

Uma cartografia do escrever na educação a distância

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura

Débora Pereira Laurino

RESUMO

Em que espaços se escreve? Aprende-se ao escrever na ação incorporada? Orientado por estes questionamentos este artigo aborda o escrever no espaço-contexto da educação a distância e no espaço-suporte das tecnologias digitais, nos quais o escrever é experienciado de maneira recorrente, como comunicação e interação digital. Trazemos como hipótese dessa pesquisa que o escrever enatuado codetermina os processos do dar-se-conta, da cocriação e da recursividade, os quais constituem o aprender. Tal hipótese é investigada a partir da cartografia dos escreveres de cursistas de uma especialização ofertada a distância. No cartografar desses escreveres foram produzidos nós de compreensão sobre o escrever e o ler, os quais traduzem em texto os argumentos explicativos dessa investigação e complexificam as compreensões sobre o escrever.

Palavras-chave: escrever; educação a distância; cartografia

A cartography of writing in distance education

ABSTRACT

In what spaces is written? One learns to write in corporate action? Guided by these questions this article addresses writing in the space-context of distance education and space-support of digital technologies, in which writing is experienced on a recurring basis, as digital communication and interaction. We bring as hypotheses of this research that enacted writing codetermines the processes of the catching-on, co-creation and recursion, which constitute learning. This hypothesis is investigated from the cartography of writings of course participants of an specialization offered by distance. In cartographing these writings were produced knots of understanding about writing and reading, which translate into text explanatory arguments of this research and complexify the comprehension about writing.

Keywords: writing; distance education; cartography

ESPAÇOS DO ESCREVER

Em que espaços escrevemos? Podemos pensar, para responder esta pergunta, em espaços no sentido de suportes nos quais nos debruçamos para escrever, bem como em espaços enquanto contextos que nos possibilitam escrever. Queremos pensar e conversar sobre ambos. Escrevemos em diferentes espaços-suportes: pedra, caverna, couro, madeira, papel, muro, tecido, teclado... Os quais variam de acordo com nossa história e com o nosso acesso ou propósito. Também sabemos que escrevemos em diferentes espaços-contextos: escola, carta, mensagem, e-mail, trabalho, cartão, universidade, registro, história, espaços estes que se mesclam e se alternam no nosso cotidiano. Interessante pensar nesses espaços suporte e contexto, porque é a partir deles que escrevemos com esta ou aquela finalidade, de um ou outro modo, mais ou menos formal.

Escolhemos para esta pesquisa estudar o espaço-contexto do escrever na Educação a Distância (EaD) e o espaço-suporte das tecnologias digitais, porque atuamos profissionalmente nesses espaços e também porque percebemos que com a mediação dessas tecnologias o escrever é experienciado como forma de comunicação e interação digital. Na EaD é possível reinventarmos as culturas de escrita e leitura que esse espaço educativo digital potencializa e vivenciarmos o escrever como modo de comunicação e compartilhamento de compreensões e aprendizagens. Esta pesquisa traz a hipótese de que o escrever enatuado¹ – na ação incorporada – codetermina os processos do dar-se-conta, da cocriação e da recursividade, os quais constituem o aprender. E por isso perguntamo-nos: quais processos estão envolvidos no aprender ao escrever na ação incorporada? Como as redes de conversação podem contribuir com o escrever como processo do aprender? A fim de investigar e buscar algumas compreensões para tais questionamentos realizamos esta pesquisa a partir de escreveres² de cursistas da Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na

¹ O conceito de enação (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003) enuncia a ação como incorporada, na qual mente e corpo atuam juntos, e deriva do espanhol *en acción*.

² Utilizamos ao longo desta pesquisa a expressão “escreveres” que criamos a fim de enfatizar que compreendemos o escrever como processo e não como algo finalizado, como poderia ser compreendida a palavra “escrito”.

Educação (TIC-Edu), ofertada a distância pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

COMPREENSÕES DO ESCREVER NO ESPAÇO-CONTEXTO DA EAD E ESPAÇO-SUPORTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ao propormos esta pesquisa no espaço-contexto da EaD e no espaço-suporte das tecnologias digitais não podemos deixar de pensar sobre o letramento digital que, para Soares, Valentini e Rech (2011, p.42),

[...] pressupõe não apenas saber utilizar as tecnologias digitais, mas fazer uma apropriação significativa, entendendo seus usos e possibilidades em nossa vida social e promovendo as transformações necessárias para a melhoria da qualidade de vida. Desse modo, o letramento digital abrange a capacidade de aprender e ensinar a pesquisar, a comunicar, a publicar e a aprender em rede. O desafio do letramento digital se coloca, no contexto atual, tanto para os educandos quanto para os educadores.

Para nós o letramento digital também abrange reaprender a escrever ao estar *na* tecnologia e não *com* a tecnologia. Ou seja, ao estarmos no espaço-contexto da EaD, e no espaço-suporte das tecnologias digitais estamos *na* tecnologia e o escrever se faz necessário para comunicar, compartilhar, mostrar compreensões, debater, interagir e aparece de maneira recorrente. Já sabemos ler e escrever, o que significa que estamos alfabetizados, mas qual será a relação desse saber com o letramento digital?

Cabe aqui explicitar que compreendemos que o ato de alfabetizar-se vai além de conhecer o alfabeto e utilizá-lo para comunicação. É, também, desenvolver a capacidade de realizar a reflexão sobre o que se escreve e o que se lê, para, assim, poder produzir e criar. Soares (2004, p. 25 - grifos da autora) discute os conceitos de alfabetização e letramento e afirma que ambos são processos

[...] interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto *de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto *da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A partir dessa interdependência é que compreendemos e significamos a alfabetização e o letramento digital, os processos de aprendizagem do manuseio das tecnologias digitais e os processos das práticas sociais e educativas de aprender por meio das tecnologias. Será que conseguimos traduzir e transpor nossas experiências, leituras e vivências no escrever digital? Aprendemos ao escrever na ação incorporada?

A fim de buscarmos compreensões para estes questionamentos, retomemos os espaços suporte (as tecnologias digitais) e contexto (EaD) para que possamos especificá-los.

O espaço-suporte no qual desenvolvemos o curso TIC-Edu é o Moodle, uma plataforma digital, ou seja, “(...) um conjunto de ferramentas, as quais viabilizam a organização e o gerenciamento do curso, bem como a comunicação entre os participantes” (PRADO, 2006, p.102). O Moodle como principal espaço de convivência do curso, é onde podemos compartilhar, construir e reelaborar conhecimentos. Em interações recorrentes e ao nos transformarmos na convivência do curso, transformamos também nosso espaço-suporte, a plataforma Moodle, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem:

[...] um sistema cognitivo que se constrói na interação entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-objetos, transformam-se na medida em que as interações vão ocorrendo, que os sujeitos entram em atividade cognitiva. (...) Não existem fronteiras rígidas do que é meio, objeto e sujeito, pois um ambiente virtual de aprendizagem, sob a perspectiva construtivista, se constitui, sobretudo pelas relações que nele ocorrem (LAURINO-MAÇADA, 2001, p.44).

O espaço-contexto da EaD que investigamos e compartilhamos neste artigo é o fórum, uma ferramenta do espaço-suporte que permite a discussão e ultrapassa as barreiras da utilização para constituir-se em um espaço que potencializa o escrever e o conversar e, na integração de diferentes vozes-escreveres, torna-se um espaço-contexto.

Compusemos uma rede conceitual a fim de que pudéssemos investigar sobre o escrever e buscamos autores que colaboram para compreendermos o escrever enatuado como ação incorporada, como cocriação e na recursividade. O conceito de *enação* que trazemos para este texto é o pensar sobre o que se faz enquanto se faz, estar presente na ação. Varela, Thompson e Rosch, (2003, p. 43) são os autores que subsidiam esta compreensão e afirmam ainda que, ao construirmos uma reflexão sobre a experiência, se estivermos na ação incorporada, então esta reflexão passa a ser não apenas *sobre*, “[...] mas ela própria é uma forma de experiência”.

Assim, ao falarmos no escrever enatuado, falamos em escrever uma reflexão não apenas sobre uma experiência, mas também em escrever como experiência, na ação incorporada, e permitir que esse escrever ultrapasse os limites da descrição e possa ser ele mesmo um processo criativo e de emergência de compreensões. Associado ao entendimento do escrever enatuado e criativo é possível pensarmos no escrever como interlocução, um diálogo com

os possíveis leitores que, parecendo tão distantes, já me estão espionando, indiscretos e metidos; os amigos a quem vou mostrando o que escrevo; os muitos autores que vão enriquecendo a listagem de minhas referências bibliográficas; os que estão com a mão na massa das práticas que busco entender (MARQUES, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva buscamos romper com o tradicional modo de pensar e fazer o escrever como processo individual e solitário. E nessa aposta do escrever como conversa, vamos ao encontro da conversação de Maturana (2001, p.131): “chamo de conversações as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos”.

Para o autor, ao vivermos, estamos em interações recorrentes com o meio ou com o outro, ou seja, nossa história é permeada de interações que acontecem quando há encontro. “[...] Se há encontro, sempre há um desencadear, uma mudança estrutural no sistema. A mudança pode ser grande ou pequena, não importa, mas desencadeia-se nele uma mudança estrutural.” (MATURANA, 2001, p.75) Tal mudança, provocada pelo encontro, pela interação, é recíproca, embora não seja igual, pois depende da estrutura de cada sistema participante, ou seja, é congruente.

Trazemos também, como possível parte desse sistema conceitual, o que Maturana e Varela (1995, p. 61) falam sobre a *experiência de certeza*, a qual é “[...] um fenômeno individual, cego ao ato cognitivo do outro em uma solidão que [...] é transmitida somente no mundo criado com esse outro.” Ao ler esta frase foi inevitável pensar sobre os fóruns: será que os fóruns são uma possibilidade de se enxergar (no sentido contrário ao termo “cego” da frase anterior) o ato cognitivo do outro? Será que se compreendermos ou vivenciarmos a leitura na ação incorporada (proposta por Varela, Thompson e Rosch, 2003) podemos dizer que estamos na objetividade entre parênteses? Será que assim podemos dizer que estamos enxergando o ato cognitivo do outro?

E o aprender? Qual sua relação com o ler e o escrever compreendido como conversação? “A palavra *aprendizagem* vem de *apreender*, quer dizer, *pegar*, ou *captar algo*. No entanto, [...] a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes” (MATURANA, 2001, p.102 – grifos do autor). Dessa maneira se ao escrever e ao ler conversamos, convivemos e nos transformamos nessas interações recorrentes, é possível aprender, uma vez que “o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações” (MATURANA, 2002, p.60).

Para fazer com que as compreensões sobre o escrever venham à tona, emergjam dos escreveres dos cursistas, escolhemos o método cartográfico. Nosso objetivo é compreender como o escrever (enquanto se escreve) contribui com o aprender, ou seja, queremos investigar um processo, e não um objeto fixo e determinado. “Cartografar é acompanhar processos” (BARROS e KASTRUP, 2012, p.73), por isso a cartografia é nossa opção metodológica para acompanhar processos do escrever e do aprender.

CARTOGRAFIA DO ESCREVER: A PRODUÇÃO DE NÓS DE COMPREENSÃO

Para que pudéssemos cartografar o escrever e acompanhar esse processo, cartografamos algumas de nossas vivências e escolhas que orientam nosso fazer de pesquisadoras. Cartografamos nosso caminhar na pesquisa, construímos um mapa delineado de experiências e emoções que foram nos constituindo pesquisadoras nessa investigação e no qual identificamos nós reflexivos, pontos de encontro e convergência dessas experiências, emoções e saberes. Tais nós reflexivos são conceitos e compreensões que interferem e rompem nossa trajetória e nos provocam a reconstruir os caminhos da pesquisa mesmo antes deles existirem.

Colocamo-nos como observadoras implicadas, tendo a observação como fundamento do conhecer (MATURANA e PÖRKSEN, 1985). Apostamos na circularidade de que “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA e VARELA, 1995, p.68), assim, ao fazer a pesquisa conhecemos e ao conhecermos produzimos significados, conhecimentos, caminhos, explicações, compreensões, conceitos, ou seja, produzimos mundos. Optamos pela objetividade entre parênteses (MATURANA, 2001; MATURANA e PÖRKSEN, 1985; MATURANA, 2002), a qual legitima os diferentes domínios de realidades produzidas nas diferentes experiências de cada observador.

A partir desses três primeiros nós reflexivos, observador implicado, circularidade e objetividade entre parênteses, nos dispusemos a explicar o fenômeno do escrever subsidiadas pela explicação científica proposta por Maturana e Varela (1995) e Maturana (2001), e ter o explicar como nosso quarto nó reflexivo. Inevitavelmente emerge o cartografar, o nó reflexivo que nos movimenta e nos orienta a cartografar a cartografia, ou seja, a compreender o operar

analítico que escolhemos. Com essa compreensão convergimos para os nós reflexivos da codeterminação e da enação. A codeterminação nos permite compreender que “[...] o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações” (MATURANA, 2002, p. 59) e que *nas* interações, nas leituras e conversas com os escreveres dos cursistas e autores coproduzimos olhares, fazeres e emoções. A enação, nosso sétimo nó reflexivo, é também a linha que perpassa nosso exercício de estar e procurar a ação incorporada.

Somente ao construirmos esse mapa de linhas e nós que orienta nossa pesquisa é que pudemos optar pela atenção cartográfica, sugerida por Kastrup (2012), para cartografar as compreensões dos escreveres dos cursistas. A atenção cartográfica pode ser compreendida como “concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento” (KASTRUP, 2012, p.39). Tal proposta muito se aproxima do conceito de ação incorporada de Varela, Thompson e Rosch (2003), os quais propõem a ação consciente, ou seja, o fazer algo com corpo e mente presentes na ação.

Para iniciar a cartografia dos escreveres propriamente ditos, escolhemos na disciplina de Alfabetização Digital, uma atividade que consideramos potencializadora de reflexões sobre o escrever: a tarefa “Análise e avaliação da proposta e participação em fóruns”. Essa tarefa foi escolhida por ser uma atividade que solicitava aos cursistas a construção de um texto que trouxesse reflexões sobre suas experiências na participação em fóruns a partir de leituras que abordaram o escrever como comunicação e possibilidade de aprender.

Os escreveres dos cursistas foram produzidos com base em subsídios experienciais e teóricos que possibilitaram a releitura do fórum, a análise de suas postagens e interações, e o pensar sobre as possibilidades de aprender na convivência do fórum. Na proposição de fóruns nossas intenções eram que

as conversações no fórum gerassem trocas cooperativas e que tivessem características mais de problematizações do que de respostas finalizadas, prescindindo da abertura à relação, produzindo encadeamentos para os atos comunicativos, sendo que as conversações deveriam provocar a retomada e a incitação à continuidade das discussões por meio de questionamentos (SOARES, VALENTINI e RECH, 2011, p. 47).

Assim, tínhamos já o interesse de conhecer que compreensões e possibilidades os cursistas identificavam em suas participações em fóruns. Aproveitamos essa oportunidade para também começar a produção desta pesquisa, assim, mesmo já sabendo que queríamos investigar sobre o aprender ao escrever, não perguntamos exatamente isso, utilizamos

questionamentos indiretos, que se referem à prática do escrever, sem, no entanto, induzir nossa hipótese de pesquisa.

Dando continuidade ao processo cartográfico reunimos todas as tarefas entregues pelos cursistas em um único documento de texto, um total de cento e duas tarefas, organizadas por ordem alfabética. Kastrup (2012) aponta quatro processos que englobam o funcionamento da atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Começamos o rastreio a fim de compreender os escreveres enatuados, e aceitamos o desafio de fazer uma leitura desinteressada, “(...) sem querer nada, apenas aprender com o próprio caminhar” (BARROS e KASTRUP, 2012, p. 68). Fizemos da leitura um exercício de deixar acontecer porque “o rastreio não se identifica a uma busca de informação. A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema” (KASTRUP, 2012, p. 40). A leitura aconteceu como um reconhecimento de campo, com uma atitude de concentração *no e pelo* escrever, que é o processo que estamos investigando.

Como uma antena parabólica, a atenção do cartógrafo realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias. Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo (KASTRUP, 2012, p. 42).

Nessa leitura atenta “algumas falas, alguns instantes descritos sobressaíam, se faziam ver com força e intensidade” (BARROS e KASTRUP, 2012, p.68). Assim acontece o toque, e acontece não apenas porque os escreveres que se sobressaem vêm ao encontro do que investigamos nessa pesquisa, mas principalmente porque são escreveres que ultrapassam a descrição ou reprodução de textos, conceitos e fazeres; são escreveres enatuados a partir dos quais nos damos conta das múltiplas compreensões que podemos construir sobre o aprender ao escrever.

Algo se destaca e ganha relevo no conjunto, em princípio homogêneo, de elementos observados. O relevo não resulta da inclinação ou deliberação do cartógrafo, não sendo, portanto, de natureza subjetiva. Também não é um mero estímulo distrator que convoca o foco e se traduz num reconhecimento automático. Algo acontece e exige atenção. O ambiente perceptivo traz uma mudança, evidenciando uma incongruência com a situação que é percebida até então como estável (KASTRUP, 2012, p. 42).

O toque acontece pela instabilidade do texto, que mostra uma reflexão imersa na experiência, na ação incorporada e por isso deixa de ser estável, de apenas reproduzir ou

repetir palavras. Dessa maneira o toque aconteceu quando, durante o rastreio, nos deparamos com reflexões enatadas, compreensões que interrompem padrões e estabilidades e são abertas a possibilidades de aprender (VARELA, THOMPSON E ROSCH, 2003), experiência que entendemos como emergente do viver, do caminhar, do fazer. Fomos grifando os escreveres que traziam estas compreensões, nas quais o escrever aparece como espaço cognitivo. Em outros escreveres isso ainda não é claro, ou realmente seus autores, os cursistas, não percebem, ou não conseguem fazer do escrever uma forma de criação, de sistematização, amálgama do que aprendem, mas sim uma reprodução do que leram ou ouviram.

Ao compor a cartografia do escrever fazemos o exercício de estar na ação incorporada e cartografar escreveres enatuados. O rastreio e o toque nos mostram que com a cartografia produzimos dados porque lemos e compreendemos os escreveres a partir de nossos olhares, impregnados de vivências, leituras e estudos do sistema conceitual que utilizamos. Estamos em uma relação de codeterminação na pesquisa: os escreveres nos provocam reflexões e sistematizações e nós impregnamos a leitura desses escreveres com nossa história de interações, experiências e emoções.

Durante o movimento de rastrear e identificar os trechos em que o toque acontece, deixamos o documento de texto cartografado, grifamos os escreveres enatuados e sublinhamos nos textos dos cursistas o que identificamos como **nós de compreensão**, produzimos relevos textuais.

Chegamos assim na etapa do pouso. “O gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2012, p. 43). Para concretizar o pouso, construímos novos territórios, novos documentos de texto foram criados, constituídos de relevos dos escreveres enatuados. Como já havíamos iniciado o cartografar com nós, que marcam nossos momentos de provocações, as voltas que damos e o dar-se conta de entendimentos até então adormecidos; chamamos cada um desses novos documentos de nó de compreensão. A diferença, para este momento da pesquisa, é que o nó não foi feito por nós, mas sim produzido na codeterminação entre nossas leituras e os escreveres dos cursistas, por isso nós de compreensão.

Durante o pouso realizamos uma ação cartográfica de tensionamento: tramar, unir e afastar. Os escreveres dos estudantes foram constituindo-se como nós de compreensão, de acordo com as reflexões que fizeram e que notamos como relevo, como nó de interrupção de

padrões e repetições; simultaneamente os escreveres foram afastados em diferentes documentos para que tivéssemos a clareza do nó de compreensão, para que fizéssemos o zoom.

O reconhecimento atento na cartografia dos escreveres dos cursistas pode ser “[...] entendido como uma espécie de ponto de interseção entre a percepção e a memória” (KASTRUP, 2012, p. 46). Para fazer o reconhecimento atento revisitamos cada um dos documentos que traziam os nós de compreensão produzidos, era hora de exercitar a percepção e a memória, de escrever e caracterizar cada um desses nós. Os nós de compreensão produzidos no movimento de leitura nossa e escreveres de trinta e nove cursistas abordam a cooperação, a interação, a recursão, o escrever e o ler.

Também incluímos no exercício de intersectar a percepção e a memória, as leituras que havíamos feito, buscamos o diálogo com os escreveres dos cursistas e escreveres de autores que compõem nosso sistema conceitual. Com o diálogo produzido nessa cartografia “[...] o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade pré-existente. [...] Enfim, o método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção” (KASTRUP, 2012, p. 49). Nessa política construtivista, produzimos escreveres que buscam compreender as relações entre o escrever e o aprender. Compartilharemos, neste artigo, os nós de compreensão *acontecimentos do escrever e implicações do ler*, nos quais trazemos os escreveres dos cursistas em itálico, com codinomes baseados em autores, compositores, personagens e intérpretes que foram significativos nas nossas experiências de ler e escrever. Os nós de compreensão que identificamos, os relevos textuais, estão sublinhados nesses escreveres.

NÓ DE COMPREENSÃO ACONTECIMENTOS DO ESCREVER

O nó de compreensão *acontecimentos do escrever* foi produzido com trechos dos escreveres dos cursistas que trouxeram à tona suas percepções e experiências com o próprio escrever, quando abordaram sobre as dificuldades *em* e a preparação *para* escrever, como também relataram o que acontece ao escreverem, ou seja, durante a própria ação de escrever.

A dificuldade em escrever aparece de maneira latente e nos remete a pensar na escola, espaço das nossas primeiras experiências com o escrever, a qual: “[...] estuda a língua como

fenômeno estático, direcionando o ensino para a sistematização das normas, para a adequação ao sistema, sem abrir espaço para a diversidade, para a multiplicidade de interpretação dos signos, para as intenções dos falantes” (RAMAL, 2000, p. 02). E na recorrência do escrever dessa maneira, muitas vezes limitamos nossas intenções e interpretações, o que provoca restrições nos nossos modos de produção do escrever.

O relato de Martha evidencia esta limitação: *As propostas estimularam-me a ler e refletir sobre os assuntos para que eu pudesse participar dos fóruns, embora ainda não me sinta muito a vontade em colocar minhas experiências porque ainda encontro certa dificuldade em expressar-me através da escrita*. Dessa maneira, mesmo quando estamos em espaços diferentes que nos possibilitam o escrever como movimento e diversidade [...] *não é tão fácil escrever, pois ainda não estou tão à vontade e as palavras teimam em não sair* – Elisa.

Silva (2013, p. 05), ao pesquisar o escrever na graduação, nos mostra que o mesmo “[...] ainda é uma trama tecida por modelos de escrita que disciplinam, cristalizam a escrita e enfraquecem os processos de autoria, pois constitui tarefa que não exercita a crítica do aluno em relação a seu texto”. Através do escrever sobre sua experiência, Eliana nos mostra que, impregnada pela cultura do escrever disciplinante, mesmo tendo como proposta fazer um exercício de reflexão e crítica ao texto através de pesquisa e leitura, ainda sente [...] *uma certa dificuldade na hora de colocar minhas ideias usando a escrita*.

Ao investigarmos o escrever na pós-graduação e na educação a distância observamos que o disciplinamento e a limitação para o escrever permanecem e interferem nas produções dos cursistas: *eu me sinto um pouco inibido, por não ter o domínio da arte de escrever participei mais como leitor do que propriamente escritor* – Vinícius. Interessante nesta investigação é que os próprios cursistas trazem a recorrência do escrever como proposta para ruptura com esse escrever que restringe e inibe. *Enfrento dificuldades iniciais com relação à colocação de ideias, mas no transcorrer do curso acredito na superação desta limitação* – Ruth.

Cecília reafirma esse pensamento quando escreve: *no começo não me senti muito à vontade em escrever sobre as minhas aprendizagens, mas a cada semana, eu conseguia interagir com mais facilidade*. A recorrência, traduzida nas palavras “transcorrer” e “a cada semana”, nos remete à compreensão de que “sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem” (MATURANA, 2002, p.

24). O “[...] ato de escrever, mais criativo e menos preso às peripécias e marcas da escrita em nosso mundo propenso a se reproduzir no que já é” (MARQUES, 2006, p.21) emerge então das interações recorrentes produzidas na convivência do estar juntos no fórum.

Sinto em muitas vezes que a minha participação nos fóruns tem se mostrado de maneira tímida e sem muitas interações com o restante do grupo. Mas tenho a certeza que ao longo do curso isso irá passar e a proximidade com os mesmos se fortalecerá – Rita. Esta reflexão é congruente com a proposta de Maturana (2002, p. 66) que afirma: “[...] para que haja história de interações recorrentes, tem que haver uma *emoção* que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações”. Assim, a convivência, o estar junto de maneira recorrente pode constituir uma emoção que entrelaça o grupo, lhe possibilita proximidade, o que pode colaborar para a fluência do escrever.

Esses foram alguns aspectos das dificuldades com o escrever trazidos pelos professores–cursistas, e em seus escreveres observamos também a preparação para escrever, as emoções que são produzidas antes do escrever. Nara diz: *a “Conversa Mediada pela Escrita” em meu ponto de vista pode ser bem mais interessante que a verbal, porque exige uma reflexão antes da colocação das palavras, o que muitas vezes, no calor de uma discussão grupal pode não acontecer, e palavras podem ser mal ditas ou mal interpretadas.* Há nesse escrever dois pontos a ressaltar: a relação da fala com a escrita e a reflexão antes do escrever. Marques (2006, p. 27) fala sobre este primeiro ponto: “na fala, a palavra que digo ou me escapa está dita. Não há como fugir ao fato. Mas na escrita posso apagá-la, suprimi-la ou substituí-la”.

O outro ponto, a reflexão para escrever, é problematizado por Marques (2006, p. 15) ao afirmar que:

[...] à diferença da conversa falada, nos ensinaram a escrever e na lamentável forma de uma mecânica que supunha texto prévio, mensagem já elaborada. Escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar, uma outra forma de conversar.

Consideramos que a proposta do autor necessita mesmo de um exercício constante para romper com a maneira já enraizada com a qual nos acostumamos, ou não, a escrever. Ao pensar no escrever como conversa e processo, podemos entender o que Zuriléia escreve: *não*

basta apenas realizar a leitura dos materiais, é preciso expor nossas reflexões de forma que provoque o outro a dar continuidade ao diálogo.

As palavras da cursista Marian também parecem vir ao encontro da proposta do autor: *Pude refletir sobre o falar e o escrever, e sinto que às vezes, prefiro escrever [...] a ter que falar, acho que os textos dizem muito mais do que estamos pensando na hora.* O autor complementa ainda que para que consigamos escrever para pensar “necessitamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural; não apenas transcrição do que tínhamos em mente, do que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar” (MARQUES, 2006, p. 15).

O texto de Íris indica as possibilidades do escrever em si, e não dos processos que dificultam ou antecedem o escrever, e se aproxima das ideias de conversar ao escrever e da inauguração do pensar quando coloca que: *a conversa pela escrita favorece maior reflexão, pois ao escrever organizamos pensamentos e ideias de modo mais claro, levando em consideração aspectos individuais e coletivos.*

Marisa e Teresinha escrevem sobre os aspectos coletivos no escrever. *Tento, através da escrita, explorar argumentações que incitem a avaliação e o desenvolver crítico dos colegas, com o intuito de fomentar o saber construtivista em ações de interação mútua – Marisa. Contribuí com mensagens nos vários fóruns, tentando criar uma empatia entre os participantes. Tentei dentro do possível esclarecer e esclarecer-me sobre os vários temas – Teresinha.* Nesses fragmentos vemos a compreensão do escrever como processo, tentativa de ser coletivo, provocativo e que convida à conversa. Liesel amplia a ideia de conversa quando fala do encontro com o escrever do outro: *os fóruns tiveram essa característica, possibilitaram este tipo de postura, pois ao entrar em contato com a escrita dos colegas tivemos que repensar, construir, elaborar, desconstruir, perceber nossos equívocos, entender melhor algo que não estava compreendido.*

Virgínia vai além: *Percebo o fórum enquanto um espaço interacional/interativo que torna o educando cocriador de todo o conteúdo discursivo a partir da mediação do computador e mais especificamente os fóruns enquanto uma interface da virtualidade.* Nessa compreensão Virgínia consegue mostrar que ao escrever aprende e se coloca como quem se apropria de conhecimentos e produz saberes numa concepção em que

[...] o sujeito constrói, no processo de produção textual, uma proposta de interlocução - que não inclui apenas seu professor, mas vários leitores - os reais e os virtuais - e, nessa perspectiva, tornar-se-á autor, capaz de construir estratégias adequadas à obtenção de uma atitude responsiva que contemple as intenções interpretativas do leitor (SILVA, 2013, p. 05).

Ana Rita também menciona no seu escrever a responsabilidade e a intenção: *colocar nossa opinião requer responsabilidade e muitas vezes reli meus textos para que eu tivesse a certeza de que conseguiria atingir o objetivo a que me propus ao escrever.*

Ao pensar no leitor, ao escrever na intenção do diálogo e ao reconhecer as mensagens do outro como esclarecedoras chegamos ao nó de compreensão *implicações do ler*, já que o ler e o escrever aparecem nas reflexões dos cursistas como interconexões.

NÓ DE COMPREENSÃO IMPLICAÇÕES DO LER

O nó de compreensão *implicações do ler* foi produzido ao encontramos escreveres dos cursistas que mencionam a importância de ler para seu próprio escrever e aprender. Trazemos escreveres que fazem referência aos textos indicados pelos professores (leitura teórica), tanto antes da conversa nos fóruns, como durante, para pesquisa e aprofundamento; e também, conversamos sobre os escreveres que abordam as leituras das mensagens dos colegas.

Ao buscarmos os escreveres dos autores que subsidiam nossa pesquisa trazemos a compreensão de Marques (2006, p. 12) para o qual “ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa”. Mas como fazer do exercício de ler uma prática de dilatar horizontes? Para Eliana [...] *Não basta uma simples leitura, sendo necessário refletir profundamente sobre cada tema proposto, com isso ter uma participação de qualidade e instigar os colegas a um diálogo.* Marly escreve que a *leitura antes de participar das atividades é imprescindível. Apesar da dificuldade de expressar as minhas experiências me senti a vontade para escrever.* Nestes dois escreveres a leitura aparece como forma de dilatar horizontes, porém sem ainda mencionar a inventividade e neste sentido, parece que o ler ainda é compreendido como apoio ao escrever e não como possibilidade de descortinar outros escreveres e leituras.

Clarice também contribui para a compreensão do ler neste sentido quando escreve que participar de fóruns [...] *exige que nossas ponderações e argumentações sejam objetivas e embasadas em leituras que nos permitem analisar os assuntos em pauta dentro de um contexto maior.* Há neste escrever um aspecto interessante e difícil de se dissolver: argumentações objetivas e embasadas em leituras, e assim voltamos à compreensão da leitura como apoio. Por meio desse escrever fica evidente a sutil diferença entre compreender o ler, o

citar e referenciar como objetivos, como enrijecimento e limite ao texto; ou como pontes que nos permitem fazer o encontro das nossas explicações e vivências com as explicações dos autores, pontes que nos abrem caminhos para criar e ir além.

Ao complementar suas reflexões, Clarice afirma: *a constante leitura e a participação efetiva nos fóruns contribuem para que tenhamos facilidade em expor nossas opiniões de maneira consistente*. Neste segundo relevo textual da cursista já podemos notar um apontamento para a compreensão do ler como potencial do escrever, quando menciona que a experiência com um facilita a prática do outro. Maria também possui essa compreensão: *os textos favorecem muito o diálogo, são o ponto de partida e a partir daí podemos seguir trocando, reformulando, reavaliando e repensando*.

Em outra perspectiva, Mariana traz a leitura como eixo para se conversar sobre o mesmo tema, sem que necessariamente tenhamos que falar a mesma coisa. [...] *Para participar dos fóruns de forma interativa foi necessário concluir a leitura dos textos sugeridos, para entender e “entrar no clima” dos fóruns propostos*. Mônica traz como uma de suas reflexões a ideia do texto como apoio, mas avança ao dizer que: *a participação nos fóruns foi o que mais me estimulou a ler os textos e refletir, pois só assim posso trocar ideias com meus colegas e me inteirar mais do assunto. Alguns colegas anexaram textos nos fóruns relacionados aos assuntos que estão sendo discutidos e com isso me fizeram ler e refletir ainda mais para poder debater o assunto*. Cecília amplia a relação do ler e conversar quando escreve: [...] *as leituras me fizeram perceber a importância da escrita na formação, na autonomia, na geração de aprendizagens de forma efetiva que proporciona a formação de teias de conhecimento coletivas*. Emerge desses escreveres a proposta do encontro do ler com o conversar, “entrar no clima, inteirar-se do assunto e formar teias coletivas” fomentam a compreensão de que para que possamos estabelecer uma conversa é necessário que um escute o outro, que no conversar construam um novo domínio de realidade (MATURANA, 2001), neste caso *com e a partir da leitura*.

Para Maturana (2002a), conversar significa dar voltas com, e o conversar se efetiva e permanece quando estamos em um domínio de ação que se distingue pela emoção, pelo “clima”, como enunciado por Mariana, e o enredo dessas voltas constrói compreensões coletivas advindas das aprendizagens dos indivíduos que estão nesse conversar.

A ideia de escrita-leitura de Silva (2013), um ler que identifica possibilidades para escrever o que não está escrito no texto que lemos, emerge em algumas reflexões. Elis percebe [...] *nos textos uma estratégia, uma forma elucidativa de conhecimento de*

participação nos fóruns que possibilita a aprendizagem da leitura e da escrita em situações significativas e desafiantes. Eliana também contribui ao afirmar que [...] *a participação nos fóruns nos incentiva à leitura e à pesquisa, pois para podermos debater e trocar ideias com os colegas é necessário termos conhecimento sobre o assunto que se está debatendo, é muito envolvente.* Estes dois fragmentos de textos vão ao encontro do entendimento de que “nos intervalos do já dito, recolhemos os fragmentos do que ainda estamos por dizer, pois a cada escrita-leitura vamos construindo compreensões novas, rearticulando os dizeres para constituir o ainda por dizer” (SILVA, 2013, p.03).

Sempre que estou interagindo me sinto estimulada a rever as leituras para ser coerente com as aprendizagens de todos que estão envolvidos no processo. Penso que esses momentos de troca de saberes são significativos para a nossa formação – Liesel. Nessa imersão na escrita-leitura, ao participar de espaços na EaD, os próprios cursistas, e seus colegas, tornam-se autores, porque possuem neste espaço leitores (o coletivo do curso) e “depois, assunto puxa assunto, conversa puxa conversa, escrever puxa leituras que puxam o reescrever” (MARQUES, 2006, p.12).

A compreensão da escrita-leitura vinculada não só aos textos sugeridos pelos professores e aos textos publicados, mas também vinculada aos textos criados pelo grupo, postagens dos colegas, pode ser observada no fragmento de Mônica: *através dos fóruns estou me expressando, debatendo, trocando ideias e analisando os comentários feitos pelos colegas, isso é muito bom, pois ao ler o que meus colegas escrevem fico mais à vontade para expressar meus pensamentos e experiências.* Aqui aparece a aceitação do outro, o ouvir-ler o outro como experiência de aceitação de si mesmo. Para Maturana (2002), se não nos aceitamos, se não nos respeitamos, não há espaço para reflexão, porque estaremos em contínua negação de nós mesmos e na busca de sermos o que não somos e o que não poderemos ser. Capitu, de forma análoga, expõe o compartilhar de ideias, num espaço aberto e de aprendizagem, como possibilidade de aceitação de si mesma: *através da palavra escrita com os colegas posso observar se o meu entendimento, minhas ideias são coerentes além de poder também compartilhar das percepções deles. Isto ocorre pelos diálogos e discussões travados no fórum.*

Outra compreensão do ler atrelado ao escrever, é escrever pensando na leitura do outro e nas possibilidades desta para o outro. *Os textos disponibilizados e os textos dos colegas são*

muito reflexivos e nos possibilitam a verdadeira aprendizagem, bem como, meus próprios textos, busco escrevê-los não só para “fazer bonito”, mas de forma que contribua com o aprendizado dos meus colegas, pois assim como aprendo com o texto dos outros, acredito que de alguma forma estarei contribuindo para o aprendizado do grupo – Zuriléia (grifos da autora).

O ler como provocação aparece no escrever de Rita: *nas participações que eu tive com meus colegas obtive um crescimento positivo e uma grandiosidade de conhecimento, pois ao ler os comentários de meus colegas, me fizeram em muitas vezes repensar em ideias e no modo como eu formulava meus questionamentos e até mesmo minhas conclusões.* Marques (2006, p.27) complementa essa ideia ao dizer que tal provocação pode acontecer ao ler não só outros textos, mas os nossos próprios, ao se referir às “leituras do escrevente” afirma que “à medida que escrevo realizo uma primeira leitura de meu texto, pois busco fazê-lo significativo do que vivo, sinto, penso. Mas toda a vez que a ele regresso nele deparo com novos significados”.

Esse movimento recursivo apontado pelo autor: escrever-ler, ler-escrever, aprender, emerge nas compreensões de Althea: *as várias postagens que foram surgindo, com uma grande contribuição para o saber, envolvendo aprendizagem e tecnologias, incentivaram-nos a discussão, como forma de participação nos fóruns. A leitura das mensagens dos colegas nos remete à análise, reflexão e transformação das ideias compartilhadas, que não termina assim, mas é novamente repassada como uma nova reflexão através da escrita novamente no fórum, sendo portanto, uma única postagem, sendo transformada em várias outras informações para qualificar nosso processo de troca de conhecimento.*

Outra compreensão que também traz à tona a possibilidade recursiva do ler é transcrita nas palavras de Janete: *A partir da visão de outros olhos, espelhados nas experiências de profissionais, como nós, passamos a medir nossa própria ação e a considerar outras possibilidades. É muito interessante ler o posicionamento dos colegas e, em seguida, a observação dos professores, tutores e outros colegas. Nesse ir e vir de ideias, vamos construindo novas perspectivas que, como em uma reação em cadeia, torna-se viva e evolui.*

Nesse entendimento de movimento vivo do texto, das palavras, do ler e do escrever, podemos compreender que

o autor, ao dialogar com outros textos, ocupa uma posição enunciativa, cria uma forma de dizer que produz outros efeitos de sentido, estabelecendo o jogo entre o (re)dizer, o desdizer e o não-dizer. Isso significa lançar um novo olhar sobre o dito, criando um novo jeito de dizer. (SILVA, 2013, p. 03)

Na tessitura dos escreveres e compreensões dos autores cursistas e dos autores teóricos que lemos, identificamos distanciamentos e aproximações, compusemos um texto vivo, uma escrita-leitura sem finalização e com produções de conhecimento que nos levam à legitimação de que é possível aprender ao ler-escrever.

CONVOCAÇÕES DA ESCRITA-LEITURA

Na trama que tecemos ao ler os escreveres dos cursistas e ao escrever nossa conversa também com autores que lemos, com movimentos recursivos de escrita-leitura, reconhecemos no percorrer cartográfico dos escreveres suas multiplicidades, alguns limites e seus desdobramentos e embasamentos no ler.

A cartografia dos escreveres produziu a identificação do escrever com palavras que “teimam em não sair” e a compreensão de que a recorrência do escrever contribui para minimizar as dificuldades com o próprio escrever, pois a convivência com quem escrevemos nos liberta de possíveis melindres ao escrever; e que escrever é mesmo verbo, ação não é sinônimo de produto finalizado. Talvez mais que isso, o escrever pode ser compreendido como começo, que provoca o outro (leitor) ao diálogo, uma construção coletiva que nos autoprovoca a reflexões enquanto escrevemos e que sendo vivo é também criação, cocriação com quem conversamos ao escrever e com quem lemos.

Em sua multiplicidade, o escrever desdobra-se também como o ler, não apenas como embasamento ao que se escreve, mas como ponte para outras ideias ainda não pensadas e para experiências já inscritas em cada um, um conversar que mostra o ler também como movimento vivo e prática indissociável do escrever.

Assim, a cartografia dos escreveres e a escrita-leitura tecida neste artigo nos convocam à compreensão de que, ao movimentarmos os materiais textuais, não somente ao escrever, mas também ao ler, somos autores, produzimos entendimentos e aprendemos.

Referências

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

KASTRUP, V. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32-51.

LAURINO-MAÇADA, D. P. **Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital**. 2001. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Brasília: Unijuí, 2006.

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

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002a.

PRADO, M. E. B. B. A Mediação Pedagógica: suas relações e interdependências [digital]. In: **XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, 2006, p. 101-110. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbie/2006/012.pdf>. [Acesso em 03 maio 2012].

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital [digital]. **Revista Pátio**, ano 4, n°. 14, agosto-outubro 2000, p. 21-24. Porto Alegre. Disponível em: http://www.idprojetoseducacionais.com.br/doc/ler_e_escrever_na_cultura_digital.pdf. [Acesso em: 03 abr 2012].

SILVA, O. S. F. Ler, escrever, transver: entre as possibilidades e os desafios do escrever no contexto acadêmico [digital]. In: **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas, Unicamp, julho de 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_1233.pdf. [Acesso em: 06 mar 2013].

SOARES, E. M. do; VALENTINI, C. B.; RECH, J. **Convivência e Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Uma Reflexão a Partir da Biologia do Conhecer** [digital]. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n° 03, dez. 2011. p.39-60. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300003&script=sci_arttext. [Acesso em: 16 ago 2013].

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Informação de autoria

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura é professora na Universidade Federal do Rio Grande. Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Oceanóloga e Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Professora da Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e da Especialização em Educação Ambiental, ambas ofertadas através da

Pelotas [49] – 106- 125 setembro/dezembro 2014

Universidade Aberta do Brasil – UAB, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
Contato: EACOSM@YAHOO.COM.BR.

Débora Pereira Laurino é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista de Produtividade Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora – CNPq, Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contato: DEBORALAURINO@FURG.BR