

Co-Determinação na Escrita-Leitura: enação de um território cartografado na educação a distância

*Co-Determination of writing-
reading: enaction of a territory
mapped in long distance education*

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
anamourauab@yahoo.com.br

Débora Pereira Laurino

Instituto de Matemática, Estatística e Física
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
deboralaurino@furg.br

Resumo

Este artigo comunica a cartografia de escreveres de professores-cursistas da Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, produzidos no espaço-contexto da educação a distância e no espaço-suporte das tecnologias digitais. A hipótese que orienta esta cartografia é de que o escrever enatuado co-determina os processos do dar-se-conta, da co-criação e da recursividade, os quais constituem o aprender. Explicita-se aspectos que compõe a Educação a Distância e co-determinam os modos de atuar nesse contexto e discute-se a cartografia, opção metodológica dessa pesquisa, que permite investigar o escrever, não como obra finalizada ou representação de algo pré-determinado, mas como ação. A partir da proposta enativa e da cartografia destes escreveres, constituiu-se o território de compreensão co-determinações da escrita-leitura, o qual emerge pelo dar-se conta dos professores-cursistas e na reflexão sobre o ler e o escrever no

Abstract

The present article communicates the writing cartography of teacher-students from the Specialization Course in Information Technologies and Communication in Education, produced within the space-context of long distance education and supportive-space of digital Technologies. The hypothesis guiding this cartography is that which the enacted writing co-determines the realization, co-creation and recursion processes, which constitute the learning process. The aspects composing the Long Distance Education and co-determining the modes of action within this context are exposed, and the cartography is discussed, which is the methodological option of the present research that allows investigating the writing not as a concluded work or a representation of something pre-determined, but as an action. Based on the enactive proposition and cartography of these writings, the comprehension co-determinations of writing-reading territory was built, which emerges from the realization of the teacher-students and reflection

educar, como interação e cooperação, ações que se fazem com o outro e potencializam o aprender. *about the reading and writing in education, as an interaction and cooperation, actions that can only be done with each other and potentiates the learning process.*

Palavras-chave: Enação - Cartografia – Escrever - Co-determinação. **Keywords:** *Enaction – Cartography - Writing - Co-determination.*

1. Mapeamentos Iniciais

Teorias acerca da cognição (Varela, Thompson e Rosch, 2003; Varela, 1994 e 2003) e da biologia do conhecer (Maturana e Pörksen, 1985; Maturana e Varela, 1995; Maturana, 1999, 2001, 2002) tem apontado para possibilidade de compreender o aprender como produção e não transmissão, para ideia de construção de mundos e não de representação de uma realidade objetiva.

A ideia fundamental é, pois, que as faculdades cognitivas estão inextricavelmente ligadas ao historial da vivência, da mesma maneira que uma vereda anteriormente inexistente vai aparecendo conforme se caminha. A imagem da cognição que se segue não é a resolução de problemas por meio de representações, mas sim o fazer-emergir criador de um mundo, com a única condição de ser operacional: ela deve assegurar a perenidade do sistema em questão (Varela, 1994, p. 88).

A partir dessa compreensão, Varela (1994, p.83) propõe a abordagem da enação na qual organismo e meio “[...] definem um ao outro e são correlativos”. Tal abordagem e concepção tem orientado nossa pesquisa¹ sobre o escrever na EaD, na qual trazemos como hipótese que o escrever enatuado - na ação incorporada, potencializa os processos do dar-se-conta, da co-criação e da recursividade, os quais constituem o aprender.

Para explicar essa hipótese, foi preciso que nos debruçássemos, articulássemos e incorporássemos concepções e propostas acerca da teoria enativa da cognição e nesse contexto compreendêssemos a educação à distância mediada pelas tecnologias digitais

(EaD); identificássemos a cartografia como estratégia metodológica compatível com essa teoria; e estudássemos o aprender a partir da enação.

Neste artigo focamos nossa atenção no processo de dar-se-conta, que ocorre na escrita-leitura dos professores-cursistasⁱⁱ da Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, vinculada a Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Estruturamos o artigo em quatro seções. Em “Atuação e Co-determinação na EaD: um Território Construído” explicitamos o contexto dessa pesquisa e compartilhamos nossas compreensões sobre a atuação na EaD, bem como os aspectos que a compõe e co-determinam os modos de atuar nesse contexto. Quando falamos em atuação já trazemos inscrita a proposta enativa, os modos de atuar referem-se a fazer, agir, ser, pensar e sentir; ao atuarmos estamos imersos na ação consciente, com mente e corpo atuando juntos.

Em “Constituição Cartográfica na Perspectiva da Enação” retomamos alguns fundamentos da cartografia e da nossa constituição como cartógrafas, mostrando o porquê da viabilidade dessa pesquisa a partir dessa metodologia, bem como, as conexões e articulações dessa aposta metodológica com a enação.

Em “Território Emergente: Ler e Escrever em Contextos Digitais” compartilhamos alguns escritos produzidos em experiências na EaD para compreender o aprender nesse contexto. Tal compreensão é feita a partir da proposta enativa e com nossa bagagem de cartógrafas: as teorias, vivências, movimentos e afetos.

Em “Co-Determinações da Escrita-Leitura” reafirmamos a constituição do território pelo dar-se conta dos professores-cursistas imersos nos afetos, linguagem, tecnologia e na reflexão sobre o ler e o escrever no educar.

2. Atuação e Co-Determinação na EaD: Um Território Construído

Nosso campo de imersão para pesquisar o escrever em contextos digitais é o espaço-contexto da EaD, o curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC-Edu), ofertado a distância pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG – através da Universidade Aberta do Brasil (UAB); e o espaço-suporte das tecnologias digitais, a plataforma Moodleⁱⁱⁱ. Diferenciamos estes espaços, pois o primeiro especifica o contexto no qual os escreveres^{iv} que investigaremos são produzidos e o outro especifica qual o suporte utilizado nesta produção.

Ao pensar na EaD mediada pelas tecnologias digitais e em suas especificidades: o espaço onde ocorre, os meios de mediação, a equipe envolvida, a distância geográfica, o domínio das tecnologias, as formas de interação, a linguagem e as relações de presença, esta pode ser compreendida não apenas como modalidade educacional, mas também como campo epistemológico no qual agregam-se, fundem-se e produzem-se teorias e conhecimentos sobre relações do ensinar e do aprender. Nesse sentido consideramos pertinente compartilhar nossas formas de entender atuação e co-determinação na EaD.

A partir de nossas experiências e pesquisas como docentes, discente e em processos de formação continuada para atuar na EaD identificamos quatro aspectos que pautam, interferem e conduzem as maneiras de se fazer e se comunicar na EaD: afetivos, da linguagem, tecnológicos e pedagógicos. Diferenciamos quatro aspectos, mas estes não estão isolados, não precisam ser contemplados separadamente; ao contrário, são interdependentes e estão imbricados nos modos de fazer, compreender e de se comunicar na EaD. Tais aspectos são enfoques identificados e considerados necessários, e é a partir de suas diferenciações, discutidas a seguir, que conseguimos perceber e pensar em suas articulações e interdependência.

Pensar que os aspectos afetivos constituem a EaD, vem ao encontro do entendimento de que “a afetividade faz parte do ser humano sendo a base para seu desenvolvimento. E as reações emocionais influenciam nosso comportamento e o processo de ensino/aprendizagem” (Tijiboy, Pereira e Woiciechoski, 2009, p. 04). Compreendemos a afetividade como emoção que funda as ações e tal consideração é feita a partir da teoria de

Maturana (2001), para o qual as emoções que fundam as relações sociais são emoções do amor e da aceitação do outro, como legítimo outro. Sem este emocionar, não poderiam ser constituídas relações sociais, relações educativas, pois sem aceitar o outro não haveria espaço para relação, porque desta maneira o outro seria negado e ignorado. E isto não é negar a si mesmo, ao contrário é aceitar-se. O respeito e a aceitação de si inicia com o amor que acolhe, na aceitação de sua total legitimidade. A aceitação e o respeito por si mesmo, implica em não ter de se perguntar sobre sua legitimidade, nem sobre a dos outros. A colaboração só é possível quando se convive na legitimidade de ser, que resulta do respeito por si mesmo e do respeito pelos outros, sem o temor de desaparecer na colaboração (Maturana e Dávila, 2006). “[...] As emoções são tipos de comportamentos relacionais. Enquanto tais, nossas emoções guiam momento a momento nosso agir, ao especificar o domínio relacional em que operamos instante a instante, e dão ao nosso agir seu caráter enquanto ações (Maturana, 2001, p. 180).

Deste modo, considerar que as emoções, os aspectos afetivos, guiam as ações e compõem o aprender, faz com que estes aspectos sejam relevantes para as percepções e fazeres em EaD. A cultura da EaD está em processo de construção, entre docentes, discentes e instâncias gestoras, e por isso contempla as angústias e as motivações que constituem os sujeitos da EaD. Nessa modalidade a linguagem e a escrita são caminhos para que a emoção seja contemplada, uma vez que as interações na EaD ocorrem, principalmente através do escrever, o que conduz as inter-relações dos aspectos afetivos e da linguagem, relações que Maturana (2001) denomina como conversações, entrelaçamentos de linguajar e emocionar.

Ao pensarmos sobre os aspectos da linguagem presentes e que interferem na EaD propomos pensar nas conversações que são construídas e vivenciadas nesse contexto. Não estamos preocupadas com linguagem formal ou revisão gramatical do texto, mas sim em pensar em sua compreensão. Assim consideramos os textos produzidos como conversações, como entrelaçamentos de linguajar e emocionar. Cunha (2006) menciona que a concepção contemporânea de linguagem, compreende a mesma como forma de interação, ou seja, ao utilizar a linguagem, os sujeitos que se comunicam, agem com seus interlocutores. O que se escreve age ‘sobre’ e ‘com’ o leitor. Age ‘sobre’ ele, porque pode modificar suas compreensões e age ‘com’ ele, porque quem lê, não apenas decifra os códigos da escrita,

mas também interfere naquilo que foi escrito a partir da maneira como lê e compreende os textos.

Ao significar a linguagem como interação, como dinâmica processual, e não como algo passivo, propõe-se que os textos produzidos ou sugeridos, pelos docentes, devem e podem ser provocativos, no sentido de convidar o estudante-leitor a ser também autor, ou seja, que convidem o outro a participar e permanecer na ação comunicativa de aprender. Desta forma, o ato de ler pode ser compreendido como o ato de construir pontes que permitam aos estudantes fazer o encontro de suas explicações e vivências com as explicações dos autores, pontes que abrem caminhos para a autoria e o aprender^v.

Falar em linguagem na EaD é falar também nas ferramentas disponíveis para comunicação nesta modalidade, por isto incluímos os aspectos tecnológicos, os quais referem-se ao conhecimento dos recursos digitais e suas possibilidades no contexto do aprender. Tais recursos podem ser tanto aqueles que constituem a plataforma educacional da instituição que oferta cursos a distância, como também outras ferramentas, *softwares* livres e repositórios que estão disponíveis para a educação. O conhecer mencionado aqui não é apenas no sentido de saber que existe, mas também saber manusear, pensar e compreender o potencial educativo que cada recurso digital pode ter, aprender a aprender ‘com’ e a ‘partir das’ experiências com as tecnologias digitais. Laurino-Maçada (2001) chamou este saber de versatilidade tecnológica, que significa ter familiaridade com a máquina, saber quais dispositivos eletrônicos podemos conectar a ela e qual o propósito educativo dessa conexão; saber manejar os *softwares*, saber instalá-los, e, acima de tudo, descobrir como utilizá-los, testando-os, experimentando-os para, quem sabe, criar novas alternativas, inventar modos inusitados de utilizá-los.

Incluir os aspectos tecnológicos na compreensão da EaD vai ao encontro do conceito e proposta de letramentos digitais, os quais são compreendidos como “[...] os processos de aprendizagem do manuseio das tecnologias digitais e os processos das práticas sociais e educativas de aprender por meio das tecnologias” (Moura, Vaniel e Monteiro, 2013, p.34). Discussões sobre apropriação tecnológica e escrita no espaço digital contribuíram para proposição do termo ‘*letramentos*’, no plural:

[...] propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos* (Soares, 2002, p.156 – grifos da autora).

Buzato (2006, p. 07) também refere-se à pluralização do termo, ao compreender que não existe uma forma única de letramento, mas que este acontece de “[...] forma situada em contextos culturais específicos, ou em relação a um conjunto específico de tecnologias e práticas”; por isto, letramentos. Para o autor, ao se propor letramentos digitais, a ideia é que não apenas a linguagem das tecnologias digitais seja conhecida em sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia comunicativa, mas que também seja conhecida “[...] sua dimensão de uso, aquela que a implica na construção e manutenção de relações sociais” (Buzato, 2006, p. 07).

Para que as experiências na EaD possibilitem letramentos digitais, e contemplem espaços e contextos do aprender a aprender ‘com’ e a ‘partir das’ experiências com as tecnologias digitais, é necessário permitir que os diferentes sujeitos dessa modalidade compreendam que cada ferramenta da plataforma institucional – sejam fóruns, tarefas, glossários ou *wikis* – possui uma característica operacional, ou seja, funciona a partir de tais e tais comandos e configurações, mas principalmente, que cada uma destas ferramentas possui múltiplas potencialidades educativas, que vão depender do objetivo, da necessidade e da construção de sentido estabelecida na ação mediadora entre docentes e estudantes.

[...] usamos diferentes tecnologias como diferentes domínios de coerências operacionais conforme o que queremos obter com nosso agir, isto é, usamos diferentes tecnologias de acordo com nossas preferências ou desejos. Portanto, são nossas emoções que guiam nosso viver tecnológico, não a tecnologia em si mesma, ainda que falemos como se a tecnologia determinasse nosso agir, independentemente de nossos desejos (Maturana, 2001, p.191).

Ao compreender que são as emoções e intencionalidades pedagógicas que orientam as propostas e mediações com as tecnologias digitais, é possível dar-se conta de mais uma inter-relação e da necessidade de se pensar também nos aspectos pedagógicos para entender a EaD. Tais aspectos referem-se a abordagens do campo epistemológico da EaD, ao

mencionarmos este campo estamos reconhecendo que existe um campo epistemológico específico da EaD que, mesmo pertencendo a seara da educação, possui peculiaridades que emergem não apenas da distância geográfica em que se encontram seus sujeitos, mas também nas diferenças de mediação, planejamento e no próprio operar da EaD: em como mediar a aprendizagem e potencializar as tecnologias digitais disponíveis para seu uso na educação. Neste sentido, Rodrigues, Maraschin e Laurino (2008, p.235) afirmam que:

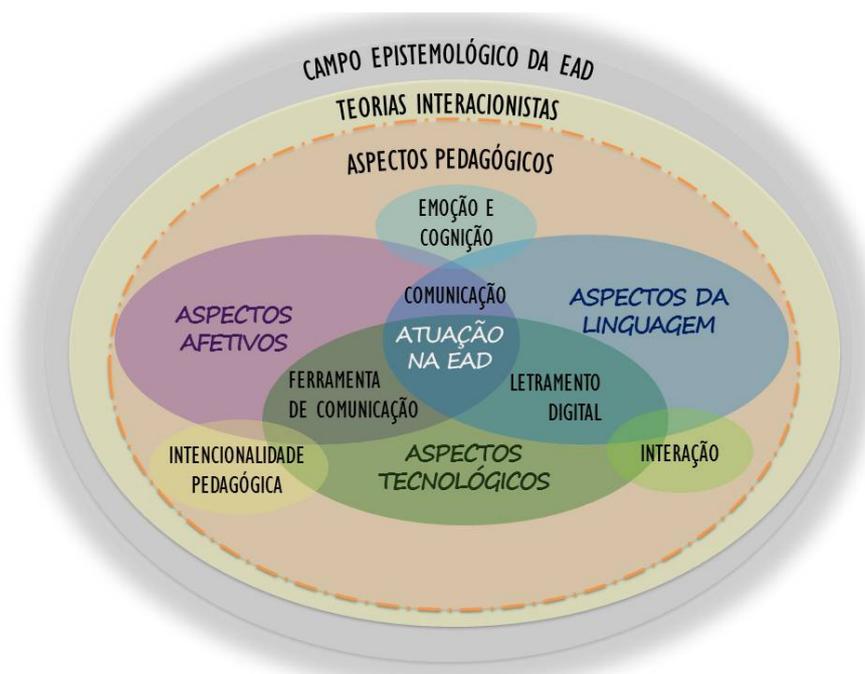
Propor que aprendizagens ocorram em outros contextos que não sejam presenciais, implica propor aos autores dessas aprendizagens, sejam eles alunos ou professores, mudanças nas formas de ser e fazer e, não simplesmente a troca do espaço presencial para o virtual. Tal fato representa rupturas descontínuas e sucessivas nas concepções, valores, percepções, saberes e práticas compartilhadas por uma comunidade que necessita se perceber como parte dessa rede.

Tais rupturas e práticas compartilhadas produzem pesquisas e teorias e constituem o campo epistemológico da EaD. É inevitável que os aspectos pedagógicos contemplem também os aspectos afetivos, da linguagem e tecnológicos, mas não se resumem a estes. Podemos pensar no sentido de co-determinação, na qual os aspectos pedagógicos também determinam como são compreendidos, abordados ou operados os outros aspectos da EaD. Becker (2008) contribui com esta discussão e proposta, ao relacionar modelos pedagógicos a modelos epistemológicos, e ao afirmar que aqueles são sustentados por estes. Assim, ao atuar na EaD, assumimos uma postura epistemológica, que se desdobra na maneira de operarmos na EaD.

Fazemos e compreendemos a EaD inscrita no campo epistemológico das teorias interacionistas, da pedagogia relacional proposta por Becker (2008) e da dialética discutida por Pretti (2002), as quais consideram sujeito e objeto, estudante e docente em constante e mútuo processo de interação, desequilíbrio cognitivo e aprendizagem. Maturana (2002) contribui com esta perspectiva ao dizer que mudanças estruturais são produzidas entre aqueles que interagem e que tais mudanças estruturais, resultantes das interações, são desencadeadas pela perturbação que um provoca no outro, mas tais perturbações são determinadas pelo sujeito perturbado, a partir de sua história de interações. Nas interações os sujeitos são co-determinados, mutuamente afetados, e a mudança será determinada pela história biológica e cultural de cada um.

As reflexões acerca dos aspectos que constituem a EaD foram produzidas em contexto de co-determinação das interações entre nossas experiências e os autores referenciados, e nessa co-determinação “re-apresenta-se”, na Figura 1, nossa compreensão, inserção e modo de atuação na EaD.

Figura 1 –Re-apresentação da proposta de formação docente para atuar na EaD



Fonte: Produzido pelas autoras.

Utilizamos o termo “re-apresentação” pelo fato de que o esquema elaborado não pretende ser uma representação, mas sim uma possibilidade, na qual foram sistematizadas as inter-relações e o imbricamento entre os aspectos: afetivos, da linguagem, tecnológicos e pedagógicos com o campo epistemológico da EaD. Nesta figura observamos a escolha do campo epistemológico definindo os aspectos e as relações destes aspectos na atuação na EaD; como também podemos observar o movimento contrário: a identificação dos aspectos da atuação na EaD e suas inter-relações e imbricamento definindo o campo epistemológico escolhido.

Seja qual for o movimento, das bordas para o centro ou do centro para as bordas, é importante notar que o campo epistemológico da EaD tem borda infinita, não delimitada, e

que, a concepção que apresentamos, constitui-se a partir das teorias interacionistas e estas relacionam-se com os aspectos pedagógicos por uma membrana descontínua, que permite e potencializa as relações dos aspectos pedagógicos com as teorias e com a epistemologia em questão. Também é possível observar que o conceito de comunicação articula os aspectos afetivos com os da linguagem; que o conceito de letramento digital articula os aspectos da linguagem com os tecnológicos; e que a concepção e o operar das ferramentas de comunicação articulam os aspectos tecnológicos com os afetivos. Ainda é possível observar, no esquema, que os conceitos emoção e cognição, interação e intencionalidade pedagógica, promovem a inter-relação dos aspectos afetivos, da linguagem e tecnológicos, respectivamente, com os aspectos pedagógicos.

Nos damos conta de que a EaD se constituiu no imbricamento dos aspectos afetivos, da linguagem, tecnológicos e pedagógicos, fez com que co-produzíssemos, não um lugar, mas sim um território de atuação na EaD. Para Cunha (2010, p.53) o lugar “se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. E “transformamos esses lugares em territórios quando firmarmos ações, como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se tornem preponderantes” (Cunha, 2010, p.56).

Dessa maneira, nossa atuação e co-determinações na EaD faz com que a produzamos como território, menos fixo e delimitado que um espaço, mais expressivo porque está em constante construção e em constante estado de afetabilidade, se move e se constitui pelos afetos, linguagens, tecnologias e no educar.

3. Constituição Cartográfica na Perspectiva da Enação

Ao longo dessa pesquisa sobre o escrever na EaD fomos nos constituindo como cartógrafas, fomos permitindo que os afetos nos movessem e que as palavras nos dessem língua (Rolnik, 2006); fomos construindo um corpo, corporificando nossos conhecimentos enquanto pesquisadoras (Pozzana, 2013); fomos exercitando a atenção cartográfica (Kastrup, 2012) e fomos produzindo mundos (Varela, 1994; Varela, Thompson e Rosch, 2003).

Embora, nesse momento consigamos escrever em um parágrafo os movimentos feitos, de maneira simples e sucinta, tais movimentos foram extensos, contínuos e demandaram aprender corporal e cognitivo.

Para começar tivemos que compreender, com o corpo inteiro, que enquanto pesquisadoras, observadoras implicadas, estávamos atuando de um modo particular ao observar, interagir e nos transformamos junto aos sujeitos da pesquisa e os autores com os quais dialogamos. Com isso, passamos também a compreender que estamos, todo o tempo, produzindo mundos - “a realidade não é projetada como algo dado: ela é dependente do sujeito da percepção, não porque ele a ‘constrói’ por um capricho, mas porque o que se considera como um mundo relevante é inseparável da estrutura do percipiente” (Varela, 2003, p. 79 – grifo do autor). Assim, há uma circularidade entre o fazer e conhecer, há ação no conhecer e há conhecer na ação.

Tal circularidade, tal compreensão e modo de atuar, inscreveu-se na dimensão da objetividade entre parênteses, da qual deriva um explicar científico como uma reformulação da experiência, e não apenas a observação ou descrição de algo pré-determinado. Com isso emergem co-engendramentos entre quem pesquisa, quem nós somos e nos tornamos com a pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os autores, as teorias e os afetos. Tais posturas e escolhas aconteceram em conjuntura (no sentido de fazer “com” e “junto”), com a cartografia, a qual, de maneira recíproca, nos moveu em direção a tais posturas e escolhas.

Falamos em posturas, porque para além de serem concepções e conceitos acerca da pesquisa, da ciência e da vida, são modos de observarmos, experienciarmos e aprendermos no processo. Nesse processo vamos criando corpo, intensificando nossa sensibilidade, afetabilidade e atenção consciente. “O aprendizado é literalmente corporificado e criado; requer tempo e espaço, respiração, articulação, atenção, disponibilidade para o desconhecido” (Pozzana, 2013, p. 332).

A disponibilidade para o desconhecido também é uma operação de aprender, aprender a atenção cartográfica (Kastrup, 2012), de se colocar numa atitude de suspensão e não de busca por algo que se espera encontrar. Para o cartógrafo, “o que lhe interessa nas situações com as quais lida é o quanto a vida está encontrando canais de efetivação” (Rolnik, 2006, p.68). E como conceber que nossa pesquisa e vida buscam canais de efetivação? De nos

sentirmos convocadas, de estarmos abertas ao encontro? A proposta enativa de cognição corrobora nesse sentido, para Varela (1994, p.72 – grifos do autor), na cognição viva o mais importante é “[...] *colocar* as questões pertinentes que surgem a cada momento da nossa vida. Estas não são predefinidas mas *en-agidas, nós fazêmo-la emergir...*”, com isso nossa atividade cognitiva acontece na “[...] constante enação de mundos diferentes, fundada no historial de categorias viáveis: um órgão que constrói mundos mais que os reflete” (Varela, 1994, p.88).

Nossa constituição como cartógrafas aconteceu a partir dessas posturas, dessas escolhas, as quais sistematizamos em sete nós reflexivos: a observação implicada, a circularidade do fazer-conhecer, a objetividade entre parênteses, o explicar, o cartografar, a co-determinação e a enação (Moura e Laurino, 2014). Chamamos de nós reflexivos porque são emaranhados conceituais e atravessamentos que foram enredando-se e emergindo no nosso processo de pesquisa, os quais produzem em nós movimentos de dar voltas em si mesmas, visitar nossa história de interações e a partir disso nos abrimos a outros encontros.

Os nós reflexivos possibilitaram a emergência dos nós de compreensão “acontecimentos do escrever” e “implicações do ler”, enagidos em uma cartografia do escrever^{vi}, na qual reconhecemos, de maneira co-determinada com as compreensões dos sujeitos da pesquisa, as multiplicidades do escrever, alguns limites e seus desdobramentos e embasamentos no ler.

A partir desses nós, percebemos que a recorrência do escrever, traz consigo a possibilidade de fazer do escrever uma conversa: com nossas experiências, com os autores que dialogamos, com nós mesmos, com os possíveis leitores e com as pessoas com as quais convivemos sobre o tema que escrevemos (Marques, 2006).

Essa possibilidade minimiza dificuldades ou receios com o próprio escrever que produzimos e traz consigo a concepção do escrever como ação e não produto, concepção esta que se desdobra em outras compreensões: a) de que não sendo produto acabado, o escrever é também começo, que provoca o outro (leitor) e nós mesmos ao diálogo; b) de que o escrever é construção coletiva que nos auto-provoca a reflexões enquanto escrevemos; c) que sendo vivo, o escrever é co-criação com quem conversamos ao escrever e com quem lemos; d) que o escrever desdobra-se também como o ler, não apenas como base ou

referência, mas como ponte para ideias ainda não pensadas e ponte para experiências já inscritas em cada um. Em decorrência desses desdobramentos, o escrever traz consigo o ler como movimento vivo, e não passivo ou de absorção e reprodução. Dessa maneira, ao movimentarmos materiais textuais, seja ao ler ou ao escrever, somos autores, produzimos entendimentos e aprendemos.

E o que significa dizer que aprendemos dentro da concepção de enação?

A concepção de enação propõe que sujeito e mundo se especificam mutuamente, que o mundo e a realidade não preexistem a ação do sujeito, mas que na ação cognitiva o sujeito constrói mundos. A cognição se dá por meio da corporificação do conhecimento, ou seja, o conhecimento não é resultado apenas do pensamento (mente), mas sim da nossa interação com o meio, através do nosso corpo inteiro: sensibilidade, emoção, história e pensamento (Varela, 1994, 2003; Varela Thompson e Rosh, 2003).

Nessa proposta a interação é entendida como o processo de trocas entre meio e indivíduo, ou indivíduo-indivíduo, troca essa que acontece de maneira recíproca entre os que interagem, mas que não é igual, e sim determinada pela história de interações de cada participante (seja meio ou indivíduo) (Maturana e Varela, 1995; Maturana, 2001).

Para Kastrup (2008, p.105) na ideia de corporificação do conhecimento “[...] há uma aproximação nítida com a noção de aprendizagem”. E como corporificamos conhecimento? Ao estarmos imersos na experiência e interação da qual participamos, na atuação conjunta de mente e corpo, ao permitirmos que não só o pensamento participe do processo, mas também nossa sensibilidade, emoção e história. Foi assim que aprendemos a ser cartógrafas, movidas pelas experiências que nos afetaram, algumas das quais sistematizamos nos nós de reflexão e nos nós de compreensão.

E como entendemos que os sujeitos da pesquisa aprendem ao escrever? Ao observar em seus escreveres experiências com o escrever que os provocaram, os convocaram, que os afetaram.

A fim de evidenciar a cartografia que compusemos, fazemos do texto a seguir uma cartografia textual. Inspiradas na cartografia textual de Rolnik (2006), a qual não cita diretamente os autores e colaboradores, mas evidencia suas palavras com itálico seguidos

das iniciais; utilizamos um processo similar. A composição da nossa cartografia é feita pelas fendas – as impressões da teoria no nosso processo de cartografar; pelas linhas de costa – as formas como vamos nos corporificando no exercício cartográfico; e de relevos textuais – as compreensões dos professores-cursistas sobre o escrever^{vii}; as quais emergem e constituem um território, um texto que revela o co-engendramento dessa pesquisa, um texto que não é mais nosso, nem dos autores que lemos nem apenas dos professores-cursistas, mas das compreensões que se efetivaram na nossa interação.

4. Território Emergente: Ler e Escrever em Contextos Digitais

A fim de observar como os estudantes da EaD compreendem o escrever e como aprendem a partir dele, criamos na disciplina de Alfabetização Digital^{viii}, a tarefa “Análise e avaliação da proposta e participação em fóruns”, na qual solicitamos aos estudantes (professores-cursistas) que elaborassem um texto, com base em subsídios experienciais e teóricos, sobre suas participações nos fóruns propostos. A tarefa permitiu que retornassem aos fóruns, observassem suas postagens e interações, e pensassem sobre as possibilidades de aprender na convivência do fórum. *As propostas estavam claras e objetivas, (...) a professora traz um questionamento inicial a fim de promover a reflexão sobre a ação pedagógica desses professores em formação (...), além de estimular a participação de todos na discussão. Orienta, também, quanto à importância de não abrir novos tópicos, ou seja, estimula a interação em um mesmo espaço, a fim de que as discussões sejam realizadas por todos, visando a compartilhar as aprendizagens vividas a partir das interações e assim não fragmentar a discussão*^{ix}. A orientação da professora para que as postagens sejam feitas em um mesmo espaço, permite que as interações aconteçam ou, pelo menos, que sejam possibilitadas. Ainda que as relações educativas necessitem de ações recíprocas entre no mínimo dois sujeitos, é fundamental uma predisposição do professor, tal predisposição é carregada de emoção e linguagem, as quais configuram os territórios de aprendizagem, no sentido de que é ele quem faz uma proposta inicial. Se a proposta pedagógica não contempla espaços de diálogo e de respeito a diversidade de opiniões, a construção de

conhecimento em conjunto passa a ser dificultada, não que se torne impossível, mas é inibida de alguma maneira.

O curso está muito bem articulado pelos profissionais que organizam o programa. A sequência de temas é perfeita. Os assuntos são apresentados em forma de espiral... sem nos darmos conta, nos vemos tão envolvidos que, ao escrever, parece que damos voltas e voltas em torno de um mesmo tema^x. Nesse envolvimento conversamos ao escrever: conversar vem do latim “cum”, que significa com, e “versare”, cujo sentido é “dar voltas com” o outro com quem conversamos (Maturana, 2002a). Me senti envolvida no contexto que estava sendo debatido e a cada nova proposta crescia a vontade de conhecer mais, de saber mais sobre o assunto abordado para apresentar opiniões coerentes e bem fundamentadas, assim como confrontar diferentes opiniões postadas pelos colegas e fazendo muitas reflexões acerca de um único assunto, ser capaz de interagir com os grupos, concordando ou não, mas principalmente assumindo uma posição sobre o tema^{xi}. O aprender vai se modificando na troca com o outro, desde a apresentação dos materiais, temas e conteúdos até o diálogo em si, que mesmo sendo sobre o mesmo tema não é igual, se complexifica, não apenas a cada postagem, mas principalmente a cada interação. Para que haja a interação é preciso que haja uma predisposição à aceitação do outro como legítimo outro, e em decorrência dessas interações perturbações são sentidas por aqueles que interagem (Maturana e Varela, 1995). Ou seja, o envolvimento de cada constituinte do grupo com o debate, o desejo de participar, faz com que a proposta inicial do professor se efetive e comece então uma teia de interações, começa a tessitura de uma rede.

Os textos (da disciplina) mostram que a aprendizagem se dá no coletivo, na partilha das ideias, na reflexão daquilo que tínhamos como único caminho, e desta forma os fóruns conseguem nos tornar cada vez mais, construtores de nossa aprendizagem, juntos aprendemos mais e melhor, pois cada um sempre tem algo para contribuir^{xii}. O aprender em conjunto, se efetiva na interação entre todos os envolvidos, formamos uma rede de conversação, onde a distância é um mero fato, que não interfere na construção do conhecimento^{xiii}. A interação, mencionada aqui é interação entre estudantes, professores e conhecimento, na qual são compartilhadas ideias, pensamentos, vivências, trocamos experiências^{xiv}.

Além do compartilhar, as interações dos professores e tutores provocam e convocam o aprender em rede *as maneiras claras e objetivas com que as propostas foram elaboradas facilitaram a compreensão das atividades propostas, mas principalmente a linguagem afetiva utilizada por professores e tutores ao articular, questionar e problematizar os temas a serem debatidos, encorajaram e incentivaram a participação e busca por novos conhecimentos e a reciclagem dos anteriormente construídos^{xv}*. Os participantes da rede de interações num processo contínuo desencadeiam mudanças mútuas, determinadas pela estrutura de cada sujeito, as quais podem ser chamadas de acoplamentos estruturais (Maturana e Varela, 1995).

O acoplamento estrutural é decorrente das trocas conjuntas e congruentes entre os sujeitos e o meio. Ambos modificam-se como algo natural e o resultado dessa recorrente transformação estrutural é uma história de trocas estruturais recursivas espontâneas (Maturana, 2008). Assim, a reciclagem de conhecimentos pode ser compreendida como uma revisita aos conhecimentos que constituem cada um, uma revisita a partir de uma outra posição, de um outro olhar, complexificados com as experiências da própria interação, e que constituem o aprender em rede e a transformação recorrente da rede.

O processo de comunicação, discussão e produção desenvolvido (...) nos fóruns (...) vêm (...) a acrescentar e possibilitar o diálogo e a troca de saberes^{xvi}. Para além do diálogo, o escrever é visto como produção, no sentido de trazer algo que emerge, algo que inaugura e possibilita a troca, com as reflexões de cada um, de suas experiências e do embasamento teórico. Assim, *os níveis das reflexões abordam um fundamento teórico e um trabalho cooperativo entre os envolvidos^{xvii}*, cooperação esta que não é linear, mas em rede, na qual, um acrescenta aos posicionamentos de outro e outro, numa trama coletiva. *As observações dos colegas vão se desencadeando, a princípio timidamente, mas em seguida o conteúdo vai tomando caminhos, novas nuances que nos incitam à reflexão^{xviii}*. Nas interações, na rede que se forma, as ideias e compreensões se desencadeiam, não é mais de um ou de outro, mas do coletivo. Isso se dá em decorrência das próprias interações, que produzem acoplamentos estruturais entre os que interagem e dessa maneira provocam co-determinações, ou seja, somos mutuamente afetados, mas a mudança será determinada pela história biológica e cultural de cada um (Maturana e Varela, 1995).

Daí a importância dessa interação adjacente aos fóruns da EaD, que propicia o confronto das minhas ideias com as de todo um grupo, sem falar do olhar crítico e avaliador dos professores. É, sem dúvida, uma enriquecedora teia de relacionamento e aprendizagem^{xix}.

Porque rede de aprendizagens? Porque é uma rede que se mostra aberta a interações, argumentos, diálogos, que convergentes ou divergentes, coloca os participantes em interação, promove a relação com o outro. Nessas relações cada um é provocado a pensar, rever posturas, compreensões e argumentos.

Nessa rede é possível dar-se-conta da autonomia que envolve a participação de cada um, a autonomia para o ler e o escrever de maneira ativa e construtiva. *Utilizando os fóruns, vivenciamos as possibilidades construtivistas no ambiente virtual de aprendizagem. Os textos estudados nos permitem analisar e nos fazem perceber que estamos na prática, participando ativamente nesse processo de ensino-aprendizagem^{xx}. Estamos tendo a oportunidade de aprender a dialogar através da escrita, enfrentando tarefas que nos desafiam a agir e a se posicionar como um indivíduo autônomo e capaz de realizar constantes reflexões, tornando-se possível a interação com o grupo^{xxi}.* O ler e o escrever em fóruns constituem atitudes que se retroalimentam: ao estarmos em grupo, interagimos e isso nos leva a pensar, a nos posicionar; ao mesmo tempo, ao nos posicionarmos e dialogarmos com colegas, estamos constituindo uma rede de interação, e nesses movimentos nos modificamos e aprendemos.

A aprendizagem acontece quando refletimos sobre o que “conversamos” quando conseguimos (re)significar saberes que até então tínhamos como adquiridos^{xxii}. Ao refletirmos sobre o que conversamos, ao pensar sobre nosso próprio pensar estamos em uma atitude metacognitiva, a qual “[...] é potencializadora à de ser/conhecer porque vai capacitando cada vez mais esse sujeito em termos de uma complexificação crescente” (Pellanda, 2003, p. 1382). Na participação nos fóruns fazemos *muitas reflexões e mudamos alguns conceitos a partir das conversas mediadas pela escrita, nos sentimos capazes de relatar nossas experiências por perceber que todos estão inseridos num mesmo contexto^{xxiii}.* O dar-se-conta, o aprender, emerge do pensar sobre o próprio pensar e sobre o que se conversa, com isso trazemos a tona outros significados e transformamos alguns conceitos. Tais movimentos acontecem ao estarmos realmente inseridos, imersos, ao participarmos da conversa sem pré-ocupações ou pré-conceitos. E conseguimos estar assim imersos, ao

efetivarmos a enação, enquanto forma de atuarmos no nosso viver, com mente e corpo atuando juntos, corporificando conhecimentos (Varela; Thompson e Rosch, 2003).

Ao longo do curso, vamos criando laços, nos identificando com a maneira de pensar e de se posicionar de alguns colegas, encontrando novos caminhos, abrindo novos horizontes para realizar nosso trabalho com mais qualidade. Enfim, aprendendo com o coletivo^{xxiv}. Assim o ler emerge como prática de conhecer o outro pelo escrever e pelo argumento, e como caminho para o novo, o ler e o escrever se dão em um processo ativo, se entrelaçam, revemos conceitos, participamos ativamente e aprendemos em conjunto^{xxv}.

Nesses entrelaçamentos, como estamos em uma rede de formação de professores, passamos também a nos darmos conta de que aprendemos formas de ensinar, *as leituras dos textos indicados, bem como das postagens dos colegas, com análise e reflexão dos nossos saberes, instiga-nos a repensar nossas práticas pedagógicas, transformando nossas trocas de informações e questionamentos em processo de pensamentos em “estado de ebulição”^{xxvi}. Poder me relacionar através de palavras com diversas pessoas me faz sentir mais envolvida com a tecnologia e a comunicação aumentando meus conhecimentos nessa área e o melhor de tudo isso é depois poder passar esses conhecimentos aos meus alunos, saber de que maneira vou poder trabalhar a tecnologia e a comunicação na escola em que leciono^{xxvii}. O ler e o escrever nos colocam em relação com o outro: autores e colegas, o compartilhamento de ideias, mexeu de forma concisa com nossas emoções, levando-nos a uma nova postura frente ao saber e ensinar^{xxviii}. Ao mudarmos nossas emoções mudamos também nossos domínios de ação (Maturana, 2002), domínios estes que são entendidos como “[...] tarefas que o sistema cognitivo impõe a si próprio no seio de um certo espaço de problemas: a visão, a linguagem, o movimento, etc.” (Varela, 1994, p. 74). Nossa própria formação é efetivada como o repensar de nossas práticas docentes.*

Observamos, ao estarmos imersos nessa rede, que *utilizar as TIC como apoio à EaD, somente colocando o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode acabar não sendo suficiente para aproximá-lo e despertar-lhe tal motivação pela aprendizagem. Porém, a troca de experiências estimula o aluno da EaD a interagir de forma contínua, é através das indagações e respostas que poderemos promover a reflexão sobre processos, propiciando a aprendizagem significativa para nós^{xxix}. Ao estarmos em rede, em interação,*

não somos os mesmos que éramos ao entrar na rede, vamos nos modificando, de nossas interações derivam mudanças que alteram o curso do nosso viver, em um processo cumulativo, que modifica nosso estado prévio e tem caráter histórico e irreversível (MATURANA, 1999). E aprendemos nessa modificação, talvez não o que o professor objetivava, se esta interação deriva de uma relação educacional, talvez não aprendamos conteúdo, mas aprendemos modos de atuar e conviver, e esse aprender interferirá em outras interações que tivermos, quando então vamos nos dando conta de mais isso ou aquilo.

5. Co-Determinações da Escrita-Leitura

Quando começamos a escrever este artigo e a revisitar os escreveres do professores-cursistas, ainda de maneira turva, observamos a emergência de um nó de compreensão, o nó co-determinações da escrita-leitura. Falamos em escrita-leitura com base na proposição de Silva (2009), o ler e o escrever imbricados em uma ação de construir outras compreensões e anunciar algo novo. O nó co-determinações da escrita-leitura emergiu quando nos debruçamos sobre os escreveres dos professores-cursistas e nos permitimos experimentar de maneira integral e concreta a atenção cartográfica.

As concepções de ler e de escrever constroem a articulação de ambos e produzem a escrita-leitura, que não é nem só um nem só outro. Escritor (quem escreve); autor (quem lemos); autor (nós, que enquanto escritores nos produzimos também como autores); e leitor se fundem, e não sabemos mais no escrever produzido, o que é do escritor, do autor ou do leitor.

O campo dos escreveres, do que produzimos como autores, interferem e significam nossas leituras e nosso próprio escrever, assim as concepções de ler e escrever passam a ser fluídas, móveis - nem só ler, nem só escrever - mas um híbrido de ambos: escrita-leitura.

Ao escrevermos e lermos aprendemos, nos co-determinamos. Tais co-determinações interferem para muito além daquilo que escrevemos ou do espaço onde escrevemos (seja suporte ou contexto), porque as aprendizagens não ficam confinadas em territórios isolados,

mas circulam nos diferentes territórios nos quais vivemos e mais, tais aprendizagens constituem o território-ser, singular de cada um.

6. Referências Bibliográficas

- BECKER, F. (2008). Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: Karkotli, G. Metodologia: Construção de uma Proposta Científica. Curitiba: Camões.
- BUZATO, M. E. K. (2006). Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede. Disponível em: <http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>. Acesso em: 17 mar 2014.
- CUNHA, A. L. (2006). A Interação na Educação a Distância: Cuidados com o Uso da Linguagem em Cursos On Line. 4º Seminário Internacional de Educação a Distância - Associação Brasileira de educação a Distância - ABED. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc011.pdf>. Acesso em: 21 abr 2014.
- CUNHA, M. I. (2010). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: _____ (ORG.). Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Junqueira & Martin; Brasília: CAPES: CNPq. p.45-57.
- KASTRUP, V. (2008). A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. Políticas da Cognição. Porto Alegre: Sulina. p. 93-112.
- KASTRUP, V. (2012). 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 (p. 32-51). Porto Alegre: Sulina.
- LAURINO-MAÇADA, D. P. (2001). 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.
- MARQUES, M. O. (2006). Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Brasília: Unijuí.
- MATURANA, H. R. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago do Chile: DOLMEN EDICIONES S.A.
- MATURANA, H. R. (2001). Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: UFMG.
- MATURANA, H. R. (2002). Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG.

- MATURANA, H. (2002a). A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG.
- MATURANA, H. (2008). Autopoiesis, acoplamiento estructural y cognición: historias de estas y otras nociones em la biología de la cognición. Instituto Matrízico. Disponível em: <http://www.autopoiesis.com/documents/Maturana%202008b.pdf>. Acesso em: 20 jan 2015.
- MATURANA, H., DÁVILA, X. P. (2006). Educação a Partir da Matriz Biológica da Existência Humana. Revista PRELAC (Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe), Santiago – Chile, nº 02, p. 30-39, fev.
- MATURANA, H.; PÖRKSEN, B. (1985). Del Ser al Hacer: los orígenes de la biología del conocer. Santiago: Comunicaciones Noreste Ltda.
- MATURANA, H.; VARELA, F. (1995). A árvore do conhecimento – As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II.
- MOURA, A. C. de O. S. de; LAURINO, D. P. (2014). Nós Reflexivos: A Cartografia como Estratégia Metodológica. Polis e Psique, v. 4, n.2. p. 86-105. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/44896>. Acesso em: 05 jan 2015.
- MOURA, A. C. de O. S. de; VANIEL, B. V.; MONTEIRO, A. F. (2013). Experiências e Recorrências na Alfabetização Digital. In: VANIEL, B. V.; JELINEK, K. R. Tutor/autor: experiências e saberes. Rio Grande: Editora da FURG. Coleção Cadernos pedagógicos da EaD. Vol. 11. p. 09-23. Disponível em: <http://www.sead.furg.br/index.php/sead/cadernos-pedagogicos>. Acesso em: 21 abr 2014.
- PELLANDA, N. M. C. (2003). Conversações: Modelo Cibernético da Constituição do Conhecimento/Realidade. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1377-1388, dezembro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a14v2485.pdf>. Acesso em: 29 jan 2015.
- POZZANA, L. (2013). A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p.323-338, maio-ago. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922013000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 20 ago 2014.
- PRETI, O. (2002). Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância. Cuiabá, NEAD/UFMT. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf. Acesso em: 27 abr 2014.
- RODRIGUES, S. C.; MARASCHIN, C.; LAURINO, D. P. (2008). Rede de conversação, formação de professores e tecnologias digitais. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 30, p. 235 - 244, jan-jun. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/14.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2010.

- ROLNIK, S. (2006). *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS.
- SILVA, O. S. F. (2009). 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. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_1233.pdf. Acesso em: 06 mar 2013.
- SOARES, M. (2002). *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 14 abr 2014.
- TIJIBOY, A. V.; PEREIRA, E. A.; WOICIECHOSKI, L. R. (2009). Interação com Afeto: Aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Revista Renote Novas Tecnologias na Educação*, v. 7, n. 1, jul. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13986>. Acesso em 14 abr 2014.
- VARELA, F. (1994). *Conhecer: As Ciências Cognitivas Tendências e Perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VARELA, F. (2003). O reencantamento do concreto. In: PP Pelbart & R Costa (org.). *Cadernos de subjetividade: o reencantamento do concreto*. São Paulo: Hucitec. p. 33-52.
- VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. (2003). *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed.

ⁱ Este artigo integra a tese de doutorado: Co-Determinações Enatuadas em Cartografias de Escreveres na Educação a Distância. Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Financiamento: CAPES. Disponível em: <http://www.argo.furg.br/bdtd/0000010709.pdf>. Acesso em 15 jun 2015.

ⁱⁱ Utilizamos a expressão “professores-cursistas”, pois os estudantes desta especialização são, principalmente, professores.

ⁱⁱⁱ O Moodle é uma plataforma, espaço digital que agrega diferentes recursos e ferramentas, utilizada para os processos educativos na EaD.

^{iv} 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”.

^v As compreensões da linguagem como interação derivam do texto ainda não publicado: Uma Cartografia do Escrever Experiência de Aprender na Educação a Distância, de nossa autoria.

^{vi} Os nós de compreensão acontecimentos do escrever” e “implicações do ler” emergiram do processo cartográfico desenvolvido no texto ainda não publicado: Uma Cartografia do Escrever Experiência de Aprender na Educação a Distância, de nossa autoria.

^{vii} Os trechos de texto dos professores-cursistas sobre o escrever, estão grafados no artigo em itálico, seguidos de número com a nota de fim que indica seus codinomes, os quais foram escolhidos com base em pessoas, autores, compositores, personagens e intérpretes que foram significativos nas nossas experiências de ler e escrever.

^{viii} Primeira disciplina do curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, o qual é realizado a distância pela Universidade Federal do Rio Grande e da Universidade Aberta do Brasil.

^{ix} Kery.

^x Débora.

^{xi} Suely.

^{xii} Ana Rita.

^{xiii} Althea.

^{xiv} Althea.

^{xv} Suely.

^{xvi} Marisa.

^{xvii} Laura.

^{xviii} Janete.

^{xix} Regina.

^{xx} Althea.

^{xxi} Zuriléia.

^{xxii} Ana Rita.

^{xxiii} Suely.

^{xxiv} Zuriléia.

^{xxv} Zuriléia.

^{xxvi} Ruth.

^{xxvii} Mônica.

^{xxviii} Ruth.

^{xxix} Íris.