Professora GS, #1).

Assim como vem sendo demonstrado nos estudos do GAIA, o processo autopoietico se dá pelo caos, pelo ruído e pela desestabilização-reorganização recursiva (CHAGAS, 2019; GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017). Isso se mostra no repensar de si, que configura a aprendizagem, conforme pode ser lido na autonarrativa da professora A: “Como disse acima, eu nem tinha me dado conta que era possível formar grupos no *Facebook* para estudar”. Ou seja, tomar consciência de algo pode significar, em grande medida, uma aprendizagem sobre algo até então desconhecido e, logo, uma mudança (transformação) do indivíduo.

Outro caso em que a auto-constituição docente (*autopoiesis*) deu-se também pelas perturbações disparadas pelas tecnologias digitais e, por conseguinte, com a processualidade do acoplamento tecnológico, é o da professora EG:

“Foi na Universidade Federal de Santa Maria que tive primeiro contato com computador e *internet* e esse foi a *grande engrenagem para a transformação da aquisição e produção de conhecimentos*” (Professora EG, #1).

Para ela, o computador e a *internet* contribuíram significativamente em sua formação no sentido de levá-la a um processo constante de transformação para a aquisição e a produção de saberes. Esse é um indicativo da conexão entre operadores teóricos na perspectiva da ontoepistemogênese, neste caso, dos operadores “acoplamento tecnológico” e “*autopoiesis*”.

Essa correlação também pode dar-se no que diz respeito ao despertar de um interesse neste tema: as tecnologias na educação. Conforme pode ser visto a seguir:

“Concluo destacando que *estou me preparando para o Doutorado e vou investigar práticas de integração das TDIC no ensino de língua espanhola*. Amadurecendo a ideia e em busca de um/a orientador/a em uma universidade pública” (Professora EG, #1).

No caso da professora Z, ela demonstra interesse em pesquisar sobre a área, o que interpreto como uma continuidade da constituição de sua docência, uma vez que não há docência sem pesquisa (FREIRE, 1996). Não concordo com a fragmentação entre o professor

e o pesquisador, e pela minha própria vivência, entendo que a pesquisa implica diretamente em constante transformação da docência e, nesse sentido, auto-constituição do educador. Contudo, entendo que a visão hegemônica possa ser ainda, e infelizmente, a de separação entre o “trabalhar” e o “pesquisar” no que diz respeito à vida docente.

Concluo esta seção enfatizando a perspectiva das professoras-cursistas de que estamos continuamente “nos formando”. O processo de formar-se é, com base em minhas leituras das autonarrativas das professoras participantes da pesquisa, dinâmico, contínuo e perpassado por essa capacidade de cada indivíduo de produzir a si próprio (no caso, docentes se autoconstituem enquanto docentes ao passo que constituem sua docência). Ademais, destaco as ressonâncias entre o processo de *autopoiesis* e o acoplamento tecnológico, sobretudo no que tange à ideia de a tecnologia propiciar desestabilização, auto-trans-formação e auto-produção de si e da docência.

5.3 Outros padrões e operadores/marcadores

Meu terceiro objetivo específico de pesquisa foi verificar se outros padrões e operadores/marcadores ontoepistemogênicos e, se sim, estudar como eles emergem no fluxo vital do curso *online* e das autonarrativas confeccionadas nesse contexto de formação docente em EaD. Das leituras realizadas, apresento dois que me pareceram se sobressair no caleidoscópio complexo de operadores/marcadores inerentes ao curso *online*: as afecções e a autonomia. Se os operadores/marcadores discutidos no subcapítulo anterior talvez tenham tido suas emergências provocadas pelos temas propostos ao longo do curso, isso não aconteceu com esses dois operadores/marcadores sobre os quais passo a tratar (as afecções e a autonomia). Eles não constavam como temas das palestras, dos fóruns ou dos textos teóricos lidos pelas professoras-cursistas, e emergiram na cartografia complexa de forma imprevisível.

5.3.1 As afecções

Pellanda e Boettcher (2017, p. 33) aludem à obra de Espinosa para defender que “existe uma única substância no Universo e, por isso, somos afetados continuamente pelo que está em nosso redor. Somos afetados, mas não determinados. Essas afecções dependem do que fizermos com elas”. Essa questão das afecções é central no modelo biocibernético da cognição pensado por Maturana e Varela (2001), porém, até pouco tempo atrás, era um aspecto não considerado em muitos estudos da seara da LA, sobretudo na formação de

professores e no processo de aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2005; SILVA, 2018; COSTA *et al.*, 2020b).

É nesse sentido que, em trabalhos recentes do GAIA, temos enfatizado as afecções como operadores e marcadores teóricos inerentes à ontoepistemogênese (PELLANDA; PICCININ, 2020). Ou seja: no GAIA, queremos acentuar, em lugar de tentar ocultar, as afecções e as múltiplas relações de afeto-afetividade que são próprias dos percursos formativos de docentes e que a ciência cartesiana tradicional, por tempos, pareceu desconsiderar ou invalidar.

Em estudo recente sobre a formação de professores de E/LE na EaD, Fontana (2015) se opõe ao mito dessa modalidade supostamente sem sentimentos, fria, desumana, prejudicada pela distância e pela falta de afeto. Para tanto, o autor recorre às teorias do Pensamento Complexo, buscando subsídios que permitam interpretar o percurso formativo de professores no curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB) em suas múltiplas relações de afetividade e conflito. Os resultados do referido estudo apresentam notórios indícios de registros de afetividade nas autonarrativas dos professores em formação na EaD.

O estudo em questão foi ampliado posteriormente: no capítulo *Para além do professor: Complexidade e afetividade na formação em EaD* (COSTA *et al.*, 2020b), eu e os coautores da pesquisa partimos do pressuposto de que que não só na/da relação professor-aluno emergem afetos e afecções. Numa perspectiva complexa e sistêmica (MORIN, 1995; LEFFA, 2009), é possível interpretar que muitos atratores⁴⁶ podem estar relacionados à emergência de afetos e, por conseguinte, na autoconstituição docente. Em outras palavras: à luz da Complexidade, todo percurso formativo deve ser estudado

considerando diversos atores (indivíduos, sujeitos que afetam o sistema no qual estão inseridos) ou elementos (espaços, objetos, sentimentos) que implicam atratores (elementos de representação de comportamentos característicos ou de movimentos percorridos por um sistema dinâmico e complexo) (COSTA *et al.*, 2020b).

Destarte, na referida pesquisa, tivemos por objetivo estudar de que forma tais afecções são registradas nos memoriais autobiográficos (autonarrativas) dos professores em formação do curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB), sobretudo no que tange à

⁴⁶ Conforme registrado em Costa *et al.* (2020b), um atrator recebe esse nome em função do padrão ao qual um sistema dinâmico é atraído. A bola de golfe em movimento girando ao redor do buraco até entrar nele e fixar-se ao fundo dele exemplifica bem o caso de um “atrator fixo”. Por sua vez, o movimento cíclico pendular durante certo tempo ilustra um “atrator periódico” (COSTA *et al.*, 2020b). E é possível ter, ainda, os “atratores estranhos”, que diferem de sistema para sistema e ilustram um comportamento caótico, não linear, complexo. Segundo Paiva (2005b), na aprendizagem de línguas, podemos considerar um atrator fixo “o conhecimento já adquirido”, incorporando o novo conhecimento. Por sua vez, o atrator periódico seria a cognição. E os “atratores estranhos”, também chamados de “atratores caóticos”, seriam os muitos fatores que interferem na aprendizagem, como as interações, o *input*, os materiais... (PAIVA, 2005b).

relação com esses outros elementos, para além do professor, que caracterizam atratores nos SAC. Optamos por fazer tal pesquisa sem distinguir atores (humanos) de elementos outros (objetos, coisas), uma vez que, nas autonarrativas, constavam conexões e recursividades entre esses sistemas complexos, sem uma clara demarcação de fronteira entre eles (COSTA *et al.*, 2020b). Dentre alguns dos atratores com que mais foram tecidas interações e afecções, estavam: a família (pai, mãe, irmãos), o gosto pela literatura (incluindo autores e obras literárias marcantes), o campo de estágio supervisionado (a escola, a professora regente, os estudantes), as tecnologias (recursos tecnológicos variados) e o contexto de fronteira (local da infância de uma das professoras, que destacou também a proximidade com a língua espanhola).

Considerando esse primeiro estudo sobre as afecções registradas nas autonarrativas de professores de línguas na EaD (COSTA *et al.*, 2020b), e outras publicações sobre o tema (ARAGÃO, 2005; FONTANA, 2015; PELLANDA *et al.*, 2017; SILVA, 2018), elenco dois pontos que me chamaram a atenção na leitura das autonarrativas das professoras-cursistas.

O primeiro ponto é referente às autonarrativas, que apresentaram inúmeras lembranças boas (afecções de felicidade), disparadoras de alegrias e potência positiva. Nas palavras de Pellanda e Boettcher, sobre os afetos,

Espinosa recusava-se a ver uma separação entre conhecimento e vontade. Por isso, o conhecer está ligado à vontade que, por sua vez está ligada aos afetos. Uma afecção como a alegria, por exemplo, aumenta nossa capacidade de agir enquanto a tristeza diminui (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 68).

Para Pellanda (2015, p. 313), a Ética de Espinosa poderia ser também designada como “a ética da alegria”. Essa alegria, que “faz parte da construção do ser”, está relacionada às paixões que nos potencializam, enquanto “As paixões tristes, para o filósofo, agem no sentido de diminuir a potência dos seres humanos” (PELLANDA, 2015, p. 313). A alegria, ao contrário da tristeza, potencializa o ser (ESPINOSA, 1983).

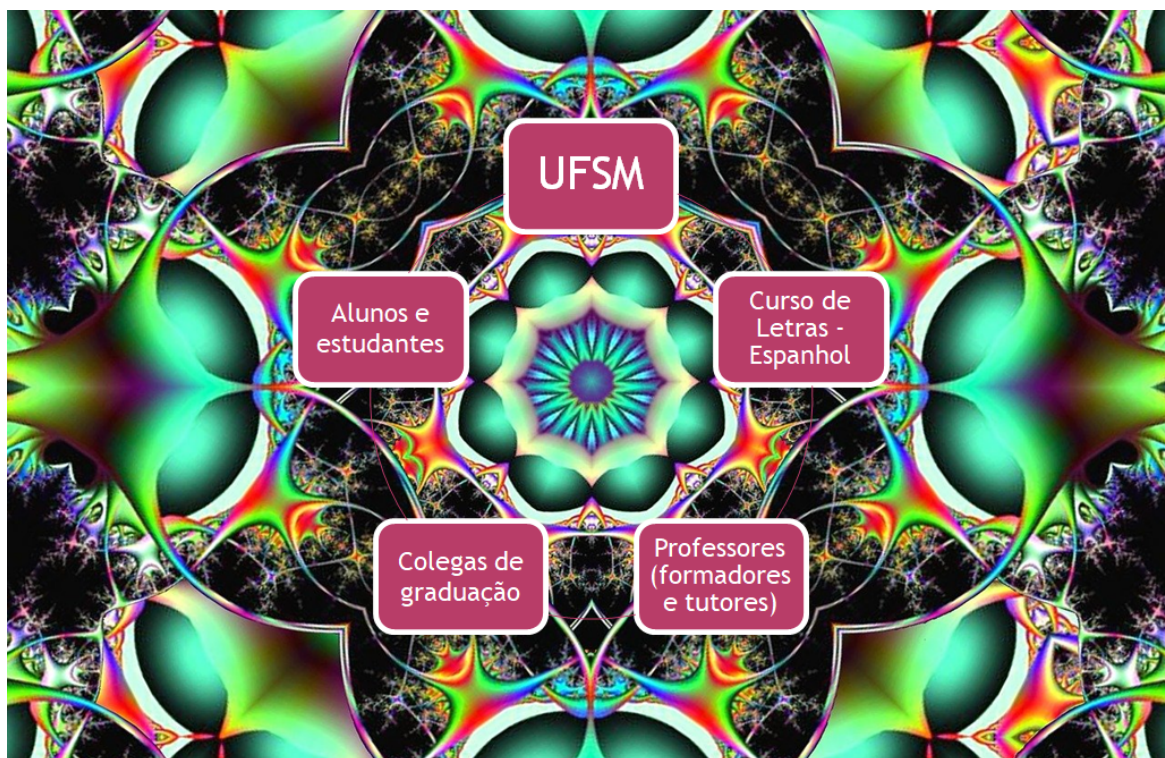
Não quero, com isso, refutar a ideia de que aspectos negativos ou relações de conflito, por exemplo, não possam contribuir para uma cartografia da ontoepistemogênese na EaD. Em seu estudo, conforme já explicado, Fontana (2015) mapeou não só as relações positivas de afeto, mas também as relações de conflito, que não precisam ser vistas de forma negativa, no sentido de que também perturbam o sistema complexo (que é cada professor em formação), sendo essa perturbação importante para a desestabilização e constante dinamismo do SAC. Contudo, não posso tratar dessas relações de conflito considerando que elas não emergiram nos processos de confecção das autonarrativas. Nas produções das professoras-cursistas, notei

uma significativa recorrência dessas afecções como alegria, e um baixíssimo índice de afecções como tristeza, muitas vezes relacionados a uma ou outra lembrança da infância, ou de alguma experiência de estágio supervisionado que não foi muito positiva. Estas foram tratadas de forma tão breve e superficial que sequer me permitem maiores reflexões sobre o assunto.

O segundo ponto que me chamou a atenção foi a ocorrência de uma significativa relação das afecções positivas e alegres com a temática da segunda semana do curso: a formação de professores em EaD. Talvez isso tenha relação com a “presença” da palestrante da semana, a professora Vanessa Fialho, que, em muitos casos, atuou como coordenadora e como professora-formadora de disciplinas que as professoras-cursistas tiveram em seu percurso formativo. Pela fala bastante intimista e pessoal acerca do curso de licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB), por parte da professora Vanessa, as professoras-cursistas talvez tenham se permitido repensar o curso com certa nostalgia e, a partir disso, ressignificar experiências que as afetaram positivamente e potencializaram.

Para tentar ilustrar essas afecções, proponho a imagem a seguir (Imagem 11): um caleidoscópio (fractal) no qual eu conecto atores e elementos implicados nesse grande SAC em que eu tento abarcar, mais pontualmente, seus muitos componentes (que são também SAC, isto é, sistemas complexos): (1) a UFSM; (2) o Curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB); (3) os professores (formadores e tutores); (4) os colegas de graduação; e (5) os alunos e estudantes das professoras-cursistas que já atuavam como docentes de E/LE.

Imagem 11 – Fractal ilustrativo das principais afecções na EaD



Fonte: do autor.

Adaptado de: <<https://pixabay.com/pt/illustrations/fractal-caos-simetria-psicod% A757/>>.

Passo a tratar desses elementos de afecções, a começar por: (1) a UFSM. Para algumas professoras-cursistas, as afecções relacionadas à UFSM precedem aquelas estabelecidas com o curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB) e com os colegas de graduação em geral. A UFSM foi vista, em alguns casos, como o elemento que, indiretamente, disparou as afecções tecidas posteriormente, como pode ser visto na autonarrativa da professora AS, a qual frisou o encantamento com a IES, desde sua infância:

“Poder andar na cidade universitária foi algo mágico, quase não coube dentro do peito. Digo isso, porque no ano de 1992, cursando a sétima série, com a professora de Biologia, visitamos à UFSM, andamos pela cidade de ônibus, visitamos o Planetário, e esta Universidade me parecia muito distante, quase que inatingível, porque na minha cidade sempre diziam só “os ricos” podem estudar nela. (Ainda bem que não né, ela é para todos)” (Professora AS, #2).

No caso da professora AS, portanto, essa afecção é muito anterior ao processo seletivo do vestibular e ao ingresso no curso; ele remete à sua infância e sua vivência no Ensino Fundamental.

Esse sentimento de encantamento com a instituição, por parte da professora AS, volta a ser registrado em suas autonarrativas quando ela comenta:

“Em 2017, me formei pela Universidade Federal de Santa Maria, *um grande orgulho, uma grande honra ter um diploma em Letras/Espanhol Literaturas através da UFSM*. Neste curso me senti muito próxima, a distância era meramente física, com muitos encontros presenciais, tendo a oportunidade das trocas de experiências, de contato com professores e colegas, *sempre com muita alegria*, com um bom mate” (Professora AS, #2).

A professora AP, de forma semelhante, também trata da UFSM, mas debatendo em uma dimensão mais ampla as IES públicas. Nas palavras dela:

“Para finalizar, *me sinto privilegiada de estudar na modalidade a distância de uma universidade federal*, pois sei que faço parte da minoria dos alunos e aproveito uma boa oportunidade de frequentar um curso de uma instituição de qualidade” (Professora AP, #4).

Há, subjacente a esse fragmento da autonarrativa da professora, a consciência de que a oportunidade de (re)inventar continuamente sua docência numa instituição como a UFSM não é algo assegurado a todos. A educação enquanto direito humano universal, embora previsto na constituição brasileira, aparenta ainda não dar conta do Ensino Superior que segue excludente e limitado a uma parcela pequena da população, infelizmente.

De forma semelhante, a professora NC também aborda essa questão político-social inerente às universidades e à educação de nível superior em sua autonarrativa:

“Por diversos fatores que permeiam as condições da educação no nosso país, atualmente, vejo o ensino a distância como uma alternativa ainda maior que em outros momentos para facilitar o acesso a um curso superior. Espero profundamente que a UAB possa continuar proporcionando o acesso ao ensino superior, apesar de todas as dificuldades orçamentárias que se abatem sobre a universidade” (Professora NC, #2).

A professora NC compara em vários momentos sua formação inicial em Letras Português (na modalidade presencial) e sua segunda formação, em Letras Espanhol (cursada anos depois, iniciada na modalidade presencial e depois “transferida” para a EaD). Ao passo que vivenciou o curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD, e hoje trabalha como professora-tutora no curso de Letras - Português da mesma instituição, a professora NC deu-se conta não só das eventuais dificuldades financeiras as quais o ensino superior público, gratuito e de qualidade sofre, mas também, por isso mesmo, a importância de defendê-lo.

As autonarrativas que tratam da UFSM, em alguma medida, tratam também de (2) o curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB), conforme pode ser visto nos excertos anteriores. Além desses, outro trecho de autonarrativa que aborda o curso pode ser visto a seguir:

“[...] posso dizer que este *curso de Letras-Espanhol foi uma grande oportunidade e uma porta de entrada para adquirir muitos conhecimentos e experiências novas no qual vou levar para o resto da vida*” (professora MS, #2).

Nesse sentido, em uma publicação recente, eu e alguns colegas coautores do estudo (COSTA *et al.*, 2020b) avaliamos as relações de afeto implicadas na formação docente em EaD. Com base em estudo prévio de Tijiboy, Pereira e Woiciechoski (2009), sobre a interação em AVA na perspectiva dos afetos, foi possível elencar tipos de interações entre professores-tutores e professores em formação, bem como as afetividades subjacentes a elas.

Com base nas autoras (TIJIBOY; PEREIRA; WOICIECHOSKI, 2009), a “ação afetiva de elogio e agradecimento” foi a mais frequente nas interações entre os sujeitos envolvidos. Essa ação afetiva de elogio e agradecimento é aquela que se manifesta, por exemplo, a partir de mensagens do professor-tutor para o estudante (professor em formação), como as seguintes: “De fato, tua dedicação tem sido exemplar” ou “Atrasou, mas teu trabalho ficou com excelente qualidade. Parabéns!” Ou seja, Tijiboy, Pereira e Woiciechoski (2009) entendem que há manifestações de amabilidade e agradecimento ao empenho do aluno nessas mensagens (COSTA *et al.*, 2020b).

Essa ação afetiva de elogio e agradecimento, presente na autonarrativa da professora MS, de acordo com o trecho apresentado anteriormente, também está evidente nas autonarrativas que tratam de (3) os professores (formadores e tutores), conforme pode ser observado na autonarrativa da professora JF:

“Minha formação docente EaD está sendo momentos de estudos que não são repetitivos ou cansativos, pois *com a ajuda dos tutores e professores formadores eu me adaptei facilmente a esta modalidade de ensino. [...] Tenho que admitir que os tutores têm pra mim, um papel importante na minha formação docente, pois são pessoas extremamente competentes e carinhosos, sempre estão prontos para me ajudar, por isso digo que nunca me senti afastada deles durante o curso, pelo contrário me sinto muito perto de cada um*” (Professora JF, #2).

Confirmando o que foi averiguado em Costa *et al.* (2020b), a ação afetiva de elogio e agradecimento da parte do professor em formação para os seus professores (formadores e tutores) é recorrente nas autonarrativas de acadêmicos do curso de licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB).

Além disso, a professora CS, ao comentar sobre os cursos de formação docente EaD, apresenta uma preocupação muito pertinente com relação à qualidade dos cursos e à quantidade de alunos:

“[...] a educação a distância antes de preocupar-se com a quantidade, deve priorizar a qualidade do ensino em questão. Desta forma, trabalhar com um grupo muito grande de alunos pode comprometer e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, já que

limita um acompanhamento mais personalizado, uma interação constante e dificulta o estabelecimento de vínculos entre o grupo” (Professora CS, #2).

É possível interpretar que, em sua autonarrativa, ela destaca a importância do estabelecimento de vínculos entre o grupo. Sendo um grupo demasiado grande, talvez esses vínculos não sejam tão efetivos, no sentido de os professores-formadores e professores-tutores não conseguirem interagir com todos os professores em formação, por exemplo. Enquanto lia esse trecho, lembrei-me de algumas experiências minhas de participações em fórum de cursos *online* com um número considerável de participantes (centenas, muitas vezes). Nesses contextos, não me senti “visto” ou “ouvido” justamente por terem tantas pessoas ali que as interações mais significativas não se efetivavam: a participação no fórum era basicamente um ato mecânico de resposta a uma pergunta, sem esperanças reais de uma resposta por parte de algum professor do curso ou algum colega. Nessa perspectiva que eu apresento, entendo que a não efetivação de interações significativas entre os indivíduos pode implicar na não efetivação de afecções positivas na abordagem da ontoepistemogênese.

Com relação a (4) colegas de graduação, o sentimento (ou a ação afetiva) de elogio e agradecimento (TIJIBOY; PEREIRA; WOICIECHOSKI, 2009) se mantém. Conforme pode ser visto, o trecho da autonarrativa a seguir da professora MS é um dos que apresenta essa ação afetiva:

“Começamos com 25 alunos e agora no 6º semestre somos somente 6 alunos e pretendemos continuar até o final que será em 2020, já estou ansiosa para a formatura, acho que não vamos ter festa de formatura pois somos poucos, mas queremos registrar em fotos para ficar de recordação” (Professora MS, AN #2).

Com relação ao caso desses colegas de curso que não evadiram, entendo ser o caso de afecções mútuas que se dão a partir do estabelecimento de comunidades virtuais de prática de formação docente (FIALHO, 2011). Conforme aponta Fialho (2011), as atuais tecnologias digitais, tão comuns na EaD contemporânea, permitem que grupos bastante heterogêneos, mas com um mesmo objetivo, compartilhem informações e aprendam juntos. Tais grupos formam comunidades virtuais e, na medida em que seus membros aprendem em parceria (ou em afetações mútuas), eles formam comunidades de prática, no caso, de atuação docente.

As comunidades não precisam ter um número específico de indivíduos, podendo ser formadas por muitos ou poucos indivíduos. Mais que a quantidade de pessoas envolvidas, interessa aspectos como as proximidades, o sentimento de amizade e os interesses e objetivos em comum, entre outros aspectos elencados por Fialho (2011) a partir de sua revisão da literatura sobre o tema.

Haja vista as considerações prévias, as comunidades de prática precisam ser pensadas, antes de tudo, como comunidades humanas, às quais urge atribuir a presença de emoções como características naturais e constitutivas. Afinal, na perspectiva da Biologia da Cognição, somos indivíduos que sentem e, a partir do tipo de emoção, especificamos um tipo de domínio de ação. Sobre essa questão, vale lembrar as palavras de Maturana:

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

Também a professora NC trata dessa formação de uma comunidade virtual entre os colegas que são, de fato, amigos:

“Após ingressar no curso EaD, percebi que a distância existe sim, mas pode ser superada. *No curso EaD fiz amigos*, os quais mantenho ainda hoje, diferentemente do presencial” (Professora NC, #2).

Em suas autonarrativas, a professora JW também destacou a questão da amizade:

“Né? Inclusive eu também fiz várias amizades nesse tempo que em que tive curso a distância, algumas que eu mantenho até hoje” (Professora JW, #4).

Finalmente, por parte das professoras-cursistas que já estão formadas e atuam como professoras (ou das acadêmicas que já tiveram experiências de estágio supervisionado), há também algumas menções a seus próprios (5) alunos e estudantes. Essas professoras-cursistas fizeram questão de enfatizar em suas autonarrativas que seus alunos ajudavam a constituir também suas redes de afecções. A exemplo disso, trago um trecho da narrativa da professora EG, aquela que com mais frequência referenciava seus estudantes:

“[...] trago uma experiência que vivenciei com o ensino médio numa escola pública estadual: foram 6 turmas que desenvolvi escrita científica mediada por TDIC. [...] Foram 7 meses trabalhando com projeto interdisciplinar entre língua portuguesa, língua espanhola, biologia e química sob tema gerador plástico. Os alunos, em equipes, produziram projetos que reduzissem ou reaproveitassem o plástico e apresentaram seus resultados em forma de pôsteres e relato de experiência. Todo o processo de escrita foi realizado no IntecEdu-*Moodle* da UFSC em colaboração. Ferramentas externas ao AVA foram também integradas nas atividades, o que ajudou a potencializar o ensino-aprendizagem. [...] Portanto, sei da importância de integrar as tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem e focar em atividades de resolução de problemas comuns de modo que a educação científica seja o caminho a ser trilhado, por exemplo. A aproximação e carinho entre eu – professora, e os alunos se estreitaram suprimindo distâncias tanto presencial quanto virtual” (Professora EG, #2).

Em pelo menos outras duas autonarrativas a professora EG fez questão de aludir aos seus alunos, sempre de forma carinhosa e elogiosa.

A professora LB também faz alusão a seus alunos. Consoante sua autonarrativa, a experiência com o curso de Letras EaD dela foi tão positiva que a docente incentiva seus atuais alunos a aproveitarem possíveis oportunidades semelhantes de cursar o ensino superior na referida modalidade:

“Hoje estou cursando mais uma graduação EaD pela UFSM no polo de Encantado, além disso, tenho fé que um dia que eu possa ser uma professora/tutora EaD. Pois a experiência que tive com a graduação EaD foi maravilhosa e sempre aconselho a minhas amigas, e até mesmo os alunos na época do estágio que se oportunidades surgirem podem fazer o curso” (Professora LB, #2).

Finalmente, cabe ressaltar que esses sistemas complexos, esses SAC elencados no fractal da Imagem 11, não estão isolados entre si, mas em uma relação rizomática, em rede, com afecções mútuas. Ou seja, as afecções se dão de forma conectada, como fica evidente na autonarrativa da professora LC:

“A fala da professora Vanessa Ribas Fialho, fez lembrar a formação docente EAD no curso de Letras Espanhol e Literaturas-UFSM/2014-2018, no qual foi uma experiência bem satisfatória e com uma amplitude de agregar conhecimentos. A convivência entre alunos, professores e tutores foram bem próximas mesmo sendo à distância pudemos sanar dúvidas, agregar conhecimentos e ainda criar vínculos de amizade e comprometimento” (Professora LC, #4).

Para encerrar esta seção, portanto, retomo os aspectos que me parecem mais importantes no que tange às afecções enquanto operador/marcador na abordagem da ontoepistemogênese: (i) a EaD não é uma modalidade prejudicada pela falta de relações de afetividade, mas um espaço de formação em que podem ser vividas variadas afecções, sobretudo as positivas, que potencializam o humano em seu percurso auto-trans-formativo; (ii) essas afecções não se restringem ou se centralizam em figuras específicas, como o professor-formador ou o professor-tutor apenas, mas se espraiam por uma miríade de atores e elementos (humanos e não humanos), num viés rizomático e complexo; e (iii) justamente por esse viés da Complexidade, esses atores-elementos de afecção são “tecidos juntos”, isto é, se constituem e se afetam de forma mútua.

5.3.2 A autonomia

Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo.
Edgar Morin (2011, p. 66).

Com o respaldo do legado de Maturana (2002), Pellanda (2009) entende que a educação deve reconhecer esse novo sujeito que conhece a si mesmo, que se constitui na interação e participa efetivamente da sua própria constituição; caso contrário, “alimenta-se a ilusão da transmissão de conhecimento e de informações como instrução” (GUSTSACK; LOVATO, 2018, p. 65). Esse reconhecimento e participação ativa na sua própria constituição (no caso, constituição docente) é o que eu vou interpretar, neste trabalho, como “autonomia”, conceito que tem estado constantemente presente na literatura sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, segundo Paiva (2005a).

De modo geral, a literatura da área de LA entende o conceito de autonomia como a ação de responsabilizar-se pela própria aprendizagem, sendo esta a acepção mais repetida em quase todos os textos que falam sobre o tema na seara da aprendizagem de línguas (PAIVA, 2005a). Além desta, outras concepções seriam as de “capacidade inata que é anulada pelo sistema educacional” e “estudo totalmente solitário” (PAIVA, 2005a). Estas duas são aquelas às quais me oponho de forma mais ferrenha. Primeiro porque não concordo com uma educação que anule a autonomia, mas defendo uma que a fomenta, incentive, tal qual a EaD sem distância sobre a qual já discorri anteriormente, com base em Leffa e Freire (2013). Em segundo lugar, porque não acredito em estudo totalmente solitário: vivemos em rede, a partir das nossas interações, em conexões complexas constitutivas de inúmeros tipos de comunidades, incluindo as comunidades virtuais (FIALHO, 2011). Mesmo quando estamos fisicamente solitários, temos ferramentas e tecnologias que medeiam nossas interações-conexões com o outro, o legítimo outro, de formas síncronas ou assíncronas.

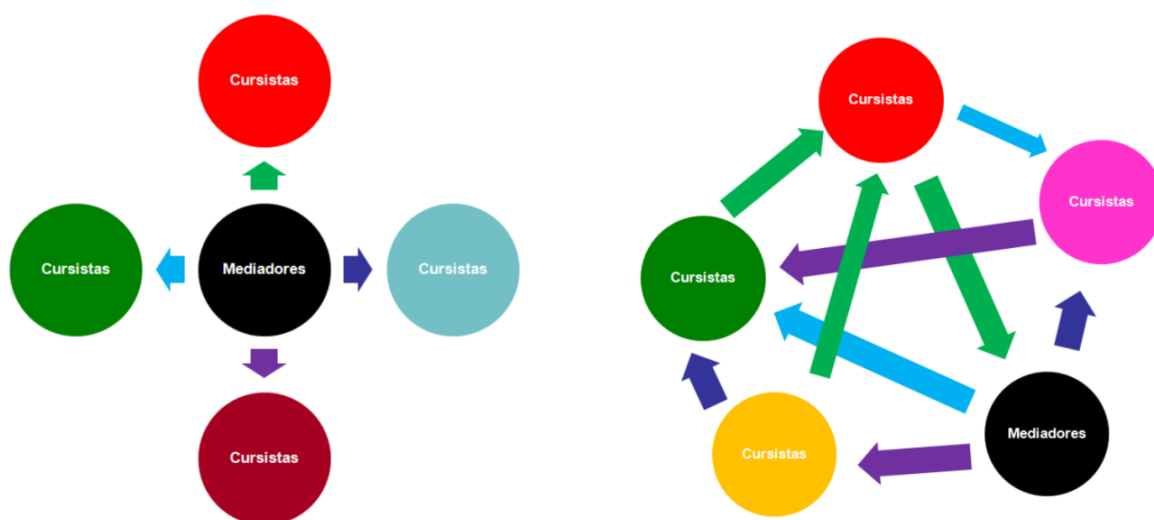
Assim como Paiva (2005a), no campo transdisciplinar da LA, acredito que uma das concepções de autonomia que mais serve às questões referentes à formação de professores é aquela defendida por Paulo Freire. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), o pensador recifense deixa implícito que a autonomia está ligada à liberdade e à capacidade do aprendiz em construir e reconstruir o conhecimento (PAIVA, 2005a). Essa acepção freireana de autonomia foi trazida para o debate por uma das professoras-cursistas, em uma de suas autonarrativas: segundo a professora CS, as questões acerca da construção de um novo paradigma educacional na EaD parecem estar diretamente ligadas a um modelo de “Aprender a aprender, aprendendo”, sustentado por Paulo Freire. “O autor [Freire] considera que a verdadeira construção do conhecimento se dá através de uma troca, de uma relação dialógica, ou seja, acontece através das relações com os outros e com o mundo”, segundo palavras da professora, que continua:

“A EaD, como vimos, pode contribuir para um processo mais flexível e autônomo, porém, para que isto não fique apenas nas práticas discursivas das instituições. O autor fala, ainda, do equívoco conceitual ao se utilizar o termo “autonomia” como sinônimo de autodidatismo, capacidade de a pessoa estudar por conta própria. Segundo ele, só esta característica não basta para garantir a autonomia. [...] Tem de ser levado em conta o contexto histórico-cultural em que ocorrem esses processos formativos, para se compreender as limitações e as possibilidades de práticas pedagógicas como colaboradoras no processo de construção da autonomia do aluno” (Professora CS, #2).

Foi a partir da leitura das autonarrativas dessa professora-cursista que passei a atentar de forma mais pontual para a questão da autonomia como um operador/marcador inerente à ontoepistemogênese. Enquanto operador, fenômeno vivido, destaco a postura de autonomia apresentada pelas professoras ao longo do curso *online*; enquanto marcador, sinalizado e mapeado nas autonarrativas, destaco as concepções de autonomia registradas pelas professoras-cursistas.

No que tange à postura das professoras, faço um comparativo com a experiência de curso de formação docente e capacitação *online* para o uso de tecnologias no ensino de línguas que tratei em minha dissertação de Mestrado (COSTA, 2016). Naquele curso, notei uma tendência que, à época, não interpretei como uma postura de autonomia. Primeiramente porque, em várias situações, os participantes centralizavam as interações na minha pessoa (figura de professor-mediador) e apresentavam muitas dúvidas e inseguranças, dependiam, também, do meu aval para a realização de muitas das tarefas solicitadas. Em minha dissertação, cheguei a esboçar em uma imagem (nesta tese, a Imagem 12) a ilustração da dinâmica de conversação vivida no referido curso e a dinâmica almejada:

Imagem 12 – Esquema ilustrativo de interações possíveis em um curso *online*



Fonte: Adaptado de Costa (2016).

À esquerda, um esquema das interações centralizadas em mim e no professor Vilson Leffa (que atuou como educador-mediador do curso *online* junto comigo). À direita, a estrutura mais rizomática e não centralizada que desejávamos. Acredito ser fundamental, em cursos de formação de professores, a descentralização e o exercício de autonomia na auto-trans-formação docente, mas isso não se efetivou naquela situação.

Neste curso *online*, em 2019, mesmo apesar de algumas dúvidas, todas as professoras-cursistas demonstraram autonomia no que diz respeito à entrega da maioria das atividades antes do prazo. As dúvidas entre as professoras-cursistas, cabe frisar, foram solucionadas dentro do próprio AVA (grupo no *Facebook*) e entre elas; em nenhum momento as participantes da pesquisa entraram em contato diretamente comigo, em uma interação paralela, sem o grande grupo.

Assim, considero como um indicativo de autonomia a ausência da necessidade desse canal direto de comunicação comigo para sanar dúvidas sobre as formas de narrar e sobre a tecitura das autonarrativas. As professoras as elaboraram das formas como consideraram mais pertinentes. Essa postura autônoma se concretiza na ausência de consulta individual, a meu ver, seja para debater sobre o processo, seja para saber sobre o formato e as ferramentas para essa escrita.

Ademais, interpreto como um exemplo de autonomia as variadas interações espontâneas e a inserção de outros temas e tópicos no debate, para além daqueles que eu havia pensado para o programa do curso *online*. Como exemplo, posso mencionar a própria temática da “autonomia” na EaD e na formação de professores, que não foi abordada em nenhuma palestra ou leitura teórica do curso.

No que tange às autonarrativas, a autonomia foi abordada de diferentes formas, mas todas elas, de alguma maneira, relacionadas à autonomia inerente ao curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB) e, mais especificamente, à postura demandada na formação docente na modalidade EaD. Consta na autonarrativa #4 da professora AP:

“Leio muitas matérias sobre o ensino a distância, e os números apontam que hoje há mais vagas no ensino a distância, e que em instituições particulares, 30% dos alunos estudam pela modalidade a distância. Mas também, a modalidade a distância, tem uma taxa de desistência maior, pois *no EaD me parece que o aluno deve buscar mais*, e nossa formação até então não nos acostumou a isso” (Professora AP, #4).

Interpretei que a professora-cursista está aludindo indiretamente à autonomia do estudante na EaD ao dizer que ele “deve buscar mais”; e que a alta taxa de evasão da modalidade, na opinião da professora-cursista, pode ter relação com a surpresa por parte dos

acadêmicos que ingressam na EaD acreditando (equivocadamente) que não se exigirá muito deles. Essa visão ingênua sobre uma formação a distância “fácil” e “confortável” pode ser facilmente desfeita se elencarmos tudo o que a modalidade exige de seus participantes, como: pré-disposição às interações em rede (COSTA, 2016), fluência tecnológica, capacidade de gerenciamento do tempo para a realização dos estudos e das tarefas propostas (FIALHO, 2011) e, principalmente, autonomia.

Também interpretei, na leitura desse fragmento da autonarrativa da professora AP, que ela alude ao ensino tradicional que não fomenta (ou tenta impedir) a autonomia discente. Sobre esse assunto, Pellanda (2015), ao tratar do tema, aponta: “A educação moderna, tal como foi configurada historicamente, restringe muito as possibilidades para que esta autonomia aconteça bem como enfraquece os vínculos levando os alunos ao sofrimento” (PELLANDA, 2015, p.303-304). Ainda segundo a autora, pode-se afirmar que muito do mal-estar produzido hoje na cultura contemporânea “tem suas raízes na perda de autonomia dos sujeitos que já não são autores de sua própria vida” (PELLANDA, 2015, p. 312).

Nesse mesmo sentido, a professora AP não usa diretamente a palavra “autonomia”, no entanto, a professora GS, com uma opinião muito semelhante, sim. De acordo com ela, a EaD “é terreno fértil para experimentar a pedagogia da autonomia de que nos fala Paulo Freire (1996), tanto para o aluno quanto para o professor”.

De forma semelhante, a professora CS entende que a EaD “favorece a interação entre os sujeitos, propiciando o diálogo, a troca, a construção coletiva, na qual o professor assume um novo papel no processo de ensino-aprendizagem, não somente de transmissor de conhecimentos, mas assume, juntamente com os alunos, uma posição de parceria” e, dessa forma, nessa modalidade, “a autonomia do aluno é um dos ideais educativos” (professora CS, #2).

Também nas autonarrativas da professora GA, notei indícios de alusão à autonomia na EaD, principalmente no que diz respeito à postura de dedicação ao estudo por parte dos acadêmicos de graduação. Segundo ela:

“Em 2017, ingressei na Graduação de Letras Espanhol, na modalidade EaD. Entretanto, esse curso superou qualquer outro anteriormente realizado, seja pela qualidade, *pela minha dedicação* ou pela entrega dos professores e tutores” (Professora GA, #2).

Ao longo de suas autonarrativas, a professora GA comenta que outros cursos *online* ou EaD que ela fez anteriormente não exigiam tanto dela. Nesse sentido, interpreto que essas

outras experiências sobre as quais ela comenta não demandavam tanta autonomia quanto o curso de licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB).

Essas alusões à autonomia na formação docente em EaD me fizeram remeter ao trabalho de Malacarne (2010). A partir de sua pesquisa no viés da Complexidade e da Biologia da Cognição sobre o processo de auto-constituição docente em AVA, a autora tomou como “ponto de partida” que, na EaD, a aprendizagem emerge na “Primeira pessoa”, em um “coligar de autonomia, disciplina e boa dose de maturidade” (MALACARNE, 2010, p. 35). Além disso, em seu estudo – o qual abordou de forma significativa a autonomia destacada inclusive pelos participantes de sua pesquisa –, Malacarne (2010, p. 35) sinalizou que o grande desafio da educação é conseguir que o aluno transforme a informação, que é impessoal, que está no vídeo, no papel ou na fala, em conhecimento e este em sabedoria em seu viver. E, para tanto, o exercício da autonomia é fundamental.

A questão da autonomia na EaD, parece-me, também foi tratada, eventualmente, em comparação (mais ou menos explícita) entre modalidades, isto é, em contraste com o ensino presencial:

“Ao ver a palestra da professora Vanessa posso afirmar que não existe diferença ou distância em relação ao ensino nessa modalidade. Em meu ponto de vista acredito ser melhor [a EaD] pois tenho uma maior liberdade de me expor ou questionar sem o medo de uma correção tão direta” (Professora LJ, #2).

Esse apontamento da professora LJ me fez lembrar do estudo comparativo realizado por Fialho e Fontana (2012) entre professores em formação no curso de Letras Espanhol presencial e EaD da UFSM. A partir de questionários *online* respondidos por estudantes de ambas as modalidades, os autores constataram distinções nas autoavaliações realizadas pelos professores pré-serviço quanto à autoconstrução de suas docências. Embora em alguns quesitos, como a habilidade de leitura em ELE, os estudantes do ensino presencial se mostrem mais confiantes e avaliem de forma mais positiva sua formação acadêmica, os alunos da EaD se sentem mais seguros e confiantes para a produção oral em língua espanhola, e avaliam melhor sua formação acadêmica quanto aos subsídios necessários para interagir na referida língua estrangeira. Interpretarei resultado da pesquisa de Fialho e Fontana (2012) associando a modalidade EaD com um *lôcus* de maior exercício de autonomia docente, com o respaldo dos apontamentos das professoras-cursistas em suas autonarrativas.

Nesse mesmo sentido, a questão da autonomia me pareceu ter sido atrelada também ao preconceito que a própria EaD eventualmente sofre:

“Sempre percebi que quando falava que o curso que estava fazendo era à distância, as pessoas já torciam o nariz, como se fossem apenas vídeo-aulas ou aulas unilaterais, sem a necessidade de participação ou de um estudo mais aprofundado. Eu, particularmente, nunca tive esse pensamento e, desde o primeiro curso vi os seus benefícios, mas também a sua exigência e necessidade de dedicação e estudo” (Professora GA, #2).

Em outras palavras, a EaD sofrer preconceito parece, na visão da professora GA, um equívoco, uma vez que a referida modalidade demanda significativa autonomia dos docentes em processo de formação. Destarte, é possível interpretar a autonomia, por um lado, como um fator decisivo na tomada de consciência do preconceito que a EaD sofre; e, por outro lado, como um elemento importante para sua superação.

Ademais, ao me deparar com a questão da autonomia enquanto operador/marcador emergente, senti a necessidade de voltar às leituras teóricas e (re)pensar minhas concepções e crenças sobre o tema. Por questão de coerência à proposta do conceito de ontoepistemogênese, não poderia deixar de pensar a autonomia à luz do Pensamento Complexo. Afinal, é importante destacar que há múltiplas formas de conceber a autonomia, e o viés da Complexidade é uma dessas alternativas possíveis.

Contribuí de forma significativa para este meu estudo, portanto, o trabalho de Paiva (2005a; 2005b), uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a se colocar em oposição à perspectiva de interpretação da autonomia como fenômeno linear – isto é, a concepção de autonomia que pressupõe como causa do sucesso a responsabilidade sobre a própria aprendizagem (PAIVA, 2005a). Essa dita autonomia iria aumentando de forma linear ao passo que o aluno a vai tecendo, ou seja, numa lógica de causa e efeito, ignorando a possível interferência de muitos outros fatores, o que leva Paiva (2005a; 2005b; 2006) a propor um conceito de autonomia na perspectiva do caos e da Complexidade.

Morin (2005) já abordava anteriormente a questão da autonomia em sua obra *Ciência com Consciência*. Segundo o filósofo francês, a autonomia levanta um problema de Complexidade. Ou seja:

A autonomia não era concebível no mundo físico e biológico, tanto assim que a ciência só conhecia determinismos externos aos seres. O conceito de autonomia só pode ser concebido a partir de uma teoria de sistemas ao mesmo tempo aberta e fechada; um sistema que funciona precisa de uma energia nova para sobreviver e, portanto, deve captar essa energia no meio ambiente. Consequentemente, a autonomia se fundamenta na dependência do meio ambiente e o conceito de autonomia passa a ser um conceito complementar ao da dependência, embora lhe seja, também, antagônico. Aliás, um sistema autônomo aberto deve ser ao mesmo tempo fechado, para preservar sua individualidade e sua originalidade. Ainda aqui, temos um problema conceitual de complexidade. No universo das coisas simples, é preciso "que a porta esteja aberta ou fechada", mas, no universo complexo, é preciso que um sistema autônomo esteja aberto e fechado, a um só tempo. É preciso ser dependente para ser autônomo (MORIN, 2005, p. 184).

Para tentar dar conta da complexidade inerente à autonomia dos seres vivos e, nesse caso mais específico, dos indivíduos, Paiva (2005a; 2006) contribui de forma sistemática com seu estudo pioneiro sobre autonomia à luz do Paradigma da Complexidade. A contribuição maior da autora é na forma da proposição do conceito de “autonomia” como um SAC. Nesse viés, Paiva (2006) propõe a seguinte definição:

[...] autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p.88-89).

Em minha leitura, a proposição do conceito de autonomia como SAC, por parte de Paiva (2005a; 2006), é importante em função de abarcar pelo menos duas questões importantes inerentes ao tema. A primeira questão diz respeito à imprevisibilidade própria da autonomia enquanto fenômeno complexo no fluxo vital. Em outras palavras: qualquer que seja o conceito de autonomia que se queira privilegiar, parece haver consenso entre os autores de que a autonomia não é algo dado (PAIVA, 2005a). Não há como garantir *a priori*, de forma alguma, a autonomia enquanto fenômeno efetivado. Conforme destaca Franco (2013, p. 134), com base em Paiva (2006), a autonomia é “um fenômeno que compreende inúmeras possibilidades de interações e indeterminações”.

A segunda questão, fortemente atrelada à primeira, diz respeito à autonomia como elemento constitutivo dos indivíduos, mas nem por isso como fenômeno previsível, garantido ou controlável. Capra (2002), em sua obra *As conexões ocultas - Ciência para uma vida sustentável*, lembra que os seres vivos agem com autonomia e não podem ser controlados como máquinas. Para funcionar como deve, a máquina tem de ser controlada por seus operadores e obedecer aos comandos deles (CAPRA, 2002); entretanto, o mesmo não pode ser feito ao humano, pois isso significaria privá-lo de autonomia e, logo, privá-lo da sua vitalidade.

Dessa forma, entendo que é justamente nossa autonomia, enquanto elemento constitutivo de quem somos, da nossa identidade, que rompe com a ideia de previsibilidade e de controle total de um suposto agente externo (outra pessoa, ou uma tecnologia, por exemplo). Por conseguinte, concordo com Paiva (2005a) quando ela associa a autonomia à consciência crítica, uma vez que ambas se assemelham à capacidade de exercício da liberdade que cada indivíduo pode vir a efetivar.

Posso destacar, a partir da vivência do curso *online* e da leitura das autonarrativas, pelo menos três características de SAC inerentes à autonomia, a saber: o dinamismo, a abertura e a auto-organização. A primeira das características de SAC é inerente ao dinamismo próprio da autonomia. Conforme aponta Franco (2013), a autonomia é um SAC por contar com “um grande número de componentes e com alto nível de interatividade” entre si. Alguns desses componentes seriam “o aprendiz, suas necessidades, desejos, crenças, tempo disponível, material didático, tecnologia, professor, instituição de ensino, colegas de classe, etc.” (FRANCO, 2013, p. 135). Ademais, as interações entre esses componentes “não são fixas e, dessa forma, o efeito não é proporcional à causa”, caracterizando assim o fenômeno de dinamismo da autonomia (FRANCO, 2013, p. 136).

Ao longo do curso, pude testemunhar esse dinamismo inclusive no que tange à participação de cada professora-cursista, que variava ao longo de cada semana. A frequência de participação de cada participante da pesquisa poderia variar em função de um número incalculável de fatores sobre os quais não tenho controle algum, como: 1) cuidados com os filhos (muitas professoras-cursistas eram mãe e comentavam sobre seus filhos nas autonarrativas) ou outras questões familiares (com marido, namorado, pai, mãe...); 2) desafios na conciliação das atividades do curso *online* com o trabalho (no caso das professoras que já atuam em escolas ou cursos de línguas) ou com o curso de graduação (tarefas das disciplinas do curso de Letras – Espanhol e Literaturas EaD); 3) dificuldades de acesso à *internet* ou às redes sociais (por exemplo, falta de luz, falta de sinal de *internet* no município em que reside etc.) entre outros. Elenquei aqui apenas aqueles que consegui mais pontualmente vislumbrar a partir das experiências no curso *online* e na leitura das autonarrativas, mas estou ciente de que há muitos outros sobre os quais sequer consigo especular. Ainda segundo Franco (2013):

a autonomia é dinâmica e não apenas realiza interação entre componentes dentro de seu sistema, mas também interage com o ambiente externo, ou seja, com outros sistemas tal como a aprendizagem. Como o conceito de autonomia aqui se afasta da noção de autodidatismo, entende-se que há fluxo de informações entre o aprendiz e o professor, o aprendiz e outro colega, o aprendiz e o material didático ou o aprendiz e uma tecnologia (FRANCO, 2013, p. 136).

Nessa perspectiva, o dinamismo desse SAC (a autonomia) me leva à segunda característica que destaco aqui: a abertura. Conforme aponta Malacarne (2010, p. 31), com base na Teoria da *Autopoiesis*, somos seres abertos para algumas coisas e fechados para outras. Somos abertos à troca de energia, por exemplo, mas fechados ao determinismo oriundo das trocas de informação. Isto é:

o meio pode sim nos perturbar, mas não determina o que somos, somos autocriadores de nós mesmos, mas necessitamos estar em constante troca de energia com o ambiente, com o meio, assim se configura a dupla autonomia/rede, essencial para manutenção da vida (MALACARNE, 2010, p. 31).

É a partir dessa abertura que entendo a autonomia como um SAC inerente ao indivíduo, mas que não exclui o contato com o outro, como os SAC aninhados (PAIVA, 2011), ou sistemas que se tocam e se tecem juntos. Quero dizer com isso que defendo uma autonomia complexa que, enquanto processo, tem relação com o outro. Nesse sentido, vale lembrar o que aponta Capra (2002):

A autonomia dos sistemas vivos não pode ser confundida com uma independência. Os sistemas vivos não são isolados do ambiente em que vivem. Interação com esse ambiente de modo contínuo, mas não é o ambiente que lhes determina a organização (CAPRA, 2002, p. 97).

Essa abertura, essa característica própria dessa “rede de autonomias”, me pareceu estar subjacente às autonarrativas da professora CS, por exemplo, a qual entende que, “na modalidade de Educação a Distância”, o foco está “por vezes no professor e outras vezes no aluno, como também nas tecnologias que são utilizadas em etapas sucessivas no desenvolvimento das atividades didáticas”. Em outras palavras, a autonomia de um indivíduo não é isolada, sem conexões com o mundo, mas tecida em rede com outros indivíduos (outras pessoas, como os professores-formadores e os professores-tutores da EaD, os colegas de graduação) e com as tecnologias também.

A terceira e última característica de SAC é a auto-organização. De acordo com Franco (2013), uma propriedade emergente de sistemas complexos é a autoorganização, em que "cada sistema cria suas próprias determinações e suas próprias finalidades", como afirma Morin (2011, p. 65). Além disso,

A possibilidade de autoorganização permite que o sistema adapte seu comportamento. Como o sistema comporta trocas materiais/energéticas com o exterior, seus elementos se reorganizam entre si a partir da desordem. A autoorganização é possível devido ao fato de os sistemas complexos serem altamente sensíveis ao feedback. Conforme Johnson (2007, p.14), "um acontecimento passado pode influenciar um evento no presente ou ainda um evento pode interferir em outro evento simultâneo em local diferente" (FRANCO, 2013, p. 133-134).

Assim, principalmente na semana 2 do curso, em que tratamos da EaD e do curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB), emergiram questões sobre a auto-eco-organização para dar conta das tarefas e das atividades propostas nas disciplinas. Além dos trechos de autonarrativas já apresentados, exponho aqui um fragmento da autonarrativa da

professora JF, a qual destacou mais pontualmente essa questão de se preparar e se organizar para estudar na modalidade:

“Tenho pra mim que o ensino à distância possui importantes etapas, que para serem bem-sucedidas, devem seguir determinadas metodologias durante o seu processo por isso me organizei de uma forma que sempre tenho tempo para estudar tudo e tirar minhas dúvidas” (Professora JF, #2).

Essa auto-organização vale repetir, não se deu apenas nas autonarrativas, mas no próprio operar do curso, conforme já apontei no início deste subcapítulo. As professoras iam se ajustando às propostas, auto-organizando-se e, portanto, operando a autonomia no seu percurso formativo.

A modo de conclusão, considero como pertinente a associação estabelecida pelas professoras-cursistas entre a autonomia e a modalidade EaD. Afinal, interpreto como fundamental a superação do preconceito sobre ela, bem como defendo ser urgente a formação docente em espaços de exercício de autonomia. Nas palavras de Maturana (2001, p. 13), “A autonomia e a identidade dos seres vivos são uma questão central” para a Biologia da Cognição, e são “resultantes de um modo de organização peculiar aos seres vivos”. A partir disso, entendo que a autonomia é um elemento de significativa importância para a abordagem da ontoepistemogênese, no sentido de ser um operador correlacionado não só a essa invenção da identidade, que se dá em *devenir*, mas à complexidade do processo de auto-trans-formação docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pellanda e Demoly (2014, p. 71) buscam em Espinosa (1983) subsídios para denunciar as “consequências dramáticas para a humanidade” resultantes “da negação do funcionamento dos seres humanos como um todo inseparável”. Apontam elas que:

Já no século XVII, Espinosa, contemporâneo de Descartes, numa abordagem complexa da realidade, contestou profundamente esta separação, mostrando um imbricamento profundo da mente com o corpo e o que isso significa em relação à constituição de cada ser humano. Isto teria implicações significativas na compreensão sobre como conhecemos, como nos comunicamos, como produzimos a nós mesmos e a realidade (PELLANDA; DEMOLY, 2014, p. 71).

Assim, as autoras (PELLANDA; DEMOLY, 2014) revisitam na obra de Espinosa (1983; 2003) a noção de “Substância Única”, centrada na aceção de integração de todos os níveis da realidade. A abordagem dessa Substância Única – inerente ao humano e suas múltiplas dimensões conectadas, incluindo sua cognição-subjetivação e seu acoplamento com o ambiente – é o que chamamos de ontoepistemogênese. Enquanto conceito sendo tecido em *devir*, a ontoepistemogênese não se pauta pelas inúmeras dicotomias (humano/máquina, corpo/mente, real/virtual, razão/emoção, dentro/fora...), que não se sustentam nas ciências contemporâneas, sobretudo no viés da Biologia da Cognição.

Nesse sentido, sendo necessária essa abordagem do humano em contínuo processo de auto-eco-organização (ou auto-trans-formação) em consonância com o meio (acoplamento estrutural), cabe estender esses debates também para os educadores. Um docente não é um agente educacional fragmentável, divisível, separado em “camadas”, mas um SAC, um sistema complexo que é, de forma imbricada, um sujeito psico-biológico, social, linguístico-discursivo (um ser linguajeiro), político-ideológico e constituído também de suas tecnologias e de seu entorno, entre inúmeros outros elementos constitutivos desse ser em *devir*.

Além disso, essa abordagem sobre o processo complexo de auto-trans-formação de professores de línguas (ontoepistemogênese) recaiu especificamente neste estudo sobre o caso de professoras graduadas ou graduandas de um curso de Letras na modalidade EaD. Esta, tal como concebida na presente tese, não é mera modalidade de Ensino Superior, no sentido mais pragmático de formação e qualificação profissional. Para além disso, a EaD é *lôcus* de potencialização do humano, tanto pelas ressonâncias entre a virtualidade e a cognição-subjetivação quanto pelo propiciar de perturbações inerentes às muitas tecnologias que, a sua vez, podem reverberar no acoplamento tecnológico e no processo de *autopoiesis*.

No que tange à metodologia, recorri à investigação qualitativa e transdisciplinar, a partir de um projeto de extensão na forma de curso *online* de capacitação e formação docente, para acompanhar o processo de produção de autonarrativas das professoras-cursistas. Essas autonarrativas foram tratadas por meio do método cartográfico, visto que a cartografia complexa encontra nas autonarrativas uma ferramenta potente, na medida em que o próprio narrar é disparador de condições iniciais para a auto-trans-formação no indivíduo (narrador-incluído).

Nas palavras de Pellanda e Piccinin (2020, p. 453), as autonarrativas produzidas por professores evidenciam “a indissociabilidade da ontogênese e da constituição de si, em um contraponto ao paradigma linear e dicotômico da educação tradicional”. Não só coaduno dessa mesma interpretação, como acrescento: a autonarrativa, nesse mesmo sentido, é instrumento autopoietico por meio do qual o narrador incluído vai se fazendo, por complexificar-se. Acompanhar a invenção dessas autonarrativas me permitiu concebê-las como processos (e não apenas como produtos) recursivos. No Paradigma da Complexidade, o “processo recursivo” é aquele pensado sob o prisma do princípio da circularidade (ou recursividade), isto é, um “processo cujos efeitos ou produtos se tornam produtores e causas” (MORIN, 2005, p. 61). Em tais processos, nos quais os efeitos retroagem sobre a causa e as alimentam, encontro uma metáfora adequada para pensar as autonarrativas, que retroagem sobre o processo de formação docente e o complexificam, levando a uma nova *práxis*.

A partir da experiência de cartografar no fluxo do viver um curso *online* de formação docente de professoras de E/LE formadas ou em formação na EaD, passo à retomada de meus objetivos iniciais de pesquisa, para apontar minhas principais considerações sobre cada um deles.

6.1 Retomando e avaliando os objetivos da pesquisa

Na presente seção, retomo e avalio meu objetivo geral e meus objetivos específicos de estudo. Meu objetivo geral com a presente tese foi o de contribuir com uma cartografia complexa da ontoepistemogênese na formação de professores de línguas na modalidade EaD, a partir das autonarrativas de educadores licenciados pelo curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB). Acredito que esse objetivo foi alcançado na medida em que o referido curso serviu para cartografar o processo complexo de auto-trans-formação das professoras-cursistas a partir de suas autonarrativas. Com as experiências desse curso de

extensão, permito-me tecer considerações sobre (i) as autonarrativas e (ii) a cartografia complexa.

No que tange (i) às autonarrativas, vale lembrar: cada época conta com determinadas formas narrativas (SCHOLLES; KELLOG, 1977; PICCININ, 2012; MOTTA, 2013), e as sociedades narram e são narradas em razão de seu contexto sócio-técnico-discursivo. Dessa forma, é imperativo situar o que se entende por “narrar” em (1) um determinado lugar-tempo e em (2) uma determinada perspectiva teórico-metodológica (abordagem científica). No aqui e agora, na atual sociedade em rede, contamos com inúmeras ferramentas (tecnológicas, digitais, semióticas, multimodais...) e estratégias para a complexificação do ato de narrar-se. E, na perspectiva teórico-metodológica da Biologia da Cognição, no viés da Complexidade enquanto paradigma científico emergente, as autonarrativas são instrumentos autopoieticos, pela possibilidade de desestabilização e reinvenção de si do narrador incluído, implicado no processo, que reinventa a si constantemente *na e pela* narrativa.

No que tange (ii) à cartografia complexa, enquanto método qualitativo e transdisciplinar de fazer ciência em sintonia com o Paradigma da Complexidade, concordo com Iop (2020):

A cartografia, como uma atitude investigativa a ser praticada e experienciada no processo de pesquisar, mostrou-se uma ferramenta muito potente nessa investigação devido às suas características de estar sempre em construção, uma vez que é fundada na experimentação e na prática de manter o pensamento sempre aberto. [...] Ou seja, cartografar possibilitou perceber as conexões, articulações e seus movimentos permanentes, construindo e reconstruindo saberes coletivos (IOP, 2020, p. 62).

Nessa lógica, a partir deste estudo, defendo que, no método cartográfico, o pesquisador (cartógrafo) também é ator na realidade pesquisada e está implícito no observar, sendo seu papel exatamente este: observar onde o fluxo o leva, adaptando-se às realidades que lhe são expostas, e buscando produzir mapas que evidenciem essas experiências vivenciadas junto aos demais participantes da pesquisa (LIMBERG *et al.*, 2017).

Ademais, a experiência com a cartografia complexa afetou-me positivamente de tal modo que, após essa primeira experiência com um curso *online* no final de 2019, outros cursos e espaços de formação (implementados ao longo de 2020, também com a participação de professores de línguas) foram estudados a partir dessa mesma metodologia. Refiro-me a cursos *online* ministrados ao longo do período de pandemia por Covid-19, em 2020, nos quais adotei a prática de provocar a tecitura de autonarrativa aos professores participantes. Considero tais experiências como propulsores da confecção da *práxis* e, por isso, pretendo seguir estudando o método cartográfico à luz do Pensamento Complexo, visando a contribuir constantemente, e, sobretudo, com a prática da cartografia vivenciada no ciberespaço,

tentando mostrar como, nessa *práxis*, “pode emergir subjetividade/conhecimento através do uso das tecnologias” (PELLANDA *et al.*, 2017, p. 130).

Registrados tais apontamentos quanto ao meu objetivo geral, passo aos objetivos específicos. O primeiro deles foi o de estudar as autonarrativas de professores de línguas na EaD como instrumentos da abordagem de ontoepistemogênese, contemplando, assim, o processo complexo de auto-trans-formação desses educadores na referida modalidade. Acompanhei o processo de confecção das autonarrativas das professoras-cursistas ao longo de cada uma das quatro semanas do curso, assim como escrevi minhas próprias autonarrativas, perpassadas por minhas leituras e interpretações. A partir dessa experiência, compreendo hoje as autonarrativas como limitadas (mas não limitantes) do humano em suas múltiplas dimensões. Quero dizer com isso que as autonarrativas não abarcam o todo, pela impossibilidade disso. Quando o filósofo francês Edgar Morin (1977) versa sobre a consciência da Complexidade, ele nos faz entender que jamais poderemos ter um saber total, pois a totalidade é a não verdade. Penso, hoje, as autonarrativas nesse mesmo viés. A própria extensão da autonarrativa mostra que ela é, em alguma medida, limitada, assim como seus possíveis formatos (como o limite da página e/ou a duração do vídeo). A impossibilidade de fixar as significações das palavras na autonarrativa é outro aspecto que me permite pensá-la como limitada.

Apesar de limitada, porém, a autonarrativa não é limitante, no sentido de que, ao narrar-se, o narrador incluído pode mostrar-se, expor-se, caminhar por caminhos que julga pertinente àquele momento da processualidade de narrar, (re)conhecer-se em *devir*, reinventar-se no viver, e registrar na autonarrativa uma parte que é integrada a um todo. Na autonarrativa docente, tal docente está em parte-todo, de forma complexa, e a ação de narrar pode perpassar por todas as dimensões desse docente e de sua docência.

Embora as autonarrativas produzidas no curso *online* tenham se limitado quase que exclusivamente ao registro verbal-escrito, reitero que outros meios-modos de narrar-se podem servir ao cartografar complexo. Imagens, vídeos, diários de bordo, conversas informais, poesias, músicas, questionamentos e registros de todas as ordens podem compor essa cartografia complexa. Por todos esses formatos possíveis – interpretados à luz do princípio hologramático da Complexidade, que aponta para a recursividade (ou fractalidade) da relação todo-partes –, o indivíduo pode ir se narrando e, assim, redesenhando seu viver. Portanto, concordo com o apontamento de Pellanda *et al.* (2017), de que, num relatório final, o que aparece é uma verdadeira cartografia de emergências que adquirem sentido à luz dos operadores/marcadores. Ainda que outros formatos de autonarrativa não tenham sido

amplamente explorados e empregados pelas professoras-cursistas, o registro verbal-escrito já serve ao propósito da cartografia complexa, por ser uma parte inscrita no todo, ao passo que o todo está inscrito na parte.

Com relação ao meu segundo objetivo específico – isto é, mapear e estudar padrões, recorrências e indicativos de operadores/marcadores da ontoepistemogênese que emergem nas autonarrativas dos professores de línguas –, destaco (1) o acoplamento tecnológico (conceito oriundo da noção de acoplamento estrutural) e (2) o processo de *autopoiesis*. Tais operadores/marcadores já haviam sido abordados em estudos prévios do GAIA (PELLANDA *et al.*, 2017) e emergiram nas autonarrativas das professoras-cursistas durante a pesquisa.

O acoplamento tecnológico, enquanto operador/marcador teórico, permite pensar um movimento contínuo em direção à superação de uma visão mais ingênua de tecnologia como mero recurso ou máquina usada para um certo fim. A superação dessa noção pragmática de tecnologia, por parte das professoras-cursistas, ocorre na medida em que emerge uma perspectiva que concebe a tecnologia como inseparável do humano e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica. Não posso afirmar, evidentemente, que essa complexificação aconteceu de forma igual e explícita em todas as professoras-cursistas, mas acredito que o curso *online* contribuiu para desestabilizações e ruídos que podem caracterizar condições iniciais de acoplamento tecnológico por parte das docentes. Espero, inclusive, que isso possa ter reverberado em contribuições para o contexto de pandemia por Covid-19 e de ensino remoto que se deu no ano de 2020, após o curso *online*, e que exigiu de todos os professores do Brasil reinvenção de suas práticas pedagógicas a partir de tecnologias digitais em rede.

O processo de *autopoiesis*, como operador/marcador referente aos fluxos de constituição dos humanos, máquinas criadoras de si mesmos (ATLAN, 1992), esteve subjacente ao processo de confecção da autonarrativa, que se confunde com o próprio “processo de autoprodução do vivo” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 49). Mais do que o mapeamento desse marcador nas autonarrativas, fico feliz pela possibilidade de as professoras-cursistas, mesmo após o curso *online*, seguirem pensando em modelos educacionais com práticas de autoria nos quais cada uma delas “tenha a consciência plena de sua autoconstituição” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 69).

Estes modelos implicariam em técnicas sobre si mesmos de tal maneira que o processo cognitivo não se separa do processo de subjetivação. Em outras palavras, conhecer é sempre experiência vivida. Uma dessas técnicas de si, que nos constitui, é a autonarrativa, pois, ao narrarmos a nossa vida, vamos inventando e configurando o estilo de existir que escolhemos para nós (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 69).

Para exemplificar esse contínuo movimento de autoprodução de si (e, no caso, da docência), faço minhas as palavras da professora AS, em sua última autonarrativa: “Nossa caminhada de aprender não se encerra, seguimos sempre na busca de novos conhecimentos, agregando novas aprendizagens” (Professora AS, #4).

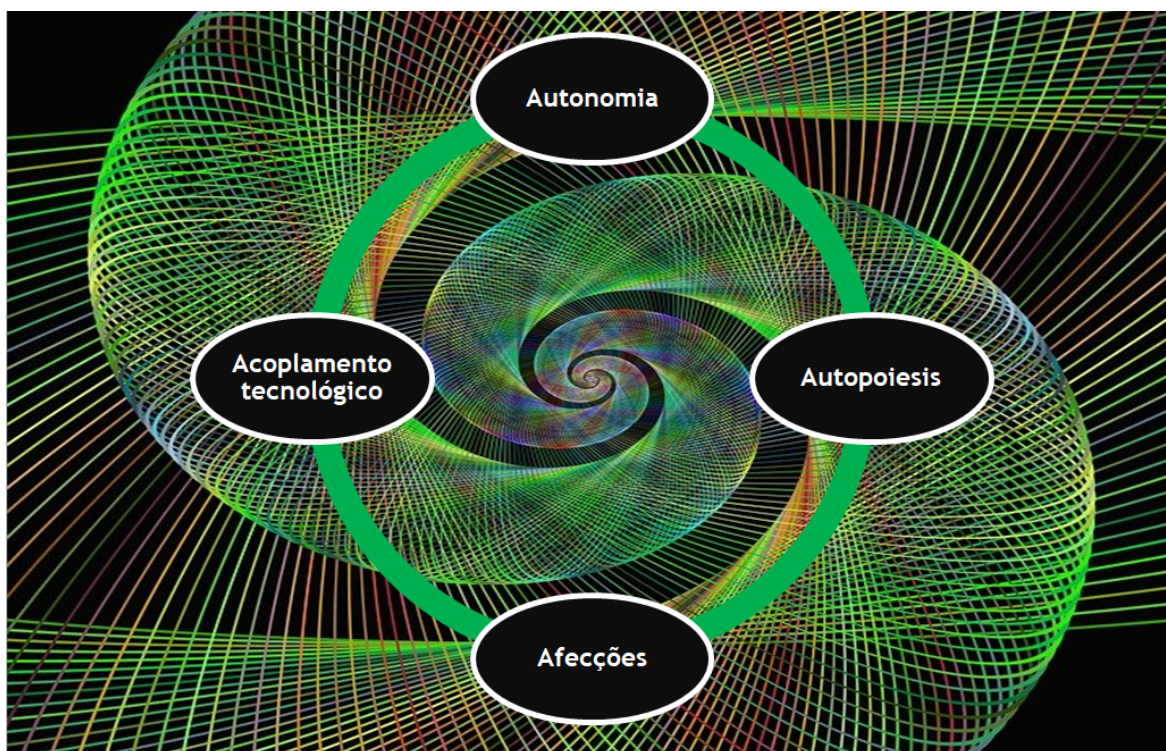
Por fim, meu terceiro e último objetivo específico com a presente tese foi verificar se há outros padrões e operadores/marcadores ontoepistemogênicos emergentes das autonarrativas desse contexto de formação docente. Primeiramente, ressalto as afecções e as relações de afetividade registradas nas autonarrativas. Em segundo lugar, destaco a autonomia.

No que tange às afecções, vale lembrar: por muitos anos, na LA e, mais precisamente, nas teorias de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, as variáveis afetivas ocuparam um lugar secundário se comparadas às variáveis cognitivas (ARAGÃO, 2005). Hoje, contudo, após uma guinada dos estudos linguísticos e de sua forma de pensar o humano, já temos um número considerável de pesquisas que tratam das afecções e das relações de afetividade inerentes à formação de professores de línguas, sobretudo na EaD (FONTANA, 2015; COSTA *et al.*, 2020b). As autonarrativas produzidas pelas professoras-cursistas dão conta das afecções enquanto operadores/marcadores complexos, sobretudo os afetos positivos, que foram aludidos pelas participantes da pesquisa. A UFSM, enquanto instituição, e o curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB), enquanto *locus* formativo e de interações alegres foram elementos de afecções positivas mencionados pelas professoras-cursistas em suas autonarrativas. Relacionadas a estes elementos, também foi possível mapear as menções a professores (formadores e tutores), a colegas de curso de graduação e a alunos (dos estágios supervisionados e dos espaços educacionais em que algumas das professoras já trabalham) como elementos de afecções positivas.

Em segundo lugar, destaco a autonomia como operador/marcador subjacente à autonarrativa. Assim como em estudos prévios (PAIVA, 2005a; 2006), nas autonarrativas das professoras-cursistas foi possível mapear indícios de autonomia como um SAC na formação docente em EaD. A autonomia pode ser compreendida como SAC, por um lado, por não caracterizar um processo linear, e, por outro lado, porque o humano, enquanto sistema complexo, vai inventando e configurando o viver que escolhe para si, alimentando sua “autonomia para conduzir sua vida” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p.69). De modo geral, a maioria das professoras-cursistas interpretou esta autonomia como necessária e inerente à prática discente e à invenção da docência na EaD.

A partir desses operadores/marcadores teóricos, proponho a imagem a seguir (Imagem 13), como uma interpretação minha da abordagem da ontoepistemogênese na formação docente na EaD:

Imagem 13 – Operadores/marcadores teóricos na abordagem da ontoepistemogênese na EaD



Fonte: do autor.

Adaptado de: <<https://pixabay.com/pt/illustrations/verde-esprial-fractal-com-fio-2486675/>>.

Proponho esse fractal em que constam os operadores/marcadores teóricos “Acoplamento tecnológico”, “Autonomia”, “Processo de *Autopoiesis*” e “Afecções”, aqueles que me pareceram mais notórios na experiência do curso *online* de formação docente e nas autonarrativas produzidas pelas professoras-cursistas. Na imagem, fiz questão de salientar a conexão entre esses operadores/marcadores, haja vista eles não operarem de forma individual e isolada, mas com implicações mútuas. Em muitos casos, por exemplo, o processo de auto-constituição da docência (*autopoiesis*) foi disparada e amplificada pelas afecções inerentes ao curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD (UFSM-UAB). Em outros casos, a autonomia do acadêmico de graduação na atual EaD *online* quanto às tecnologias digitais levou a processos de acoplamento tecnológico, que, por sua vez, reverberaram também na auto-trans-formação da docência (novamente, processo de *autopoiesis*). Desse modo, esses operadores/marcadores teóricos pertinentes à Biologia da Cognição, assim como outros tantos não estudados nesta

pesquisa, estiveram implicados de forma complexa e recursiva, configurando a abordagem da ontoepistemogênese da formação de professores de línguas estrangeiras na EaD.

6.2 Pesquisas e reflexões desenvolvidas em concomitância com esta tese

Nesta seção, apresento alguns artigos publicados ao longo do meu percurso de doutoramento em Letras pelo PPGL da UNISC. Tais trabalhos foram produzidos a partir de disciplinas do referido Programa de Pós-Graduação, e são partes constitutivas desta tese (inclusive referenciados ao longo do texto).

Um primeiro trabalho que menciono, intitulado *Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área* (COSTA, 2020), foi publicado na revista *Domínios de Linguagem*. Nele, apresento uma revisão da literatura concernente aos estudos embasados no Pensamento Complexo na seara da LA. Em tal pesquisa, de caráter bibliográfico, parti da seguinte premissa: um estudo sistematizado do estado da arte, referente às pesquisas que abordam os SAC, pode contribuir de forma significativa com uma tomada de consciência, por parte do professor de línguas, sobre os inúmeros sistemas complexos inerentes a seu trabalho docente e sua *práxis* (COSTA, 2020). Os resultados desse estudo indicaram que a literatura da área de LA já conta com um número significativo de publicações que entendem: 1) “processos” (de aquisição e de aprendizagem de línguas, de ensino de leitura, de formação docente...); 2) “espaços” (físicos e/ou virtuais, como uma sala de aula, um Ambiente Virtual de Aprendizagem, um *blog*, um fórum *online*...); e 3) “conceitos/construtos” (de língua/linguagem, de autonomia, de identidade...) como SAC.

Um segundo trabalho (intitulado *Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente*), desenvolvido em parceria com a professora Fabiana Piccinin, foi publicado na *Revista Gatilho* (COSTA; PICCININ, 2020). No referido estudo bibliográfico, de viés qualitativo, o objetivo principal foi propor um conceito de “memorial autobiográfico” que sirva às questões pertinentes aos processos complexos de auto-transformação docente. Para dar conta de tal objetivo, propomo-nos a refletir sobre concepções de “narrativa” e de “autonarrativa” e sua interlocução com o conceito de “memorial autobiográfico” na perspectiva do Pensamento Complexo. Metodologicamente, a partir de questões norteadoras, propomos três ideias referentes ao memorial autobiográfico de escrita docente: 1) este, enquanto instrumento de subjetivação, ressignifica continuamente, por ser atravessado por lacunas de sentido; 2) da constituição da narrativa e do memorial emerge o autor-narrador e, assim, o educador se auto-trans-forma, sofisticando seu fazer docente; 3) a

escrita de si não se encerra em uma perspectiva linear, precisando ser vista como processo complexo contínuo (COSTA; PICCININ, 2020).

Por fim, uma terceira pesquisa, intitulada *Autonarrativas como método de pesquisa: sobre a complexidade de narrar-se* (VIÇOSA *et al.*, 2019), foi apresentada na XI Jornada Acadêmica de Educação da UNISC e publicada na forma de resumo nos anais do congresso, cujo tema central foi “O Fazer das Ciências Humanas em Tempos de Incertezas”. No referido trabalho, que estamos ampliando e aprimorando, com vistas a publicar como artigo em algum periódico acadêmico, tivemos como objetivo principal discutir a narrativa enquanto método/instrumento complexo de cognição-subjetivação, na ótica do GAIA. Tal pesquisa tem como justificativa para sua proposição a importância da subjetivação no fazer científico, principalmente na seara da Educação. Para dar conta do objetivo proposto, eu e meus colegas apresentamos algumas leituras e interpretações tecidas sobre autonarrativas escritas recentemente (em 2017 e 2018) por quatro participantes do GAIA: dois bolsistas de Iniciação Científica e dois pesquisadores de Pós-Graduação. Em termos metodológicos, a leitura das autonarrativas foi desenvolvida a partir de operadores teóricos com os quais trabalhamos em nossas pesquisas referentes à ontoepistemogênese (VIÇOSA *et al.*, 2019).

Essas três pesquisas contribuíram significativamente para a processualidade de confecção desta tese. A principal contribuição, acredito, deu-se pelo propiciar de novas formas de ver o mundo ao pesquisador que eu “estou sendo”. Ancorado no aforismo freireano de que o mundo não é, o mundo está sendo, interpreto que minhas concepções, ideias e práticas de pesquisa também foram se fazendo no fluxo do viver. Essas confecções em *devir* foram potencializadas pelas referidas pesquisas que, como sistemas complexos aninhados (correlacionados de forma sistêmica), ajudam a compor esse grande SAC que é a minha cartografia complexa da ontoepistemogênese na EaD.

6.3 Encaminhamentos e pensamentos para o futuro

Esta tese de Doutorado, evidentemente, não esgota o tema. Tanto a abordagem da ontoepistemogênese quanto a cartografia complexa ainda demandarão uma série de pesquisas futuras, sobretudo em relação a outros tópicos caros à educação contemporânea, para além das tecnologias e do processo de formação docente. De antemão, todavia, já posso avaliar como positivos o conceito de ontoepistemogênese, recentemente cunhado, e a adoção do método cartográfico no viés do Pensamento Complexo para pensar e estudar a formação em *devir* do professor de E/LE na EaD.

Defendo essa avaliação não apenas pela experiência vivida do curso *online* de formação docente com professores de línguas da EaD, mas também pela importância que a auto-transformação docente, a abordagem do professor de línguas como um SAC e os operadores/marcadores complexos (tais quais o acoplamento tecnológico, o processo de *autopoiesis*, as afecções e a autonomia) representam à seara transdisciplinar da LA. Se outros operadores/marcadores, para além desses antes mencionados, podem ser mapeados na abordagem da ontoepistemogênese, então outros estudos podem tratar deles. Quero dizer: pesquisas futuras podem tratar de outros operadores/marcadores teóricos importantes para a Biologia da Cognição, e possivelmente pertinentes para a atual LA transgressiva e crítica, haja vista seus interesses atuais. Alguns possíveis marcadores não tratados neste estudo são: o pensamento abduutivo (PELLANDA; PICCININ, 2020) e a metacognição (IOP, 2017). Como os operadores/marcadores não são categorias fixas e individuais, mas processualidades tecidas em uma lógica em rede, posso interpretar que esses dois foram indiretamente contemplados nesta tese. Estudos futuros, todavia, talvez possam abordá-los com maior ênfase.

Outra compreensão que gostaria de registrar, agora pensando especificamente no papel da linguagem como prática social, conceito tão caro à LA, é a seguinte: a importância da noção de língua(gem) para pensar a narrativa à luz da Complexidade. Subjacente ao narrar-se e, por conseguinte, à cartografia complexa, está a necessidade de uma noção complexa de língua/linguagem, que encontra eco nos apontamentos da Biologia da Cognição sobre o operar do observador incluído, que se dá na linguagem. À luz da Biologia da Cognição, a linguagem e o operar do observador não requerem nem referenciam uma realidade externa: o mundo das descrições e explicações do observador é um mundo de modos de convivência gerador de objetos perceptivos, no qual o observador surge como um deles ao surgir a linguagem, segundo Maturana (1997). Futuras pesquisas, então, podem ater-se à questão da língua(gem) na cartografia complexa mais pontualmente.

Por fim, mas nem por isso menos importante, destaco como minha principal afecção e satisfação pessoal-profissional a transformação que o caminho trilhado até aqui reverberou em minhas concepções de autonarrativa e de formação docente em EaD. Tenho, hoje, uma visão mais complexa sobre a potência transformadora do autonarrar-se na formação em *devir* de educadores, diferente daquelas percepções que tinha quando orientei TCC e estágio supervisionado em Letras e quando atuei como docente em disciplinas de cursos de licenciatura, nas modalidades presencial e EaD. Pretendo, assim, seguir atuando com formação de professores de línguas, tentando proporcionar espaços de autonarrativa e, logo, de autoconhecimento e de auto-trans-formação docente no viés da ontoepistemogênese.

REFERÊNCIAS

- ALAVINA, Fran de Oliveira. Foucault, as Palavras e as Coisas. *Outras Palavras (online)*. 2016. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/sem-categoria/foucault-as-palavras-e-as-coisas/>>. Acesso em: 21 set. 2020.
- ALENCAR, Anderson Fernandes de. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire. *Anais...* Recife, Pernambuco. 2005.
- ARAGÃO, Rodrigo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 5, nº 2, 2005.
- ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75. Disponível em: <<https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2019.
- BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, Roland; GREIMAS, A. J.; BREMOND, Claude; ECO, Umberto; GRITTI, Jules; MORIN, Violette; METZ, Christian; TODOROV, Tzvetan; GENETTE, Gérard. *Análise Estrutural da Narrativa*. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BATESON, Gregory; BATESON, Mary Catherine. *El Temor de los Ángeles*. Epistemología de lo Sagrado. Barcelona: Gedisa, 2000.
- CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas - Ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CATALÀ, Josep Maria. *A forma do real: introdução aos estudos visuais*. São Paulo: Summus Editorial. 2011. 272 p
- CHAGAS, Maria de Fátima de Lima das. *#EntreNÓSnRede: Ontoepistemogênese de Educadores na Interação com Tecnologias Digitais*. 2019, 153f. Tese (Doutorado em Educação, versão do texto submetido à banca de qualificação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. 2019.
- COELHO, Priscila Penna Ferreira. *Vivência em um curso de extensão de Espanhol-LE interpretada pelo viés da Complexidade: reflexões, descobertas e complexificação de uma pesquisadora*. 2019. 162f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22629>>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- COSTA, Alan Ricardo. *Análise, desenvolvimento, implementação e avaliação de um Objeto de Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira*. 2014. 65f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2014.

COSTA, Alan Ricardo. *Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online*. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2016.

COSTA, Alan Ricardo. Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, vol. 14, nº 1, p. 311-339, 2020.

COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; KIELING, Helena dos Santos; FIALHO, Vanessa Ribas. *Paulo Freire hoje na Cibercultura*. Porto Alegre: Editora CirKula. 2020a.

COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas. Ontem, hoje e amanhã: sobre a Web e as ferramentas colaborativas emergentes para o professor de língua estrangeira. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 147-173, 2017.

COSTA, Alan Ricardo; LIMA, Carla Alves; FIALHO, Vanessa Ribas. Estágios Supervisionados em Línguas Estrangeiras: estado da arte e orientações para a EaD. In: FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; FIALHO, Vanessa Ribas. (Org.) *Estágio Supervisionado em Educação a Distância*. Campinas: Pontes, 2019, p. 5-16.

COSTA, Alan Ricardo; PICCININ, Fabiana. Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 18, p. 231-252, 2020.

COSTA, Alan Ricardo; VIEIRA, Ana Nelcinda Garcia; REGINATTO, Andrea Ad; FIALHO, Vanessa Ribas. Para além do professor: Complexidade e afetividade na formação em EaD. In: FAGUNDES, Angelise; FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. (Org.) *Os afetos na língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva da afetividade*. Campinas: Pontes, 2020b, p. 95-116.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade*. Tradução: Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DOCUMENTÁRIO Juventude Conectada. Publicado pelo canal: Fundação Telefônica Vivo. *YouTube*. 20 set. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CFX3qA7-3aY>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

EMICIDA – Pantera Negra (Clipe Oficial). Publicado pelo canal: Emicida. *YouTube*. 1 fev. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xi1BfosGv2E&ab_channel=Emicida>. Acesso em: 29 nov. 2020.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92-108.

ESPINOSA, Baruch. *Pensamentos Metafísicos; Tratado da Correção do Intelecto; Ética; Tratado Político; Correspondência*. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2020/04/espinoza-bento-colec3a7c3a3o-os-pensadores-livro-completo-1.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

ESPINOSA, Baruch. *Tratado Teológico-Político*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

FIALHO, Vanessa Ribas. *Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da Complexidade*. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

FIALHO, Vanessa Ribas; FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. Aproximando Presenças e Distâncias. Uma análise comparativa entre o ensino presencial e a distância nas Licenciaturas em Espanhol da UFSM. In: STURZA, Eliana Rosa; FERNANDES, Ivani Cristina Silva; IRALA, Valesca Brasil. (Org.) *Português e Espanhol: Esboços, Percepções e Entremeios*. PPGL - UFSM, Santa Maria, 2012, p. 151-170.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. *Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EaD*. 2015. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3496>>. Acesso em: 19 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, Claudio de Paiva. Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como Sistema Adaptativo Complexo. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 29, p. 121-142, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? *Revista BITS*, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Tradução: Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAI, Eunice Terezinha Piazza. Narrativas e conhecimento. *Desenredo*, Passo Fundo, vol. 5, nº 2, p. 137-144. 2009.

GOMES JÚNIOR, Ronaldo Corrêa. *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p.

GONÇALVES, Oscar. *Psicoterapia cognitiva narrativa: manual de terapia breve*. São Paulo: Editorial PSY, 1998.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GUSTSACK, Felipe; LOVATO, Ana Cristina do Amaral. Escrita e emoções no Ensino Superior segundo uma abordagem complexa. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 106, p. 56-71, 2018.

GUSTSACK, Felipe; PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise. Contribuições para uma Epistemologia da Complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 15-26.

IOP, Maria Cristina Rigão. A aprendizagem emergente do acoplamento dos jovens com as tecnologias digitais *Tumblr*. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 249-259.

IOP, Maria Cristina Rigão. *Escrita Colaborativa na Wikipédia: uma estratégia complexa de aprendizagem*. 2020. 94f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. 2020.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva. 1998.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, vol. 18, nº 2, p. 141-165. 1997.

LEFFA, Vilson José. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson José. (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006a, p. 11-36.

LEFFA, Vilson José. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). *Anais...* 2001. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em 20 fev. 2020.

LEFFA, Vilson José. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*, São Leopoldo, vol. 3, nº 1, p. 21-30, 2005.

LEFFA, Vilson José. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Org.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. São Paulo: Pontes, 2013, p. 375-385.

LEFFA, Vilson José. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópico*, São Leopoldo, vol. 3, nº 1, p. 24-29, 2009.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, nº 1, p. 27-49, 2006b.

LEFFA, Vilson José; FREIRE, Maximina. Educação sem distância. In: MAYRINK, Mônica Ferreira; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa. (Org.) *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Edu_sem_distancia_Site.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

LÉVY, Pierre. *A Conexão Planetária: o mercado, o ciberespaço; a consciência*. Tradução: Maria Lúcia Homem; Ronaldo Entler. São Paulo: Editora 34. 2001.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva*. Por uma antropologia do ciberespaço. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2010a.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 2010b.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 2010c.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução: Paulo Neves. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 2011a.

LÉVY, Pierre. *Semantic Sphere I*. Computation, cognition, and information economy. ISTE. 2011b. Disponível em <<https://pierrelevyblog.files.wordpress.com/2013/06/00-0-0-semantic-sphere-1.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

LIMA, Carla Alves; COSTA, Alan Ricardo. Formação de professores de línguas na Educação a Distância: (Re)produção de materiais didáticos digitais. *Diálogo & Interação*, Cornélio Procopio, v. 1, n. 13, p. 100-123, 2019.

LIMBERGER, Letícia Staub; PINTO, Maira Meira; MÜLLER, César Augusto; TURCATTO, Paula Cristina. O aprender em jogo: videogames e o Paradigma da Complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 185-203.

MALACARNE, Mônica Eliza. *Aprendizagens na Educação a Distância: caminhos de um processo autopoiético*. 2010. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. 2010.

MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego: Complexidade, Política, Solidariedade*. 2ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MARQUES, Pedro Jorge da Silva. *A metáfora e a metonímia sob a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos e da teoria fractal no processo de conceitualização da violência urbana na cidade de Fortaleza-CE*. 2014. 300f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

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

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. *Transformación en la convivencia*. Con la colaboración de Sima Nisis. Buenos Aires: Granica, 2014.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. Tradução: Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De Máquinas y Seres Vivos – Autopoiesis: la organización de lo vivo*. 5ª ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1998.

McLAREN, Peter. Apresentação. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 7-8. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1760>>. Acesso em 18 nov. 2019.

MICHAELIS. Dicionário Online. *Verbetes “Instrumento”*. 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 15 ago. 2019.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

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

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. *O Método I: a Natureza da Natureza*. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1977. Disponível em: <<https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/A-Natureza-da-Natureza.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2019.

MORIN, Edgar. *O Método 3: O Conhecimento do Conhecimento*. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOTA, Bil Guaberson Gonzales. *As dificuldades da aprendizagem de Espanhol para um aluno da região de fronteira com um país hispanoablante*. 2018. 11f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2018.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora UnB, 2013.

MÜLLER, César Augusto. Rupturas em jogo: observando e aprendendo. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 88-103.

OLIVEIRA, Clara Costa. Análise e desenvolvimento de conceitos base no GAIA: aprendizagem-educação; Complexidade; padrão; narrativa; metáfora. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 88-103.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/filosofia/Members/ecio.pisetta/Biblio.Meditacao_da_Tecnica-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 46, nº 2, p. 165-179. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a03v46n2.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p.77-127, 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes/ALAB, 2005a, p. 135-153.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, Vanessa Hagemeyer; FERREIRA, Eduardo Francisco; STORTO, Leticia Jovelina. *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo, Editora Clara Luz, 2005b, p. 23-36.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; CORRÊA, Ygor. Sistemas Adaptativos Complexos: uma entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A Educação Contemporânea na contra-corrente da complexidade e o resgate da auto-constituição. *Ciências Sociais em Perspectiva*, Cascavel, vol. 14, p. 302-318, 2015.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Conversações: modelo cibernético da construção do conhecimento/realidade. *Educação & Sociologia*, Campinas, vol. 24, nº 85, 2003, p. 1377-1388.

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

PELLANDA, Nize Maria Campos. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/ subjetividade. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, p. 1069-1088, 2008.

PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise. O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da Complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 27-75. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1760>>. Acesso em 18 nov. 2019.

PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. A grande virada ontológica: conhecer é inventar-se na ação do momento presente. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017a.

PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017b.

PELLANDA, Nize Maria Campos; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral. As tecnologias *touch*: corpo, cognição e subjetividade. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, vol. 26, p. 69-89, 2014.

PELLANDA, Nize Maria Campos; GUSTSACK, Felipe. Formação de Educadores na perspectiva da Complexidade: autonarrativas e autoconstituição. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 29, nº 57, p. 35-45, 2015.

PELLANDA, Nize Maria Campos; KELLER, Daiane dos Santos; BENEDUZI, Paula Karine Schuck; VEIGA, Luís Fernando da; MEINHARDT, Yanaê; BORSTMANN, Renata da Silveira; SILVA, Luiz Elcides Cardoso da; LIMA, Lizete Maria Pulgati de. Na ponta dos dedos: o iPad como instrumento complexo de cognição/subjetivação. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 129-154.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PICCININ, Fabiana. Autonarrativas como auto-conhecimento: uma experiência didática na perspectiva da complexidade. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 18, p. 453-472, 2020.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. *Educar em Revista*, Curitiba, nº 32, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PETRAGLIA, Izabel. *Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação*. Petrópolis: Editora Vozes; 2001.

PICCININ, Fabiana. O (complexo) exercício de narrar e os formatos múltiplos: para pensar a narrativa no contemporâneo. In: PICCININ, Fabiana; SOSTER, Demétrio de Azeredo. (Org.) *Narrativas comunicacionais complexificadas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012, v. 1, p. 68-88.

PIMENTA, Olímpio. Como devemos viver? Duas formulações do tema a partir do Livro I da “República”. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, vol. 60, n. 144, 2019, p. 651-669. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2019000300651&script=sci_arttext>. Acesso em 10 jun. 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO Rosaura. Memorial de formação - Quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO Rosaura. (Org.) *Porque escrever é fazer história: revelações- subversões- superações*. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-60.

REGO, Marianna; COSTA, Alan Ricardo. Narrativas transmidiáticas como tecnologias de ensino e aprendizagem de línguas: estado da arte em Linguística Aplicada. In: BONFIM, Dirlêi Andrade; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. (Org.) *Diálogos plurais em Educação*. Cruz Alta: Ilustração, 2020, v. 1, p. 363-382.

REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 19, nº 58, p. 779-800, 2014.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel. (Org.) *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 25-34.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix. 2006.

SCHOLES, Robert; KELLOGG, Robert. *A natureza da narrativa*. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

SILVA, Angelise Fagundes da. *Pelos bosques da formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da Biologia do Amor*. 2018. 142f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15667>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

TECEDEIRO, André. *A axila de Egon Schiele (poesia reunida 2014-2020)*. Porto Editora: Portugal. 2020.

TIJIBOY, Ana Vilma; PEREIRA, Eliane Almeida; WOICIECHOSKI, Lediane Raquel. Interação com afeto: aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, vol. 7, nº 1, p. 1-10, 2009.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. História de vida e genealogia: categoria narrativa específica em busca do Tempo Perdido... *Revista Linha D'Água*, São Paulo, v. 24, p. 137, 2011.

VIÇOSA, Raquel; COSTA, Alan Ricardo; PINTO, Maira Meira; PICCININ, Fabiana. Autonarrativas como método de pesquisa: sobre a complexidade de narrar-se. In: XI Jornada Acadêmica: O Fazer das Ciências Humanas em Tempos de Incertezas. *Anais...* Santa Cruz do Sul. 2019.

VON FOERSTER, Heinz. *Understanding understanding*. New York: Spring, 2003. Disponível em: <https://www.pangaro.com/Heinz-von-Foerster/Heinz_Von_Foerster-Understanding_Understanding.pdf>. Acesso em: Acesso em: 15 set. 2020.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA “PESQUISA E EDUCAÇÃO BÁSICA”

APÊNDICE A – EXPLICAÇÕES SOBRE O CURSO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO *ONLINE* DA SEMANA #1

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO *ONLINE* DA SEMANA #2

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO *ONLINE* DA SEMANA #3

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO *ONLINE* DA SEMANA #4

APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA “PESQUISA E EDUCAÇÃO BÁSICA”

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– MESTRADO E DOUTORADO –**

DISCIPLINA: PESQUISA E EDUCAÇÃO BÁSICA

CURSO: DOUTORADO

PROFESSOR: Felipe Gustsack

CARGA HORÁRIA: 45 horas / 3 créditos

TRIMESTRE/ANO: 1º Trimestre de 2019 a 1º Trimestre de 2020

HORÁRIO: 19h00 – 21h00; quintas-feiras, sala 1008.

DINÂMICA

1. Dez encontros mensais (2 horas cada) ao longo dos quatro trimestres = 20h00.
2. Dez encontros de formação (2 horas cada) com professores das redes = 20h00.
3. Encontros com professores das redes para produção teórica e/ou didática e preparação de apresentações de trabalhos no Fórum Internacional de Educação Básica (NEB) – no primeiro trimestre do próximo ano letivo = 05h00.

EMENTA: Tópicos específicos de pesquisa em educação. Formação continuada de professores. Relação universidade-comunidade-escola. Pesquisa e produção teórica e didática com agentes educacionais.

OBJETIVOS: Estudar as especificidades da pesquisa em educação, sua inserção social e contribuições para a Educação Básica - EB;

Refletir sobre as contribuições das pesquisas educacionais para a formação continuada de professores na relação com diversos contextos e práticas educativas;

Favorecer as articulações e diálogos interinstitucionais envolvendo as relações dos grupos e/ou linhas de pesquisa do Programa com universidade, comunidade e escola;

Estudar, propor e realizar produções teóricas e didáticas em parceria com professores das redes de EB na perspectiva da homologia de processos formativos.

APÊNDICE A – EXPLICAÇÕES SOBRE O CURSO

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E NARRATIVAS DOCENTES (PPGEdu-UNISC)

O curso *online*, promovido pela UNISC, terá duração de quatro semanas, assim distribuídas:

SEMANA	TEMÁTICA
1 ^a	As tecnologias educacionais, a cibercultura e a <i>internet</i>
2 ^a	Formação de professores de línguas na Educação a Distância e o curso de Letras Espanhol (UFMS-UAB)
3 ^a	As narrativas de docentes: a importância e a potência de narrar-se
4 ^a	Meu percurso (auto)formativo e minhas autonarrativas

DÚVIDAS FREQUENTES:

Qual a carta horária do curso? Para cada semana, foram pensadas atividades equivalentes a 4 horas e 30 minutos. Portanto, o curso terá um total de 20 horas. Essa será a carga horária registrada no certificado dos participantes, registrado e emitido pela UNISC.

Quais atividades estão previstas? Questionários *online*, interação via fórum, escrita de autonarrativas, entre outras. Todas as atividades são realizadas *online*. O curso não tem atividades presenciais.

Como faço para participar do fórum? O fórum funciona na própria publicação da palestra *online* (vídeo do *YouTube*). O vídeo será postado na segunda-feira pela manhã, junto com algumas questões para suscitar o debate. Os comentários sobre o vídeo e as respostas para as questões já compõem o nosso fórum.

Como são produzidas as narrativas? As narrativas devem ser produzidas de forma bem pessoal (por isso que são eventualmente chamadas de “autonarrativas”). Não há exatamente uma estrutura fixa, ou uma ordem a ser seguida. Apenas é solicitado que a narrativa seja em primeira pessoa, não seja muito curta e se atenha à temática da semana. Na primeira semana do curso, o tema é “As tecnologias educacionais, a cibercultura e a *internet*”. Um exemplo meu, de autonarrativa, poderia começar assim:

“Comecei a usar a internet quando eu tinha cerca de 12 anos, quando minha mãe comprou o nosso primeiro computador. Logo comecei a usar para fazer trabalhos da escola. Sempre gostei muito de me comunicar com amigos pelas redes sociais, e a minha primeira rede social foi o Orkut.

Não lembro quando foi que ouvi pela primeira vez o termo ‘cibercultura’, mas lembro que alguns textos acadêmicos que li na faculdade tratavam desse tema.”

E assim por diante.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO *ONLINE* DA SEMANA #1⁴⁷

Semana #1: EaD e Tecnologias

Prezado(a) colega docente. Nesta semana, nosso curso de formação continuada *online* para professores(as) de línguas terá como temática a cibercultura e as tecnologias na educação. Pedimos que você responda as perguntas a seguir da forma mais sincera possível.

1) Qual o seu nome completo? _____

2) Você está familiarizado(a) com o termo “virtual”?

() Sim. () Não. () Não tenho certeza. () Outro: _____

3) Explique, com suas palavras, o que você entende por “virtual” ou “virtualidade”: _____

4) Você está familiarizado(a) com o termo “cibercultura”?

() Sim. () Não. () Não tenho certeza. () Outro: _____

5) Qual o papel das tecnologias digitais e da *Web* (ou do ciberespaço, isto é, essa grande rede que surge da interconexão de computadores) na sua vida? Você utiliza muitas tecnologias digitais no seu dia-a-dia? Você se considera frequentador(a) do ciberespaço? _____

6) Qual a sua opinião sobre a afirmativa “A *Web* articula uma multiplicidade aberta de pontos de vista”? Assinale quantas alternativas você considerar pertinente.

() Concordo totalmente. () Concordo parcialmente. () Não concordo com a afirmação.

() Não sei opinar. () Nunca parei para pensar sobre isso. () Outro: _____

7) Caso queira, comente e justifique sua resposta para a questão anterior. _____

8) Você acredita que a educação contemporânea é afetada pelas tecnologias digitais e pelo o ciberespaço? De que forma? _____

⁴⁷ Disponível em:

<<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdda2kb2LOG9jJ0SbkyhpaodhaL4eWHHM6F1hW-mRlBadxiLQ/viewform>>.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO *ONLINE* DA SEMANA #2⁴⁸**Semana #2: Formação Docente na EaD**

Prezado(a) colega. Nesta segunda semana, nosso curso de formação continuada vai abordar essa modalidade tão debatida: a Educação a Distância. Como é formar-se um professor de línguas na EaD?

1) Qual o seu nome completo? _____

2) Por que e como você decidiu cursar uma graduação (licenciatura) em Letras na modalidade EaD? Conte um pouco sobre sua história e sobre a forma como você chegou ao curso de Letras da UFSM-UAB. _____

3) Antes de começar o curso de licenciatura em EaD, você tinha preconceitos com essa modalidade? Se sim, quais? Comente e justifique sua resposta. _____

4) Além da graduação em Letras EaD, você já fez outros cursos nessa modalidade? Assinale quantas alternativas você considerar pertinente.

- Não, nunca estudei na modalidade EaD.
 Sim, cursos de curta duração (cerca de 20 horas ou menos).
 Sim, cursos de longa duração (cursos com mais de 20 horas).
 Estou cursando, atualmente, um outro curso em EaD. Sim, cursos de línguas.
 Sim, cursos de formação docente. Já fiz cursos via rádio.
 Já fiz cursos via carta/correspondência. Outro: _____

5) Caso queira, comente e justifique sua resposta para a questão anterior. _____

6) Você concorda com a opinião “mesmo no ensino presencial, podemos nos sentir distantes”? Assinale a alternativa que você considerar pertinente:

- Sim, concordo totalmente. Sim, concordo parcialmente.
 Não concordo com a afirmação. Não sei opinar.
 Nunca parei para pensar sobre isso. Outro: _____

7) Caso queira, comente e justifique sua resposta para a questão anterior. _____

⁴⁸ Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSde20w4qiLTLzaU_9Go2TzpiPUOgJOEGGEMnGmwn3Pv_eAaBg/viewform>.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO *ONLINE* DA SEMANA #3⁴⁹

Semana #3: Narrativas de docentes

Prezado(a) colega. Em sua terceira semana, o nosso curso terá como tema “narrativas”. De certo modo, o ato de narrar tem se atrelado às práticas docentes: quando escrevemos planos de aula, relatórios de estágios e projetos, estamos escrevendo narrativas, por exemplo. Quando compartilhamos experiências e vivências com colegas educadores(as) estamos fazendo isso por meio de narrativas. No nosso curso, usamos narrativas para organizar e dar sentido ao que pensamos e sentimos.

1) Qual o seu nome completo? _____

2) Você gosta de escrever ou produzir narrativas (de forma oral, escrita, ou por algum outro meio) sobre você, sobre sua vida ou sobre algum tema? _____

3) Você tem experiência com narrativas para fins específicos, como, por exemplo, consulta com psicólogo ou psicanalista? Ou confissões de ordem religiosa (com um padre ou um orientador espiritual, ou algo assemelhado)? Tem alguma outra experiência em que você narra sua vida. _____

4) Você, em algum momento da vida, já escreveu em diário? Você pode marcar quantas alternativas quiser. Não, escrevi. Sim, na infância. Sim, na juventude. Sim, na fase adulta. Sim, atualmente eu escrevo em diário. Sim, escrevo tanto de forma manual quanto de forma digital (em *blogs* ou redes sociais, por exemplo). Não tenho o hábito, mas penso em um dia escrever. Outros: _____

5) Caso queira, comente e justifique sua resposta para a questão anterior. _____

6) Você concorda com a opinião “pelo ato de narrar nós nos constituímos enquanto pessoa”? Assinale a alternativa que você considerar pertinente:

Sim, concordo totalmente. Sim, concordo parcialmente.
 Não concordo com a afirmação. Não sei opinar.
 Nunca parei para pensar sobre isso. Outro: _____

7) Caso queira, comente e justifique sua resposta para a questão anterior. _____

8) Em atividades do curso de Letras Espanhol EaD da UFSM/UAB você já escreveu (ou produziu, na forma de vídeo ou gravação, por exemplo) narrativas sobre você e sua vida? Talvez algum fórum, ou em disciplinas de língua espanhola. Talvez também durante a escrita do seu TCC (caso você já tenha concluído o curso) ou dos relatórios de estágio supervisionado. Escreva, a seguir, os casos de escrita de narrativa ao longo do curso que você lembra. _____

⁴⁹ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1C14qPrLRRzST8xXBNoFoAGU9VZZ-9d00_eGs82M_LJA/edit>.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO *ONLINE* DA SEMANA #4⁵⁰

Semana #4: Formação Docente

Prezado(a) colega. Nesta quarta e última semana, nosso curso de formação continuada vai abordar justamente tal temática: formação docente. Afinal, o que seria "formar-se" educador?

1) Qual o seu nome completo? _____

2) O que você pensa a respeito de cursos de formação docente? _____

3) Em sua opinião, como devem ser os cursos de formação docente? Quais características e aspectos um curso de formação pensado para educadores(as) deve apresentar? _____

4) Além dos cursos de graduação, você já participou de cursos de formação ou capacitação de professores? Assinale quantas alternativas você considerar pertinente.

Não, nunca participei desses cursos.

Sim, cursos de curta duração (cerca de 20 horas ou menos).

Sim, cursos de longa duração (cursos com mais de 20 horas).

Estou cursando, atualmente, um outro curso de formação docente (além deste curso que estamos realizando). Sim, cursos presenciais.

Sim, cursos EaD. Outro: _____

5) Comente um pouco sobre sua resposta para a questão anterior: como foram suas experiências com cursos de formação docente? De quantos e quais já participou? _____

6) Você concorda com a opinião “estamos sempre e constantemente em formação”? Assinale a alternativa que você considerar pertinente:

Sim, concordo totalmente. Sim, concordo parcialmente.

Não concordo com a afirmação. Não sei opinar.

Nunca parei para pensar sobre isso. Outro: _____

7) Caso queira, comente e justifique sua resposta para a questão anterior. _____

8) Em algum curso de formação docente você já teve a experiência de se narrar e contar sua vida (de forma escrita ou oral)? Se sim, como foi essa experiência? _____

⁵⁰ Disponível em:

<<https://docs.google.com/forms/d/1yuLjlJxhTfHDdq96EscD6dRzkEntU1dUw21HKJREz0/edit>>.

APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Santa Cruz do Sul, 11 de junho de 2019.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Sr. Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

Prof. Renato Nunes

Encaminho para avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o projeto “(AUTO)NARRATIVAS COMO FERRAMENTAS DE SUBJETIVAÇÃO-COGNIÇÃO: COMPLEXIDADE E ONTOEPISTEMOGÊNESE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA” tendo como pesquisador principal ALAN RICARDO COSTA, sob orientação da professora NIZE MARIA CAMPOS PELLANDA, a ser realizado em ambiente virtual (*online*) com egressos do curso de licenciatura em Letras Espanhol EaD da Universidade Aberta do Brasil em convênio com a Universidade Federal de Santa Maria (UAB/UFSM). Trata-se de um estudo PROSPECTIVO tipo PROJETO DE PESQUISA que envolve seres humanos.

Aguardando avaliação de parecer deste Comitê, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Alan Ricardo Costa
Programa de Pós-Graduação em Letras Departamento
Universidade de Santa Cruz do Sul
Comitê de Ética em Pesquisa - Universidade de Santa Cruz do Sul – CEP-UNISC

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AUTONARRATIVAS COMO FERRAMENTAS DE SUBJETIVAÇÃO-COGNIÇÃO: COMPLEXIDADE E ONTOEPISTEMOGÊNESE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Prezado senhor/Prezada senhora

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado AUTONARRATIVAS COMO FERRAMENTAS DE SUBJETIVAÇÃO-COGNIÇÃO: COMPLEXIDADE E ONTOEPISTEMOGÊNESE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Esse projeto é desenvolvido por estudantes e professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, e é importante porque pretende estudar a ontoepistemogênese (processo de complexificação do ser humano) no que concerne à Educação a Distância (EaD) e às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e suas implicações na prática docente de educadores e educadoras atuantes em escolas. Para que isso se concretize, o senhor/a será contatado/a pelos pesquisadores para participar de um curso *online* de formação continuada, com duração de 4 semanas (com um total de 20 horas de atividades), a partir do qual irá interagir com outros docentes participantes e escrever narrativas sobre suas práticas pedagógicas. Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como é o caso, por exemplo de possíveis constrangimentos quanto a experiências docentes compartilhadas. Por outro lado, se o senhor/a aceitar participar dessa pesquisa, benefícios futuros para a área de formação de educadores(as) na EaD poderão acontecer, tais como: registro de vivências de egressos da referida modalidade, compartilhamento de experiências positivas do acoplamento humano-tecnologia na educação, cartografia da ontoepistemogênese no que tange à *práxis* docente, entre outros. Para participar dessa pesquisa o senhor/a não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é Alan Ricardo Costa, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), sob orientação da professora Nize Maria Campos Pellanda (UNISC). E-mail do pesquisador: alan.dan.ricardo@gmail.com. Telefone para contato do pesquisador: (55) 99109-9009.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.

Local: _____

Data: __/__/2019

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela apresentação deste TCLE