

## ESCRITA E EMOÇÕES NO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO UMA ABORDAGEM COMPLEXA

Felipe Gustsack<sup>1</sup>  
Ana Cristina do Amaral Lovato<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é problematizar as relações entre a escrita na educação superior e as emoções que configuram o domínio desta ação. Para tanto, apresentamos reflexões a partir de alguns operadores do Paradigma da Complexidade, seguindo aspectos de uma metodologia baseada no círculo hermenêutico (TAYLOR, 1985). Nessa conversação participam, especialmente, Edgar Morin e Humberto Maturana e pensadores como Rafael Echeverría, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Clarice Lispector, entre outros, que têm problematizado relações entre linguagem, escrita e aprendizagem. Assim, concebemos a linguagem como fenômeno próprio do devir humano, as emoções como dinâmica biológica e a aprendizagem como um processo “auto-eco-organizativo”, que emerge num fluir recursivo e contínuo, provocado pelas interações na experiência do viver. As conclusões levam a reafirmar a potência de uma abordagem complexa para compreender as relações entre escrita, emoções e aprendizagem no Ensino Superior. Desse modo, pensamos que nosso estudo contribui nos debates referentes às práticas de escrita, processos formativos e pesquisas em educação.

**Palavras-chave:** Escrita. Emoções. Ensino Superior. Complexidade.

### WRITING AND EMOTIONS IN HIGHER EDUCATION ACCORDING TO A COMPLEX APPROACH

### ABSTRACT

The objective of this article is to problematize the relationships between writing in higher education and the emotions that shape the domain of this action. For this, we present reflections from some operators of the Complexity Paradigm, following aspects of a methodology based on the hermeneutical circle (TAYLOR, 1985). Edgar Morin and Humberto Maturana and thinkers like Rafael Echeverría, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Clarice Lispector, among others who have problematized relations between language, writing and learning, participate in this conversation. Thus, we conceive language as a phenomenon of human evolution, emotions as biological dynamics and learning as a “self-eco-organization” process that emerges in a recursive and continuous flow, caused by interactions, in the experience of living. The conclusions lead to reaffirm the power of a complex approach to understand the relationships between writing, emotions and learning in higher education. In this way, we think that our study contributes in the debates regarding the writing practices, formative processes and research in education.

**Keywords:** Writing. Emotions. Higher education. Complexity.

**RECEBIDO EM:** 15/3/2018

**ACEITO EM:** 8/6/2018

<sup>1</sup> Professor doutor em Educação junto a Universidade de Santa Cruz do Sul, Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. [fegus@unisc.br](mailto:fegus@unisc.br)

<sup>2</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc (2017). Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2005) e especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Norte do Paraná – Unopar (2006). Técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). [analovato@unipampa.edu.br](mailto:analovato@unipampa.edu.br)

---

## EMERGÊNCIA E INTERPRETAÇÕES DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Ao iniciar essa conversa<sup>3</sup> propomos conhecer um pouco sobre Edgar Morin<sup>4</sup> como o principal autor a pensar as concepções e características do que chamamos de Paradigma da Complexidade. Morin (2015b, p. 13) nos ensina que complexidade tem a ver com o que é tecido junto, “com o tecido de acontecimentos, de ações, interações, retroações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. Importa pensar, a partir dessa ideia, que os fenômenos não são simples, e sim compostos por emaranhadas redes de informações que nos colocam grandes desafios à compreensão, ao circularem o mundo do pensamento em diferentes e, às vezes, compostas dimensões de linguagem, entre as quais a escrita. O pensamento complexo, neste sentido, tende a diferir de outros modos de pensar, especialmente do pensamento ocidental em sua tradição linear, pela defesa que faz da possibilidade de (re)estabelecer a articulação e as relações entre os mais diversos campos de saber, de pesquisas e disciplinas. Estas são, em termos gerais, algumas das razões que nos inspiraram a refletir, perseguindo aspectos de uma metodologia pautada pela concepção de círculo hermenêutico (TAYLOR, 1985), aproximados à abordagem complexa moriniana, acerca das relações entre escrita e emoções na educação superior.

A conversa com Morin, e especificamente com sua escrita, considerando que suas obras são lidas e discutidas no mundo inteiro, aponta para a necessidade de mudança no modo de pensar diante da fragmentação e da diversidade do mundo.

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

É a partir desta visão que Morin (2003) nos propõe uma reforma do pensamento, ao considerar a ciência não mais como algo fundamentado na observação e na razão, ou seja, somente em procedimentos e comprovações racionalistas e empíricas. Ao contrário, vem defender uma ciência com a consciência da não linearidade e da incompletude do conhecimento, da complexidade do real, dos seres vivos e do ser humano em suas múltiplas e complexas interações com e no mundo da vida como um fenômeno multidimensional.

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

O paradigma cartesiano considera, por um lado, a realidade de forma linear, fragmentada, como se fosse uma coleção de coisas e estável, e, por outro lado, o sujeito que estuda essas questões é sempre externo a elas. Para Edgar Morin (1991, p.

---

<sup>3</sup> Entrelaçar de linguagem e emoções (MATURANA, 2002).

<sup>4</sup> Edgar Morin, respeitado intelectual contemporâneo, nasceu em 1921 na França. Filho de família judia, desde cedo buscou o saber sobre a existência humana, a vida e o futuro. Estudou direito, história, filosofia, ciências políticas, sociologia e economia. De acordo com Petraglia (2011), a partir de 1998 dedicou-se com afinco à educação.

13), este é o paradigma da simplificação porque se refere a um “modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real” (PELLANDA, 2009, p. 14).

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

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

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

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

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

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

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

O termo complexidade é usado por Edgar Morin desde o final dos anos 60 do século 20, de acordo com Petraglia (2011, p. 69), para definir justamente aquilo que “não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces.” Deste modo, a palavra complexidade está para além da complicação ou confusão, passando a ser um conceito que abarca a ordem, a desordem e a organização.

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

O princípio dialógico é a conjunção de instâncias ao mesmo tempo complementares e antagônicas. A ordem e a desordem, por exemplo, são opostos que, por vezes, se integram para produzir organização e complexidade. Esse princípio permite manter a dualidade e a unidade.

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

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

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

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

A educação como parte desse todo, que é o contexto social e histórico do qual todos nós fazemos parte, não está alheia a essa movimentação sistêmica e organizacional. A educação não está isolada, mas imbricada e conectada às dimensões econômica,

---

cultural, política de seu contexto específico. O que percebemos, porém, é que tanto a escola quanto a universidade, ao longo da nossa história, têm tratado o conhecimento cada vez mais distante do nosso modo de viver.

Certamente, ler, escrever, calcular são coisas necessárias ao viver. O ensino da literatura, da história, das matemáticas, das ciências contribui para a inserção na vida social; o ensino da literatura é ainda mais útil pelo fato de desenvolver, ao mesmo tempo, a sensibilidade e o conhecimento; o ensino da Filosofia estimula em cada mente receptiva a capacidade reflexiva e, seguramente, os ensinamentos especializados são necessários à vida profissional. Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano (MORIN, 2015a, p. 16).

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

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

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

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

De acordo com a perspectiva da complexidade, para um conhecimento pertinente é preciso ter consciência do caráter multidimensional de toda realidade. Também é necessário compreender que toda forma de redução, parcelamento e visão unidimensional é insuficiente e implica carência de um conhecimento profundo, contextualizado e globalizado que dê conta da complexidade da vida, do ser humano e, conseqüentemente, da educação.

Morin (2003, p. 86) nos traz um exemplo interessante ao tratar da contextualização do saber:

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

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

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

Desta forma, nossa conversa leva a compreender que o pensamento, pautado pela abordagem da complexidade, não separa conhecimento e vida humana, mas provoca uma interpretação dinâmica dos fenômenos, aos moldes do círculo hermenêutico aplicado à escrita,<sup>5</sup> na qual estão implicadas essas relações. Com isso, o pensamento complexo adquire força e é possível vislumbrar novas trajetórias no caminho da educação.

## **BIOLOGIA DO CONHECER E BIOLOGIA DO AMOR**

Nossa conversa levou aos textos de Humberto Maturana, pensador chileno, que, na busca pela compreensão do ser humano, provoca uma ruptura com o pensamento moderno e propõe o estudo da condição humana a partir de uma visão sistêmica, na qual os seres vivos não podem ser vistos em separado do seu meio. No livro *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, que escreveu juntamente com Francisco Varela, apresenta uma reflexão epistemológica a respeito do conhecimento humano como uma dimensão do viver humano, da sua biologia. Aqui é inaugurado o termo “autopoiesis”, para explicar o caráter autônomo dos seres vivos, ou seja, a capacidade que o ser vivo tem de produzir-se continuamente a si mesmo.

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

<sup>5</sup> “O círculo também pode ser formulado em termos das relações entre a parte e o todo: tentamos estabelecer uma leitura do texto como um todo e para isso apelamos para leituras de suas expressões parciais; e, porque estamos lidando com significado e com atribuição de sentido, em que as expressões só fazem sentido ou não em relação a outras, a leitura das expressões parciais depende da leitura das outras e, finalmente, da leitura do todo” (TAYLOR, 1985, p. 18, tradução nossa).



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

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

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

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

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

Maturana (2002) distingue três tipos de emoções: o amor é o domínio de condutas relacionais no qual o outro surge como um outro legítimo; a agressão é o domínio de condutas relacionais no qual o outro é negado; e a indiferença é o domínio de condutas relacionais no qual o outro não é visto como outro.

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

Com isso, Maturana (2002) nos oferece um olhar diferenciado em relação às emoções, que vai na contramão da tradição do pensamento ocidental, na qual as emoções têm um caráter negativo, algo que deve ser controlado, senão eliminado em favor da

razão. De acordo com este tipo de pensamento, as emoções tendem a desestabilizar e ameaçar o pensamento racional. Diante disso, o autor nos alerta de que a negação das nossas emoções tem nos tornado cegos diante da responsabilidade e das consequências das nossas ações no devir de nossas vidas, posto que vivemos num constante fluir de emoções, e, por isso mesmo, é preciso dar-nos conta dos domínios de ações em que nos movemos, numa atitude reflexiva.

Para Maturana (2002), o amor é a emoção central da nossa história evolutiva e nós, seres humanos, somos seres amorosos. Por sermos seres biologicamente amorosos e termos uma história evolutiva centrada no amor, nossas interações estão pautadas nessa emoção como reconhecimento do outro como legítimo outro, o que amplia e estabiliza nossa convivência, potencializando a autopoiese, pois somos seres em constante constituição e produção de nós mesmos, ou seja, seres em um constante devir. Complementando essa ideia de seres como devires, Pellanda (2009, p. 35) assevera que:

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

O amor é a emoção que nos move em direção à aceitação do outro na convivência, e constitui o social, porque permite os encontros recorrentes onde acontecem as “coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem,<sup>6</sup> que funda o humano” (MATURANA, 2002, p. 67). Já a rejeição é uma emoção que culmina com a separação, pois nega o outro como legítimo outro. O amor tem como oposto a indiferença. Assim,

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

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

<sup>6</sup> Maturana (2002, p. 21-22) explica que o surgimento da linguagem ocorreu por meio da conservação de um modo de vida centrado na cooperação, no compartilhar de alimentos, no encontro sensual recorrente e na criação dos filhos, ou seja, em coordenações consensuais de ações.



---

Ao definir as interações como fundamentais na evolução e conservação da espécie humana, Maturana (2002) afirma que a origem do humano está relacionada com a linguagem e esta, por sua vez, está relacionada às coordenações de ações que se estabelecem de forma consensual entre os envolvidos no processo de conversar. A linguagem não é algo interno a um ser, mas um fenômeno biológico que se constitui na convivência e se modifica no viver.

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

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

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

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

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

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

O modo de ser humano se dá na dinâmica relacional. Somos humanos convivendo em redes de conversações, numa dada cultura; cultura, aqui entendida como “redes fechadas de conversações que produzem a configuração do emocionar, é nessa rede fechada de conversações que vai formar o caráter da cultura. Por isso é a emoção que guia, no fundo, o fluir histórico” (MATURANA, 2008). Uma transformação cultural, portanto, somente ocorre com uma mudança no emocionar.

Os pressupostos das teorias da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amor levam ao reconhecimento da imbricação do linguajar e do emocionar na ação de conhecer. Essa abordagem implica uma nova atitude reflexiva em coerência com o nosso viver e com o viver dos outros. Somos todos observadores na linguagem, porque nada pode ser explicado fora do nosso viver na linguagem (MATURANA, 2002). Assim, toda explica-

ção acontece de acordo com as experiências que vive cada observador, de acordo com suas crenças e valores. Todo conhecer é um fazer daquele que conhece. Por isso não se pode conhecer o conhecer sem conhecer o conhecedor.

Com base no pensamento de Maturana, Pellanda (2009) acredita que a educação deve reconhecer esse novo<sup>7</sup> sujeito que conhece, que se constitui na interação e participa efetivamente da sua própria constituição; caso contrário alimenta-se a ilusão da transmissão de conhecimento e de informações como instrução. A autora está convencida de que “Essas falácias têm redundado num sistema educativo pouco efetivo em termos das competências que realmente importam para os alunos no fluxo do viver” (2009, p. 44).

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

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

## A ESCRITA NUM FLUIR DE EMOCIONAR

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

Numa nova visão, a linguagem surge na interação entre os homens num domínio consensual.<sup>8</sup> Nessa nova concepção, somos de acordo como atuamos e atuamos de acordo como somos, individual e coletivamente, isso porque operamos “*dentro de los límites de lo que les es históricamente posible. Y lo que es históricamente posible para un individuo está en función de los sistemas de lenguaje a que pertenece*” (ECHEVERRÍA, 2006, p. 37).

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

<sup>7</sup> “Novo porque mais complexificado” (PELLANDA, 2009, p. 43).

<sup>8</sup> Quando os indivíduos, ao interagirem, compartilham o mesmo sistema de signos para nomear objetos e coordenar ações comuns (ECHEVERRÍA, 2006).

Esta es una interpretación muy antigua del lenguaje, cuyo origen se remonta a los antiguos griegos. Es tan vieja que normalmente olvidamos que se trata de una interpretación. Aún más, llegamos incluso a pensar que esta interpretación es, en verdad, una descripción de lo que es el lenguaje y, por lo tanto, una fiel representación de su propia “realidad” (ECHEVERRÍA, 2006, p. 41).

A partir das contribuições de filósofos como Ludwig Wittgenstein e John R. Searle, a linguagem passou a ser vista também como ação, porque até quando estamos fazendo uma descrição estamos atuando. Echeverría (2006, p. 41) nos traz um exemplo: *“Cuando decimos a alguien ‘Te felicito’, no estamos describiendo una felicitación, estamos realmente haciéndola. Estamos realmente ejecutando el acto de felicitar”*. Esta ideia foi complementada com a proposição dos “atos de fala” ou “atos linguísticos”, que são ações universais que realizamos ao falar, independente do idioma. Com isso, passamos a distinguir as diferentes ações que executamos quando nos comunicamos (ECHEVERRÍA, 2006). Progressivamente, a linguagem foi tendo uma importância cada vez maior na compreensão do humano e do mundo – “giro linguístico”.<sup>9</sup> A linguagem, agora, é interpretada de forma ativa.

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

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

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

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

<sup>9</sup> Processo em que a linguagem tem seu papel reconhecido na compreensão do ser humano e do mundo (ECHEVERRÍA, 2006).

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

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

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

Neste sentido, a escrita é uma aprendizagem que acontece na experiência mesmo de escrever. Colaborando com essa ideia, Pereira (2013, p. 215) acrescenta que a escrita acadêmica permite que aconteça um enlace: “entre o que já se sabe, o que já se conhece e o que se está em via de dizer – muitas vezes, a escrita vem para dizer algo que ainda não sabemos, ela vem justamente para constituir um saber que, até ser escrito, era mero movimento do pensamento”. Com isso, podemos afirmar, então, que, ao escrever, aprendemos a própria escrita e a nós mesmos.

Echeverría (2006) ajuda a complementar a ideia da escrita como fenômeno, pois, para este autor, a escrita envolve corpo e sensível, e para conhecer este fenômeno somente podemos fazê-lo desde a nossa própria experiência. Ou seja, a partir da nossa relação com a escrita e do ato mesmo de escrever.

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

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

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

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

## AS PRÁTICAS DE ESCRITA EM CONTEXTO ACADÊMICO

O processo inicial de alfabetização demanda um grande esforço por parte do estudante, pois exige, além da aprendizagem do código escrito da nossa língua – a língua portuguesa –, a organização e a sistematização do pensamento, na direção de um mundo comum, de uma comunidade, ainda que a criança que chega à escola já traga uma certa bagagem referente à linguagem escrita, mesmo de maneira não formal.

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

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

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

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

Tanto na universidade quanto no ensino básico tem se restringido a ação de escrever, na maioria das vezes, como uma atividade meramente burocrática, mecânica e, geralmente, num contexto avaliativo. A visão cartesiana do conhecimento, tão presente

nas nossas instituições de ensino, como constata Morin (2015b), faz com que se dê ênfase à escrita como algo exterior, que independe do vivido daquele que escreve. A forma reducionista imposta à prática de escrita escolar/acadêmica, que a transforma em atividade instrumental, de memorização e treinamento, limita a dimensão criativa e de compreensão desta como fenômeno formativo, comunicacional e de registro e memória dos percursos de aprender de cada indivíduo.

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

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

A visão pragmatista e utilitarista que ainda impera no ensino escolar tem dado mais ênfase à transmissão de conteúdos e cumprimento do planejamento curricular, deixando de lado a compreensão do mundo vivido do estudante e a articulação com seu contexto histórico e social. Neste caso, distante da produção de sentidos, e, ainda, muito distante de um olhar sobre as emoções enquanto disposições corporais, que configuram os nossos domínios e possibilidades de ação.

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

Diante do exposto, passamos a acreditar que pela via do paradigma da complexidade é possível dar abertura à potencialidade criativa e de reinvenção da escrita acadêmica. Isso implica pensar também que a maneira como nossa escrita é acolhida pelo outro faz muita diferença na compreensão desta dimensão da linguagem para o próprio aprender, dado o fato de que a escrita não é apenas um fazer, mas também um modo de ser-estar do humano no mundo (GUSTSACK, 2008).

## **PALAVRAS QUE ENCANTAM E ABREM CAMINHOS**

Na conversação estabelecida damos destaque à visão sistêmica do ser vivo, sua capacidade de autoprodução e auto-organização a partir do vivido, da experiência, das interações como fundamento para sua constituição e, sobretudo, destacamos, ainda, a



inseparabilidade entre o biológico e o cultural, entre a razão e a emoção no viver humano, no conhecer e na aprendizagem da escrita e de sua interpretação como fenômeno característico do devir humano no mundo.

O experienciar da escrita é visto aqui para além de uma atividade de ordem pragmática e sem sentido, como costuma acontecer nas ações de formação no Ensino Superior, mas como uma forma de habitar o mundo. No mesmo sentido, a aprendizagem da escrita é também um fenômeno social, auto-eco-organizativo, que se constitui e se modifica na convivência dos seres humanos no e com o mundo. Isso leva a defender que o espaço emocional em que se dá a experiência da escrita perturba e, por isso mesmo, também especifica e caracteriza esta ação.

Assim, as reflexões aqui apresentadas nos permitem afirmar 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 princípios que assim se constituem como operadores da própria ação de pensar. Como procuramos mostrar, a abordagem da complexidade na perspectiva moriniana, aliada a alguns aspectos da interpretação proposta pela concepção de círculo hermenêutico tayloriana, ajuda a compreender a ação de escrever em outras dimensões. Ajuda, ainda, a pensar a escrita, as emoções e a aprendizagem no Ensino Superior como fenômeno complexo que emerge no entrelaçamento do racional e do emocional e, sobretudo, como aprendizagem não apenas das coisas e do mundo, mas também de nós mesmos, como devires.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I – magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontologia del lenguaje*. Buenos Aires: Granita, 2006.
- GUSTSACK, Felipe. Elogios da linguagem: perturbações na formação de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 7., 2008. Itajaí: Univali, 2008. p. 1-15. Disponível em: <<https://slidex.tips/download/elogios-da-linguagem-perturbacoes-na-formacao-de-professores-gustsack>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- HERMANN, Nadja. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro; BUENO, Sinésio; GELLAMO (Org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>>. Acesso em: 9 jan. 2017.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Transpessoalidade* (entrevista). Brasília: Universidade Católica de Brasília - 2008. Disponível em: <<http://www.orion.med.br/index.php/transpessoalidade/571-uma-entrevista-com-humberto-maturana>>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.
- \_\_\_\_\_. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015b.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005c.
- \_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Disponível em: <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

MORIN, Edgar. A ciência, o imaginário e a educação (entrevista). *Salto para o futuro*, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8371>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

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

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. In: *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, Jan./Mar. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

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

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

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção polêmica do nosso tempo).

TAYLOR, Charles. Interpretation and the sciences of man. In: TAYLOR, Charles. *Philosophical papers. Philosophy and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. Vol. 2.