

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Mara Cristina Ferreira Cunha

A *PRESENÇA* DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA
SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE:
A TRAVESSIA DO OBJETO AO SUJEITO

Doutorado em
LAEL - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

SÃO PAULO
2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Mara Cristina Ferreira Cunha

A *PRESENÇA* DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA
SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE:
A TRAVESSIA DO OBJETO AO SUJEITO

Tese sob orientação da Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SÃO PAULO
2019

Banca Examinadora

Agradecimentos

Agradeço ao *Impronunciável*, Fonte Divina de toda Existência e à ancestralidade que me permitem estar aqui;

ao ser que mais me inspirou nessa *Travessia*: Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani. Foi belíssimo o momento que, em sua sutileza, cuidou de cada palavra em perfeito tom para que eu *saltasse* no rio confiando no que ela chamou de *processo*... Celani, você me inspira e haverá de inspirar vida afora, com palavras suas que li, ouvi e inúmeras orientações que recebi e essências que também na sua *presença* onírica vivi;

à queridíssima Profa. Dra. Maximina Maria Freire que, desde o meu primeiro contato com a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, na humanidade e docilidade de seu Ser, iluminou as compreensões que progressivamente eu alcançaria sobre a AHFC e que se expandiriam por todas as esferas da minha vida;

ao Professor Dr. Ruy Cezar do Espírito Santo, por sua solicitude e amorosidade ao aceitar o convite de Celani e meu para compor a banca examinadora. Um dos trabalhos que mais me inspiraram e incentivaram a continuar seguindo esse caminho;

ao querido Prof. Dr. Marcelo Furlin, colega inspirador, cujo trabalho sempre admirei e ao qual sou grata por tamanha contribuição no desenvolvimento deste trabalho;

ao Prof. Dr. Gabriel Jimenez Aguilar, grande colega e amigo a quem sou imensuravelmente grata pelas contribuições e, acima de tudo, por sua *presença* em minha vida;

à queridíssima Profa. Dra. Ivani Catarina de Arantes Fazenda, Ser que nos encoraja a sermos autores; a reconhecermos a semente que somos, honrá-la, cultivá-la para que floresça e lance seus frutos. Graças por tanto solo, fertilidade e flores em minha vida;

à Profa. Dra. Maria Fachin Soares, a quem, noutra momento, acreditei que haveria um dia de conseguir expressar minha gratidão. Aqui estou, novamente, diante dessa mesma impossibilidade;

à pura luz em quem reconheço um verdadeiro *presente* nesse percurso: Christine Syrgiannis, com quem tive a ciência de haver concluído a minha *Travessia* e com quem pude presenciar o ouro no canteiro de Narcisos;

aos meus pais amados por todo o inexprimível que representam em minha história. Quanto carinho, apoio e confiança. Quanto amor;

ao meu irmão Juninho, um dos seres que mais me inspiraram nessa vida. Olhos atentos aos quais muito pouco escapa e que transita entre suavidade e firmeza de maneira madura e amorosa;

a um grande Mestre que encontrei nessa vida, Dr. Elias Barbosa, que confiou em mim, inspirou e haverá de inspirar-me por toda a minha existência;

aos meus amados sobrinhos Lummah e Arthur, e à querida Flavinha. Meu beijo de luz e gratidão infinitos a vocês;

a outro dos seres mais sensíveis que conheci nesse percurso: Patrícia Caffarena Celani, um sinônimo de *presença* solidária, perspicaz e sutil; alguém que compreende *o presente da presença*;

aos queridos Amigos que encontrei nessa jornada: Cristiane Freire de Sá, Ricardo Priulli e Gabriel Jimenez Aguilar – as testemunhas oculares de um dos momentos mais profundos dessa experiência, o momento em que cheguei à nascente;

ao queridíssimo amigo Marcelo Henrique Barbosa por sua *presença* fundamental ampliando minha compreensão acerca doutros nuances desse rio;

ao brilhante amigo de infância espiritual, companheiro de vidas, Wellington Ricieri Moura, um grande presente dessa *Travessia* em cuja *presença* pude, em *great black holes*, envolver-me em diversas discussões teóricas e ressonâncias dos fios dantes e além daqui entretecidos;

aos amigos que encontrei em experiência pregressa e que tanta luz emanaram por mim especialmente nesse percurso: Adriana Wada, Christine Almeida, Eliana Carvalho, Giovanna Roghi, Neiva Ravagnoli, Marcelo Henrique Barbosa e Paulo Boa-Sorte;

agradeço à Adriana Wada por sua companhia tão marcante nessa fase. Quanta descoberta, quanta alegria, quanta *presença*;

à Maria Lúcia e à Márcia, seres amáveis que conheci na PUC-SP, pela solicitude e pela convivência de tanta luz e riso durante todos esses anos;

à Cúpula... nunca esquecerei quando uma confluência de energias chegou até mim. Eram vocês transcendendo o espaço-tempo *por mim (...)* *Presença*;

a seres que persistiram em um café, chá ou telefonema com a amiga que comumente estava ausente. Amigas tão queridas: Roseli Jorge, Márcia Dutra, Lúcia Brienza, Mylene Oliver, Katia Bisol, Nelma de Sá, Anna Luiza Andrade, Beatriz Ruiz, Tininha Batalhone, Paula Luciano, Magda Freitas, Marisa Lascani, Mônica Alves, Mônica Sodré, Simone Galina, Valéria Fitipaldi, Luciana Melo, Cibelli Menezes;

aos queridos colegas do GEPI – foi uma bênção conviver com vocês... Flávio, Simone, Lislayne, Júlio, Fausto, Hermínia e Sueli;

ao Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, respeitosa e carinhosamente, agradeço a todos pela partilha;

a todos os colegas que conheci ao longo desses anos no Seminário de Orientação da Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani;

ao um grupo especialíssimo que encontrei ao final desse percurso de doutorado, o Grupo de Estudos da Teoria U, liderado pelo Professor Wilson Nobre na FGV e a quem sou imensamente grata por acolhida tão delicada, solidária e *presença* encantadora.

à Kika do GE da Teoria U, maravilhosa *presença*,

a alguém que, pensando no tempo linear, é anterior, alterou todo o meu percurso, encontra-se no espaço inacessível aos olhos condicionados da matéria, portanto, também está no agora e estará no depois e foi essencial quando escolhi trilhar esse caminho. Meu

querido Anjinho, como lhe amo e lhe sou grata, Júlia. Você continua existindo aqui em algum lugar de mim;

Simbolicamente, por meio deste trabalho, rendo minha gratidão à Saulo Rosa da Cunha, por todo seu apoio, desde o ponto que se bifurcou e depois, conectando-me, talvez, com o que compreendo ser a maior correspondência ao meu entusiasmo por profundidade, expansão, sentido e paz.

*Dedico esse trabalho à
Luiz Carlos Ferreira Júnior
(Juninho, meu amado irmão).*

CUNHA, Mara Cristina Ferreira. - **A Presença de uma professora de língua inglesa sob a perspectiva da Complexidade: A Travessia do objeto ao sujeito.** f. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever e interpretar o fenômeno *presença* de uma professora universitária em aulas de língua inglesa vivenciadas com um grupo de estudantes do primeiro ano de um curso de tradução em uma universidade particular da cidade de São Paulo. Essa experiência foi registrada por meio da observação das aulas transcorridas ao longo de um semestre. Todos os seus registros foram *textualizados* de acordo com os procedimentos e rotinas de interpretação da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (FREIRE, 2015) a qual se dedica à observação e interpretação de fenômenos da vida humana. Áudios, diários reflexivos, conversa hermenêutica, além de notas de campo, foram os instrumentos de geração textual. Procurando reunir aspectos ontológicos aos pressupostos epistemoteóricos e praxiológicos, busco apresentar nesse trabalho a coerência do visto, testemunhado, refletido segundo a perspectiva da Complexidade que, entre outros, prevê a indissociação entre *observador* e *coisa observada*. Com o intuito de lançar luz sobre tais provocações embaso essa experiência em formação de professores (CELANI, 2004; ESPÍRITO-SANTO, 2007; FAZENDA, 1999) e Complexidade (BOHM, 2008; CAPRA, 2014; MATURANA, 2014; MORIN, 2014). Durante a interpretação dos textos, o fenômeno *presença* emerge como essencial para se pensar *o desenvolvimento da percepção* – desse fenômeno que se revelou durante a experiência vivida possibilitadora do reconhecimento de interconexões e a oportunidade para pensá-las, problematizá-las, ampliá-las e se render a suas inapreensões. Os temas são *possibilidades* em torno da natureza do fenômeno *presença* e sobre a naturalidade de orientarmos nossa prática e nossa atenção à possibilidade de uma formação que leve em conta as emergências (MORIN, 2016) e, acima de tudo, o pensamento Complexo. Acredito que essa experiência pode contribuir para reflexões e ações acerca das formações que envolvem o *ser* professor.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Complexidade. Presença. Emergências. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa.

CUNHA, Mara Cristina Ferreira. **The Presence of a Professor of English Language in the perspective of Complexity: the way from the object to subject.** 1f. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Abstract

The purpose of this work is to describe and to interpret the phenomenon *presence* of a Professor in English languages classes experienced with a group of students in the first term of a translation course in a private university in the city of São Paulo. This experience was recorded through the observation of the classes along the term. All registrations were textualized according to the procedures and routines of interpretation of the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach (FREIRE, 2015) which is applied to observation and interpretation of phenomena of the human life. Audios, reflexive diaries, hermeneutic conversation, besides field notes, were the instruments of textual production. Seeking to gather the ontological aspects to the epistemotheoretical and praxiological presuppositions, I attempted to present the coherence of what had been seen, witnessed, reflected in the Complexity perspective which, among other principles, predicts the indissociation between the *observer* and the *thing observed*. In order to launch light on these provocations I based this experience on Teacher Development (CELANI, 2004; ESPÍRITO-SANTO, 2007; FAZENDA, 1999) and Complexity (BOHM, 2008; CAPRA, 2014; MATURANA, 2014; MORIN, 2014). During the interpretation of the texts, the phenomenon *Presence* emerged as an essential issue to reflect on *perception development* – of this phenomenon which reveals itself along the lived experience enabling recognitions of interconnections and opportunities to think about them, to problematize them, to amplify them and surrender to their inapprehension. The themes are *possibilities* related to the nature of the phenomenon Presence and the naturalness of guidelines for our practice and our attention to the possibility of development which regards the emergencies (MORIN, 2016) and, above all, the Complex Thinking. I believe that this experience can contribute to reflections and actions upon developments which involve the teacher as a *being*.

Keywords: Teacher Development. Complexity. Presence. Emergencies. Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach.

Lista de Quadros

Quadro 1: Rotinas de organização e interpretação (FREIRE, 2007).....	72
Quadro 2: Texto com o Quadro de Rotinas de organização e interpretação de Freire (2007).....	82

Lista de Imagens

Imagem 1: Movimento.....	118
--------------------------	-----

Sumário

1- Iniciando a travessia – introdução.....	26
2 – Os fundamentos para atravessar – a fundamentação teórica	36
2.1 A natureza da travessia.....	36
2.2 Aquela que atravessa o rio	46
2.3 Emergências da travessia	55
2.4 A <i>Presença</i> na travessia	60
3 – Planejando a Travessia – a metodologia	69
3.1 Um porto seguro em movimento.....	69
3.1.1 Peculiaridades desse porto	71
3.2 Um rio, um riacho, um mar, uma nascente	74
3.3 Uma companhia na travessia.....	75
3.4 Quem atravessava.....	76
3.5 Procedimentos ao atravessar	78
3.5.1 Instrumentos da travessia e suas peculiaridades.....	79
3.5.2 Outros detalhes da Travessia.....	81
4 – O passo a passo da travessia – a descrição do fenômeno vivido.....	84
4.1 A correnteza	85
4.2 <i>Presença</i> – a interpretação do fenômeno vivido na travessia.....	112
4.3 Uma expressão possível do fenômeno <i>presença</i> : conhecendo a nascente	117
A presença da travessia.....	119
Referências.....	124

*I am only a ferryman
and it is my task to take people across this river.
I have taken thousands of people across and to all of them
my river has been nothing but a hindrance on their journey.
They have travelled for money and business,
to weddings and on pilgrimages;
the river has been in their way and the ferryman was there
to take them quickly across the obstacle.
However, amongst the thousands
there have been a few, four or five, to whom
the river was not an obstacle.
They have heard its voice and listened to it,
and the river has become holy to them,
as it has to me.
"Have you also learned that secret from the river;
that there is no such thing as time?"
That the river is everywhere at the same time, at the source
and at the mouth, at the waterfall, at the ferry,
at the current, in the ocean and in the
mountains, everywhere and that the
present only exists for it,
not the shadow of the past
nor the shadow of the future.
– Siddhartha by Herman Hesse*

*Dentro de cada um de nós
existe um rio de sensações
– sensações agradáveis,
sensações desagradáveis e
sensações neutras.
Elas surgem uma após a outra,
como gotas de água em um rio.
Ao nos sentarmos,
esse rio de sensações continua
atravessando o nosso corpo,
e é tentador deixarmos que
uma intensa sensação nos carregue rio abaixo.
No entanto, devemos nos sentar à margem do rio
e observar os sentimentos que passam por nós.
Podemos classifica-los:
“Este é um sentimento agradável”.
“Este é um sentimento doloroso”.
Podemos fazer o mesmo com as
nossas formações mentais,
como a raiva e o medo.
Classificar as nossas sensações
pode ser um primeiro passo
para nos distanciarmos delas,
permitindo-nos ver
que uma sensação é
apenas uma sensação
e que ela é impermanente.
Uma sensação
surge e depois,
uma hora,
vai embora.
- Thich Nhat Hanh¹*

¹ Um rio de sensações do livro *A arte de sentar*.

Preâmbulo

Um pouco antes de iniciar esse percurso no doutorado sonhei que eu era guiada por uma voz até chegar a um rio. Cheguei até ele de carro. Estacionei à sua margem e à beira da estrada pela qual cheguei até ele. Notei que a estrada era linda, rodeada de um verde que eu teria notado e contemplado mais se, ao invés de ter usado uma máquina, houvesse chegado ali caminhando.

Sem entender o porquê de estar ali, fiquei a observar e a primeira coisa que notei foi o ruído de água corrente, a grama em todo redor, as margens saudáveis. Então, a voz me disse que eu teria que atravessá-lo. Ao ouvir isso, notei que aquele rio era muito diferente do que eu compreendia como um rio. Suas águas pareciam correr por entre raias e em velocidades diferentes.

Na primeira raia a água era límpida, calma e morna. Na segunda raia a água continuava límpida, em temperatura amena e corria mais veloz. A terceira raia era uma correnteza. A geografia mudava drasticamente. Havia uma espécie de degrau que levava a uma profundidade inesperada entre galhos, pedras e fendas por um solo escorregadio que ao ser tocado se espalhava na limpidez. A temperatura era baixa. Desafiava os sentidos.

Na quarta raia a correnteza diminuía. O solo era mais firme e a água já recuperava sua claridade embora mostrasse sua força. Havia ramos exigindo ora cautela e suavidade, ora ousadia e firmeza. Tudo isso demandava energia e equilíbrio. Algumas vezes, o equilíbrio era me soltar de modo a descobrir-me rio.

Na última raia era possível ficar de pé em segurança e vislumbrar a outra margem que era linda; uma extensão inalcançável de muito verde e muitas árvores. Pude avistar montanhas bem distantes à esquerda no horizonte, mas notei a ausência de flores.

Para alguém que nota as mais pequeninas e delicadas flores por onde passa, tanto esforço em atravessar para um lugar sem flores seria impossível. Foi nesse momento que o diálogo aconteceu entre o rio e eu.

A *Travessia* é a metáfora que percorre este trabalho e começou tão logo eu decidi atravessar o rio. Ela aparece em cada seção e subseção, em cada epígrafe e nas transições entre as seções.

1- Iniciando a travessia – introdução

*Vi-me à margem de um rio.
De onde eu estava, pude avistar a outra margem.
Era muito verde.
Uma voz dizia que eu podia escolher
entre permanecer onde eu estava ou ir para a outra margem.
A observar o cenário,
percebi que se tratava de um rio
muito diferente da minha concepção de rio.
Suas águas corriam em velocidades tão diferentes que
mais pareciam correr entre raias de tão marcados percursos rio abaixo.
O meio do rio era uma verdadeira corredeira de água gelada.
Além de profundo, seu solo tinha uma espécie de fendas estreitas e perigosas.
Então, num diálogo inusitado, eu respondi à voz:
- Mas eu nem sei nadar! Serei levada por essa correnteza.
- Você terá apoio – disse-me a voz.
- Passar por algo tão difícil para ir para um lugar sem flores? – perguntei.
- Você irá plantá-las... – respondeu-me a voz.*

Em algum momento desse meu percurso acadêmico senti-me numa névoa. Mal havia começado a dedicar minha atenção ao fenômeno que se manifestara no início e vi-me diante de uma bifurcação que reorientaria meu percurso. A escolha de reformular toda a pesquisa significou praticamente começar outra. Segui por esse caminho, porém, pensando no outro, no conceito ligado à outra pesquisa que eu entendia ser a verdadeira razão pela qual eu havia me inscrito no doutorado. Pensava no que teria sido e o que estaria perdendo ao me dedicar, segundo o que eu podia enxergar, a um caminho sem coração.

Passado algum tempo, pude compreender que estava apegada a um conceito sobre o qual, hoje, eu mesma reconheço conhecer tão pouco. Então, lembrando que Jung levou tantos anos em estudo e maturação para dedicar suas primeiras linhas à *alquimia*, aquietei-me lançando aos céus qual seria a *minha* pergunta, qual seria o lastro *ontológico* que ligaria o meu ser a esse novo caminho.

O *Impronunciável* reorientou o meu *Ser* para que, enfim, entrasse em contato com o que dignificaria esse trabalho. Eu deveria encontrar um sentido em continuar com a nova pesquisa. Nada além do essencial do humano, pois todos nós carecemos de sentido em nossas feições no mundo. Enfim, compreendi a pergunta que me ligava a tal experiência e me levaria fundo rumo à sua essência sem dela compreender tudo, observando sutilidades, embora percebidas, talvez intraduzíveis pela minha própria historicidade. Um todo que emana uma espécie de harmonia que inspira, os sentidos percebem e a cognição inalcança.

O meu elo com esse todo estava em uma questão aparentemente simples: a *naturalidade*, puramente como o próprio da natureza, o que existe na natureza, levou-me à Complexidade² (CAPRA, 2014) e compôs minhas reflexões em artigo submetido à Profa. Dra. Maximina Freire³ em uma das disciplinas desse meu percurso e que já compunha o trabalho inicial por compor minhas inquietações. Esse aspecto primal, contudo, escapou-me no choque do caminho que se bifurcou. A naturalidade que expressei por ocasião de minhas primeiras aparições no grupo de Ivani Fazenda, momento em que fomos convidados pela ilustre professora, nas vozes dos queridos Júlio e Fausto, a expressarmos a intenção que nos trazia até ali.

Estou pensando em naturalidade ou naturalidades e estou especialmente ligada em pensamento e coração ao contexto educacional e o si mesmo nesse contexto que prevê um velho-novo profissional. Foi o que me impulsionou a essa pesquisa.

Muito se conhece sobre o professor e seu ofício, seja na vastidão de pesquisas em Educação ou na própria Linguística Aplicada envolvendo a observação das ações do professor e o ensino em geral. Essas investigações vêm primando por pensar possibilidades para esse campo tão fecundo, os profissionais que nele agem como professores e para seus estudantes. Um número infindo de pesquisadores vem se dedicando à observação das ações nesse campo atendo-se a questões de currículo (ALMEIDA, 2015; DIRCE, 2017), a questões didático-pedagógicas e disciplinares

² A Complexidade é apresentada e aprofundada na segunda seção deste trabalho.

³ Linguística Aplicada II: Linguística Aplicada e Complexidade: construção de conhecimento, desenho de curso e formação de professores. Partindo da visão *indisciplinar* de Linguística Aplicada e do pressuposto de construção de conhecimento é tecido complexamente, origina um sistema aberto e passível de múltiplas ligações e relações, essa disciplina foram discutidas questões de concepção e implementação de cursos em contextos diversos levando em conta ambiguidades, contradições e diversidades que marcam a sociedade. Ementa em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/lael/maximina_freire_linguistica_aplicada_e_complexidade-.pdf.

(CARVALHO, 2015; DE SIMONE, 2014; ROGHI, 2016, WADA, 2015), problematizando a formação de professores e ensino-aprendizagem (AGUILAR, 2017; BOA-SORTE, 2014; FREIRE, 2013; MELO, 2017; RAVAGNOLI, 2017), desenvolvendo projetos em nível nacional (CELANI et al, 2009), entre outros.

Qualquer fração desse todo ligado aos contextos de ensino-aprendizagem desvinculados da estrutura em que se desenvolvam, vem sendo questionada há algum tempo (CELANI, 2004; MORIN, 2009; NARANJO, 2015). Um pensamento linear ou unilateral que evidencie controle das ações em sala de aula vai de encontro à natureza fluída da própria vida que, muitas vezes, encontra barreiras para compor o momento ensino-aprendizagem devido a ações pouco reflexivas e abordagens conteudistas nas quais tanto professores quanto alunos podem vivenciar papéis enquanto reprodutores.

O Pensamento Complexo vem se tornando uma via que desafia a pensar a sala de aula como organismo, a compreender esse organismo como um todo, *como* ele é percebido, se esse todo parece coeso ou é visto fragmentado ao ponto de se estar em sala de aula apegado a um planejamento. Superar apegos, abrimo-nos a mudanças e a novas maneiras de pensar, são aspectos basilares no pensamento de Celani (2004) que nos sugere ousadia para conhecer mais podendo ir além.

Perceber o complexo sala de aula como campo de infinitas possibilidades, pode contribuir para a percepção do que emerge e que pode alterar rotas, reformular maneiras e pensamentos, levar-nos a questionar nossa própria prática, compreender a mudança, entre outros. Nesta pesquisa, a interpretação da experiência vivida à luz dos construtos teóricos, indicam que essa percepção é possível por meio da *Presença*, conceito compreendido como uma “lucidez em relação ao que significa atuar a serviço do que está emergindo” (SENGE et al, 2007, p. 23).

Como conceito, *presença* vem sendo explorado principalmente na esfera de artes cênicas e na esfera digital. Para exemplificar, cito as pesquisas de Samur (2016) que realizou uma comparação entre a Presença cênica e a Presença na realidade digital; Cardoso (2015), que pesquisou a Presença física de líderes de empresas de serviços alimentícios no município de Porto Velho; Duenha & Nunes (2017) que pesquisaram a Presença como uma *presença-convite*, porosa, por meio de uma escuta apurada às configurações do ambiente e Wosniak (2018) que discutiu a questão da copresença do corpo dançante no excerto Café Müller, de Pina Bausch.

A *presença* abordada neste trabalho enquanto fenômeno ressoa com a definição do economista e fundador do *Presencing Institute*⁴, Otto Scharmer (2000, p. 2). O autor (*Idem*) desenvolveu o conceito *presencing* a partir da junção das palavras *presence* e *sensing* como uma capacidade para perceber, incorporar e difundir futuros emergentes no agora. Uma capacidade para lidar com o que emerge naturalmente nas relações e interações de um ambiente vivo.

Segundo Senge et al (2007), o que emerge, para que se desenvolva, depende de uma percepção que o acolha. Sendo a sala de aula um organismo vivo, desenvolver tal capacidade pode tornar as experiências nesse âmbito mais ricas e responsivas ao mundo contemporâneo, flexível, rápido, em constante mudança. Nessa relação, a emergência que brota das interações depende da percepção que depende da *presença* – conceitos que aprofundo na segunda seção deste trabalho, que própria da natureza, depende de nós para se reverberar no mundo e, naturalmente, na sala de aula.

Para entrar nessa questão, inevitavelmente, é preciso pensar em *percepção*, a percepção do vivo e entretido e que nos leva à Complexidade própria da natureza impelindo à naturalidade da conexão do ser humano com o todo de maneira inusitada. Pensar a Complexidade é reconhecer que onde quer que haja vida há entretimento (CAPRA, 2005). Essa afirmação nos desafia a pensar nosso fazer em sala de aula, nossa percepção do *tecido* e o que consideramos *óbvio* e, talvez, pouco compreendemos.

A primeira vez que ouvi sobre a epistemologia da Complexidade como uma tessitura que organiza o todo, foi no ano de 2008, com o Prof. Dr. Claudio Picollo que teceu comentários sobre Edgar Morin e a Complexidade como *arte* afirmando que precisávamos ler Edgar Morin para que fizéssemos *arte* na sala de aula. Essa ideia ressoou dentro de mim, levando-me ao que ouvi da Profa. Dra. Leila Cristina de Mello Darin, em 2006, sobre a História pelo mundo graças à Tradução, o que me conduziu desde a antiguidade por um emaranhado entre contemporâneo e arcaico durante, talvez, dois minutos de sua fala; e ao livro *Ponto de Mutação* de Capra (1982), que somente conheci no final da década de 90, cuja leitura me provocou demasiado espanto e sobre a qual pude discutir tanto tempo depois com poucos pares. Aulas e livro, que me deixaram

⁴ Uma plataforma de pesquisa-ação na intersecção entre ciência, consciência e profunda mudança social, ambiental e organizacional. Mais informações em <https://www.presencing.org/>

sem fôlego devido às noções complexas, momentos em que pude vislumbrar a teia, o *entretecimento*.

Nesta pesquisa, cuja metáfora é a *Travessia* de um rio, metáfora essa que se relaciona ao *meu* movimento interior de compreensão da pesquisa e do fenômeno *presença*, a maneira *como* o fenômeno *presença* é compreendido está ligada também a questões de apego ao pré-estabelecido. O professor realmente presente compreende as instabilidades e imprevisibilidades da dala de aula e lida com elas sem a rigidez do apego ao que Celani (2004) chama de práticas incontestáveis e uma visão de ensino-aprendizagem unilinear.

Nesse sentido, o ato de presenciar pode favorecer a percepção do que brota das interações em sala de aula, sugere modificar o todo, pode alterar o planejamento e envolve responsabilidade do professor para compreender mais efetivamente o contínuo do organismo em sua multidimensionalidade.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio da observação de uma professora universitária de Língua Inglesa em aulas vivenciadas com um grupo de estudantes do 1º semestre de um curso de bacharelado em Tradução. A fase de observação durou um semestre. Entre outros instrumentos, as aulas foram registradas em áudio e, além da observação das aulas, sempre que necessário, mantive conversas com a professora participante, bem como obtive relato por escrito que contribuiu para a compreensão do fenômeno.

A pergunta de pesquisa que norteou nessa investigação é: *Qual a natureza do fenômeno presença percebido durante a observação de uma professora universitária em aulas de língua inglesa vivenciadas junto a um grupo de estudantes do 1º semestre de um curso de Letras: bacharelado em Tradução?*

Embora o verbo *ser* esteja subentendido na constituição da pergunta de pesquisa, devo reconhecer sua fragilidade diante do fenômeno que compreendo como inapreensível em sua totalidade. Seja pela possibilidade de compreender ainda mais acerca de um fenômeno segundo o *background*, entre outros, seja pela existência de correlações que expandam o campo do que Nicolescu (1999, p. 30) entende por “Realidade”, ou “o que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas”. Aspecto que, na minha compreensão, colocamos diante de ondas de probabilidades e de correlações próprias do *observador*

(MATURANA, 2014) que nessa pesquisa é compreendido na sua multidimensionalidade⁵. O que é, neste trabalho, é compreendido como *sendo* em constante impermanência segundo o que desse fenômeno foi apreendido no momento de observação.

Em consonância à problematização de construtos que vêm orientando a razão em prol de *possibilidades*, pensando a naturalidade de novas epistemes (MOITA LOPES, 2006), novos rumos levando em conta éticas, políticas para vislumbrar *verdades*, inclusive de contextos menos privilegiados, essa pesquisa está inserida na esfera da Linguística Aplicada. Ainda, preocupando com uma epistemologia que dê conta de pensar o que acontece no mundo de agora, com os sujeitos de agora e respectivas demandas de agora, sempre em relação, entre outras questões do mundo contemporâneo, visando a novos modos de conhecer sem anular o popular, atravessando – com vistas a reverenciar o humano – o que ainda conhecemos como fronteiras disciplinares, questões que, conforme Moita Lopes (2006), também estão no seio da Linguística Aplicada.

Para aprofundar a compreensão do fenômeno *presença*, além de compreender mais sobre a epistemologia da Complexidade principalmente segundo Capra (2014), procurei compreender melhor a visão de Celani (2004, 2010) acerca do professor e suas ações diante de possíveis demandas do mundo contemporâneo que o desafiam a mudanças nesse momento planetário. Penso o professor também com o apoio de Espírito-Santo (2007), Naranjo (2015) e Nóvoa (2018) por perceber ressonância de suas reflexões com o propósito nesse trabalho.

As relações feitas a partir dessas e outras leituras contribuíram para observação, descrição e interpretação do fenômeno *presença* numa teia de relações teóricas que se embrenham e se sustentam. Relações que envolvem o desenvolvimento da percepção (BOHM, 2011; CAPRA, 2014), do reconhecimento de emergências (MORIN, 2014) e a compreensão do que seja *presença* (SENGE et al, 2007).

No entrelaçamento dessas relações, a sala de aula é compreendida como um organismo vivo (CAPRA, 2014) e, como todo organismo vivo, se renova a todo momento sem perder sua identidade, em uma estrutura que constrói outras estruturas, está atrelada a um ambiente maior, influencia e é influenciado. Similarmente, os

⁵ Compreendo o ser humano a partir de Morin (2014, p. 79) enquanto um ser cultural, psicológico, biológico e físico, ou multidimensional.

organismos que compõem o organismo sala de aula por meio de sua estrutura ou com ele possuem um vínculo estrutural, possuem sua própria estrutura interior e *aprendem* – uma aprendizagem determinada principalmente por sua ontogenia.

Nesse organismo vivo, o professor é compreendido, à luz da Complexidade, como um *Ser* Complexo, sempre em relação aos outros, também seres complexos, em relação a si mesmo e ao todo, capaz de estar presente e de perceber emergências podendo reconhecer naquilo que emerge o impulso criativo e deixar-se ser guiado por ele.

Pensar em emergências na sala de aula, conforme Celani⁶, pode ser importante por se tratar talvez de um dos maiores desafios do professor. Segundo a autora, contemplar emergências sempre foi desafiante. Hoje isso pode ter se agravado devido a compreensões sobre uso da tecnologia alinhado e correspondente a situações de ensino-aprendizagem, a outros problemas de formação e o próprio mundo que, de modo geral, mudou e muda demais o tempo todo. A discussão acerca do trabalho do professor ser guiado também pelas emergências, dessa maneira, como fenômeno, pode contribuir para cursos de graduação, mas também além desses.

Esse professor sem dúvida haverá de ser um professor reflexivo (CELANI, 2001, 2004, 2010), um professor que aja em seu fazer ciente de que está a serviço para o desenvolvimento de si e de seu trabalho também por meio da *entrega* (BOHM, 2011, p. 5), da “*vontade*” (CELANI, 2004, p. 41), do autoconhecimento (ESPÍRITO-SANTO, 2007), o mais consciente possível, ouvindo intensamente, fazendo escolhas que sirvam à evolução da vida por meio de uma participação consciente – aspectos que vão ao encontro da lucidez sobre o significado de estar a serviço do que emerge, da *presença* segundo Senge et al (2007).

Um professor que repensa valores com abertura e desapego, problematiza ações que evidenciem como lida com o novo e, conforme Bohm (2011, p. 5), principalmente como lida com o *diferente* quando este parece uma ameaça ao que lhe é “familiar, precioso, seguro ou estimado”.

Foram essas reflexões que, por volta de 2009, levaram-me à percepção da sala de aula como organismo vivo. Uma percepção que pude aprofundar durante o mestrado e,

⁶ Refiro-me a orientação individual que recebi da autora enquanto também orientadora desta pesquisa na tarde do dia 24 de outubro de 2016.

principalmente, nos estudos realizados nas reuniões do, então, Grupo de Estudos⁷ ao qual me vinculei como pesquisadora da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, principalmente devido às peculiaridades dessa abordagem e aos estudos ligados aos conceitos que a fundamentam e que me instigaram a ampliar e a compreender mais essa teia pensando também o professor e os estudantes nesse “domínio de todas as interações possíveis” (MATURANA, 2014, p.155) cujas relações reverberam no entretecido.

No ano de 2013, durante o encerramento do VI Encontro de Pesquisadores da AHF⁸, a líder do Grupo de Pesquisa, depois de muito estudo, reconheceu publicamente sua compreensão acerca da referida abordagem como *Complexa* e anunciou que a partir daquela data a AHF passaria a se chamar Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (AHFC). Essa abordagem é ressonante aos aspectos mais fundamentais dessa observação: relacionados à Complexidade, ao fenômeno, às emergências e à *presença*.

Conforme a própria autora (FREIRE, 2014, 2015)⁹, a AHFC é uma metodologia de pesquisa dedicada à investigação, descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana que se estrutura articulando saberes de duas correntes filosóficas, a Hermenêutica e a Fenomenologia, e de uma epistemologia, a Complexidade. Como toda abordagem, a AHFC possui procedimentos peculiares e rotinas de interpretação sobre cujos detalhes discorro na terceira seção deste trabalho.

Nesse ato de observar, descrever e interpretar esta experiência vivida, fui guiada também pelo cuidado com o que brota e expande nas palavras e no Ser (SYRGIANNIS, 2013, p. 80) que, no meu modo de ver, pode sustentar a coragem para assumir riscos pela manutenção de uma relação orgânica com o ambiente com o qual o Ser se relaciona também profissionalmente. No meu caso, aproximar da compreensão do *todo* foi fundamental para realizar a Travessia e compreender alguns segredos do rio. Afinal, as experiências são vivas e enquanto elas acontecem se está exposto às variáveis também

⁷ Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GP e AHFC) fundado e liderado pela autora da referida abordagem, Profa. Dra. Maximina Maria Freire no ano de 2010. As reuniões deste grupo acontecem quinzenalmente na PUC-SP.

⁸ VI Encontro de Pesquisadores da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica realizado na cidade de São Paulo em 8 de novembro de 2013 no Centro Brasileiro Britânico.

⁹ A referência de 2014, constante em Referências deste trabalho, se trata de um vídeo no qual a autora discorre sobre a AHFC e suas relações com a Linguística Aplicada. A referência de 2015 é baseada em informação verbal durante a palestra *Da AHF à AHFC: o percurso de uma abordagem metodológica*, na qual a autora discorre sobre a AHFC em uma mesa de abertura no VII Encontro de Pesquisadores sobre a AHFC realizado na PUC-SP em 16 de outubro de 2015.

ocultas – traço que impossibilita pensar em todas elas. É um campo de possibilidades infinitas e quem se compreende no todo tem essa consciência.

Estar presente, o ato de presenciar ou um pouco do que pude observar nas ações da professora participante da experiência que aqui apresento, fez-me perceber que há nesse modo de proceder alguma facilidade em se administrar conflitos, apegos, inesperados, tons, ritmos e incertezas. Tudo isso, que vem ao encontro e está atrelado ao “compreender a partir do *como* as coisas acontecem” (FAZENDA, 2015)¹⁰, pulsa no meu tom graças ao elo que encontrei com esta pesquisa – relação que considero intrínseca à “estética” e à “ética interior” (FAZENDA, 2005, p. 3).

Nessa jornada, houve momento em que meus passos foram mais marcados e procuro apresentá-los segundo a sequência em que fluíram e em consonância com o movimento da metáfora: *A Travessia*. Desse modo, na seção seguinte, apresento a fundamentação teórica intitulada *Os Fundamentos para atravessar* na qual discorro sobre a Epistemologia da Complexidade como *A Natureza da Travessia*, o professor à luz da Complexidade enquanto *Ser* reflexivo e apto ao desenvolvimento de sua percepção como *Aquela que atravessa*, bem como apresento os conceitos *emergência* e *presença* respectivamente como *Emergências da Travessia* e *Presença na Travessia*.

Na seção seguinte, apresento a metodologia em *Planejando a Travessia* na qual discorro sobre a AHFC, sobre o contexto da experiência, sobre seus participantes e sobre os instrumentos utilizados para o registro da experiência vivida. Na sequência, em *O passo a passo da Travessia* apresento a descrição e a interpretação do fenômeno *presença*, seguida das considerações finais em *Conhecendo a Nascente*, seção em que retomo alguns eventos dessa jornada pensando-os em relação ao agora.

Além de aparecer no título, nas seções e subseções, todas as epígrafes deste trabalho foram redigidas por mim observando o movimento da metáfora. A metáfora pode ser observada ainda rapidamente em alguns momentos ao longo do texto, como aconteceu nessa introdução.

Finalizando essa seção, manifesto que tecer esse trabalho foi experimentar o próprio fenômeno *presença*. Pensando nisso, convido-o (a) leitor (a) a experimentar esse

¹⁰ Informação verbal durante a aula do dia 11 de maio de 2015.

fenômeno durante sua leitura, a se perceber presente, a perceber em que ritmo e em que tom está a ler esse trabalho.

2 – Os fundamentos para atravessar – a fundamentação teórica

*Atravessar para a outra margem
envolia deixar ir muito do
que representaria um peso
na densidade das águas.
Exigia despir-me do que podia me submergir
e me arrastar impedindo-me de atravessar.
Ao saber que havia escolha, pude ver que
a estrada na margem em que eu estava terminava ali,
naquela margem, exatamente onde eu estava.
Avançar seria atravessar.
Atravessar era agradecer por todo o vivido
na margem conhecida, entrar no processo compreendendo
tudo que se aprende graças a ele se entregar
e por nele confiar.*

Nesta seção, abordo a Epistemologia da Complexidade especialmente pensando sua ecologia (CAPRA, 2014), bem como seus princípios (MORIN, 2015); reflito sobre o organismo sala de aula e o professor como organismos, o momento de ensino-aprendizagem segundo Bohm (2011), Celani (2004), Espírito-Santo (2007), entre outros, e aprofundo noções acerca dos conceitos emergência (MORIN, 2016) e *presença* (SENGE et al, 2007).

2.1 A natureza da travessia

*Muitos dizem que estamos
acostumados demais ao mundo e,
por isso, deixamos de enxergar
suas belezas ou,
ainda que as enxerguemos,
damos pouco valor a elas.
A beleza natural certamente é a maior delas.
Ainda assim, quando a enxergamos,
surpreendentemente, é como se nem fôssemos natureza...*

A maneira como abordo a complexidade foi inspirada nestas palavras do físico-químico Prigogine (2011, p. 63)¹¹, ao pensar o tempo, sua compatibilidade com o universo evolutivo e com a própria experiência humana: “o possível é ‘mais rico’ do que o real”, afirmando que o universo deveria ser compreendido a partir do possível, quando o é a partir de um estado inicial qualquer do qual pudesse ser, de alguma maneira, indedutível ou condição para o imprevisível.

Nesse sentido, o tempo é casulo do novo no qual está a sua condição de existir. Isso difere do absolutismo e nos leva ao campo das possibilidades em que o concreto e o sutil dessa experiência são levados em conta.

Pensar o tempo sob tal perspectiva requer sobretudo cosmovisão imbuída da atitude de enfrentar o emaranhado a que Morin (2011) se refere ao discorrer sobre a epistemologia da complexidade.

Conforme Morin (2011, p. 5), a palavra complexidade só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias. Provavelmente porque, conforme o próprio autor (MORIN, 2013), estamos expostos a um modelo de conhecer que inibe a nossa percepção do mundo, mantendo subdesenvolvida a nossa aptidão para observar informações podendo contextualizá-las.

A superabundância de informações e a hiperespecialização são vistas pelo autor como grandes agravantes da fragmentação e da compartimentalização do conhecimento que comprometem nossa percepção do complexo. Assim, segundo as disciplinas pelas quais passamos a compreender o mundo, nossa visão pode envolver ao ponto de enxergarmos fronteiras nítidas entre elas, privando-nos de enxergar elos de um mesmo *objeto* de todas elas e a que chamamos vida.

Com respeito à definição, literalmente, complexidade significa “o que é tecido junto” (MORIN, 2011, p. 36). Trata-se de um tecido de constituintes heterogêneos indissociáveis que nos impõe o paradoxo do uno e do múltiplo seja de “acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2011, p. 13).

¹¹ Bergson, H. *L'évolution créatrice*. In Oeuvres, op. cit., 1979, p. 1344, *apud*. Prigogine, 2011, p. 63.

Nessa perspectiva, tudo, até o que o nosso pensamento inalcança, está atrelado a tudo. Tudo o que é, o é em relação a tudo. O elo que une e sustenta todas as coisas é natural e imperceptível conforme afirma Morin (2009). Essa visão permeia todo o trabalho de Capra (2006), autor que conduz suas reflexões sob a perspectiva sistêmica.

Para Capra (2014, p. 94-95), na menor bactéria até o ser humano, nas plantas e outros seres vivos, temos diversos exemplos de sistemas, ou “totalidades integradas”, cujas propriedades são irreduzíveis às unidades menores; são sistemas vivos irrestritos a organismos individuais e às suas partes, sendo extensivos ou conexos a ecossistemas que “consistem numa variedade de organismos e matéria inanimada em interação mútua” (*Idem*, 1980, p. 260) numa interdependência com princípios básicos de organização.

Segundo Capra (2014, p. 94), nenhuma das partes possui tais propriedades separadamente, pois essas surgem das interações e das relações entre as partes com o todo e são destruídas quando há desintegração do sistema.

No intuito de impulsionar a nossa capacidade inata de perceber a realidade complexa, Morin (2009, p. 24), propõe a *reforma do pensamento* para que possamos perceber que a emergência de um “pensamento ecologizante” aconteça, levando-nos à compreensão das “ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades simultaneamente solidárias e conflituosas [...]” (MORIN, 2013, p. 185).

Reformar o pensamento sempre me pareceu demasiado inusitado até que, por intermédio de uma amiga que vivia na França há mais de 6 anos, compreender que o sentido de reforma traduzido do original *bricolage* estaria relacionado à autonomia¹². Desse modo, a reforma do pensamento simboliza tudo que alguém é capaz de realizar sem a ajuda direta e imediata de outros após com eles ter aprendido, seja pela observação, seja pela prática ou exposto a situações de ensino-aprendizagem sistematizadas, que lhe permitiram ir além, podendo mobilizar e ampliar autonomamente o conhecimento sem o qual antes seria incapaz de realizar o que realiza *sozinho*.

Dito de outro modo, reformar o pensamento significaria que, onde quer que estejamos mas, principalmente na esfera educacional em geral, pode proporcionar a nós e aos nossos pares, subsídios para vislumbrar o entretecido a medida que compartilhamos.

¹² “é o que trabalha com as mãos, usando meios indiretos se comparado com os do artista” (LÉVI-STRAUSS, 1970, p.38, apud Loddi e Martins, 2009) disponível em: http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/A%20cultura%20Visual.pdf

Tal vislumbre, uma vez alcançado, tende a se expandir (CAPRA, 2006) tornando-nos mais sensíveis à existência de uma teia que a tudo interliga e podendo percebê-la mais e mais, cientes de que os pares que nos possibilitaram tal compreensão estarão presentes; enquanto a compartilhamos com outros, nunca estaremos sozinhos.

Esse pensamento exige flexibilidade, desapego, uma reflexão tal que se distancia do que Morin (2013) considera ser o maior inimigo da razão: a racionalização, modificável pelo pensamento complexo.

A essa mudança, o autor se refere como “metamorfose simultaneamente social, individual e antropológica” (MORIN, 2013, p. 187). Essa ideia me remete à natureza e suas intervenções, conforme Nicolescu (1999), sempre inesperadas. Assim, precisamos reaprender a pensar, especialmente na esfera educacional¹³, reconhecendo o tecido comum entre os conhecimentos parcelados em disciplinas como algo que pode acontecer naturalmente ao, por exemplo, levantarmos questões que problematizem *modelos* em detrimento de um original que ninguém pode reproduzir – como a própria natureza.

A mudança é progressiva, porém, quando enxergamos que uma coisa é condição para a existência da outra e que isso está em tudo: é impossível retrocedermos. Ainda assim, agir em coerência ao que enxergamos envolve outros desafios. Um deles, e talvez o mais forte, é a persistência dos modelos impostos nos próprios contextos educacionais, e na sociedade de um modo geral.

Para superarmos esse modelo de pensamento, linear, unidirecional, fragmentador, Morin (2015, p. 109-117) sugere a percepção da simultaneidade entre a complementaridade e o antagonismo dos fenômenos, pois um pensamento é complementar ao outro. O autor apresenta três princípios centrais inerentes à epistemologia da complexidade que podem facilitar nossa aproximação acerca dessa compreensão:

- O princípio *recursivo* ou *circuito autorregenerador* no qual os efeitos e os produtos são essenciais para produzir e causar aquilo que os causa e daquilo que os produz. Esse princípio envolve noções de autoprodução e auto-organização devido à autonomia e ao processo ininterrupto de reorganização e ou regeneração das realidades vivas – níveis molecular, celular, astrofísico, entre outros; esse princípio envolve a linearidade causal na qual subintende-

¹³ Ênfase a esfera educacional por ser a ecologia focal deste trabalho.

se que a causa gera um efeito sem levar em conta a interrelação na qual a causa pode levar a outros efeitos que repercutem sobre as causas. Nesse caso, a causalidade é circular, recursiva, leva em conta as incertezas e os possíveis desvios e a aptidão de autorregeneração inerente ao organismo;

- O princípio *dialógico* que, além de superar contradições, é *presença* necessária e complementar de processos ou de distâncias antagônicas, cujo exemplo a própria vida em contínua organicidade e dialogicidade com a morte permite o ininterrupto ciclo humano de rejuvenescimento graças ao infinito número de células que morrem durante esse ciclo, num movimento reverso onde bailam, coexistem, sem rejeitarem uma à outra. É na tensão entre os opostos que um e outro podem existir. Assim, a morte só existe porque existe vida;
- o *princípio hologramático* como noção de que uma parte se encontra no todo assim como um todo se encontra numa parte, como a sociedade está em nós e nós estamos na sociedade e, indo além, como átomos, partículas que originaram o nosso universo, antes de haver *vida*, também estão em nós. “Carregamos em nós o reino mineral, vegetal, animal, os vertebrados, os mamíferos etc. Por fim, a mundialização está no interior de cada um de nós [...]” (MORIN, 2015, p. 116);
- e o *princípio sistêmico* é uma organização de um conjunto que existe e se auto-organiza da correlação entre *partes* e *todo*; uma relação de interdependência na qual a *parte* pode ser *todo*, bem como pode ser igual ou maior que o *todo* numa interrelação que favorece o aparecimento de propriedades novas: as emergências.

Esses princípios são inerentes a todo organismo vivo ou sistema vivo.

O acima exposto vem sendo extensivamente investigado há mais de um século e pode ser percebido entre os planos micro e macro, desde o nível celular, nossos órgãos, nossos vasos sanguíneos, nossos próprios sistemas endócrino, digestivo, reprodutor, circulatório, entre outros, até o sistema solar.

Em Morin (2015), ideia de sistema compreende uma a organização de um todo que vai além da soma das partes indicando um todo que é, ao mesmo tempo, maior e

menor que a soma das partes. Para Morin (2015), a Complexidade opera por meio desses princípios e para Capra (2014).

Segundo o autor (Capra, 2014), a palavra sistema deriva do grego *syn+histanaí* que significa *colocar junto*, o que o leva a compreender sistema como “uma totalidade integrada, cujas propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes” (CAPRA, 2014, p. 94), propriedades essas que, como dito anteriormente, nenhuma das partes possui separadamente porque elas surgem das interações e das relações entre as partes, as quais são destruídas quando há desintegração do sistema.

Além disso, Capra (2014, p. 95) afirma que, os sistemas aninhados dentro de sistemas, estão expostos a diferentes níveis de complexidade e coexistem em uma “complexidade organizada” na qual a temperatura pode ser considerada uma das variáveis, essencial na termodinâmica e sem significado no plano dos átomos individuais expostos às da teoria quântica.

No final do século XX, Capra (2006, p. 23) fala em “crise de percepção” quando discorre sobre nossa dificuldade para perceber pobreza, extinção de espécies, escassez de recursos e degradação do meio ambiente, como problemas que só podem ser observados em relação ao invés de isoladamente e que são “diferentes facetas de uma mesma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção”.

Inúmeros são os fatores que contribuíram e contribuem para que essa crise de percepção tenha persistido e seja a grande responsável por nossa dificuldade de enxergar a teia da vida, a rede, a interdependência de relações, a compreensão do o sistêmico, a percepção de sistemas aninhados dentro de diversos sistemas num sistema ainda maior que existe e se expande, também, segundo o desenvolvimento de nossa percepção.

A dinâmica em um ambiente vívido é extraordinariamente diferente de um ambiente amorfo, sem vida. Uma célula se sustenta por meio da rede de reações químicas que correm em seus limites, produzindo componentes inclusive responsáveis pela existência desses limites. Cada componente nessa rede é responsável por transformações ou o contínuo fluir natural da regeneração do organismo. Segundo Capra (2005, p. 27), essa é a chave da definição sistêmica da vida:

[...] as redes vivas criam ou recriam a si mesmas continuamente mediante a transformação ou a substituição dos seus componentes. Dessa maneira, sofrem mudanças estruturais contínuas ao mesmo

tempo que preservam seus padrões de organização, que sempre se assemelham a teias.

Essa dinâmica de autogeração foi compreendida pelos biólogos Maturana e Varela (1980) como autopoiese, ou o movimento do organismo como produtor de si mesmo, como o ser humano que precisa de um ser humano para que outro ser humano venha ao mundo e, ao vir ao mundo, terá em si todos os componentes que o caracterizam como humano. Porém, ao mesmo tempo que é independente de qualquer informação externa para o reconhecimento de si enquanto humano, carece da interação com o meio para sobreviver.

Naturalmente, em certo sentido, o desenvolvimento disciplinar das ciências, contribuiu para que nos distanciássemos dessas noções e, segundo Morin (2009, p. 15), embora esse desenvolvimento tenha trazido vantagens, por exemplo, sobre a divisão do trabalho, também trouxe os inconvenientes da supervalorização, do confinamento e do “despedaçamento do saber”. Produziram conhecimento e elucidação, bem como ignorância e cegueira. Na raiz dessa questão, segundo Capra (2006, p. 23), está o papel das grandes instituições sociais e da maioria de nós que ainda – pois a poluição do rio acontece é no agora – concorda com “conceitos de uma visão de mundo obsoleta”, uma percepção da realidade irresponsiva às demandas de um mundo superpovoado e globalmente interligado como o mundo atual.

Nesse sentido, pensando complexamente, acredito que podemos ousar a manifesta uma noção da responsabilidade que cada um de nós tem nesse tecido do qual somos um fio. Se cada um de nós é um fio nesse entretecido que Capra (2006) chama de teia da vida, o nosso alcance é tão imensurável quanto nossa responsabilidade pelo que nessa teia reverbera.

Esse modo de observar o mundo se expande por meio de nossas interações e, segundo o biólogo, bioquímico, professor e parapsicólogo Rupert Sheldrake (2012), essa expansão pode acontecer nas interações imediatas, bem como por meio da ressonância mórfica na oscilação, segundo o padrão vibratório de cada organismo e seus constituintes, segundo seu ritmo interior, dinamicamente, podendo modificar a forma de um sistema vivo, suas características intrínsecas, sua estrutura interna, sua frequência vibracional, fazendo-se “*presente*” em um sistema subsequente e com características semelhantes (SHELDRAKE, 2012, p. 119). O *como* as emergências reverberam no todo.

Segundo Sheldrake (2012, p. 119), todo organismo vivo é composto por unidades mórnicas que se auto influenciam no campo morfogenético em que se organizam e desenvolvem e que também as influenciam, bem como influenciam *como* o campo morfogenético as influencia. Essa organização se expande sistematicamente, como explicado a seguir:

[...] sistemas químicos e biológicos são compostos de unidades mórnicas hierárquicas: um cristal, por exemplo, contém moléculas, que contém átomos, que contém partículas subatômicas. Cristais, moléculas, átomos e partículas subatômicas são unidades mórnicas, assim como plantas e animais, órgãos, tecidos, células e organelas (SHELDRAKE, 2012, p. 96).

Como a natureza se auto-organiza, esses sistemas vivos se auto influenciam e auto-organizam por uma espécie de memória inerente de maneira que o salto evolucionar de um pode facilitar o salto evolucionar para seus semelhantes e isso pode ser aleatório. A natureza tem uma memória: o que acontece depois, depende do que aconteceu antes, analogamente, por meio de energias ressonantes.

Assumindo que “a memória coletiva depende da ressonância mórnicar” (SHELDRAKE, 2012, p. 204) e que todos nós estamos expostos a essa memória, podemos considerar a possibilidade de, ao aprofundarmos nossa compreensão acerca da Complexidade, contribuirmos para ampliar a cosmovisão nossa e dos nossos semelhantes, compreensão essa que será determinada pela estrutura interna de cada um. Isso nos levaria a mudanças sobre ideias cristalizadas. Acima de tudo, isso pode dar-nos uma pequena noção do nosso alcance e de nossa responsabilidade perante a teia impermanente sala de aula.

Se nosso planeta parece requerer que aconteçam interações a ele mais responsivas e, acima de tudo, que compreendamos tais ações problematizando a nós mesmos, abstando-nos de julgamentos e abrindo-nos para o inusitado do conhecer, é possível pensar nessas possibilidades. Inspirados pelas reflexões de Morin (2009, p. 36), podemos abrimo-nos à vida, abrimo-nos ao cosmo, entrando

[...] na aventura desconhecida, onde talvez sejamos, ao mesmo tempo, desbravadores e desviantes; abrir-se à *physis* é ligar-se ao problema da organização das partículas, átomos, moléculas, macromoléculas, que se encontram no interior das células de cada um de nós; abrir-se para a vida é abrir-se também para as nossas vidas.

Desapegarmo-nos de ideias cristalizadas pode facilitar nossa capacidade para compreender o sistêmico, para compreender o pensamento complexo, para, segundo Morin (2011, p. 14), enfrentarmos o emaranhado, o entrelaçado, a solidariedade entre os fenômenos, a bruma, a incerteza, a contradição.

Nossa cosmovisão, pode nos levar ao ensino da arte pretendido por Morin (2013) em um contexto em que se possa aprender a compreensão mútua, a arte de tratar os conflitos, reintroduzindo a solidariedade que existe na natureza entre seus fenômenos em todo sistema educacional. Essa compreensão permite considerar o outro como um outro eu, mesmo com quem nos comunicamos, nos simpatizamos e com quem comungamos (MORIN, 2009).

Pensando no contexto ensino-aprendizagem, um *outro* com o qual agimos colaborativamente; um *outro* com o qual construímo-nos a nós, ao outro, o próprio outro constrói a si e nos constrói. Pela reciprocidade ou solidariedade inerente a essa interação que compreendo como entreconstrução no *espaço* ou, segundo Maturana, (2014, p.155) no “domínio de todas as interações possíveis” cujas relações reverberam no invisível, impermanente, entretecido.

Essa consciência impulsiona a experienciar noções de inter-retroações, em vez de instruímo-nos puramente, experimentamos a reciprocidade na relação interno/externo no domínio de um sistema vivo repercutindo em seus estados e perturbações interiores nas interações que passam pelo que Maturana (2014, p. 159) chama de “seleção contínua” do existente em seu próprio domínio.

No entrelace das experiências, enquanto compartilhamos, pensamos juntos, desenvolvemos nossas percepções, segundo a historicidade ou estrutura interna de cada um e no organismo imediato maior que no caso dessa pesquisa é a sala de aula, selecionamos o que informa o nosso objeto na fluidez da experiência.

É no entrelace das experiências que podemos superar o que Nicolescu (1999, p. 36) chama de “dogma de um único nível de Realidade”, como algo implantado em nós e que nos dificulta conceber a existência de outros níveis de Realidade.

Segundo o autor, a abstração de que a noite é o dia, o branco é o preto, ou que a vida é a morte provoca em nós tamanha perplexidade por nosso olhar condicionado

perceber o branco como branco, quando ele pode ser visto enquanto diferente do preto além de nem branco e nem preto.

Perceber um único nível de Realidade é conviver com antagonismos vulneráveis ao colapso, por sua própria natureza, autodestruidora. O que o autor chama de *terceiro incluído* contribui para nossa assimilação da naturalidade dos antagonismos, podendo realizar a reconciliação entre os aparentes opostos, tirando-nos do campo das contradições perturbadoras e levando-nos à compreensão da natureza dos acontecimentos, à compreensão das instabilidades. Segundo Nicolescu (1999, p. 38-39)

Para chegar a uma imagem clara do sentido do terceiro incluído, representemos os três termos da nova lógica -A, não-A e T – e seus dinamismos associados por um triângulo onde um dos ângulos situa-se em um nível de Realidade e os dois outros em outro nível de Realidade. Se permanecermos num único nível de Realidade, toda manifestação aparece como uma luta entre dois elementos contraditórios (por exemplo: onda A e corpúsculo não-A). O terceiro dinamismo, o do estado T, exerce-se desunido (onda ou corpúsculo) está de fato unido (quantum), e aquilo que parece contraditório é percebido com não-contraditório.

O meio em que vivemos (físico, químico, biológico, psíquico, sociológico) manifesta sua impermanência a todo o momento e desafia-nos a enxergá-lo em sua exuberância. Porém, a ciência moderna acabou nos influenciando a nos enxergarmos separados da Realidade, como se fôssemos independentes dela enquanto observadores. O que será determinante para aprofundarmos nosso conhecimento nesse sentido, segundo Maturana (2014), é a nossa estrutura interna, o que podemos compreender como o que trazemos de nossas experiências progressas, nossa bagagem. De qualquer modo, enquanto observadores, conforme Capra (2014, p. 105), somos parte da chamada “corrente de processos” de observação cujo fim reside na “consciência do observador humano”.

Enxergar que o que *é* e o *é* além das polaridades, reconsiderar e agir, respeitando nossa própria história, nosso ritmo interior e sentido do existente em nós e no outro para fluirmos no sistema maior que envolve aos nossos interlocutores e a nós, ora ignorantes, fechados e cobertos de certezas; ora plenos, abertos e cientes de que estamos mergulhados nessa ecologia impermanente, com suas contradições, aleatoriedades, intervenções, inesperados, atravessando e atravessados por aquilo que pode nos reconciliar com essa naturalidade envolve a consciência de que somos necessários como observadores.

Sobretudo, somos necessários como produtores das propriedades observáveis e que existirão em potencial tendo em nossa *presença* sua condição de desenvolvimento, presentes ao ponto de percebê-las, em constante movimento, como o movimento do rio que vive no agora por onde quer que passe.

2.2 Aquela que atravessa o rio

*Quem atravessa
nunca está sozinho.
A travessia é exposição à natureza que,
segundo Hernâni Cidade, é dominada pela lei do ritmo:
“- a terra sujeita ao ritmo hiberno-estival;
os mares ao ritmo das marés;
as plantas, como os animais, ao ritmo atividade-reposo,
marcado pela alternância do dia e da noite...”.*
*Então, a travessia é uma exposição à natureza.
Se somos natureza, à exposição também de si.
Ao acolhimento e ao frio de si;
às inspirações, aspirações, expirações, emoções de si;
ao recolhimento e ao distanciamento em e de si mesmo;
à luz e à sombra de si mesmo;
à clareza e à cegueira de si;
ao apego e ao desapego de si,
do que se considera seu
e do que se acredita,
enquanto se atravessa,
sempre em relação...*

Relacionar essas ideias à sala de aula enquanto organismo vivo é refletir acerca de sua natureza e de uma artificialidade que paira sobre ela. Alguma coisa que nem sempre o professor pode compreender.

Talvez seja importante também pensar a atitude docente levando em conta sua natureza objetiva, sua natureza subjetiva e sua trans-natureza, numa tessitura do entre, através e além (NICOLESCU, 1999). Podemos refletir acerca do quanto olvidamos do emaranhado, de suas imprevisibilidades, instabilidades, incertezas, necessidades de ajustes e redirecionamentos (CELANI, 2004). Podemos refletir sobre em que medida criamos e em que medida destruímos e sobre a alegria como “matéria-prima da vida” (ESPÍRITO-SANTO, 2007, p. 23), a vida também da sala de aula.

O quanto tememos sua natureza que pode apontar-nos a direção do desconhecido desafiando e até colapsando parte de tudo em que acreditamos e em que apoiamo-nos.

Segundo Capra (2006) um dos maiores problemas da humanidade está na tentativa de pensar os problemas isoladamente quando a noção sistêmica nos mostra a impossibilidade de compreendermos os problemas no isolamento.

Nesse sentido, compreender um problema é observá-lo no plano das interligações e da interdependência. Por esse prisma, compreender a pobreza, a extinção de espécies animais e vegetais, a escassez de recursos e a degradação do meio ambiente, violências étnico-tribais e o colapso de comunidades locais, antes de mais nada, é observar diferentes facetas de uma mesma crise, uma crise de percepção oriunda da confiança em conceitos de uma visão de mundo obsoleta e inadequada para se pensar o mundo contemporâneo.

Nós professores somos apenas uma parcela dessa crise. Porém, compreendendo que cada um de nós, professores, convive cotidianamente dentro de uma sala de aula com pelo menos 25 alunos, sem contar nossos laços com colegas de profissão, entre outros, nosso alcance tem potencial, inclusive estatisticamente, de concretude.

Por meio de tais reflexões e diante do cenário educacional atual, podemos perceber a impossibilidade de pensarmos a sala de aula isoladamente. Por outro lado, pensar na rede de conexões, possibilidades e variáveis nela existente, olhar para cada estudante ciente de que tais conexões ocultas existem e cada um deles a representa e a compõe, exige a coragem do desapego, a ciência da entrega, o desenvolvimento da percepção e o rigor da reflexão acerca de nós mesmos e de nossas ações enquanto sistemas.

Conforme Celani (2004, pp. 29-30), é evidente que o contexto educacional exige uma nova maneira de pensar e de encarar os fatos. Mencionando *equilíbrio estável, harmonia, previsibilidade, disciplina e consenso* como alguns dos conceitos que vêm sendo fortemente questionados, a autora compartilha considerações de Stacey (1992) acerca do *futuro* como algo que nos escapa ao controle, o *equilíbrio* como *emergência* da interação espontânea e *auto organizável* entre as pessoas, colocando leveza e densidade em diálogo ao afirmar que o “processo de deixar a direção estratégica emergir por si só é uma fascinante, mas imprevisível viagem de descoberta” (CELANI, 2004, p. 30).

Além do exercício da intuição, da sensibilidade da criatividade no momento de ensino-aprendizagem, bem como a clareza e a coerência sobre as ações docentes, o que Celani (2004) sugere exige profundo senso de fluir; um fluir cuja raiz está no desapego de controle sobre o que esperamos da sala de aula.

Acredito que sugere pensarmos em corresponsabilidade e reavivarmos ponderações de Paulo Freire (2007, p. 27) acerca do ato de ensinar por este exigir simultaneamente “a existência de quem ensina e de quem aprende” no sentido de reconhecerno-nos enquanto aprendentes, bem como reconhecernos que, muitas vezes, são justamente as dúvidas e observações dos estudantes que nos guiam e dão sentido, sentido novo, ou sentido surpreendente ao que é desenvolvido em sala de aula.

Trazendo as reflexões de Capra (2006) sobre uma crise de percepção em alcance planetário para o contexto aparentemente pequeno e restrito de uma sala de aula, podemos pensar que esse contexto, pessoal e coletivamente, parece pensar pouco seus sentidos. E, certamente, esse contexto carece de um profissional reflexivo, que promova a reflexão, que esteja contínua e indefinidamente em formação (CELANI, 2010). Um profissional que possa se dedicar ao conhecimento de si mesmo concomitantemente à sua formação (ESPÍRITO SANTO, 2007), sendo lúcido com respeito à diversidade, que seja capaz de ensinar o mundo e lide com o alunos que não querem aprender (NÓVOA, 2018) bem como, segundo Morin (2009), *religie saberes* percebendo o complexo no que se apresenta como fragmentado vislumbrando ações mais coesas.

Como assinala Espírito-Santo (2007), podemos ser sensíveis ao singular e ao plural em nós mesmos e em nós coletivamente, considerando a impermanência, o indissolúvel próprio das relações, estando nesse mundo com o propósito de nos autopercebermos, sendo velado em nossos movimentos. Isso, segundo o autor, requer compreendermos o que é individualidade.

Os rótulos e funções que assumimos são secundários perante a individualidade. Ao nos identificarmos com rótulos, funções e decoros, entre outros, estaremos na superfície das compensações ineficientes. Assim, identificarmo-nos com o rótulo professor é identificar-nos com uma irrealidade (ESPÍRITO-SANTO, 2007). A ignorância de si é obstáculo em nosso caminhar.

O primeiro passo para sairmos desse estado, conforme Espírito-Santo (2007, p. 33), é o autoconhecimento e requer compreendermos a nossa *ignorância*, raiz de nossas falências e apegos a verdades, por estarmos distantes de nós, de nossa natureza. Reconhecer nossa ignorância é um desafio e um ato de humildade. Desse modo, o autoconhecimento pode nos levar à compreensão de que “o mistério de nossa identidade nos aproxima da percepção de que ela seria uma dimensão de amor”! – ideia que vai ao

encontro de Morin (2015, p. 93), quando este afirma que o professor precisa de *eros* – amor que vejo como um dos reflexos de nossas ações e que transcende a sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor seria um profissional reflexivo, que pensa seus sentidos, que assume a responsabilidade por uma cosmovisão consoante à sua profissão e, assumindo sua ignorância acerca de si mesmo, num ato de amor, antes de tudo, *aproxima-se* de quem ele *é*. As conexões que ele houver de fazer em seguida haverão de ser mais livres e haverão de proporcionar mais liberdade, no tempo da consciência, *kairós* e não no tempo cronológico, *chronos*. Uma consciência que transcende o tempo do relógio e atua no plano físico, desde que se faça *presente*.

Esse profissional, em potencial, existe nas variadas esferas de ação humana possíveis. Pensando na formação inicial de professores, Celani (2010) afirma que, de um modo geral, mantemos uma atenção pouco norteada e desmedida em teorias e técnicas de práticas de ensino, sem promover um ambiente de reflexão ao futuro professor; ou seja, dificultamos a emergência desse profissional reflexivo.

Consequentemente, o professor deixa de promover a reflexão e se compreender contínua e indefinidamente em formação ressonante ao mundo contemporâneo – ou, pensando no que indica o prefixo *trans-*, conforme Nicolescu (1999, p. 53), o que está simultaneamente “entre, através e além”, estaríamos diante da necessidade de uma formação responsiva a um mundo *transcontemporâneo*, *nos intramundos* da sala de aula, *da arte, da metafísica, da história*, entre outros.

Na medida em que o processo de formação docente, principalmente a formação inicial, pode envolver reflexão, autocrítica e autocompreensão, ou ações próprias da natureza humana e ressonantes à multidimensionalidade do ser, pode diminuir a recorrência de docentes pouco dinâmicos para desempenhar seu trabalho, bem como para lidar com questionamentos, conforme afirma Celani (2004), sobre a razão para se estudar uma língua estrangeira. Questionamentos que, muitas vezes e principalmente na escola pública, decorrem do distanciamento de ações que envolvem o processo ensino-aprendizagem do ser na sua inteireza, suas ramificações numa teia sistêmica maior suprimida por nossa visão obsoleta.

Para isso, o professor deve buscar se aproximar dessa realidade, deve também ser questionador de sua prática e compreender que “no mundo de hoje, a habilidade para se

adaptar e mudar é imprescindível” (CELANI, 2004, p. 31). Celani, 2004, p. 32 ainda recomenda

desvencilhar-se dos padrões antigos determinados por práticas não contestadas, simplesmente por serem da tradição da escola; jogar fora o conceito de aprendizagem unilinear, isto é, como acúmulo puro e simples de conhecimento. Ao contrário, faz-se necessário aceitar as contradições da sala de aula de hoje, determinadas pela sua imprevisibilidade.

A superação de um modelo obsoleto exige, além de enxergar possíveis danos decorrentes de sua obsolescência, uma observação que permita enxergar além do caos (sem ser capturado psicoemocionalmente por suas consequências).

Tal perspectiva vai ao encontro das considerações de Capra (2006), para quem uma possível superação de uma visão obsoleta requer uma mudança radical de uma *percepção* e de um *pensamento* que ainda permeiam inclusive as grandes universidades.

Concordando com Capra (2006), essa superação é possível por meio do reconhecimento de que os problemas são inter-relacionados e que nossas ações acerca de possíveis soluções afetam também as gerações futuras. Isso envolve pensar sistematicamente e desempenhar ações sustentáveis, ou ações que modelam o existente em consonância ao ecossistema, sem causar danos à sua “capacidade intrínseca de sustentar a vida” (CAPRA, 2005, p. 224). Nesse caso, a vulnerabilidade da vida, da aparentemente pequena teia, pequena comunidade, ou pequeno mundo sala de aula.

Daí a possibilidade de observarmos a sala de aula enquanto organismo vivo e, como partes desse organismo, termos a responsabilidade de nos comportarmos nele sem trazer prejuízos à sua ecologia – fato que vai além do imediato à nossa percepção. Segundo Capra, 2005, p. 224

O que é sustentado numa comunidade sustentável não é o crescimento econômico nem o desenvolvimento, mas toda a teia da vida da qual depende, a longo prazo, a nossa própria sobrevivência. A comunidade sustentável é feita de tal forma que seus modos de vida, seus negócios, sua economia, suas estruturas físicas e suas tecnologias não se oponham à capacidade intrínseca da natureza de sustentar a vida.

Com efeito, na ecologia da sala de aula o que é sustentado, pouco teria a ver com notas ou índice de aprovação, por exemplo. Esses podem representar algumas

consequências dessa sustentabilidade. A sustentabilidade deveria estar na teia da vida da sala de aula da qual depende a nossa sobrevivência. Nossas ações ou reações irrefletidas, reprodutoras e tecnicistas agridem essa teia e os seus modos de vida, os possíveis negócios que envolvem economia, estruturas físicas e tecnológicas opostas à capacidade intrínseca desse organismo de sustentar a vida também como ecossistema.

Dito de outro modo: podemos refletir sobre nossas ações engessadas, unilaterais, inflexíveis, tendo como referência a naturalidade da sala de aula vista como sistema, reconhecendo a naturalidade de suas *perturbações* (MATURANA, 2014), cientes de que nossas ações e interações, além de também a caracterizarem como um sistema vivo, impulsionam seu desenvolvimento ou sua desintegração.

Temos uma responsabilidade ética na comunidade sala de aula que é propriedade de toda a teia de relacionamentos que envolvem a comunidade desse sistema composto por sistemas dentro de outros sistemas em interação.

As chances de desenvolvimento de um organismo vivo dependem de quão atrelado ao seu ambiente ele está: a natureza e sua diversidade. Essas chances estão relacionadas a “uma cultura de convivência criativa com a incerteza” (CELANI, 2004, p. 42), numa visão de ensino-aprendizagem como uma série de atos de incerteza e na imprevisibilidade inerente à sala de aula, mas propiciar uma atitude de busca que possibilite encontrar aquilo que se procura.

O diverso é uma característica da sala de aula e o diverso é auto-organizável e incontrollável como a natureza que nos inspira respeito. Aliás, conforme Capra (2005, 2014) e Habermas (2010), talvez essa seja a grande fonte dos nossos desequilíbrios: a tentativa de controlar a natureza – uma postura que, culturalmente, pode ter se desenvolvido em ignorância e desespero. Isso inclui a tentativa de controlar a natureza da sala de aula, como se pudéssemos pavimentá-la com um conteúdo rígido. Por isso, tendemos a sufocar o que dela pode emergir, a enrijecer a flexibilidade de seus pulmões, a endurecermos seu solo fecundo.

No entanto, como sabemos e bem lembra Bohm (2005, p. 100), a poluição de um rio se faz “*no agora*”. O nosso pensamento impregnado do que acreditamos é que nos leva à poluição que criticamos, sem nos percebermos também como poluentes. A observação criteriosa do contexto pode nos dar sinais de como agir.

Segundo Capra (2014, p. 94) compreender a vida é compreender a sua organização, ou sua auto-organização. Diante de tudo isso, acredito que com o princípio de conservação de Maturana (2014) e as considerações de Celani (2004) acerca de descobrirmos novos caminhos sem desprezar o já percorrido/conhecido, podemos ousar o reconhecimento da natureza na sala de aula, pensando-a também como lugar em que o ensino-aprendizagem passa a ser um entrecimento de sonhos e realizações, de antecipação, participação, integração; dos efeitos surpresa, das relações humanas, da iniciativa humana, da instabilidade, da *vontade*¹⁴, como sugere Celani (2004, p. 41) e que compreendo como um saber que brota interiormente e, então, vem à consciência. Podemos ousar a “uma compreensão do ensino-aprendizagem como uma série de atos de incerteza, na imprevisibilidade da sala de aula” (*Idem*, p. 42), numa formação cujo propósito seja também pensar a incerteza.

Conforme Celani (2009, p. 21), uma maneira para se lidar com a incerteza é usando a própria incerteza para se chegar a uma possível inovação, por meio de participação e antecipação que são o oposto da adaptação e da acomodação. As perguntas que surgem seriam mais importantes do que a busca por respostas. Conforme a autora (*Idem*), “a inovação vem do risco e leva ao risco, incomoda, surpreende, move-se na instabilidade e na incerteza, ela também constrói um saber novo”. Esse saber é um saber inconcluso e se constrói em um movimento constante humano e ético (*Idem*, Apud Bohn, 2001).

Um professor capaz de lidar com a incerteza é um professor capaz de refletir e compreender a tríade indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2011, p. 93) em sua inseparabilidade e co-produção de seus componentes. Um professor capaz de refletir sobre o que o próprio Morin (2009, p. 14) evidencia ao discorrer sobre o “retalhamento das disciplinas”, a fragmentação que tornou Ciências e os cientistas isolados na função de esmiuçar seus respectivos objetos, que compõem o mundo ao invés de isolados dele, perpetuando o engodo da separação privando os demais de se aproximarem a respeito do “(...) “que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo”.

Morin (2009, p. 14-15) adverte que uma “inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável”, podendo ser

¹⁴ Na última orientação que tive com Celani no dia 29 de outubro de 2018, perguntei sobre que vontade seria essa, se teria a ver com *will* que em inglês é mais que desejo de realizar algo, é um estar *disponível a*, estar a serviço de. Celani me respondeu: - É um fazer, entende? Uma sensibilidade. Um *saber* que vem à consciência.

uma inteligência que “unidimensionaliza o multidimensional” e atrofia suas próprias possibilidades de compreensão e de reflexão. Estando numa teia, isso a afetará.

Tais ideias parecem invocar que o que é o é sem a existência ou carência de (re)ligação e, assim sendo, invocam a observação de uma lacuna no pensar. Lacuna essa construída ao longo da história das Ciências ao se *romperem* em si e entre si mesmas em prol de suas especificidades e certezas, isolando-se em induções, deduções e linearidades em benefício de avanços outros, excluindo o sujeito e nos distanciando da natureza.

Conforme Nicolescu (1999, p. 19), uma ruptura brutal “uma separação total entre o indivíduo conhecedor e a Realidade, tida como completamente *independente* do indivíduo que a observa”.

Segundo Nicolescu (1999, p. 25), a ideia do homem e da natureza como objetos persistente até o século XX começa a ser confrontada quando Max Planck se viu diante da *descontinuidade* – o nada, “o ‘quantum’ de Planck – que deu nome à mecânica quântica e que, iria revolucionar toda a física e mudar profundamente nossa visão do mundo”. Nessa visão, a escala do infinitamente pequeno e do infinitamente breve, a inseparabilidade, da interação segundo a velocidade da luz e independente de localidade num sistema que concerne todas as entidades físicas e o indeterminismo, abriram possibilidades infinitas com as quais o humano experimenta dificuldade em se reconhecer em interação entre o visível e o invisível, o finito e o infinito.

Todos esses aspectos têm influenciado a organização do conhecimento e, conforme Morin (2011), um dos aspectos do conhecer é a seleção ou a rejeição de dados mais ou menos significativos por meio e operações que organizam o nosso pensamento: unimos, separamos, hierarquizamos e centralizamos o conhecimento. Sintonizados a esse processo enquanto professores, torna-se importante pensarmos no desenvolvimento da *percepção* acerca dessas operações que governam a nossa visão de mundo independente de nossa consciência sobre isso.

A percepção de que somos sistemas vivos aninhados em sistemas vivos e que, segundo Maturana (2014, p. 103), somente enquanto suas interações desencadeiam neles mudanças estruturais congruentes com as mudanças estruturais do meio é que esses sistemas podem existir, podemos compreender a *prescindibilidade de religar*, podemos nos pensar em naturalidade – um pensamento comumente ausente nas ações em sala de aula, inclusive nas graduações.

Enquanto professores, independente de que em que contexto agimos, dificilmente, estaremos abertos e nos dedicaremos ao que Morin (2009) chama “reforma do pensamento”, sem reconhecermos a fluidez entre as disciplinas, entre nós e o outro, e o outro de nós, enfim, sem reconhece fluidez entre tudo o que existe.

Acredito que essa mudança de pensamento esteja envolvida por um pensar além de si mesmo, além das disciplinas, pensar-se em relação, desapegar-se da condição de quem acredita e se apega para fluência que rompe com a reprodução, regenerando-se, assumindo-se natureza para agirmos em coerência com a Realidade. Refletir acerca dessa visão é condição para o desenvolvimento da percepção.

Seguindo o raciocínio de Capra (2014, p. 435) sobre a inerente capacidade que o “Lar Terrestre” tem para sustentar a vida, nossas ações devem se desenvolver em coerência com essa capacidade sustentável e dinâmica de coevolução. Como afirma Morin, 2014, p. 180

o todo organizado é alguma coisa a mais do que a soma das partes, porque faz surgir qualidades que não existiriam nessa organização; essas qualidades são "emergentes", ou seja, podem ser constatadas empiricamente, sem ser dedutíveis logicamente; essas qualidades emergentes retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir suas potencialidades. Assim podemos ver bem como a existência de uma cultura, de uma linguagem, de uma educação, propriedades que só podem existir no nível do todo social, recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos.

Essas noções deixam claro que somos responsáveis pelo que olvidamos. Somos responsáveis por olvidar o que emerge. Somos responsáveis por deixar de ir além e aprofundar nossa compreensão de mundo impedindo a outros de avançarem e compreenderem mais a realidade da/na teia.

Parafraseando Fazenda (1999), provavelmente iremos precisar de humildade, espera, coerência, respeito e desapego, respectivamente, para reconhecer que o que construímos é possível *com* o outro; que avançar é possível *com* o outro, independente de uma autonomia; que nossas ações devem ser uma parte na fluência entre abertura, confiança e a *atitude* para e pela própria construção, na convergência entre discurso e ação; que tudo isso tem um ritmo, é progressivo, ninguém pode forçar ou controlar; que nossas ações podem significar uma aparente inatividade que, muitas vezes, são um

momento de *preservação e cuidado* de deixar brotar conscientes de que o que quer que venha a brotar está fora do nosso controle, porém, precisa de olhos atentos para ser reverenciado em seu direito de existir.

Seja na observação, na aceitação e até negação de tais ideias, e o **desapego**, que entendo como a ação livre do anseio por controle sobre o que e quando algo deve acontecer, reconhecendo-se parte do organismo vivo no agora e no vir a ser. Devemos estar cientes das ciladas da percepção, pois a alternância entre parte e todo, uno e múltiplo é a alternância do foco, é a alternância do olhar, por isso tamanha importância de nossa maneira de ver.

Quem atravessa, está no seio da ausência de controle, na fluidez do rio onde, apegado, perde a essência do vivo, do que está se tornando, da alternância do todo-partes, de que o rio está em si e de que também pode ser rio.

2.3 Emergências da travessia

*A travessia envolve descobertas,
obstáculos a serem transpostos.
Avançar, nessa jornada,
é descobrir que a travessia também é
o mesmo que tocar o horizonte.
O que determina como lidamos com o que surge pelo caminho
é como percebemos o que surge pelo caminho.
O que emerge pode ser percebido
ora como peripécia,
ora surpresa,
ora uma boa companhia,
ora inspiração,
ora milagre.
Às vezes, sentimo-nos numa névoa,
parecemos avançar tão pouco.
Então, compreendemos que estamos na outra margem,
e o que avistávamos como muralhas são montanhas
e que o que nos cegava era o clarão por elas encoberto
que desafiava nossa visão e justamente
o que nos apontava
a direção.*

Segundo Nicolescu (1999, p. 30), estamos expostos em diferentes níveis de percepção da Realidade ou “aquilo que resiste às nossas experiências, representações,

descrições, imagens ou formalizações matemáticas”, entre os mundos quântico e macrofísico onde o que parece contraditório, na verdade, pode ser complementar.

Assim, a sala de aula nos desafia ao Pensamento Complexo sobre o qual, uma vez conscientes, temos a oportunidade de compreender o que nela acontece como uma interação entre ontogenias “domínio de todas as interações possíveis” (MATURANA, 2014, p.155).

Sob essa ótica a sala de aula como organismo vivo (CAPRA, 2014), com seus estados e perturbações próprios e únicos, com sua estrutura e organização igualmente únicas, cujas emergências dizem respeito ao fluir da coesão e da essência desse organismo. Organismo no qual, conforme Syrgiannis (2013, p. 33) a expressão do ser consigo mesmo, com os outros e com o ambiente forma “uma onda no vasto reservatório de possibilidades”. E é nossa responsabilidade pensarmos possibilidades para sustentação de processos internos conscientes que fluem enquanto tecemos o conhecimento, pois eles são essenciais para expressão de nossa criatividade em tudo que fizermos.

Pensando em tais aspectos acerca da expressão do vivo, de possibilidades, talvez possamos vivenciar mais a nossa habilidade de aprender para além dos objetivos específicos podendo experimentar em nossos feitos mais *originalidade* cujo pré-requisito, concordo com Bohm (2011, p. 4), “é, claramente, o de que uma pessoa não deve impor suas ideias preconcebidas sobre algum fato”. Ao contrário, deve ser capaz de aprender algo novo.

Conforme Bohm (2011), essa dinâmica – refiro-me à dinâmico do organismo vivo, em interação e participação mútua, atenta ao ato de ensino-aprendizagem, carece de entrega. Compreendo a entrega como aquilo que permite o desenvolvimento da percepção de “qualidades ou propriedades desconhecidas das partes concebidas isoladamente: as emergências” (MORIN, 2009, p. 26). Em outras palavras, sendo partes da organização do sistema sala de aula constituímos um todo cujas interações podem promover situações de auto-expressão e originalidade.

Acredito que pensar a sala de aula como organismo, como um sistema vivo facilita-nos reconhecer e compreender emergências. Percebendo-nos parte desse organismo, poderemos compreender que com medo, rigidez, apego a controle e a ideias preconcebidas, dificilmente as reconheceremos, pois, conforme Morin (2011, p. 21), estamos sujeitos a erros e ilusões, e a afetividade pode nos cegar, levando-nos a uma

percepção equivocada, principalmente por meio de nossa visão como “sentido mais confiável”.

Ainda, nossos sistemas de ideias, além de sujeitos a erros e ilusões, tendem a proteger possíveis erros e ilusões neles inscritos (MORIN, 2011). Apegamo-nos ao que acreditamos ser o ideal, rejeitamos a instabilidade, encobrimos vulnerabilidades encapsuladas do que deseja, requer, deve e tem sentido emergir recriando a realidade, despoluindo o rio e o ambiente de um modo geral.

Enxergar emergências envolve também problematizar o automatizado em nós mesmos, na trama do contexto sala de aula, no ato de ensinar e aprender.

Conforme Bohm (2011, p. 4) “o ato de aprender é a essência da percepção real, no sentido de que, sem isso, uma pessoa é incapaz de perceber, em qualquer situação nova, o que é um fato e o que não é”.

É claro que existe um tipo de percepção mecânica e uma rotina com a qual podemos nos habituar ao lidar com o que é familiar. Isso é o que geralmente tendemos a fazer (são poucas as pessoas, por exemplo, que observam além de particularidades habituais em seus amigos, nos locais onde moram, e assim por diante). A percepção real, porém, é capaz de ver algo novo e desconhecido; ela exige que se esteja atento, alerta, consciente e sensível. Conforme essa forma de pensar, alguém faz algo (se movimenta ou segura um objeto, talvez) e outra pessoa nota a diferença entre o que realmente acontece e o que é deduzido por conhecimento prévio. Partindo dessa diferença, alguém é levado a uma nova percepção ou a uma nova ideia que explica a diferença. E esse processo pode durar indefinidamente, sem começo nem fim em qualquer área que seja. (BOHM, 2011, p. 4-5).

A percepção envolve aprendizagem que envolve criatividade, a criatividade da vida que se expressa através do “processo de surgimento espontâneo” (CAPRA, 2006, p. 130) e está sempre se recriando.

A esse surgimento espontâneo, Morin (2009) chama *emergências*. As qualidades ou propriedades desconhecidas das partes concebidas isoladamente produzidas na organização de/em sistema só podem e trazem consigo o novo inexistente nas partes separadas e, a partir de sua observação, é que encontramos o *como* lidar com ele.

Esse movimento pode parecer exuberante demais aos nossos olhos. Por outro lado, como sugere Espírito-Santo (2007), se tivermos uma percepção suficiente para

enxergarmos a magia do sentido e dos significados da existência veremos que os acontecimentos ultrapassam os limites da causalidade e revelam a magia da permanente transformação como sinais que frequentemente nos escapam devido à nossa prisão em pura racionalidade.

A “realidade da emergência” (MORIN, 2016, p. 138) envolve noções acerca dos seguintes conceitos:

- *qualidade, propriedade*, por ser uma qualidade nova e extraordinária, a emergência tem virtude de *acontecimento*, pois surge de maneira *descontínua* ao acontecer em um sistema já constituído; além disso, possui caráter de *irreducibilidade* por ser insubordinada à decomposição e indedutível a partir dos elementos anteriores, exceto quando da desintegração do sistema;
Assim, a emergência se impõe como fato, indedutível fenomenal e logicamente e constitui um salto lógico abrindo em nosso entendimento uma brecha pela qual penetra a irreducibilidade do real;
- *produto* de uma organização sistêmica, mas epifenômeno¹⁵ frágil, resultante, ora o próprio fenômeno que revela a originalidade do sistema. Possui algo de antagônico por ter alguma coisa ora de *relativo* e ora de *absoluto* por, respectivamente, se relacionar ao sistema que a produziu e dada a sua novidade;
- *globalidade* por ser indissociável da unidade global que a gerou, porém, sem se reduzir a tal caráter, estando ligada também aos conceitos de superestrutura e de epifenômeno mantendo com esses três conceitos uma relação necessária, oscilante e incerta;
- *novidade* por ser nova em relação às qualidades anteriores dos elementos constituintes do sistema no qual ela emerge.

O que emerge, à medida que emerge, *retroage* sobre o sistema. Ou melhor, os efeitos daquilo que emerge influenciam o todo e as partes, podendo levá-los a uma nova organização. Os efeitos dessa retroação são imprecisos e o mesmo vale para as possíveis modificações que podem promover no sistema, pois os possíveis efeitos são dependentes dos constituintes do sistema vivo e de como esse sistema lida com o que emerge.

De qualquer maneira, o que emerge é dotado de potencial organizador, podendo retroagir sobre o próprio ser, modificá-lo e desenvolvê-lo. Segundo Morin, em prol dessa

¹⁵ Conforme Morin (2016), trata-se de um fenômeno que ocorre em decorrência de outro.

retroatividade organizacional é preciso transcender hierarquias entre infra e supra estrutura na qual o fruto retroage transformando aquilo que o frutificou.

Desse modo, entendo que a emergência pode ser percebida como ameaça à ordem pré-estabelecida nos desafiando a outra organização da ordem confortável na qual atuamos. A depender do quanto racionalizamos em detrimento da observação do que emerge, podemos rejeitar lidar com o que emerge por parecer trazer a desordem.

Por mais explícita que seja e por maior que possa ser sua repercussão, podemos olvidá-las. Principalmente por apresentarem o desconhecido como elemento a elas intrínseco, afinal, o que emerge traz consigo sua inerência igualmente reveladora, sua originalidade, exigindo de nós o desenvolvimento de outras habilidades, bem como o reconhecimento do que desconhecemos colocando-nos diante do “não sei” – lugar onde aprendemos a perguntar e podemos desenvolver nosso poder de observação (FAZENDA, 2015)¹⁶.

O que vemos como aparente desordem, para Morin (2014), é a ordem que se cria, se desenvolve, se corrompe, se destrói, mas sempre haverá alguma ordem.

[...] a verdadeira racionalidade dialoga com o irracionalizável, com a incerteza, com o imprevisível, com a desordem, em vez de anulá-los. A racionalidade é uma estratégia de conhecimento e de ação. (MORIN, 2014, p. 229).

Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2009, p. 15) e diante das emergências.

Nesse sentido, compreendo nas emergências o impulso condutor de um processo também criativo no processo de ensino-aprendizagem. Processo esse dinâmico, estável e instável, próprio da natureza da sala de aula na qual se revela e do qual somos parte, todo e observadores, conforme Scharmer (2000), podem ser futuros que dependem de nós para acontecerem.

Como vemos, tudo isso é diferente de algo que possamos controlar. Independente de termos alguma clareza sobre a estrutura de um organismo, estaremos diante da impossibilidade de sustentar sua previsibilidade (MATURANA e VARELA, 2001), por

¹⁶ Informação verbal durante a aula do dia 16-3-2015.

mais atentos que estejamos. Porém, o fato de serem percebidos – graças a estarmos atentos – permite-nos ações que a eles sejam correspondentes.

No rio, passador, presente e futuro coexistem e sem tal percepção, perdemos a essência da Travessia, perdemos a consciência do ambiente, do presenciar, de abrir espaço para o emergir, sem expectativas acolhendo a transformação.

2.4 A *Presença* na travessia

*A travessia exige alguma coisa
aparentemente óbvia,
e surpreendentemente simples.
Algo que faz tudo fluir
sem que tenhamos que pensar nos
riscos aos quais estamos expostos.
Algo que permite enxergarmos exatamente onde ir,
o que tocar e como,
onde pisar e como,
o equilíbrio exato entre suavidade e firmeza,
força e delicadeza,
finalmente,
observar o florescimento
na fluidez da experiência de atravessar.*

Falar de *presença*, além de pesquisar a respeito, ouvir sobre *presença*, ler sobre *presença* e deparar-me com essa palavra corriqueiramente em músicas, poesias, preces e conversas, fez-me notar sua recorrência, exigiu de mim compreender experiencialmente esse fenômeno e, evidente, me fez pensar que estaria falando o óbvio por se tratar de aspecto tão discutido.

Logo recorri a Celani que me disse: “você está lidando com o transcendente, desde o início. É preciso lidar também com o transcendente. E o que parece óbvio, comumente não é feito. Parece óbvio. Parece”¹⁷.

Diante do Pensamento Complexo e da multidimensionalidade, todos estamos lidando também com o transcendente inevitavelmente. Uma dimensão delicada que, segundo Heidegger (2013), compõe o humano e sobre a qual talvez eu possa discorrer noutro momento. Importante é que, mesmo que minha própria intuição era de que eu

¹⁷ Palavras de Celani em orientação individual na tarde de 10 de outubro de 2016.

devia olhar para a naturalidade, ouvir essas palavras de Celani me encorajou. Em contrapartida, ao menos na minha compreensão, aludem a tocar o óbvio da artificialidade que seria o oposto imediato do aparentemente óbvio da naturalidade.

A partir da interpretação dos registros¹⁸ suscitados por essa experiência, pude compreender que *presença* pode ser ir além do *dito* e de seus *implícitos*, ir além das ilustrações, da semiótica, da metalinguagem ou de aspectos epilinguísticos.

A interpretação desses registros me leva ainda a perceber que o fenômeno *presença* pode promover uma espécie de alquimia entre passividade e solidariedade que levam à compreensão do que está velado, as conexões ocultas (CAPRA, 2005). Compreensão essa que uma vez acessada, seja pela ressonância mórfica, seja pelo que conhecemos como ontogenia, toca a outros pela nossa própria inerência à teia, pois toda consciência que se expande reverbera na teia de “Gaia” (LOVELOCK, 2014).

Então, desenvolvemos a percepção para aquilo a que éramos insensíveis. Expandimos a nossa consciência para outro plano de interação inclusive conosco mesmos. Essa expansão pode nos levar à percepção do que parece frágil, na verdade, como alguma coisa que tem força, robustez, resiliência, se autorregenera e pode nos devorar (LOVELOCK, 2014, p. 90-92).

Observo *presença* enquanto um fenômeno da experiência humana por compreender fenômeno como, segundo Heidegger (1027/1986, p. 60), “aquilo que se apresenta à consciência, que em si mesmo se revela, vem à luz”. Sua existência independe da percepção humana.

Segundo o dicionário Abbagnano (2007), o termo *presença* tem dois significados principais: existência de algo ou alguém em determinado lugar, espaço, totalidade; existência de algo ou alguém em relação cognitiva imediata, seja pela intuição ou conhecimento imediato. Esse mesmo dicionário (ABBAGNANO, 2007) traz a informação de que, para Heidegger, *presença* era “o modo de ser das coisas, que é diferente do modo de ser do homem, que é a existência”.

Ao discutir *presença* no âmbito da tradução, ou *dasein* (conceito que significaria “ser no mundo” e que expressa um movimento de “vir a ser”, *sendo/vindo a ser* – movimento menos explícito no termo *presença*), Heidegger (2013) a reconhece como

¹⁸ Apresento os excertos da experiência na quarta seção deste trabalho.

fenômeno vinculado à abertura, uma conexão que, por meio dos sentidos, saltamos para o sentido e só pode ser vivido pelo ser que é no mundo e dele é referente.

Por meio das considerações de Schuback (2013, p. 18) no prefácio da obra *Ser e Tempo*, de Heidegger (2013) podemos perceber *presença* como aquilo que evidencia o sistema ora fechado ora aberto que alcança e se conecta com o todo e as partes conscientemente como

[...] o salto de olhar que define a tradução de pensamento como tradução das palavras para o pensamento implica assim, em primeiro lugar, uma tradução do que seja traduzir, uma tradução do que seja pensar, uma tradução do que seja palavra e linguagem. O salto de olhar é horizonte de uma preparação para uma outra compreensão do que seja a relação entre pensamento e linguagem enquanto pensamento e palavra *a partir da* experiência.

Esse salto seria um salto de percepção da organização desse todo imediato, ou a convergência de habilidades coerentes aos intrínsecos, à realização que dedicamos intencionalmente nossa *presença*.

A razão pela qual se está presente, se é no mundo, o lugar da *presença* é um lugar envolto pela disposição e pela compreensão ou essências do ser-no-mundo, reconhece-se uma função, um *para quê*, um *sobre o quê* – uma função e uma copresença que na fala se pronuncia (HEIDEGGER, 2013, p. 225).

Ao invés de contida, como encapsulada, num interior oposto a um exterior, como um ser-no-mundo, ao compreender, ela já está fora – circunstância em que nossos *feedbacks* durante atividade em sala de aula parecem fundamentais para uma nova percepção de interação com o mundo e, por outro lado, para uma compreensão de que sem o cartesiano dificilmente nos aproximamos de uma experiência de aulas irrestrita à razão.

Se *dasein* é intraduzível em uma palavra única e *dasein* é “ser no mundo” e ser no mundo pode ser *presença*, *presença* está no âmbito do intraduzível pois, como *dasein*, está sempre traduzindo-se, determinando sua *insubordinação* à dimensão de puras palavras, elevando-se à dimensão do pensamento e da compreensão do sentido.

A compreensão do sentido, que envolve o falar enquanto articulação de sentidos possíveis, está atrelada à *presença* segundo a existência e graças à abertura que, por sua

vez, a fala origina; a abertura que está constituída da existência da *presença* (HEIDEGGER, 2013, p. 223-224). Falar envolve falar sobre, como a existência da *presença* envolve um *para quê*.

Se *presença* é estar em conexão tal que permita um saltar do olhar para a compreensão do que seja compreender a *presença*, o salto de uma percepção é horizonte de uma preparação para uma compreensão outra do que seja a relação entre pensamento e linguagem de onde emerge a *presença*, é a própria *presença*. O pensamento que, segundo Bohm (2011, p. 131)

[...] produz e dá forma a nossa percepção da realidade. Vemos a realidade conforme nossos pensamentos. Portanto, o pensamento participa constantemente, dá forma e configura a realidade e a nós mesmos. Inconscientemente. E é aí que está a dificuldade. Temos de ver que o pensamento é parte dessa realidade e que não estamos meramente pensando *sobre ela*, mas *pensando nela*.

Pensando sob a perspectiva da Complexidade (MORIN, 2015), essa ausência, também compõe a compreensão de *presença* no diálogo entre opostos. Como entre qualquer diálogo de opostos, a combinação do antagonismo e da sinergia entre ambas promove a força que as sustenta. Como no constante diálogo entre docente e aprendente em que nos vemos enquanto professores, quando deixamos de aprimorar e aprender, desatualizamo-nos e deixamos de corresponder às demandas às quais estamos expostos por meio de nossa prática.

Em seu ofício, o professor há de reencontrar e manter o compromisso que Morin (2015, p. 96) compreende como insubstituível: o da *presença*. A *presença* à que o autor se refere é a *presença* que ele chama de concreta ou da relação pessoa a pessoa. Sabemos sobre a nossa dificuldade em manter essa *presença* professor-cada aluno segundo suas necessidades devido a turmas comumente tão numerosas. Esse é um dos desafios que enfrentamos cotidianamente. O mundo solicita um profissional que esteja presente. A humanidade solicita o profissional atento que físicos, biólogos, profissionais da Terra, químicos, matemáticos, linguistas, entre outros, vem alertando por meio de seus estudos como ideal (CAPRA, 2014).

Acima de tudo, nós professores, precisamos de um *diálogo* que nos permita pensar conjuntamente, decidir conjuntamente “num processo vai e vem”, como a emergência contínua de novos conteúdos comuns aos participantes (BOHM, 2005, p.

29). Nesse diálogo, em vez de dizer sobre o que já se conhece, os envolvidos estarão fazendo algo *em comum*, isto é, criando juntos alguma coisa nova e isso envolve ouvir livremente uns aos outros, ouvir sem preconceitos, ouvir sem tentar influenciar-se mutuamente, desapegados de ideias e intenções antigas pela disposição do diálogo com o outro e do diferente que dele pode emergir (*Idem*, p. 29-30). Segundo Bohm, esse diálogo se difere da troca de ideias ou pontos de vista no qual os envolvidos ouvem por meio de um filtro de pensamentos que pretendem conservar e defender independente de sua veracidade ou coerência.

Por meio do diálogo que estabeleci com esses autores (BOHM, 2011; CAPRA, 2014; CELANI, 2004; ESPÍRITO-SANTO, 2007; MORIN, 2015; NARANJO, 2015), na minha compreensão, o profissional de que o mundo necessita tem muito em comum com o profissional que nós professores somos impelidos a ser. Alguém disponível a dialogar, cooperar, trabalhar junto criando algo em comum.

Tudo isso, na minha compreensão, exige uma *presença* tal como a *presença* de um grupo de estudiosos liderada por Peter Senge (2007, p. 12) que se reuniu em torno de uma mesma pergunta essencial – “*Que questão existe no âmago do seu trabalho?*”. Esses pesquisadoresⁱ entrevistaram cientistas, empresários e líderes sociais e pensaram possibilidades para modificar visões há muito estabelecidas relacionadas, à separação humanidade e natureza. Com isso, chegaram a ideias sobre criar um mundo desvinculado essencialmente do hábito e entenderam que nossas ações, como interagimos e desenvolvemos no mundo está ligado à profundidade de nossa percepção: a fonte a partir da qual realizamos. Segundo Senge (2007), se nossa percepção nunca for além dos acontecimentos corriqueiros e de circunstâncias atuais, nossas ações serão meras reações

Se, por outro lado, penetrarmos em uma profundidade que nos permita ver os todos maiores que geram “o que é” e nossa própria ligação com essa totalidade, a fonte e a eficácia de nossos atos podem se alterar dramaticamente (SENGE et al, 2007, p. 23).

Senge e sua equipe chegaram à compreensão de que um dos atributos que levam a uma visão mais profunda e aos efeitos que essa conscientização pode exercer em nosso entendimento é a “...lucidez em relação ao que significa atuar a serviço do que está emergindo” (*Idem*). Por meio de relatos de seus entrevistados, os pesquisadores puderam observar que os efeitos de tal conscientização podem acontecer no coletivo, no todo, pois

muitos afirmam ter experimentado tal fenômeno coletivamente e acredito que uma das maneiras para isso acontecer seja por meio da ressonância mórfica (SHELDRAKE, 2009).

Entre dois grupos principais, cientistas e empresários, a equipe de pesquisadores (SENGE et al, 2007, p. 25) encontrou semelhante processo que está ligado a presenciar o que emerge

A chave para os níveis mais profundos de aprendizado é que os todos vivos mais amplos, dos quais somos parte ativa, não são inerentemente estáticos. Como qualquer sistema vivo, eles tanto preservam traços essenciais à sua existência como buscam evoluir. Quando percebemos o dinamismo do todo, descobrimos também o que está emergindo.

Essa equipe compreendeu que a prosperidade dos entrevistados, seja na área das organizações ou dos negócios, era a expressão de uma capacidade de perceber uma realidade que estava emergindo e agir em consonância com ela. Uma compreensão do processo de sentir, perceber e concretizar por meio de presenciar, estar atento a uma realidade que emerge. Essa compreensão me remete à noção de níveis de Realidade defendida por Nicolescu (1999), níveis esses que correspondem a diferentes níveis de percepção humana. Segundo o autor (*Idem*, p. 62), entre esses níveis existe a “zona de não resistência” que é uma espécie de véu que encobre o real entre os níveis de Realidade, desde o mais alto ao mais baixo e que estão unidos em uma “zona de transparência absoluta”.

As considerações de Nicolescu (1999), como o fenômeno *presença*, estão no âmbito do transcendente. Estar presente é, de alguma maneira, relacionado a essa compreensão por se tratar de conceito ligado ao intangível, o velado que pode se revelar e haverá de se modificar porque o que parece tangível está sempre se modificando (SENGE et al, 2007). Nessa perspectiva, o ato de presenciar é ir além do aparente e concreto. Presenciar é uma atenção plena, um ouvir com intensidade, um despojar-se de preconceitos. Conforme Senge et al (2007, p. 24), “é abandonar velhas identidades, a necessidade de controlar e, como disse Salk¹⁹, fazer escolhas que sirvam à evolução da vida”

Por fim, constatamos que todos esses aspectos da presença conduziam a um estado de “abrir-se para perceber”, de participação consciente

¹⁹ Referência a Jonas Salk, inventor da vacina contra a poliomielite.

num campo mais vasto de mudança. Quando tal acontece, o campo muda e as forças modeladoras de uma situação deixam de recriar o passado para manifestar ou materializar o futuro (SENGE et al, 2007, 24).

Desse modo, o respeito ao todo, a humildade para com e diante do todo, o desapego de configurações pretendidas para o todo (que envolve a comunidade escolar, inclusive), a espera no tempo das partes que compõem o todo.

Trata-se de uma atitude que reverencia tudo o que distancia da supressão do sujeito. Uma atitude que se aproxima da alternativa para transcendermos limitações que nos distanciam de vivermos o amor na educação

Para dizê-lo numa única palavra: pelo autoconhecimento. Pois, conhecer-se é um primeiro passo para ver-se de fora, para desidentificarmo-nos daquilo que estamos olhando; e já que o autoconhecimento transforma nossa relação com nossas emoções, podemos falar de autoconhecimento transformador. (NARANJO, 2015, p. 92-93).

Naranjo (2015), como Espírito-Santo (2007), considera o *autoconhecimento* imprescindível para chegarmos ao amor, bem como a auto-observação e o reconhecimento e compreensão da parte de nós considerada sombria, das motivações que subjazem nossas ações e palavras, nas nossas relações, nos nossos contatos, nas nossas vivências. O autor aprofunda essa questão nos lembrando que um dia também fomos crianças e passamos por episódios suscitadores de respostas importantes para outra fase de nossas vidas, respostas essas nas quais, embora percam força e sentido se tornando obsoletas na vida adulta, persistimos por condicionamento.

Segundo o autor (*Idem*), desenvolvemos certos padrões fixos de conduta que se tornaram obsoletos e interferem com a possibilidade de darmos uma resposta criativa à nossa situação presente.

E é de especial importância, em último lugar, que cheguemos a compreender como tais padrões de conduta se articulam em nossa personalidade específica, e como nossa personalidade se caracteriza pelo predomínio de uma ou de outra de uma série de emoções destrutivas. (NARANJO, 2015, p. 94)

Sobretudo com respeito à auto-observação, concordo ainda que tal aspecto humano por nós vivenciado possa incidir na auto-observação também por parte dos nossos alunos e acredito que isso seja possível se estivermos *presentes*.

Acredito também que nossa aptidão para contextualizar da qual, segundo Morin (2009), pode emergir um pensamento ecologizante, seja possível por meio do desenvolvimento da percepção que compreendo como o exercício de uma atitude da *presença*. A atitude da *presença* nos coloca num estado em que podemos nos auto observar e nos autopercebermos em relação, em conexão ao todo, ora todo e ora parte.

Nesse sentido, entendo que ao situarmos o conhecimento, pelo princípio da inseparabilidade, situamo-nos em relação ao meio ambiente sala de aula, um ambiente cultural, social, econômico, político e natural. Um pensamento que, como o próprio autor diz, além de situar um acontecimento em seu contexto, também incita a perceber como esse conhecimento modifica

Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. Enfim, um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário. (MORIN, 2009, p. 24-25).

O que deriva daí, da semente da percepção, anterior ao pensamento, no campo da *presença*, é o que importa e dever ser observado. Ele se revela. Nós, professores, vamos atuar mais tarde guiados pela expressão do que desponta como criatividade.

Temos a oportunidade de recuperar um princípio da autopoiese (MATURANA e VARELA, 2001) mais vivaz, menos poluente do meio ambiente sala de aula, seja de língua inglesa, seja de qualquer princípio do conhecimento.

Conscientes da auto-organização, do vivo, sujeito à desorganização e à dispersão (MORIN, 2009, p. 37).

Nós, todo e partes presentes no todo; todo, partes e todos presentes em nós. comunicação tem a ver com despoluição do rio, do lago, do mar, da nascente, do meio em que vivemos e nos comunicamos, (sobre)vivemos, interagimos, enquanto nele/por ele atravessamos, juntos.

Uma comunicação tem a ver com despoluição do rio, do lago, do mar, da nascente, do meio em que vivemos e nos comunicamos, (sobre)vivemos, interagimos, enquanto nele/por ele atravessamos, juntos.

3 – Planejando a Travessia – a metodologia

*Diante da escolha,
atravessar ou ficar na mesma margem,
observei que a trilha que me levou até ali
também terminava ali e minha chance de avançar
seria atravessar. Lembro-me de entrar no rio.
Lembro de sua temperatura, de sua profundidade e limpidez.
Ele me disse que eu teria apoio. Então, soltei o corpo.
De fato, muito pouco eu podia enxergar e compreender.
Ora me via submersa, ora como se o mundo
passasse veloz demais sobre mim.
Em alguns momentos, cheguei a perguntar
onde estava o apoio prometido em que eu tanto confiei...*

Meu primeiro contato com a AHFC (FREIRE, 2015), foi em 2008 durante uma iniciação científica na graduação em Letras. Ela ainda era AHF, em 2012; não havia sido percebida explicitamente sua articulação com a Complexidade.

Na ocasião, eu observava a mim mesma como professora em formação em aulas de língua inglesa vivenciadas com um grupo de estudantes adolescentes provindos da escola pública em uma comunidade no bairro do Limão, em São Paulo.

Naquele momento, seguindo os procedimentos dessa abordagem, pude perceber-me a partir dos registros textuais que capturaram mais do que eu poderia esperar conhecer sobre mim. Foi um espanto e foi uma segurança que hoje compreendo ter sido um porto seguro ao contribuir para minha expansão enquanto consciência.

Aqui, como um *porto seguro em movimento*, refiro-me à AHFC pela segurança sobre esta ser a metodologia ideal no desenvolvimento dessa pesquisa sobre a qual discorro a seguir.

3.1 Um porto seguro em movimento

*Em meio ao desconhecido,
sempre há aquilo de conhecido em que podemos nos apoiar.
Um lugar onde parar, um lugar para respirar,
sentir a brisa, o sol, lembrar do brilho*

Conforme Freire (2012), a AHFC tem raízes em duas correntes filosóficas: a fenomenologia, que investiga fenômenos da experiência humana, descritos por meio de textos de maneira literal com a finalidade de se chegar à essência do fenômeno, e a hermenêutica, ciência da interpretação que investiga o significado dessas experiências humanas que são expressas em textos de maneira literal, com a finalidade de se chegar à compreensão da natureza, da essência do fenômeno ou dos fenômenos vividos, por meio do que foi textualizado por quem os vivenciou e de maneira mais imparcial possível (FREIRE, 2010). O uso do hífen nessa terminologia é devido à compreensão de ambas as ciências como indissociáveis (FREIRE, 2010).

O entrelace entre essas duas correntes e a relação de interdependência existente entre elas, segundo Freire (2015), é um traço da epistemologia da Complexidade devido ao fenômeno ser passível de interpretação, bem como o movimento interpretativo requerer a existência de fenômenos. Além disso, existem outros detalhes centrais que expressam o carácter complexo da AHFC e discorro sobre esses mais adiante nessa seção.

Assim, essa abordagem tem como objetivo a descrição e a interpretação de fenômenos complexos da experiência humana a partir de quem os vivenciou registradas por meio de textos e nos possibilita um processo de interpretação dos registros textuais dessa experiência, a partir de extensiva leitura e releitura dos mesmos que nos aproxima mais e mais da essência do fenômeno observado.

A escolha dessa abordagem se deveu também por seu carácter interpretativo, liberto de categorias ou recortes prévios. Textualizando o máximo possível a experiência vivida, ao invés de privilegiar um aspecto do observado, a AHFC liberta o pesquisador para ouvir o todo, sem predeterminar, reduzir ou restringir o foco a um aspecto da investigação – aspecto que entendo como oportunidade ao pesquisador para desenvolver sua percepção acerca do fenômeno e do todo em que se manifesta.

A compreensão a que pude chegar sobre essa abordagem por esta experiência me leva a pensar a AHFC como facilitadora para expansão do nosso olhar para possibilidades, para o impensado e as emergências. Esse aspecto pode lançar o pesquisador a reorientar suas bases na pesquisa e até sua cosmovisão trazendo uma nova ordem também por ressonâncias, pois o fato de haver expansão e reorientação mostra, de

alguma maneira e ainda que velada, alguma abertura por parte do pesquisador para que ela aconteça.

3.1.1 Peculiaridades desse porto

Realizar uma pesquisa sob a perspectiva da AHFC envolve uma fase de escrita intensa, como a fase de transcrição de áudios ou vídeos, por exemplo, quando esses são instrumentos de registros da experiência vivida.

Essa ênfase na escrita, no texto como registro da experiência vivida, está imbuída dos preceitos de Ricouer (1913/2005) que, considerando a fragilidade da fala, sugere que os eventos vividos sejam submetidos à estabilidade do sistema linguístico evitando sua evanescência, pois a fala se baseia em palavras dependentes da situação vivida que envolve os membros do diálogo e, portanto, é situacional. O desaparecimento da fala exige sua inscrição alfabética, sintática e lexical que evita sua supressão. Para o autor (idem, p. 171), a materialização da linguagem é o registro da experiência vivida.

Acerca de seus procedimentos, segundo Freire (2012), a interpretação da experiência vivida é feita pelo pesquisador e este, ainda que chegue a uma possível interpretação de um fragmento da pesquisa gravado em vídeo, haverá de observar esse fragmento e textualizá-lo com a maior riqueza de detalhes possível.

A *textualização* é o registro escrito de manifestações do fenômeno em estudo e é esses registros que permitirá o desenvolvimento de uma investigação, segundo Freire (2012), mediada que, além de capturar experiências vividas, possibilita ao pesquisador e pesquisado(s) a retomá-lo, na sua versão original, quantas vezes necessárias, podendo refletir sobre tal registro, chegando, potencialmente, a outras interpretações e reinterpretações.

No caso de imagens, Freire (2013)²⁰ recomenda que o pesquisador solicite ao(aos) participante(s) da pesquisa que descrevam e interpretem a imagem – o que, caso seja feito por meio de áudios ou vídeos, também requer transcrição. Os únicos registros que dispensam a transcrição são os instrumentos feitos por meio da própria escrita, como diários reflexivos, relatos escritos, questionários, entre outros.

²⁰ Informação verbal durante a reunião do GPeAHFC de dezembro de 2013.

O processo é seguido pela *tematização*, ou percurso interpretativo realizado pelo pesquisador desde sua primeira leitura dos textos coletados até o momento em que compreende haver chegado à essência do fenômeno vivido. A tematização envolve todo o processo interpretativo. Durante esse processo o pesquisador faz tantas releituras quanto considerar necessárias e dessas releituras emergem *unidades de significado* que são refinadas e ressignificadas.

Essas unidades de significado podem ser palavras, expressões ou frases que fizeram sentido especial em relação ao fenômeno e à pesquisa. Essas palavras, expressões ou frases, podem chamar a atenção do pesquisador também quando são informações recorrentes em vários textos, entre participantes diferentes, embora nem sempre a recorrência seja fundamental para a compreensão do fenômeno, bem como seja possível que um evento isolado seja fundamental para compreensão de tal natureza. Acima de tudo, a interpretação é feita observando ressonâncias entre o sentido capturado nos registros da experiência e o fenômeno investigado.

No intuito de deixar mais claro o processo de interpretação na AHFC, a autora procurou organizar o passo-a-passo da rotina interpretativa em forma de quadro

TEMATIZAÇÃO				
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS,...
CICLO DE VALIDAÇÃO				
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...

Quadro de Rotinas de Interpretação (FREIRE, 2007).

Seguindo essa orientação, o pesquisador pode imprimir esse quadro com a descrição literal na primeira coluna, imprimir e realizar a interpretação ou de maneira manuscrita, ou pelo computador, fazendo uso de ambas as possibilidades ou de uma delas. As unidades de significado podem ser destacadas como o pesquisador considerar melhor para fluidez de seu trabalho interpretativo. Entre as possibilidades, pode recorrer a grifos coloridos, canetas *highlight*, entre outros recursos.

Esse processo envolve *refinamento e ressignificação*, um momento de releituras dos textos coletados durante o qual tanto podem emergir novas unidades de significado, quanto unidades já destacadas podem perder o sentido. O pesquisador realiza esse procedimento quantas vezes considerar necessário; confronta, refina e ressignifica as unidades sempre pensando no fenômeno observado, o objetivo e a pergunta de pesquisa e seus intrínsecos.

Finalmente chegamos aos *temas* hermenêutico-fenomenológicos complexos ou, segundo Freire (2012), as menores unidades de significado. Os temas são considerados a síntese da composição do fenômeno vivido. Conforme já dito, cada frase vai se tornando um fragmento cada vez menor até se transformar em um substantivo que envolva o seu significado essencial. A escolha do tema enquanto substantivo se deve à consideração ao seu caráter intransitivo dando impossibilidade de refinar ainda mais uma mesma unidade de significado e, segundo sua definição, ao substantivo nomear o ser.

Todo o processo de tematização passa pelo *ciclo de validação*, como um traço da Complexidade que, em vez de linear, é o movimento circular e recursivo de idas e vindas nos textos numa ordem determinada pela necessidade de confirmação, emergência de uma dúvida, ou outra necessidade. Ele pode ainda suscitar novas percepções do pesquisador acerca da experiência podendo até reconfigurar a interpretação. O movimento de retornar aos textos é um procedimento que vai além da simples checagem da interpretação, sendo oportunidade de compreender ainda melhor o que foi vivido percebendo o que mais o fenômeno pode ter revelado de si (FREIRE, 2012). Segundo a autora (idem, 2010, p. 24), esse movimento “estabelece e reproduz o caminho da compreensão, como o entende a hermenêutica”.

Conforme Freire (2010), o processo de interpretação se assemelha a um mergulho interpretativo que coloca o pesquisador numa relação diferenciada com a pesquisa. Nesse processo de interpretação, acredito que todo trabalho que envolver transcrição deva ser

realizado pelo pesquisador, pois este terá mais clareza acerca do fenômeno vivido e facilitará o processo de tematização. Conforme manifestei em pesquisa pgressa (CUNHA, 2013), a transcrição pode ser um momento de revisitar o cenário, os acontecimentos, as nossas próprias sensações e lembranças com distanciamento e reflexão aprofundada que pode levar o pesquisador a pensar ou sanar questões cuja existência ele nem teria considerado. Então, o ideal é que esta seja feita pelo próprio pesquisador.

A revelação dos temas é vista como uma possibilidade em vez de uma verdade absoluta podendo o mesmo pesquisador, noutra momento, refinar ainda mais sua interpretação. Das diversas releituras, numa relação única e inusitada, emergem os temas. Na relação temas-temas, temas-todo e todo-temas, pode-se observar outro traço da Complexidade de modo que ao foco em uma unidade percebendo suas relações, seu significado nos leva ao todo e a outras partes.

Conforme Freire (2010), é preciso um mergulho, pois esse processo requer um contato sensível para observar a relação entre as unidades de significado, como se articulam, quais são os temas e seus possíveis desdobramentos como subtemas, sub-subtemas etc., sempre em consonância com o fenômeno sob investigação. Importante que o pesquisador tome nota de intuições, insights, reflexões que podem surgir ao longo desse percurso interpretativo, pois podem ser fundamentais para a compreensão do fenômeno.

Na sequência, apresento detalhes dessa experiência vivida: seu contexto, a professora participante, a mim como observadora, o perfil do grupo de estudantes e os instrumentos por meio dos quais essa experiência foi registrada seguidos de seus respectivos procedimentos e finalidades. Por fim, descrevo a experiência vivida.

3.2 Um rio, um riacho, um mar, uma nascente

A experiência de observação, foco desta tese, foi vivenciada em uma universidade privada de reconhecimento nacional e internacional situada na região oeste da cidade de São Paulo. Trata-se de instituição de ensino com diversos campi e sua tradição e boa conceituação no ranking de universidades se deve à qualidade desde seus cursos de graduação aos cursos de pós-graduação *stricto e lato senso* e a qualidade do trabalho da comunidade docente, com o propósito de interação entre formadores e em formação como corresponsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

Uma universidade que já recebeu diversas premiações, mantém 3, 4 e 5 estrelas na maioria de seus cursos, é dedicada à ciência, possui 90% de professores mestres e doutores em seu quadro docente e sua produção científica está mais vinculada aos cursos de humanas.

Além de priorizar o investimento científico, um quadro docente de excelência, possui um dos maiores acervos bibliotecários do país; também oferece apoio à comunidade universitária, como por exemplo, no âmbito da psicologia, extensivo à sociedade em geral.

3.3 Uma companhia na travessia

A Professora Celani, orientadora deste trabalho, sugeriu o nome da professora de Língua Inglesa que poderia participar da experiência. Fiz o convite detalhando como seria o processo de observação e, tão logo o fiz, a professora o aceitou. A princípio, eu tomaria notas, faria áudios e diários reflexivos acerca do observado após cada aula durante todo o semestre.

A professora participante dessa pesquisa é docente dessa instituição há 40 anos. É formada em Letras: língua e literatura; possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e é pesquisadora e, caracteristicamente, desenvolve seu trabalho por meio de leitura em Língua Inglesa, interessando-se pelo processo de leitura e escrita e por redação. Por ocasião dessa experiência, havia assumido uma disciplina de Língua Inglesa de 72 horas/aula para desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção escrita em língua inglesa em gêneros diversos.

Conforme a ementa (ANEXO I) que a professora participante disponibilizou, o objetivo da disciplina era direcionado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e linguístico-textuais no qual os estudantes tanto observavam quanto refletiam criticamente acerca de gêneros como anúncio e propaganda; e elaboravam textos e outras produções como seminário ou breve explanação de pesquisas suscitadas por tais observações, dificuldades e curiosidades que surgiram ao longo do semestre.

Leitura de livro, contos e artigos, aulas expositivas, pesquisa, aspectos léxico-gramaticais, atividades individuais e em grupos, compuseram a abordagem metodológica. A avaliação foi progressiva, bem como pontual.

Os estudantes se relacionavam com gêneros variados, pensando seus propósitos e implícitos, como no gênero propaganda, observando o momento histórico, relações geográficas e o tipo de mídia em que tais produções estiveram situadas relacionando-os ao momento atual.

Sempre muito solícita, além da ementa, a professora participante disponibilizava dia e horário, comentou sobre o grupo de estudantes com os quais ela já havia mantido contato e, no decorrer dessa experiência, sempre saía das aulas conversando comigo e se colocava à disposição caso houvesse algo mais em que pudesse colaborar.

Com respeito aos estudantes, no início da experiência havia explicitamente dois grupos e alguns alunos bem neutros. O número de alunos em cada aula nunca superou 23 alunos; os provindos do PROUNI sempre se sentaram no fundo da sala de aula e raramente se manifestavam nas aulas. Alguns passaram o semestre inteiro sem interagir oralmente durante as atividades em sala, exceto nos seminários.

Por volta do segundo bimestre esse cenário havia se modificado muito pouco. Talvez pela própria linguagem, afinal, parte dos estudantes estava nesse curso de Língua Inglesa enquanto aguardava a abertura de curso de Letras Português.

Conforme minha responsabilidade perante o Comitê de Ética e em respeito a própria participante, omito sua identidade, bem como a identidade da universidade na qual se desenvolveu a experiência de observação.

3.4 Quem atravessava

Entre 1986 e início de 2006, estive vinculada às esferas contábil e administrativa. Em meio ao trabalho em ambas as áreas, fiz muitos trabalhos como calígrafa, artista plástica e artesã.

Em meados de 2005, entendi que algo havia mudado. Eu amava tudo o que fazia. Ao mesmo tempo sentia-me impelida a caminhar por outra esfera. Então, com muito respeito ao existente e ao qual havia me dedicado com muito amor, segui para o curso de Letras.

Essa esfera me possibilitou compreender mais a entretessitura entre todas essas esferas como todos e partes de um mesmo todo como cada um de nós o é. Uma compreensão que, na Linguística Aplicada, especialmente por meio do contato com a AHFC, vem se expandindo mais.

Meu percurso pela graduação (2010) e depois pelo mestrado em Linguística Aplicada (2013), foi marcado pelo contato com a prática reflexiva. As experiências vividas, seja por meio das disciplinas que cursei, seja pelas pesquisas que realizei (iniciação científica, conclusão de curso e de mestrado), levaram-me a refletir sobre o meu percurso como aluna e minha própria prática como professora em formação e posteriormente, bem como me possibilitaram compreender melhor a perspectiva do aluno durante as aulas de língua inglesa.

A partir das reflexões durante a graduação, pensei na possibilidade de realizar uma pesquisa com estudantes na escola pública na qual eu pudesse pensar e desenvolver as aulas conjuntamente aos estudantes. Nesse sentido, vivenciei uma experiência na qual as aulas de inglês foram construídas a partir de reflexões conjuntas e desejos e necessidades dos estudantes que, na verdade, eram nossos, pois os meus desejos e as minhas necessidades eram de que manifestassem os seus e esses fossem contemplados nessa experiência; portanto, os meus desejos e necessidades estavam atrelados aos deles.

Durante a referida experiência do mestrado, testemunhei alguns estudantes na observação da manifestação de um fenômeno. Em meio à nossa atividade, eles pararam e ficaram pensando juntos a respeito do que chamavam de *clima*, *atmosfera* e pouco conseguiam falar sobre o que sentiam ou percebiam. Concordaram acerca de o perceberem nas nossas aulas e um deles afirmou que a sensação era de nem estar na escola – afirmação que ecoou nos outros estudantes e que me fez pensar sobre o que é considerado bom ser experimentado como algo que acontece fora escola ou o inusitado de algo considerado bom ser experimentado dentro da escola.

Enfim, enquanto interpretava essa experiência no mestrado, a recorrência desse fenômeno na voz e nos escritos dos estudantes chamou-me a atenção e escolhi reservar os excertos que ilustravam sua manifestação, podendo em outro momento me dedicar a eles. Esse fenômeno, que naquele momento, compreendi como *ambiência*, provocou-me no sentido de estudá-lo e foi essa a razão que me conduziu ao doutorado. Haverá de me dedicar à manifestação desse fenômeno, pois sua percepção, minimamente, aponta para sua existência e isso é suficiente para que dele me ocupe em outro momento.

É nítido que a pesquisa tomou outro rumo. Bifurcações. Naturalidades de um organismo vivo: a vida. Essa alteração na pesquisa me levou ao fenômeno *presença* – um presente nesse momento de vida.

Como pesquisadora, entendo-me como parte da experiência como Maturana (2001) entende que o observador pode ser parte da coisa observada, pois pesquisar tem sentido quando posso ouvir e observar o local e os seus sujeitos sem me excluir, assumindo minha subjetividade na maneira de me aproximar do objeto de pesquisa, na maneira como me relaciono com ele, o observo e o compreendo podendo influenciar na experiência – acredito nisso independente de se tratar de uma pesquisa científica.

A própria AHFC, considera a subjetividade do pesquisador reconhecendo que ele também vivencia a experiência enquanto observador. Em outros momentos em que tive contato com essa abordagem na prática, vi-me em um plano de envolvimento que me possibilitou observar a experiência com liberdade para ampliar o meu olhar e desenvolvê-lo, ao invés de restringir o foco de observação. Ao restringir, na minha visão, poderia olvidar aspectos emergentes na leitura do todo. Além disso, poder me distanciar dos textos, reservando-os e a eles podendo voltar em intervalo até de meses para depois realizar o meu mergulho interpretativo (FREIRE, 2012).

Como pesquisadora, entendo que pelas portas que pude acessar o objeto investigado, pelo que sou grata, e passei por muitas transformações. Foi graças à receptividade e comprometimento da professora participante que pude chegar à escrita do que aqui discuto.

3.5 Procedimentos ao atravessar

Conforme mencionado no item 3.1.1, uma pesquisa realizada segundo a AHFC tem como objetivo a descrição de fenômenos da experiência humana por meio de textos a serem interpretados. No caso desta experiência, a princípio, a geração de textos foi realizada por meio dos instrumentos: *diários reflexivos*, *notas de campo* e *áudios*.

Na AHFC, a observação é orientada pelo que emerge segundo o fenômeno que se apresenta e que se vive orientando o fluxo das ações. Essa naturalidade permitiu negociação e alteração e a textualização foi realizada também a partir de outros dois instrumentos: *conversa hermenêutica* e *relato reflexivo*.

A seguir apresento detalhes de cada instrumento.

3.5.1 Instrumentos da travessia e suas peculiaridades

Os diários reflexivos foram escritos por mim ao final de cada aula observada pensando nas ações da professora em relação ao todo sala de aula: reações, atitudes, posicionamentos, dificuldades e novos direcionamentos.

Meu desenvolvimento pessoal desde muito criança foi marcado pela escrita e ter o apoio desse instrumento formalmente proporcionou-me confirmações acerca do fenômeno, alterações para fundamentação, clareza acerca do fenômeno e, subjacente à própria escrita, esse instrumento me proporcionou *presença*.

A escrita deste trabalho foi bastante influenciada por esse instrumento que contribuiu para minhas reflexões e clareza naquele momento de observação que compreendo, conforme Dilthey (1994, p. 150), considerando o aspecto temporal de uma experiência vivida em que o indivíduo chega à reflexão sobre sua ação – a minha enquanto observadora – sem revivê-la, vivendo a experiência de observar o vivido, retrospectivamente – movimento que contribuiu para a interpretação da experiência.

Os excertos extraídos desse instrumento constantes na seção 3.6 estão relacionados à interpretação do fenômeno vivido. Como tive permissão para gravar as aulas em áudio, tive tranquilidade para observar e tomar notas principalmente de *insights* ocorridos e indagações que surgiram durante a observação.

Esse instrumento foi importante também para a escrita dos diários reflexivos, pois o momento de observação requer atenção ao máximo de detalhes possível e, além das vozes, e por se tratar de um recurso limitado aos sons, o áudio registra todos os ruídos que podem comprometer a compreensão do dito nas interações. Isso me levou a tomar nota de alguns *silêncios* que observei nessa experiência, entre outros.

Os áudios²¹ eram interrompidos ao final de cada aula observada. Houve ainda três momentos em que o grupo teve que se deslocar para o laboratório de línguas para sua

²¹ Para gravar as aulas utilizei o meu próprio aparelho celular, na ocasião, um Samsung J2, no modo offline.

segunda aula e isso exigiu a interrupção da gravação que foi retomada tão logo adentramos o outro ambiente.

Esses áudios contêm ainda conversas que mantive com a professora participante que me esclareceram dúvidas sobre, por exemplo, o material que ela utilizava nas aulas, qual era sua visão sobre algumas situações problema. Totalizaram 23:42 horas de gravação e foram convertidos em texto para posterior interpretação da experiência.

Outro instrumento utilizado foi a conversa hermenêutica (FREIRE, 2012). Esse é um instrumento peculiar da AHFC e caracteriza-se pelo envolvimento entre pesquisador e pesquisado quando esses se engajam na negociação e construção de significados. Assim, conjuntamente ao(s) participante(s) da pesquisa, o pesquisador tem a oportunidade de, devido a uma dificuldade de compreensão do fenômeno sob investigação, estabelecer uma conversa aberta procurando compreender mais sobre o fenômeno a partir da voz de quem o vivenciou e compartilhando suas impressões.

Nesse sentido, o problema é compartilhado e os envolvidos na conversa são norteados pela pergunta de pesquisa procurando juntos chegar a uma compreensão possível do fenômeno ou de alguma peculiaridade que envolva a compreensão do fenômeno.

No decorrer da experiência de interpretação do fenômeno, surgiram questionamentos que me levaram a solicitar à professora participante que oferecesse mais detalhes acerca de aspectos que me pareceram fundamentais para minha compreensão do fenômeno. Compreendo o texto oferecido pela professora participante como *relato reflexivo*. Nesse instrumento, a professora participante relatou sobre sua trajetória enquanto docente desde sua primeira formação com alguns detalhes acerca de sua visão de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em fases diversas.

Antes de adentrar a subseção seguinte, que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa e a descrição do fenômeno *presença*, esclareço que, embora o foco dessa investigação tenha sido mantido sobre as ações da professora participante para observação do fenômeno *presença*, os registros destacados em forma de excertos, apresentam vozes também de alguns estudantes, pois o fenômeno *presença* foi observado durante as aulas, portanto, as interações desses com a professora participante foram essenciais para observação e descrição do fenômeno *presença*.

Evidente que o faço mantendo cuidado de preservação da identidade desses estudantes os quais em momento algum da observação fizeram qualquer objeção. Observar as ações da professora sem trazer a voz dos estudantes iria de encontro à epistemologia da Complexidade a partir da qual compreendo que as partes se influenciam e reverberam no todo e podem repercutir nas ações da professora.

Desse modo, ao descrever o fenômeno *presença*, apresento excertos procedentes principalmente da transcrição dos áudios, que ilustram a interação da professora com os estudantes, da conversa hermenêutica e de um relato reflexivo escrito pela professora participante.

3.5.2 Outros detalhes da Travessia

A interpretação desta experiência foi realizada segundo as rotinas de interpretação da AHFC. Desse modo, todos os registros em áudio foram convertidos em textos por mim mesma, utilizando o programa Word. Utilizei o mesmo programa para digitar os diários reflexivos, as notas de campo e a conversa hermenêutica.

O processo de interpretação começou na fase de transcrição dos áudios mas, claro, ela foi bem mais intensa quando de posse dos textos, em meio a leitura releituras dessas transcrições, dos relatos oferecidos pela professora participante e da conversa hermenêutica que tivemos.

Transcrever os áudios foi um processo denso e demorado. Enquanto transcrevia, cheguei a destacar algumas possíveis unidades de significado. A transcrição suscitou inúmeros *insights* essenciais para a interpretação do fenômeno. Reservei-a e passei a me dedicar à leitura e releitura dos diários reflexivos. Neles e nas notas de campo encontrei elementos que elucidaram pontos pouco claros nos áudios e que, sem poder me recordar deles, poderia ter descartado passagens dessa experiência, como o momento em que sorriu para uma aluna no momento de um seminário, porém com firmeza para que a aluna realizasse a atividade.

Apresentei esse trabalho nos seminários de orientação algumas vezes. Em todas elas, os colegas comentaram os possíveis temas aos quais eu havia chegado até cada um daqueles momentos, contribuíram para minhas reflexões acerca do fenômeno e com possíveis literaturas que poderiam me ajudar a olhar para o fenômeno.

Diferente do processo de interpretação na pesquisa anterior que comecei fazendo a tematização com o uso de computador, nessa pesquisa os fluxos interpretativos foram marcados pelo manuscrito. Passei por pelo menos três momentos de extensiva releitura, seguidas de muitas notas em folhas em que imprimi o quadro de rotinas de interpretação e outras que eu utilizava exclusivamente com a finalidade de registrar *insights*, reflexões e possíveis temas, anotações que eu acrescentava no quadro quando faziam algum sentido, pensando no fenômeno em investigação.

Em outro momento, imprimi todos os textos com espaçamento 2,0 para que pudesse destacar as unidades de significado entre as linhas e na fase do ciclo de validação imprimi os textos ocupando meia página de folha A4, deixando a outra metade em branco – o mesmo feito na impressão espaçamento 2,0. Os espaços deixados nas duas impressões propositalmente se destinavam às minhas notas, reflexões, *insights*, enquanto interpretava, destacando as unidades de significado às quais chegava. Esses destaques, notas, reflexões foram feitos usando lápis, esferográficas coloridas e caneta *highlight*.

Para uma noção mais concreta desses papéis impressos e manuscritos aos quais me refiro, apresento abaixo uma imagem que ilustra um desses momentos de interpretação.

TEXTUALIZAÇÃO	TEMATIZAÇÃO				
	REFINAMENTO: 1as unidades	REFINAMENTO: Ressignificação	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS...
<p>Veio, logo no início de minha carreira como professora, e foi se aprofundando, a <u>compreensão</u> de que o professor era um mestre na disciplina, mas para além da disciplina também. Sem <u>preensões</u>, uma <u>presença</u> mais madura que busca ser <u>companhia</u> para o aluno no seu <u>aprender acadêmico</u> em muitos outros aprenderes e viveres... Esta é a palavra, uma <u>companhia</u> para o aluno.</p> <p>Motivada pelos ambientes em que trabalhei (...), embora por períodos menores -, <u>tive aguçado o desejo de sempre aprender mais</u> sobre inglês, sobre ensinar, sobre disciplinas e <u>saberes mais diretamente relacionados a este "ensinar inglês" ou saberes de áreas fronteiriças</u>. E creio que, talvez, ligado a este <u>desejo pessoal</u> meu, esteja o <u>traço</u> que mais penso me determinar nos dias de hoje: <u>despertar nos alunos o desejo do conhecer, de envolver-se com a realidade mais ampla do que aquela que imediatamente o atrai e interessa... Nunca limitar possibilidades</u>. Então, questões culturais, sociais, literárias... fazem muito mais parte de minhas aulas hoje do que anteriormente. Sem dúvida, a <u>experiência</u> me ajudou a enxergar mais longe.</p> <p>→ A <u>VONTADE</u> a que Celami se refere = é + que o desejo de, e <u>uma estar à disposição</u> para...</p>	<p><u>COMPREENSÃO</u> <u>PROFESSOR</u> <u>= MESTRE</u></p> <p><u>TRAÇO</u> <u>MARCA</u> - sua <u>natureza</u></p> <p><u>DESEJO</u> . prof <u>1º. pessoal</u></p> <p><u>DESEJO</u> <u>EXPERIÊNCIA</u></p>	<p><u>ALEM*</u> - disciplina - <u>desprezadas</u></p> <p>- <u>presença</u> + madura da no aprender acadêmico e em outros</p> <p>- <u>companhia</u></p> <p>- aprender + <u>APRENDIZAGEM</u></p> <p><u>ALEM</u> <u>ampliar</u> . cultura . social . literatura tempo..</p>	<p><u>PRESENÇA</u> <u>COMPANHIA</u></p> <p><u>log</u> <u>ensino</u> <u>relações</u> outras áreas <u>fronteiriças?</u> ou <u>interdisciplinar</u> <u>diferença</u></p>	<p><u>Compreensão</u> <u>Presença</u> <u>APRENDER</u> +</p> <p><u>desejo</u> <u>pessoal</u> <u>prof.</u> <u>coerência</u></p> <p>* <u>parceira-se</u> <u>no todo, inclusive</u></p>	

Imagem 1 – texto com o Quadro de rotinas de interpretação de Freire (2007).

Importante ressaltar que essas releituras – e nem mesmo a primeira leitura dos textos de nenhum desses instrumentos – foi feita linearmente. Em todo esse processo houve a necessidade de recorrer a uma informação antes ou depois da que eu estivesse lendo e, muitas vezes, esse movimento trazia clareza para interpretação e me aproximava mais da natureza do fenômeno. Um ir e vir nos textos, como destaca Freire (2012). Um ir e vir no qual experimentei o emaranhado na relação com o fenômeno no emaranhado de minha relação com tantos textos.

Na subseção seguinte, apresento a descrição do fenômeno *presença*, como o passo a passo na Travessia do rio.

4 – O passo a passo da travessia – a descrição do fenômeno vivido

*O que eu via era vislumbre.
As margens pareciam claras, bem demarcadas.
Do outro lado era baixo, eu teria condições de subir
para a outra margem com tranquilidade, se chegasse até ela.
O mais difícil parecia ser o meio do rio.
Depois de um tempo,
o que vislumbrei parecia mais denso.
Eu quis voltar.
Era tarde para voltar.
Já havia perdido a referência do que havia percorrido.
Tudo se avolumou numa confluência entre o vivido, a vivência
e o que haveria de viver, simultaneamente.
o rio na nascente, a nascente no rio, em tudo.
Atravessar era mais
que chegar a outra margem.
O processo requereria alguma coisa
que eu só descobri na travessia.*

Nessa subseção, apresento uma descrição reflexiva da experiência vivida. Pelo fluxo de informações que se entrecruzam, entretecem e se auto-influenciam, em analogia à parte densa do rio onde muito acontecia e pouco eu podia enxergar, chamei essa subseção de *a correnteza*.

Nos mergulhos feitos enquanto atravessava o rio, eu encontrava muitos galhos, pedras, preocupava-me com a velocidade da água e com as fendas nas quais eu poderia me prender. O rio, como a vida e o tempo, em alguns momentos, parece veloz demais, uma enxurrada de informações pode passar por nós enquanto tentamos atravessar tornando a travessia árdua quando pode ser leve. Eu já estava longe quando entendi que o necessário para atravessar era *Presença*.

Essa fase da travessia me fez pensar no mergulho interpretativo, no qual me vi diante de tantos textos, tantas possibilidades, tantas unidades de significado se auto influenciando, significando e ressignificando a experiência, sem conseguir compreender o que, para mim, parecia ter vida própria e uma ordem inacessível. Sem conseguir controlar o fluxo de informações que me levavam ao início, ao meio e ao fim da experiência de maneira, aparentemente desordenada, eu sentia o desejo de parar tudo.

Passado algum tempo, pude entender que quem tinha que parar era eu. Então, por meio da atenção ao momento presente, experimentando a *presença* profundamente, que

consegui me aproximar mais e mais da essência desse fenômeno. É devido a essas relações entre minhas experiências na corredeira no meio do rio e o mergulho interpretativo, nomeio a subseção seguinte de *A corredeira* – o mergulho interpretativo.

4.1 A correnteza

Nesse semestre de observação parte da comunidade universitária estava passando por dificuldades acerca da oferta de cursos, correndo o risco de alguns desaparecerem. Essa situação envolvia parte do grupo de estudantes vinculados a esta experiência de observação. Alguns alunos prestaram vestibular para Letras Português e, como o número de inscritos e aprovados foi considerado insuficiente para abertura de turma, esses alunos se matricularam no curso de Letras: bacharelado tradução; agora, entravam com recurso e aguardavam por um retorno.

A professora participante ficou de dar esse retorno aos estudantes conforme a universidade se posicionasse a esse respeito. Enfim, durante esta experiência, pude presenciar um desses momentos:

(discussão sobre dificuldades do curso de Letras na Universidade)

Profa. – Eu só quero dizer que **não somos nós que temos o poder**²². Uma notícia boa é que parece que as licenciaturas de fato vão entrar no vestibular. A gente tinha **medo** de que não entrassem por falta de candidatos. (...) A carta de vocês foi enviada pela ouvidoria para a pró-reitoria.

Aluna – Sexta-feira a gente vai conversar com a pró-reitora.

Profa. – Nossa! **Acho tudo isso muito bom...** muito bom.

(transcrição dos áudios).

Nesse fragmento é possível perceber que o *curso* está na *aula* quando comumente entendemos que a aula está no curso. Em meio a uma situação de **incerteza**, a **abertura** (CAPRA, 2014; CELANI, 2004; MORIN, 2015) da professora participante em discutir um **problema** referente ao curso, de interesse dos alunos, influenciando em possíveis planejamentos das aulas, dando **espaço** para a discussão de uma necessidade dos

²² Todas as palavras destacadas em negrito nesta subseção foram consideradas *unidades de significado* (FREIRE, 2012) na interpretação do fenômeno.

estudantes, aparentemente desvinculada das aulas de Língua Inglesa e do curso de Tradução, porém, uma situação que acabava afetando a todos do curso de Letras.

Embora essa discussão pudesse ocorrer no horário e espaço no plantão da coordenação, ela teve espaço na aula, uma atitude que expressa **desprendimento** acerca de planejamento e **parceria** que a retroalimenta sendo que a oferta de cursos influi sobre a demanda de professores. Uma fala que denota a **convergência** de assuntos e ações que pode ter reorganizado as **relações** desde os estudantes até a pró-reitoria de graduação, ao menos naquele momento e ilustra as relações sistêmicas (CAPRA, 2014) do organismo e nas interrelações entre professor, alunos, curso, e a instituição, entre outros.

Essa **abertura** foi observada também quando chegaram oito estudantes provindos do ProUni²³ após um mês de aulas. Desses, havia alunos vinculados à situação de **espera** mencionada acima e alguns desses alunos eram assumidamente avessos à língua inglesa. O excerto seguinte ilustra parte de uma conversa entre mim e a professora participante acerca dessa situação

(8 alunos chegam via ProUni após quase um mês de aula)

Profa. – **Não há o que fazer, precisamos receber esses alunos**, mas é preciso **acolher**, não é? Precisei conversar, dizer que se o que acontece aqui não é exatamente o que se deseja, **mas se escolheu estar aqui**, então, **como chegar a algo comum?** Não é inglês que você quer? Mas você escolheu permanecer aqui. **O que eu posso fazer por você?** (...) e **falo em inglês a maior parte do tempo.** (...) **Eles nem têm noção do que isso representa para nós professores... Alguém tem que pensar nisso. Somos nós. Paciência.**

(Transcrição de áudios).

Nesse excerto, devido a um grupo de estudantes ingressar no curso enquanto as aulas aconteciam há quase um mês e inúmeras atividades haviam sido desenvolvidas, nota-se um momento de **instabilidade** e de **incerteza** (CELANI, 2004; MORIN, 2009). Uma **situação nova** para todos envolvidos, professora participante e estudantes. A universidade deve receber os estudantes e nesse momento a universidade é o professor. Como proceder realizando **ajustes** no intuito de, como a professora participante disse,

²³ Programa Universidade para Todos - ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm.

mais do que *receber*, **acolher** os 8 estudantes? Nesse caso, como proceder sem prejudicar o **ritmo** que vinha mantendo com o grupo que acompanhou as aulas até aquele momento

*(...) De fato, sua fala é predominantemente em inglês, mas é uma fala pausada, no que não vejo problema. Agora é, passou a ser quando o grupo se tornou tão **heterogêneo diante do idioma**. (...) Disponibilizou o material, mediou uma possível conversa com os demais colegas. (...) Parece que a negociação foi além, o que ela fez foi mais que negociar. O que terá visto? Talvez essa seja sua **maneira natural de agir**, seja uma característica dela. Foi muito **respeitosa, humana** e achei interessante comentar que **talvez eles sequer compreendam o que está acontecendo**. Talvez. (...) quando ela perguntou se eles leram sobre a disciplina ficou claro eles nem tinha lido a ementa...*
(Diários reflexivos).

Conforme minhas notas e diários reflexivos, as ações da professora participante ao **negociar** com esse grupo, no meu modo de ver, expressam **respeito**. A professora participante se colocou à disposição caso necessitassem de algo, **compartilhou** o material abordado até então, **mediou** a possibilidade de recorrerem aos colegas do grupo já existente desde o início do semestre, orientou-os acerca de possíveis dificuldades de compreensão, afinal suas aulas transcorreriam predominantemente em inglês – aspecto que expressa o **inegociável** e me remete ao *princípio dialógico* da Complexidade (MORIN, 2015).

Hoje, ao refletir acerca de sua *presença* diante desse imprevisto à luz da teoria que embasa esta investigação e mesmo como quem testemunhou tais **ações**, compreendo que a naturalidade ao lidar com tal situação esteja ligada ao **respeito** com que se toca a **teia**, portanto, à **sustentabilidade** (CAPRA, 2014). Um traço de **presença** fundamental que permite concentrar e lidar com o que emerge em situações de **instabilidade** evitando uma agitação poderia ser maior.

Desse grupo de oito estudantes 4 se sentavam sempre juntos e comumente mantinham conversas paralelas que acabavam atrapalhando a aula. Em um desses momentos a professora participante se mostrou incomodada e até cansada daquele ruído e acabou se manifestando aos estudantes

Profa. – Olha, eu sei que vocês não queriam estar aqui, mas nós sabemos que **vocês escolheram estar aqui** e quando vocês escolheram vocês **assumiram um compromisso que eu não os vejo cumprindo**. Vocês podem não gostar do curso, mas vocês podem atrapalhar a aula?
Eu não sei...
Aluna – Ficarei até abrir uma turma e peço transferência.

Profa. – Ok. **É uma possibilidade, mas precisamos da sua participação nas aulas, compreende isso? Posso contar com isso?** Se eu falar rápido demais, **sinalizem:** Profa., mais devagar, **peçam ajuda. Isso pareceu claro** noutra momento, mas vocês não estão colaborando. Será que isso é possível? Isso está claro agora?
(transcrição dos áudios).

- Os alunos se mantiveram em silêncio e a professora prosseguiu com a aula (Notas de campo).

Novamente, embora a professora participante esteja numa circunstância decorrente de questões que envolvam a universidade e o ProUni e que inevitavelmente repercutem no desenvolvimento das suas ações, vejo **abertura, negociação e flexibilidade** diante de ocorrências que poderiam caracterizar uma **instabilidade** anunciada (BOHM, 2011; CELANI, 2004; MORIN, 2015; NÓVOA, 2018).

Sobretudo, a professora se posiciona **firme e disponível**, chamando a atenção sobre a **responsabilidade** sobre a **escolha** dos estudantes em permanecerem no curso e que influi sobre sua **responsabilidade** em acolhê-los sem prejudicar o desenvolvimento de seu trabalho. Chama a atenção para uma **corresponsabilidade** com a qual todos haveriam de estar alinhados, com **clareza** e compromisso.

O excerto abaixo diz respeito a um momento de apresentação em forma de seminário de pesquisa relacionada ao conceito propaganda, um dos gêneros estudados em profundidade durante o semestre. Esse excerto ilustra ações da professora diante de dificuldades de alunos mais tímidos em atividades que exigiam mais exposição de si mesmos durante as aulas, bem como de falar em inglês

(exposição de trabalhos)

Profa. – Eu sei que alguns podem ser mais **tímidos**, podem sentir **dificuldade diante de outros colegas**, mas se trata de uma apresentação simples, curta e **podemos ajudar**.

Aluna – Posso falar daqui?

Profa. – Não, **aqui na frente comigo**. Venha, **por favor, venha! Verá que é tão simples**.

(Transcrição de áudios).

*A professora colaborou com a aluna quando apresentou **dificuldade** durante a **apresentação**, pensou alto com a aluna, abriu a **discussão** para o grupo que também teve **dificuldade** e ao final cumprimentou a aluna pela questão relacionada a um anúncio de cosméticos.
(Diários reflexivos).*

A professora estabelece o diálogo em português e procura tranquilizar a aluna lembrando a **simplicidade** da produção e, ao apoiar assegurando que a aluna poderia receber ajuda, ressalta o seu senso de **todo** (MORIN, 2015) ao usar o plural. Ao chamar a aluna para junto dela na frente da sala, a professora o fez sorrindo.

As ações da professora participante expressam **solidariedade** ao tentar proporcionar **aconchego** em um momento tenso para a aluna. Porém, com **firmeza** para que a aluna cumprisse sua tarefa. **Veladamente**, uma ação que **influenciaria a aluna a enfrentar** um momento de tensão podendo superá-la. Um momento que duraria o máximo de 10 minutos – tempo que todos os alunos tiveram para apresentar suas pesquisas, e que poderia reverberar no **todo** de si vida afora e influenciando a outros e no **todo** do organismo sala de aula pela ressonância mórfica (SHELDRAKE, 2009) expressando que o salto de um reverbera no todo.

No próximo excerto, novamente, uma aluna se mostra com dificuldade para realizar sua apresentação e a professora procura facilitar

Profa. – Tina?

Aluna – Eu **estou tremendo**, professora (risos de Tina e alguns colegas).

Profa. – Não! Não! **Imagina! É algo muito simples.**

Aluna. – Eu sou muito tímida, professora.

(...) inaudível.

Aluna – *Oh! The font is too small.*

Aluno – *Is it about the font? We cannot read it.*

Aluna – *Cada um tem a sua letra.*

Profa. – *What do you mean is that you made it by yourself?*

Aluna – *Yes. And they print it as it has been written.*

Profa. – **They? Who are they?**

Aluna: – *The maker.*

Profa. – **The way who write?**

Aluna – *The women who takes part in the campaign.*

Profa. – **What kind of campaign is this? The way women write is the way the maker²⁴ always print it?**

Aluna – *Yes. Nobody will do it as you do.*

Profa. – *Nobody else will do it. Ok.*

Aluna – *The project is just for women.*

Profa. – **What project? How do you know that?**

Silence.

Another student: **But teacher, what does it show?**

Profa. – **It is to help her think** about how she could grasp this idea.

Aluna – *It is a campaign to encourage women to share about their challenges in sports in general.*

Profa. – *So, it is part of a larger campaign, there is so much listening information that if we don't have **previous knowledge** we will not be*

²⁴ Trata-se da marca de uma empresa de calçados para esportes em geral.

able to understand the point. Who figured it was related to an advertisement from this famous company?

(Dois alunos levantaram a mão).

Profª. – *This is the ad that most depends on previous knowledge. Can you see?*

(Transcrição dos áudios).

A aluna expôs uma imagem com os dizeres: YOu cAn DO iT! que ela mesma escreveu. A parte inaudível se deve ao tom de voz da estudante estar muito baixo (Notas de campo).

(...) ela (aluna) parecia tentar proteger o que trazia. Talvez, por medo.

A professora agiu como se puxasse um fio de um novelo emaranhado.

(...) fez perguntas tentando se aproximar do que a aluna trouxe e viu que a frase pequena escondia uma campanha gigante. (...)

(Diários reflexivos).

Novamente, a professora participante **sorriu**, dessa vez, **encorajando** Tina a fazer sua apresentação. Ao projetar uma imagem, os colegas tiveram dificuldade em ler o que estava escrito. Além de ser a única informação sobre a propaganda escolhida pela aluna, havia sido feita por ela, com a sua letra que era pequenininha. Ninguém compreendeu o que a aluna havia exposto e um aluno questionou se sua apresentação seria sobre a *fonte* em que estava escrita.

Diante da situação, a professora participante **procurou compreender** o que a aluna trazia em uma frase tão curta e, por meio de perguntas, **conduziu**-a a apresentar algo acerca do que apenas dois alunos tinham conhecimento. Tratava-se de uma campanha que encorajava mulheres a acreditarem em seu potencial para esportes e a compartilharem seus desafios e experiências por meio da escrita. Alguns desses escritos seriam selecionados para propagar a ideia encorajando a outras mulheres.

Destaca-se a maneira como a professora participante **orientou** a apresentação da aluna que no momento de tensão talvez tivesse pouca clareza sobre o que dizer e em que sequência. Além disso, a professora participante **foi questionada** por um aluno em razão de fazer tantas perguntas à aluna. A professora participante justifica sua ação pela **organização** que tal procedimento pode dar à apresentação, proporcionando à aluna **clareza** sobre seu *objeto* bem como **impulsionando** seu poder **reflexivo** acerca daquela da ideia, daquilo que a aluna tentava apresentar. A professora usou o **objeto** para chegar ao **sujeito** (NICOLESCU, 1999). Algo que pode ajudá-la em outras apresentações, bem como a informa sobre si mesma.

A consideração ao *momento de tensão* da aluna pode ser percebida como **empatia**, além disso, pode se levar em conta que esses estudantes estavam *transitando* do Ensino Médio para a Universidade e nem todos fazem essa transição com tranquilidade e muita clareza. Seja como for, a professora participante foi **delicada**, olhou para o que acontecia e lidou com a dificuldade da aluna sem expô-la, compreendendo o que afinal a aluna trazia, com **clareza, direção e empatia**.

Essa apresentação de seminários durou duas semanas. Diante da expectativa de outra atividade, os alunos foram expostos a algo pouco comum: a professora participante introduziu uma atividade conjunta em meio à sequência de apresentações com as mesmas características e orientações da proposta dos seminários

Profa. – *So, before we go on, I would like to share something with you. That is an advertisement that I found in a long text in the press; one I found interesting. (...) Now, I would like you to analyse it: identify the product, the intend audience and the strategy. You can read it, see if you understand and if you like it. Then, we can share our impressions.*

Jorge – Posso apresentar na próxima semana, professora?

Profa. – Não! Não! Jorge, você será o próximo. Faremos esse exercício juntos e facilitará mais a compreensão do que eu pedi para vocês fazerem.

(Transcrição dos áudios).

O que levou a professora a aparentemente **alterar o fluxo** de apresentações foi a **dificuldade** que alguns alunos tiveram em seguir suas orientações para realizar o seminário com a análise que ela havia solicitado. Nesse sentido, a professora optou por compartilhar uma propaganda de sua escolha para que os alunos pudessem analisá-la **juntos**. A finalidade era proporcionar mais clareza acerca de suas orientações prévias para suas apresentações.

No excerto seguinte, ao invés de escolher uma imagem de propaganda, uma aluna apresenta seu seminário sobre um livro que ela apreciava

Aluna – *It's about a book called Hush, Hush*

Profa. – **Hush hush? What does mean hush hush?**

Aluna – *I don't know the name in Portuguese.*

Profa. – **Hush hush even in Brazil?**

Aluna – *I don't know. I read it and heard about it in English.*

Profa. – **Who here is familiar with hush hush? How many?**

Not much. What about its meaning?

Aluna – *I don't know the name in Portuguese.*

Profa. – **What kind of book is this?**

Aluna – *It is a novel about a falling angel who falls in love with a girl. They are like Romeo and Juliet and have enemy families.*

Profa. – *Nice. I also like novels. Any other comments?*

Aluna – *No. Just about its cover, and its price: 5\$.*

Profa. – *Only 5\$? It's cheap. So, there are traps. When the price is a low price, and it is part of the ad or of the book's cover, it is a strategy. Why?*

Aluna – *silence.*

Profa. – *Because if it were a big price it couldn't be there.*

Aluna – *There are some figures in its cover, but the strategy I think it was best seller, I don't know.*

Profa. – *Could be. Even though we don't know the exact number of statistics. This kind of information is based on statics and if they don't show it, it becomes an opinion. Ok, it is a very good example of advertisement. Thanks for teaching me!*

Aluna – *Thank you teacher.*

(Transcrição dos áudios)

A professora estabelece um **diálogo** com a aluna e compreende que, embora fosse um livro, a capa trazia elementos relacionados ao gênero anúncio (que também foi explorado ao longo do semestre) ao invés de propaganda. Logo no início, o diálogo se estendeu ao **todo** (MORIN, 2015) quando ela pergunta aos demais sobre sua familiaridade com o nome do livro pensando num significado possível em português. Mesmo após a aluna compartilhar detalhes sobre o livro, ninguém, nem a professora participante, arriscou uma possível tradução para o título.

Mas, o que mais me chamou a atenção nesse fragmento foi, a partir da apresentação da aluna, a professora ter contribuído para **uma leitura que transcendeu** o imediato das cores, imagens, vinculadas ao objeto livro, em direção às possíveis intenções e os possíveis significados do complexo envolvendo capa, desenho, valor na capa, opinião, estatística, informações muito explícitas e outras implícitas. Detalhes problematizados no trabalho de uma estudante e que haverão de ter repercutido noutros estudantes **ampliando sua visão** ao se depararem com outros livros e, quem sabe, **transcendendo o objeto** como fez a professora participante (CAPRA, 2014; MORIN, 2016; NICOLESCU, 1999; NÓVOA, 2018; SHELDRAKE, 2009).

O excerto seguinte mostra um momento em que o foco da atividade de leitura, diferente das demais, era trabalhar vocabulário. Durante essa aula, nenhuma questão cultural ou extralinguística surgiu. O excerto a seguir ilustra o tipo de atividade que eles estavam realizando conjuntamente

(Reading activity)

Profa. – *In paragraph one I'd like you to **identify a false cognate. Paragraph one!***

Alunos – *No answer.*

Profa. – ***A word which looks like to a Brazilian word but does not have the same meaning.***

Aluno – *Graphic.*

Profa. – *Graphic means?*

Aluna – *Heavy?*

Aluno – *Cruel..*

Profa. – *Here, it is related to something negative.*

(Transcrição dos áudios).

Prosseguiram trabalhando o gênero propaganda, dessa vez, observando questões **linguísticas** em geral. A professora participante entregou uma folha de atividades com **questões variadas vinculadas ao texto** e, em vez de os estudantes fazerem os exercícios e conferirem depois, **a professora pensava com os estudantes**, eles discutiam e faziam os exercícios juntos, conforme Fazenda (1999), a humildade de construir *com* o outro e que ressoa com Capra (2014) acerca da coevolução.

Esse momento da experiência poderia ser visto como uma aula de língua inglesa tradicional por se aproximar das aulas conteudistas ou baseadas no sistema linguístico, de uma forma comumente chamada cartesiana. Mesmo que seja exemplo de uma aula mais tradicional, mais uma vez, lembramos que um rio precisa de suas duas margens para correr; é na tensão entre os **opostos** que uma e outra coisa podem existir ou elas colapsam (CAPRA, 2014; MORIN, 2014).

Ainda, nota-se **flexibilidade** ao realizar os exercícios **com** os estudantes em vez desses fazerem sozinhos ou em grupos para checarem depois. Mesmo em uma aula de Língua Inglesa que pode ser considerada mais tradicional, a professora realizou as atividades **com** os estudantes (FAZENDA, 1999). Esse caráter de realizar juntos se distancia das ações cartesianas em que ações baseadas na **unilinearidade** do professor permeavam o momento ensino-aprendizagem (CELANI, 2004).

Continuando, nessa mesma aula, **de repente**, um burburinho tomou conta do **ambiente**. Muitos começaram a falar, baixo, mas falavam o suficiente para incomodar. O excerto escolhido ilustra um momento de **tensão** enquanto a professora tenta realizar a atividade com os estudantes e **alguns parecem pouco envolvidos**:

(Reading activity)

Profa. – **Gente, é impossível. É impossível. I'm trying but it's impossible.** So, **do the exercises**, they are vocabulary **to help you** to hear and understand the history better...

(Silêncio)

Profa. - **Put the words in the box** in the property losses (...). This is just a review exercise.

(Transcrição dos áudios).

*Os alunos ficaram quietos e meio perdidos. A professora foi flexível e **proseguiu** na sua explicação aos estudantes **sem mais interferências*** (Diários Reflexivos).

O total **silêncio** que se seguiu após a manifestação da professora permitiu que ela continuasse as atividades com os estudantes. Cheguei a pensar nos possíveis acordos implícitos da sala de aula: fiquem quietos e estudamos para a prova. Mas as ações da professora eram claramente parte de sua *natureza* enquanto docente (CELANI, 2004; NICOLESCU, 1999; NÓVOA, 2018). Ao sinalizar que era **impossível**, é possível inferir que a professora estava dizendo *eu estou aqui, estou disponível*, acima de tudo, conforme excerto dos meus diários reflexivos, mostra **vontade**

*(...) ela escrevia na lousa e se virou para eles com firmeza. Sem alterar a voz, mas muito firme. Foi **algo novo para eles**. Até agora, ninguém a tinha visto assim. Ao mesmo tempo, do ângulo que eu estava pude observar bem que **eles ficaram muito sem jeito**. Algo como, ela está fazendo sua parte. Talvez tenham notado que ela estava se esforçando em seu **compromisso** com eles enquanto eles... conversavam. (...) Eles ficaram sem reação. Ela ficou chateada. Aliás, era nítido que estava **embaraçada** por ter chegado esse ponto. Engraçado a clareza com que os vi como **todo** nesse momento (...) talvez, **to help you**, dito com aquela energia, seja muita coisa...*

(Diários Reflexivos).

O excerto do meu diário reflexivo ilustra o meu movimento de compreensão acerca do **silêncio** que se seguiu durante e após a fala da professora participante. O que terá acontecido naquele **silêncio**? O silêncio que se seguiu entre eles e que durou segundos até ela continuar escrevendo na lousa, foi tempo suficiente para me lembrar de Heidegger (1027/1986, p. 60) por se referir a *presença* como o que se apresenta à consciência, em si mesmo se revela e vem à luz. O silêncio (SENGE et al, 2007, p. 128-129) ao qual se chega e ninguém pode ou consegue proferir uma palavra. Algo fica velado, o contexto se auto-organiza e aquilo que se experimenta acontece no interior de cada um.

No momento desse silêncio, eu os vi como **todo** com uma clareza inexplicável e que, até esse momento de escrita, meu poder interpretativo inalcança. Talvez tenham

chegado a uma compreensão **mútua** e por caracterizar uma situação **nova**; o novo que é próprio da **emergência** (CAPRA, 2014; MORIN, 2013, 2016) e que pode trazer consigo, também, uma nova maneira de **relacionar**.

O próximo excerto ilustra uma atividade com exposição de vídeo. No momento a professora participante teve dificuldade com a mídia do laboratório de línguas:

(durante a exposição de um vídeo)

Profa. – Não? Não podem visualizar?

Aluno – Não, professora. É daquele jeito **que lhe expliquei da outra vez**.

Profa. – (risos) Bom, então, *parece que eu já esqueci, não é?* (risos). **Você pode me ajudar novamente?**

Aluno – **Claro, professora!**

Profa. – **Espera!** *Eu preciso acompanhar o que você está fazendo, como você quer que eu aprenda?* (risos)

(Transcrição dos áudios).

A professora e o alunos riram. (...) ela observava enquanto o aluno fazia o passo a passo para a projeção.

(Diários Reflexivos).

A professora participante pede **ajuda** pela segunda vez e o aluno a auxilia para que a projeção aconteça. Uma **parceria**, ambos com tranquilidade e bom **humor** num momento explícito de **inversão** dos papéis de quem ensina e de quem aprende, fora dos limites da linearidade no ensino-aprendizagem (CELANI, 2004).

O excerto abaixo ilustra outro momento em que a professora participante torna sua dúvida clara e faz perguntas ao aluno para conhecer um elemento que compunha sua apresentação:

(seminário).

Professora: – Very good, Marco. **Very articulated!** Could you, please, tell us how did you find the information about this brand? What you mention about the trend, have known it before? Have you checked the information?

Aluno: – Na verdade, é uma marca que eu gosto e eu uso. Mas, como cheguei a isso... **Não sei**, professora. Eu lembrei dessa marca enquanto eu fazia o trabalho e coloquei aí.

Professora: – Estamos falando sobre a influência da propaganda. Pode refletir um pouco sobre isso?

Aluno: – Hum.. **como assim, professora?**

(Transcrição dos áudios).

Considero o *feedback* e apoio da professora acerca da boa apresentação, ideias bem articuladas ao gênero seminário, uma observação importante como orientação também aos demais. Porém é possível notar a ausência da **percepção** dos **implícitos** e **reflexão** por parte do aluno sobre o que orientou sua escolha. O **Não sei** mostra uma escolha **irrefletida**, talvez de alguém capturado e guiado sob efeito de seu próprio objeto de seminário. O aluno estava distante dos propósitos mais profundos que orientavam a atividade e mesmo a atenção a esse gênero propaganda, um dos mais discutidos ao longo do semestre

Profa. – *Do not forget that **propaganda is not an advertisement**. It is always **related to some political view**, even if it is a political view about how to deal with health in a country (...) It has to do with **what makes people believe in or wish or expect** in relation to something which is part of everyone's life somehow.*

(Silêncio).

Profa. – ***Through this material people can believe** that if they do not have a shoe from this brand they cannot feel happy and comfortable at all. **Do you agree with that?***

(Silêncio e alguns risos).

Profa. – ***Do you think you are happier because you wear their shoes?***

Aluno – *No teacher, I just wear it and I know it is really very comfortable. **Mas eu nunca tinha observado o que eles escreviam** (o aluno sorriu meio sem jeito, olhou para o chão, balançou a cabeça).*

Profa. – *Great work, Marco. Thank you. Jorge!! Jorge, come!*

(Transcrição dos áudios).

O movimento da professora ao retomar aspectos mais importantes sobre o gênero propaganda com respeito ao implícito no material compartilhado pelo aluno levou-os a uma **reflexão**. Novamente é possível notar o movimento **do objeto ao sujeito** (NICOLESCU, 1999). A professora participante **reconhece** parte da produção do aluno e nesse **direcionamento** o aluno pode perceber os **implícitos** relacionados à propaganda de sua escolha.

Nesse momento, os estudantes estavam prestes a fazer uma prova, então, foi uma compreensão importante inclusive para ciência do que talvez haveriam de estudar mais. Acima de tudo, um movimento da própria Complexidade (MORIN, 2009, 2014, 2016), pois da dúvida emerge a clareza que elucida a compreensão de outros, em um momento em que se retoma algo já discutido no início do semestre. O **ensino-aprendizagem** a partir do concreto, de uma situação cujo princípio está no vivido, no exemplo concreto

do cotidiano de tantos de nós levando a **refletir** sobre o que pode estar **implícito** naquilo que nutrimos, vestimos, compramos, assistimos – uma **consciência** que reverbera na **teia** (CAPRA, 2014).

A apresentação do aluno envolvia uma marca internacional muito famosa também no Brasil. O aluno a evidenciou sem perceber que o que estava implícito era que felicidade e conforto só eram possíveis pela aquisição de seus produtos, o que dá margem a se pensar que seu padrão é insuperável e que, nos produtos das outras inúmeras marcas disponíveis no mercado se encontrará algo diferente de felicidade e conforto, bem como denota o padrão contrário de conforto e felicidade aos que utilizam outras marcas.

A professora participante tentou refletir com os estudantes acerca do implícito, de que **habilidades** de **leitura** o gênero propaganda requer e do perigo do que algo dessa natureza pode inculcar em nós **inconscientemente** no plano psicoemocional – uma discussão que **transcendeu** as fronteiras imaginárias entre os objetos do conhecimento, mais uma vez, levando ao sujeito (MATURANA, 2014; MORIN, 2014, 2016; NICOLESCU, 1999).

Mais longo que os demais devido à possibilidade de fragmentá-lo prejudicar a compreensão da interpretação, o próximo excerto ilustra um momento em que a professora participante apresenta uma imagem sobre um evento que marcou a História entre os Estados Unidos e o Japão. O texto, cuja imagem o grupo analisaria conjuntamente, era relacionado a um dos assuntos centrais naquele semestre. A imagem trazia a frase *Above and beyond the call of duty* e a figura de um homem negro vestido com uniforme de marinheiro

(interpretation of some propaganda images of the World War II)

Profa. – *Now I'll tell you a **story** which is called "**Misunderstood**". It is about the Japanese attack to the United States. Do you remember where was the United States attacked?*

(Silêncio).

Profa. – Gente, é até **nome de filme!**

Alunos – *Pearl Harbor!*

Profa. – *What happened there?*

(Silêncio).

Profa. – ***What do you remember about it? Tell me.***

(Silêncio).

Profa. – *Who attacked the United States?*

Aluna – *The Japanese.*

Profa. – *Why?*

Aluna – ***I heard** it was an attack by prevention.*

Profa. – *Why was the attack so successful?*
 Aluna – *Because it was unexpected.*
 Profa. – *Because the United States never expected for it.*
 Aluna – Eu não sabia desse jeito.
 Profa. – **São interpretações diversas, de fato.** *One interpretation could be...?*
 Alunos – Silêncio.
 Profa. – **Vocês estudaram isso?**
 Alguns alunos – Não.
 Anna – **Uma professora disse** que os Estados Unidos atacariam de qualquer maneira. Eles precisavam de um motivo.
 Aluna – E o Japão deu um motivo.
 Profa. – Vamos aprender um pouco de **História** e **como** a História é contada de **diferentes perspectivas**.
 Aluna – **Eu ouvi** de uma professora que Estados Unidos tinha feito...
 Profa. – Gente, **olha a nossa conversa: eu ouvi, alguém me falou, uma professora contou... análise do discurso.**

A professora participante traz uma **história** real para trabalhar propaganda com os estudantes e, embora tenha sido um evento de grande repercussão e interpretado em filme, a professora precisou fazer **perguntas** para encorajar os estudantes a manifestarem qualquer lembrança que tivessem acerca do ataque aos Estados Unidos.

Logo que começaram a se envolver, a professora participante notou um marcador recorrente no discurso dos alunos que levava ao **dito por outra pessoa**. Ninguém se manifestou sobre assunto a partir de uma **leitura** ou **pesquisa próprias**. A professora prosseguiu e, naturalmente, suas **perguntas** tinham um tom reflexivo

Profa. – *This man is a black man. Considering it was 1941, more than 70 years ago, when the States segregation was totally different from what it is now...*
 Aluna – *It is not a soldier.*
 Profa. – *Perfect. And when the ships were attacking, and the soldiers were being killed, he himself attacked several Japanese tanks. He became very famous after that, and here he's been used as a civil image for propaganda in war going through background for this (...). Above this is an ad for types of war, an ad traditional in America for the war native. The ad says, "Above and beyond the call of duty". How would you interpret this?*
 Alunos: Silêncio.
 Profa. – Como vocês interpretam isso **agora**? Agora que vocês sabem da história.
 Alguns estudantes – *Patrioty?, – Courage ?, – Bravery!*
 Profa – *Translate it, Above and beyond the call of duty.*
 Aluno – *Acima e além do dever?*

Profa – Era uma chamada ao?

Alunos – Dever.

Profa. – Qual era a chamada ao dever.

Alunos – Silêncio.

Profa. – Trabalhar fazendo pequenos serviços nos navios, não é verdade?

O modo como a professora participante **formula** a **pergunta** mencionando possíveis elementos a serem considerados, novamente mostra seu senso de coletivo, de realizar **junto**, ao oferecer elementos para que os estudantes **acompanhassem** seu raciocínio, continuamente elevando o tom à **reflexão** e ao exercício que muitas vezes os estudantes haveriam de fazer, como esse entre **passado** e **presente**, para percepção de **implícitos**, seja em possíveis traduções enquanto tradutores, seja na vida em geral. Noções de quem enxerga as conexões (CAPRA, 2014; MORIN, 2009) e os chama à responsabilidade sobre a leitura, inclusive enquanto futuros tradutores:

Observem... Como em qualquer **leitura**, a leitura dos textos de **ontem** e de **hoje** como essa propaganda, se eu não tiver **conhecimento prévio** eu **junto as palavras e as imagens sem qualquer sentido**. Eu sei que eu tenho trazido mais **textos** em inglês, mas **língua é isso**. *And as translators you have to understand this. To translate you will have to read, every day and different kind of texts. You'll have to be interested in what goes around, otherwise you'll not discover the relations; irony, strategies, allegories, that many texts are full of. That is why I insist on it, on and on and on.*

O excerto apresenta uma **reflexão rápida e profunda** acerca do poder das **imagens** e das **palavras** juntas que **dependem** do **Ser** para que o **sentido** seja **compreendido, construído e expandido**. Um movimento, novamente, *do objeto ao sujeito* (NICOLESCU, 1999) e que repercute no objeto por haver influenciado como se vê o objeto alterando a relação entre ambos. Nesse caso, da **linguagem** ao leitor, **dependente** de **conhecimento prévio** que é **dependente** do quanto haverão de **investir** em suas **leituras**, como a professora ressaltou, de diferentes tipos de textos.

Evidencia o sistêmico (CAPRA, 2014, p. 94) pela natureza das relações em fluxo nesse movimento. Um leitor capaz de identificar e transcender o que é impelido a ler. Um leitor vivo e do vivo que vai além da superfície do **texto** penetrando no emaranhado das palavras alcançando a ironia, as estratégias, as alegorias das quais tantos **textos** estão repletos.

Questões que me remetem também a Celani (2004, p. 36) acerca da *cooperação*, do *diálogo* e da *empatia* pois, caracteristicamente, a professora **inclui a si** ao se manifestar aos alunos e o faz pela *antecipação* levando em conta suas ações no **futuro** como tradutores que avançam levando em conta também o **passado** e considerando o que acontece em torno das histórias que leem.

Prosseguindo, os alunos haviam lido um livro e assistido a um filme homônimo. O excerto abaixo ilustra o momento em que a professora participante interpretou o texto com os estudantes

Profa. – *What is the main theme of the story and what does it tell us about the **nature of human beings**. Because **it is an animal** farm, but **it is about us**, about the way people play, people react, people think. Who can start? **Raise your hand and I'll call you.***

Aluna – *I think it can be how humans always want to find a better world but then one takes the power and gets drunk by all this power and just changes the whole idea (...)*

Profa. – *So, let me try to say something. **We always expect better things than the ones we have. It is part of human beings.** The revolution starts because there is **hope**. Remember the first scene that everybody was singing and dancing because revolution started? Usually, we start things **full of hope**. If you start a new relationship you are full of hope. If you move to a new house, you are full of hope, or something like “now I have my own room”,*

Aluna – *Professora, could it be expectation versus reality?*

Profa. – *Ok Lici. So, the first thing is: we have that hope and, in that case, **hope meant freedom**. But then, what happens? They use the term more than once. The narrator says: - They were happy because they finally had broken the changes. Or have had the changes broken. There was expectation for a new freedom. Then, what happens? We can see that in **politician in Brazil. When a new political party comes it gives hope because they are not abstract entities. Human being are there.** What happens to political human beings in political parties.*

Aluna – *Corruption?*

Profa. – *Corruption. Corruption does not mean just taking money illegally. Corruption of the human mind, of the human soul means that our very beautiful and goodness, expectations, dreams and hope, wishing and intentions, make at loss in the middle of the way. This is what this story is about. This is what Russian revolution was about.*

Uma vez mais, as ações da professora participante remetem à Complexidade (CAPRA, 2014; MORIN, 2015), ao **relacionar** eventos da história com eventos da vida real. Ela **reflete** acerca da expectativa humana que provoca **consequências** na teia

(CAPRA, 2014), e sobre a esperança que nos **move** em momentos de **mudança**, estabelecendo **relações** também com a **vida pessoal**. Ao mencionar esperança, a professora participante **reconhece as ligações mais profundas** que podem envolver um mesmo substantivo ao apresentar **esperança** como um **contexto** de liberdade – um significado possível para esperança e que ilustra a inteligência que enxerga as ligações (MORIN, 2009).

O excerto que apresento abaixo ilustra um momento durante uma aula em que o grupo se dedicava ao estudo de aspectos linguísticos da Língua Inglesa e uma aluna contou que havia levado um bolo. Nessa ocasião, já estávamos chegando ao final do semestre:

Profa: – Olha! **Quem** fez? Foi você mesma? (sorrindo).

Aluno: – Opa! A professora está dizendo que você comprou o bolo, Aluna!

Profa: – (**risos**).

Aluna: – Eu fiz, professora! Olha! (a aluna descobre o bolo e mostra a todos).

Profa: – Ficou **muito bonito**, você está de **parabéns!** Quero um pedaço!

– Eles compartilharam o bolo.

(Transcrição dos áudios e notas de campo).

Apresentei esse fragmento por ser um momento de **proximidade** do grupo compartilhando um alimento feito por um de seus componentes. **Compartilhar** do mesmo alimento, na minha compreensão, já é muito simbólico. Mas houve espaço para isso durante uma aula e vejo nesse fato uma espécie de **comunhão** ou mais que estar no mesmo **ambiente**, mas estar unidos num momento comumente tenso por ser às vésperas de uma prova, mas estarem **leves** enquanto **grupo**, com **flexibilidade** e **amorosidade**, **compartilhando além do saber** (CELANI, 2004; FAZENDA, 1999; ESPÍRITO-SANTO, 2007).

O excerto anterior se relaciona ainda ao momento em que o organismo sala de aula transcende seu contexto imediato se manifestando no ambiente da aluna ao fazer um bolo pensando no grupo – mais um traço que remete à Complexidade (CAPRA, 2014).

O excerto seguinte diz respeito ao um momento em que alguns visitantes de uma universidade da África do Sul estiveram na universidade e a diretora do Departamento de

Inglês decidiu percorrer as salas em aula de língua inglesa naquele período para apresentá-los à comunidade de estudantes e professores:

(a visita de acadêmicos de outra universidade)

*A diretora do departamento pediu licença, explicou do que se tratava e a professora participante, sorridente, deu as boas-vindas e convidou os colegas estrangeiros a entrarem. (...) eles ficaram perto da porta. Se apresentaram e a professora participante foi gentil (...) abriu a conversa para **todo o grupo de alunos** deixando-os à vontade para fazerem qualquer pergunta aos professores africanos. Os alunos ficaram tímidos. Apenas um estudante perguntou por quanto tempo eles ficariam.*

(...) na sala ao lado, eles sequer puderam entrar. Também era aula de língua inglesa e perguntei a 3 estudantes que estavam saindo juntas da aula se estavam em prova ou alguma atividade valendo nota ou ininterrompível. Elas responderam que era aula normal. Talvez eu devesse perguntar o que seria uma aula normal... (...)

(Diário reflexivo).

O excerto acima mostra um momento em que a aula foi interrompida por um fator supostamente **externo** a ela. Na **abertura** da professora participante, que tanto **acolheu** os visitantes quanto **articulou** a essa visita a *possibilidade real de diálogo em língua inglesa* entre os estudantes e os visitantes – relações estabelecidas por sua experiência e consciência do contexto e do complexo (MORIN, 2009). Também, pude perceber um **diálogo** de opostos (MORIN, 2015), quando, por estarmos em uma sala cujas paredes eram de vidro, a diretora tentou apresentar os mesmos visitantes na sala ao lado tendo fechado a porta em seguida sem que esses pudessem nela entrar. Enquanto eu observava tal evento, o áudio continuava ligado registrando a professora participante retomando a aula com os alunos de onde havia parado.

A maneira como os visitantes foram recebidos na *sala ao lado* me chamou a atenção. As aulas terminaram no mesmo horário e encontrei 3 estudantes às quais perguntei se estariam em prova ou em alguma atividade ininterrompível. Ao que elas responderam que estavam numa aula normal.

Vejo que o que para alguns de nós professores pode ser uma **interrupção**, a professora participante compreende como **parte** do *todo aula*. Atitudes como essa poderiam receber atenção em cursos de licenciatura, pois o fluir de suas ações rompem com o que comumente nos cerceia em sala de aula (CAPRA, 2014; CELANI, 2004, 2009)

ao nos apegarmos ao pré-determinado e planejado. Podemos desenvolver mais nossa **percepção** acerca do que caracterizaria **interrupção** e do que **emerge** podendo, além de ser parte da aula, conduzir a uma referência para os que estão em formação ao lidarem com situações semelhantes de supostas interrupções, naturalmente.

Por meio do contato com a licenciatura enquanto graduanda e como professora posso dizer que sei que trilhamos entre o controle e a fluidez. Vi muitos colegas e eu tentando fazer o melhor, ora sendo criticados, ora sendo até mimados pelos estudantes mas, acima de tudo, para mim, é nítida a força do coletivo. E quando esse coletivo tem dificuldade para se desprender dos moldes a que está preso, o professor fica preso junto se tiver pouca compreensão sobre o **orgânico**. Se ele tem essa compreensão, como observador, inevitavelmente, tocará a outros que haverão de tocar a outros e **o grupo** poderá desenvolver junto **algo do grupo**, legítimo ao invés de permanecer preso a cópias (CELANI, 2004; ESPÍRITO-SANTO, 2007; MATURANA, 2014; NÓVOA, 2018) e isso, concordo com Sheldrake (2012), é inalcançável.

Depois de quase dois meses de observação, ouvindo os áudios e, principalmente, nas minhas reflexões enquanto redigia os meus diários reflexivos, entendi que a maneira como a professora participante lidava com os eventos, quando e enquanto eles aconteciam, estava relacionada a uma percepção bem desenvolvida. Senti falta do olhar da própria professora sobre isso e sobre sua dinâmica em sala de aula.

Ela aceitou e nos engajamos em uma conversa para observar a natureza de sua *presença* em sala de aula. Comentei o que eu percebia de suas interações com os estudantes e que via na percepção um aspecto essencial nessa experiência. A participante me deixou intrigada com respeito à autopercepção

Pesquisadora – Ouvindo os primeiros áudios, observando minhas primeiras notas e pensando no professor complexo, algo me diz que a **percepção** é intrínseca ao fenômeno. Devido a como você **conduz** a aula, sem fechar, sem se prender a planejamento, mesmo à ementa. Claro, existe uma **rigidez**, um limite na **negociação**. Mas existe **abertura, reflexão** e *você lida com o que acontece **no momento da aula** e até explora isso para desenvolver a aula.*

Professora participante – **Percepção?** Por que você acha que isso tem a ver com percepção? Estou nessa profissão há muitos anos. **Não**, não tem *nada a ver com percepção*. Pensa!

Pesquisadora – Na sua atuação, *algo emerge como determinante?*

Professora participante – **Não sei**. Eu tenho **filhos**, passei por uma **formação reflexiva, leio** cotidianamente, estou há tantos **anos na sala de aula**. Sei lá! Muita coisa mudou, **eu mudei**.

Pesquisadora – Entendo. Mas vejo algo no que você faz, na sua **dinâmica** em sala e considero difícil abordar o fenômeno sem tocar nisso que, para mim, está ligado à percepção. Parece ter a ver com percepção. Antes da formação reflexiva você já era mãe, já lia cotidianamente e estava em sala de aula? Há quanto tempo passou pela formação reflexiva?

Professora participante – *Eu não sei se isso tem a ver. Você acha que isso tem a ver? Eu não sei...* **Nem tudo nas minhas aulas é reflexivo.**

(...)

Pesquisadora – Podemos voltar a isso noutra momento?

Professora participante – entre risos – Quando você quiser. Mas não é. Não sei, pensa.

(Conversa hermenêutica)

O excerto acima ilustra que, ao observarmos o fenômeno conjuntamente, ou o que teria sido determinante para o que estaria **velado** em suas **ações**, que na minha compreensão teria a ver com uma **percepção** mais desenvolvida, as considerações da professora pareciam descartar nenhuma relação com percepção. Na verdade, eu estava mais no campo da **intuição** do que outra coisa.

Nossa conversa se estendeu na observação desse aspecto humano em relação às suas ações mas, ao menos aparentemente, permaneceu nesse ponto: eu acreditando que a percepção era **essencial** e a professora acreditando que as *demais influências* teriam sido essenciais. Hoje entendo que **tudo** tenha sido importante para que tenha havido tamanha **expansão** de seu olhar.

Voltamos a falar nisso ao final do semestre (e da experiência de observação das aulas) e, talvez eu é que precisasse compreender melhor tal aspecto, tornando minha própria percepção em reflexão clara o suficiente para que ela pudesse ao menos acompanhar meu raciocínio.

Acabamos não realizando outra conversa hermenêutica, mas compreendi que, independente de nossa clareza sobre isso, nossas histórias compreendem o **desenvolvimento** de nossa **percepção** (BOHM, 2011; CAPRA, 2005) e, talvez estivéssemos lidando com a impossibilidade mesmo de observar tal aspecto isoladamente que, sim, estava mesmo atrelado a tudo o que a professora participante dizia

*(...) ela simplesmente **baila**, digo **literalmente**. Entre **opostos** em situações que ela **conhece** bem e noutras que a **surpreendem**, como aquela de receber os 8 alunos na turma depois de um mês de aula. Detalhe: alunos que continuam não querendo língua inglesa... Formalmente, era sua **obrigação** recebê-los. Porém, como ela*

equaciona os dramas interiores sobre essa realidade, essa demanda? Negociou com eles, continua mediando a questão de espera por possível abertura de turma de Letras Português, algo indefinido, que ninguém sabe se irá acontecer (...).

(Diários reflexivos).

Nos meus próprios diários eu expressava o complexo de suas ações ao me referir a ela como quem **baila** literalmente entre o **conhecido** e o que a *surpreende* ou o que **emerge**; e como lida com **instabilidades** na tensão entre os opostos (CELANI, 2004; MORIN, 2016).

Suas ações me mostram que aquilo que emerge exige uma sabedoria que alcance as dimensões a que a emergência pode alcançar. É a criação se revelando, e se ela emerge é porque tal complexo a pode sustentar (CAPRA, 2014; MORIN, 2016).

Além disso, como negociou com eles no início me lembra o diálogo (BOHM, 2005) em que os envolvidos **constroem** algo **juntos**, com desapego. Naquele momento, ela parecia estar imbuída da **cooperação** a que Bohm (2005) se refere por ela lidar com uma **situação nova** que previa ações igualmente novas:

As demandas são tantas... As leituras de Capra sempre influenciando minha compreensão desse fenômeno. Como eu poderia esperar que ela percebesse acerca do desenvolvimento de sua percepção isoladamente? É a experiência de olhar o mundo que vai se modificando conforme as próprias experiências de vida, conforme o quanto estamos abertos.

(Diários reflexivos).

No excerto acima, vejo o meu olhar reconhecendo-me também como boa filha do **estruturalismo** tentando fazer um recorte sobre a percepção. Na verdade, compreendo que o foco de observação pode pairar sobre esse aspecto, afinal se Bohm (2011) e Capra (2005) o fizeram, e graças a isso eu teria condições de sustentar essa ideia sobre seus fundamentos e poderia manter o foco nesse aspecto para tentar compreender sua importância nessa experiência

Como li em Merleau-Ponty, a percepção é anterior à reflexão. Se a percepção é anterior à reflexão, evidente que Capra tem razão em falar de crise de percepção. Ela é a fonte de nossas ações equivocadas graças a como percebemos o mundo. Portanto, se as ações da professora se mostram reflexivas, ou fluem independente do planejamento, decisões em meio a inesperados, minimamente, sua percepção é bem desenvolvida – o que nada tem a ver com ser parte do fenômeno, afinal ela é intrínseca ao fenômeno, inerente a ele

*independente de seu **desenvolvimento** (...) coisas que simplesmente não pensamos a respeito (...) é ela que **rege** os arranjos do campo das ideias (Diário de 21-9-2016).*

Conforme excerto acima, movida pela interpretação do fenômeno e pela conversa estabelecida com a participante, procuro compreender a percepção em relação ao fenômeno investigado, refletindo sobre a **interdependência** entre a **percepção** e a **reflexão** que se auto-influenciam.

Na verdade, nesse momento, embora eu fizesse esse movimento que mais parecia uma busca de me aproximar dos sentidos por ela percebidos, estava mesmo era sob o efeito do que a expectativa me provocou por ela ter me dito que a percepção teria nada ou muito pouco a ver com esse fenômeno.

Até esse momento da investigação, fase que o semestre já havia terminado, bem como a experiência de observação das aulas, eu havia chegado a essas reflexões com a professora participante:

- A visão de professor e aluno fora dos limites comuns que determinam quem ensina e quem aprende parece nos libertar para a **percepção** de que ambos coexistem em si mesmos e em conjunto em constante ensino-aprendizagem;
- A visão de alunos e professora como um inteiro em si mesmos e partes componentes de um todo que também os compõe, bem como uns dos outros;
- A percepção da sala de aula vista como um **organismo** composto por organismos no qual ações, relações e inter-relações são percebidas como complexas, ao invés de unilineares;
- A percepção de novas perspectivas para e sobre as ações como **possibilidades** para despertar e/ou desenvolver o inato e inerente ao ser e às relações humanas;

Nesse momento, considerando a identificação inicial de unidades de significado (destacadas ao longo da seção), eu havia, intuitivamente, chegado ao que entendi como outros possíveis temas componentes do fenômeno investigado:

- **Abertura:** pela maneira como a professora participante lida com a *imprevisibilidade*, pela *disposição* como quem está a serviço, *atenta, presente*;

- **Percepção:** pela *cosmovisão*, o poder de *reflexão* expressos em seus *gestos* ao longo de toda essa experiência;
- **Ritmo:** devido ao próprio *bailar* da professora participante no ritmo entre *partes* e *tudo*, ora do *externo* à sala de aula, ora do próprio *conteúdo*; o ritmo percebido também no seu *tom*, na *pressão/intensidade*, com que conduzia o semestre, bem como a *flexibilidade*, *vivacidade* com que o fazia;

Distanciamo-nos e distanciei-me dos textos. Quem sabe quando voltasse à leitura deles pudesse confirma-los e enxergar mais. Enquanto isso, procurei ler mais sobre percepção; talvez eu estivesse equivocada. No entanto, tudo que eu lia ampliava ainda mais as reflexões acerca justamente desse aspecto e me convencia de sua determinância inerente às ações humanas e, talvez, essa seria justamente a razão pela qual a desconsideramos – como a beleza das flores que deixamos de apreciar, contemplar, notar por serem tão comuns em nosso cotidiano.

No final de 2016, os colegas presentes na reunião do Seminário de Orientação²⁵ em que apresentei a pesquisa e comentei sobre esse impasse, concordaram sobre a possibilidade de que as ações da professora participante eram tão fluídas e responsivas às demandas no momento presente que ele simplesmente lidava com tais demandas.

Anos depois daquela nossa conversa de 2015, ainda tentando compreender esse fenômeno que envolvia a percepção, uma pergunta me ocorreu. E pensei que talvez a professora participante me aproximasse de algum elemento acerca desse fenômeno que pudesse me levar a uma compreensão de como a percepção apareceria, se ela aparecesse.

Então, decidi fazer essa pergunta à professora participante tal qual emergiu em meu pensamento: *As razões pelas quais você está na sala de aula hoje são essencialmente parecidas com as da ocasião de sua formação? Como essas razões se assemelham ou se diferem?*

Para minha surpresa, a professora participante apresentou uma síntese de uma lauda com apenas 4 parágrafos contendo 341 palavras em que a palavra percepção aparece duas vezes no segundo parágrafo.

²⁵ Trata-se de uma reunião que a orientadora Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani mantinha semanalmente com seus respectivos orientandos na PUC-SP.

Além disso, ela menciona a palavra *presença* para falar do professor como uma companhia que transcende a sala de aula.

A seguir, com alguns comentários meus, apresento essa resposta na íntegra omitindo entre parênteses apenas o que poderia de alguma maneira revelar a identidade da referida professora participante. Os grifos em itálico e negrito são meus devido à correspondência dos trechos e palavras grifadas à discussão que faço.

Esse primeiro excerto da resposta da professora participante ilustra o momento inicial de sua carreira e sua visão de ensino-aprendizagem por ocasião de sua formação

*Quando comecei a ministrar aulas, minha preocupação era bastante reduzida a “ensinar a língua inglesa”. Afinal, no período de formação na universidade o foco havia sido este: “ser prof. de inglês”. Embora sem consciência maior a esse respeito naquela época, via a língua como **centro**: a preocupação com o **ensino das regras**, com o *léxico que alunos deveriam desenvolver, etc.**

É possível perceber que no curso de formação a professora viveu uma experiência que restringia o olhar dos graduandos ao objeto Língua Inglesa e ao ensino do mesmo, de suas regras e outros aspectos restritos ao sistema linguístico. Uma prática ainda comum na esfera educacional (CELANI, 2009; EXPÍRITO-SANTO, 2007; NÓVOA, 2018) que evidencia o quanto ainda temos dificuldade em realizar o nosso trabalho em sala de aula segundo o movimento de ancorar e desancorar para que, como na própria resposta da professora participante mais adiante, avancemos juntos.

Aqui me lembro de Prigogine (2011) a respeito do possível ser mais rico do que o real. O que a professora tinha como real, ao ser tocado por novas maneiras de pensar o ensino-aprendizagem, expandiu-se. Ela se refere a isso como *mudança de percepção*

Uma primeira **mudança de percepção** sobre **possibilidades** de ensinar inglês eu tive, ainda muito jovem e durante o mestrado, ao ser apresentada às metodologias e abordagens de Inglês Instrumental sendo introduzidas no Brasil.

Entendo tal atitude como **desapego** e **abertura** ao novo que promoveu o novo olhar sobre seu **objeto** de trabalho que inevitavelmente influenciou toda sua prática. Porém, a professora fala em mudança de **percepção** para falar dessa influência, a percepção que, antes, passou despercebida. Lembro-me que ao final da nossa conversar despedimo-nos e em seu olhar, enquanto pedia para que eu pensasse melhor a respeito,

deixou em mim uma incógnita e fui embora sentindo algo de incompreensível, como expressei no diário que fiz logo depois:

*[...] e é estranho para mim porque conheço um pouco seu trabalho e assisti as suas aulas. Vejo como ela baila em sala de aula entre as **instabilidades** e suas faces de **opostos**, de **conflitos** e **imprevistos**. Isso é mais do que tempo de serviço ou ser mãe de tantos filhos. (...) isso tem a ver com um ser **aberto** a pensar o mundo e suas ligações imediatas e outras aparentemente nem tanto. Talvez ela esteja inconsciente sobre isso, apenas. E por enquanto...* (Diário reflexivo).

Essa minha reflexão se deve a como tantos de nós, com ou sem filhos e independente de anos de **experiência** em sala de aula, estendemo-nos vida afora realizando o nosso trabalho por meio de uma visão de ensino responsável por modelos, embora digamos que os modelos inexistam. Tanto existem que quanto os reproduzimos, mas, antes que meu dito seja confundido com rejeição a modelos, afirmo meu apreço pelo poder inspirador de alguns métodos, abordagens, cursos, que se modelam sob e sobre a despreensão de serem vias únicas e servirem para tudo e para todos, mas como propostas²⁶ abertas e possibilidades para que nos enveredemos à **co-criação** (CAPRA, 2006; CELANI, 2004).

É possível observar que a professora participante, em vez de **apegar-se** aos modelos existentes, busca **conhecê-los** e **percebe**, durante as aulas, o que deles mais **corresponde** ao grupo, bem como pode **inspirar** o momento ensino-aprendizagem.

A preocupação com o sistema linguístico língua inglesa permanecia, porém, envolvida do “como” pensá-lo e do **desenvolvimento** de estratégias e habilidades da leitura em língua inglesa. Uma visão da língua como **prática social** que prevê o sistema, dele é dependente, mas indo além, do objeto ao sujeito (NICOLESCU, 1999).

Nessa prática vejo na professora participante um ser, de algum modo, ciente do todo e das partes correspondendo aos futuros alunos que tais futuros professores hão de

²⁶ Vejo no DEC – Design Educacional Complexo, de Freire (2013) um dos exemplos mais inspiradores à nossa disposição como proposta aberta a possibilidades. Claro, com uma estrutura, um rigor e que, no meu modo de ver, remonta aos três princípios da complexidade, por exemplo, no próprio diálogo de opostos por ser ora aberto (a negociações e modificações mesmo durante o próprio curso) e fechado (quando esse se restringe aos intrínsecos do grupo para e por meio do qual ele foi desenhado), no hologramático quando se vê a visão de língua como prática social repercutindo em todo o *design*, desde seu vislumbre à sua implementação, e por essa proposta ter como eixos preparação, execução e reflexão, que acontecem sequencial, concomitante, separada e conjuntamente, sendo o que emerge intrínseco ao conjunto co-criador dessa experiência de curso.

ser. Ou melhor, em vez de aulas para estudantes de língua inglesa, futuros tradutores ou professores, era a responsabilidade de aproximar com eles de uma visão de língua que os pudesse levar em suas aulas ou traduções a transcender o diálogo entre material e imaterial inerente à língua que é um dos mais fortes exemplos do *possível*.

Não era mais somente “a” língua, mas também o “como” - por meio do desenvolvimento de estratégias e habilidades para a aprendizagem da leitura em Inglês. E, juntamente, uma percepção cada vez mais clara sobre o papel da leitura crítica dos textos e de mundo. Importante compreender que muito do que hoje nos parece absolutamente óbvio não o era há quase 40 anos atrás.

A percepção acerca do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa desenvolvido também por meio da leitura crítica dos textos e do mundo como esclarece a professora participante, na minha visão, relaciona-se ainda à **responsabilidade** acerca da **expansão** da **percepção** dos estudantes.

Vejo nisso uma consciência sobre a crise de percepção a que Capra (2005) se refere. Uma consciência que, talvez por meio de leituras ou da ressonância mórfica (SHELDRAKE, 2009), a leva a assumir uma **responsabilidade** enquanto docente acerca de tal **expansão** ao **construir** as aulas com teor reflexivo, expondo os estudantes às suas próprias **descobertas**, pensando-as **coletivamente** numa oportunidade de **transcender**, como é possível notar em um dos excertos quando uma aluna tímida torna sua apresentação audível a todos, ao se envolver com seu objeto a partir do sentido do seminário revelado nas perguntas da professora participante como *um compartilhar*.

Ainda a partir desse excerto, penso na visão da professora participante acerca de sua própria **formação**, como ela disse, há quase 40 anos, como algo comum naquele momento. Possivelmente, o que parece óbvio hoje, naquele momento teria sido incompreensível, confuso, inovador. Por outro lado, estaríamos diante do óbvio, segundo Celani, nem tão óbvio assim devido as formações pouco refletirem acerca do professor em relação a um organismo vivo, portanto, que se renova a todo momento (CAPRA, 2014).

Também, sua percepção acerca do papel da leitura no ensino-aprendizagem, expondo-se a outros cursos, ao mestrado e, segundo os excertos do início dessa investigação, no início dessa experiência de observação a consciência sobre o aspecto percepção foi praticamente por ela ignorado.

Agora, três anos depois, a professora menciona essa palavra por escrito, portanto, refletidamente, afirmando uma mudança de percepção e isso me faz pensar se também em nossa interação terá acontecido o que Sheldrake (2009) chama de ressonância mórfica. Na minha compreensão, como quem esteve diante daqueles olhos que negaram a percepção e expressaram alguma dúvida ao final, isso faz sentido.

Dando sequência, a professora participante expressa sua compreensão de professor como um mestre na e para além da disciplina

*Veio, logo no início de minha carreira como professora, e foi se aprofundando, a compreensão de que o professor era um mestre na disciplina, mas para além da disciplina também. Sem pretensões, uma **presença** mais madura que busca ser companhia para o aluno no seu aprender acadêmico e em muitos outros aprenderes e viveres... Esta é a palavra, uma **companhia** para o aluno.*

Vejo essa compreensão explícita no momento em que a aluna Nina solta a voz em uma oportunidade de perceber que havia de se ater a um componente que passasse por ela mesma, que lhe proporcionasse prazer em desenvolver o seminário, algo que representasse a ligação de si com o objeto, o seu elo com o objeto seminário e que transformaria sua visão acerca do **objeto** – um saber que transcende as disciplinas e a nenhuma delas pertence, mas ao ser do Ser onde ele estiver e que haverá de reverberar em suas atitudes e no todo (MATURANA, 2014; NICOLESCU, 1999, SYRGIANNIS, 2013).

Como emergências de emergências o senso de busca simplesmente **flui**, ao invés de um peso como comumente vejo entre nós professores naturalmente muito cansados estudar mais, **buscar** mais parece ir além de nossas forças. A professora participante, no entanto, tem explícito desejo e prazer em **aprender mais** (CELANI, 2004), algo que é também pessoal e que deixa claro o elo entre o **pessoal** e o **profissional**, entre outros

*Motivada pelos ambientes em que trabalhei (...), embora por períodos menores -, **tive aguçado o desejo de sempre aprender mais sobre inglês, sobre ensinar, sobre disciplinas e saberes mais diretamente relacionadas a este “ensinar inglês” ou saberes de áreas fronteiriças.** E creio que, talvez, ligado a este desejo pessoal meu, esteja o traço que mais penso me determinar nos dias de hoje: despertar nos alunos o **desejo do conhecer, de envolver-se com a realidade mais ampla do que aquela que imediatamente o atrai e interessa...** Nunca limitar*

possibilidades. Então, questões culturais, sociais, literárias... fazem muito mais parte de minhas aulas hoje do que anteriormente. Sem dúvida, a **experiência** me ajudou a enxergar mais longe...

O desejo de **despertar** nos alunos o **desejo** de **conhecer** mais e se **envolver** com a **realidade mais ampla** (CAPRA, 2014; CELANI, 2004; MORIN, 2014; PRIGOGINE, 2011), vejo como o pano de fundo de todo o seu trabalho. **Nunca limitar possibilidades** entendendo requerer *presença*, o que reconheço em diversas ações da professora participante.

O trabalho entrelaçado a questões culturais, sociais, literárias, entre outros, devido a perceber suas ligações (MORIN, 2009). No meu modo de ver, a *presença* tem algo de transcendente que perpassa todo esse entrelace e vai além das próprias da materialidade como condição para que ela aconteça.

Na próxima subseção apresento a minha interpretação do fenômeno *presença*, os temas e subtemas que compõem sua natureza e as relações que consegui estabelecer entre eles.

4.2 *Presença* – a interpretação do fenômeno vivido na travessia

*Ceguei na outra margem gelada
e na margem baixa de outrora,
o cansaço me fez enxergar um barranco a escalar.
Quando toquei o barranco reunindo forças para subir,
Como num lampejo, descobri que a travessia
envolia conhecer o lugar que enseja a presença:
A nascente.
Sem poder exprimir com clareza,
pude experimentar a percepção do que estava por vir,
a percepção do que era, a percepção do que havia sido,
a percepção do que haveria de ser,
o milagre de uma sabedoria inexprimível,
um refazer de mim, dissolvido no todo ilimitado
correndo pelo mundo e contido na nascente.
Acessar a nascente, foi a percepção de mim no todo e o todo em mim.
Uma experiência incompreensível na qual
nos misturamos ao todo ilimitadamente
possível na mais profunda presença.*

Nessa subseção, apresento a interpretação do fenômeno *Presença* de uma professora universitária de Língua Inglesa segundo os procedimentos da AHFC.

Em concordância com a AHFC (FREIRE, 2015), entendo a interpretação que apresento a seguir, como uma possibilidade segundo o meu olhar de agora, ressonante à fundamentação epistemoteórica que sustenta esta investigação e que influi sobre a minha cosmovisão, bem como na historicidade e na subjetividade a mim inerentes também no decurso de minha jornada interpretativa. Dito de outro modo, eu mesma, noutro momento, devido a outras leituras que venha a fazer, a outras experiências que venha a viver, poderei chegar a outra interpretação deste fenômeno.

Para prosseguir, retomo a pergunta de pesquisa que me motivou a esta investigação: *Qual a natureza do fenômeno presença de uma professora universitária de Língua Inglesa*. Retomo ainda a compreensão de *presença* que foi observada nas ações da professora participante enquanto em interação com os estudantes, nos seus escritos e na nossa conversa hermenêutica, em ressonância Senge et al (2007) como aquilo que significa estar *a serviço do que emerge*. Orientando-me pela epistemologia da Complexidade (CAPRA, 2014), bem como pelas noções de emergência (MORIN, 2016), percepção (BOHM, 2011) e formação de professora (CELANI, 2004) nas quais fundamento esse trabalho, na sequência, apresento a minha interpretação do fenômeno *presença*.

Segundo o meu olhar, a *presença* investigada nesta pesquisa como um fenômeno da natureza humana é fundamental para o desenvolvimento da percepção do que emerge. Segundo a interpretação deste fenômeno experienciado pela professora participante sua natureza é constituída pelos seguintes temas e respectivos subtemas:

A) ATITUDE – subtemas: instabilidade, reflexão, ação, clareza, responsabilidade e revelação

Compreendo **atitude** como tema do fenômeno *Presença* por perceber nas ações da professora participante, diante de **instabilidades**, uma atenção orientada para o que emerge **reflexivamente**. O momento em que ela recebe os estudantes do ProUni acolhendo-os também nas suas incompreensões e *incertezas*, que exigia de si compreensões outras e, acima de tudo, uma **ação** em prol do **todo** curso segundo o que ia se revelando.

A coragem para arrisca e buscar mais mudando do ensino de regras da Língua Inglesa e seguindo rumo ao novo, a outras *possibilidades* refletidas em seu fazer em sala

de aula ao encorajar os estudantes, seja em questões de linguagem e timidez, seja sobre sua responsabilidade leitora do mundo.

Também devido a como a professora participante negocia com os estudantes, sinaliza uma **corresponsabilidade** perante a situação e pela **clareza** que ela proporciona por meio de suas ações nesse momento de instabilidade também coletivamente ao falar em nome da instituição e de seus colegas demais professores, inclusive sinalizando uma questão de *poder*.

B) COSMOVISÃO – subtemas: cosmovisão, linguagem, escolha, todo e partes

Compreendo **cosmovisão** como um tema do fenômeno *Presença*, devido aos diversos assuntos abordados e expandidos ao longo do semestre, entre eles: leitura, História, cultura, sociedade, *escolha* e o próprio gênero propaganda e seus *implícitos* – escolhas que revelam a visão da professora participante acerca do mundo e, conforme Sheldrake (2009), por meio da ressonância mórfica, certamente pode influir sobre a percepção ao menos de alguns alunos.

Em diversos momentos a professora participante expressa um senso de unidade, *conjunto* e *todo* que remete ao próprio do organismo vivo (CAPRA, 2014) ao tomar decisões levando em conta o *todo*, como no momento em que fez *ajustes* para receber os 8 estudantes que chegaram quase um mês após o início das aulas sem prejudicar os trabalhos em andamento nem os demais estudantes, bem como ao realizar as atividades conjuntamente aos estudantes estabelecendo *diálogos* que se estendessem ora à parte ora ao todo (MORIN, 2015), como no momento dos seminários, predominantemente consciente do **todo** ao utilizar o plural, exceto quando expressa clareza sobre sua responsabilidade sobre a escolha dos textos a serem lidos enfatizando suas razões para insistir em trabalhar principalmente por meio da leitura de textos, artigos, livros, entre outros.

Compreendo a alteração do fluxo de apresentação de seminários também como decorrente da **clareza** da professora participante acerca da *dificuldade* de alguns em realizar o trabalho conforme suas orientações, retomando parte do que foi abordado no início do semestre, novamente, apoiando a realização da atividade *conjuntamente* aos estudantes, mesmo em aulas consideradas mais tradicionais.

C) VONTADE – subtemas: estudo, reflexão, mediação, leitura, dificuldades, intenção, conhecer

Compreendo **vontade** como um tema do fenômeno *Presença*, principalmente, devido às ações da professora participante serem responsivas à situação levando em conta o *todo*, como no momento em que **mediou** a situação de indefinição dos estudantes a respeito de abertura de *curso de Letras*, bem como por desenvolver as aulas a partir da **leitura**, cuja proposta compreendo como confluência entre historicidade, reponsabilidade e transformação devido à predominância do teor **reflexivo** com que conduz os diálogos.

A professora participante se mostra **reflexiva** na sua maneira de lidar com as **dificuldades** dos estudantes, por exemplo, com respeito a timidez de alguns nas apresentações de seminário avançando segundo o que emerge, *perguntas* que impulsionam os estudantes a realizarem, a *superarem* dificuldades, a *refletirem* acerca de suas *escolhas e responsabilidades* e na escolha dos assuntos e dos textos a serem abordados nas aulas, cuja **intencionalidade**, como ela mesma afirmou, está relacionada a “despertar nos alunos o desejo do **conhecer** (...). Nunca limitar possibilidades”.

Além disso, vontade expressa em um *fazer sensível* por meio do qual a professora participante transita entre opostos: o pessoal e o profissional, a *negociação* e o *inegociável* (participação, chamada, prova, entre outros), o conhecido e o desconhecido.

D) DESAPEGO – subtemas: abertura, transformações, respeito, disponibilidade

Compreendo o **desapego** como tema do fenômeno *presença* devido a professora participante planejar uma aula **aberta** em que os alunos possam tomar parte e, sobretudo, porque em nenhuma das possíveis transformações dos alunos, em situações em que a relação com o objeto revela o sujeito e reverbera no objeto, a professora participante procura checar possíveis transformações – um **respeito** diante da vastidão do *Ser* que ninguém pode controlar, em coerência à **disponibilidade** e *coevolução* (CAPRA, 2014) pela consciência de todo e respeito à teia.

Um exemplo desse aspecto é a situação que envolveu o aluno Ricardo em que a professora participante formula perguntas que o levam a reconhecer nunca ter pensado sobre os implícitos relacionados à marca que ele usava e que foi tema de seu seminário. Um movimento em que o objeto de sua escolha o **revela** a si mesmo incidindo sobre seu olhar acerca do referido objeto (marca de artigos esportivos em geral famosa

mundialmente) a partir do que é possível inferir que, além do conhecimento do gênero propaganda, o aluno pode ter desenvolvido sua criticidade – um evento que influi sobre o autoconhecimento (ESPÍRITO-SANTO, 2007; NARANJO, 2015) por caracterizar um momento de auto-observação.

Compreendo o desapego ligado essencialmente a estar a serviço do *que é* ou, concordando com Bohm (2008), aquilo cujas substâncias ou entidades se perde devido a limitação da própria linguagem e de nossa percepção da totalidade, bem como do *vir-a-ser*, (HEIDEGGER, 1027/1986, p. 60) ou aquilo que vem à luz, razão pela qual se está presente e tem uma função.

E) LINGUAGEM – auto expressão, teia, dinâmica, expansão, sistema, silêncio

Compreendo **linguagem** como um tema do fenômeno *presença* por esta envolver uma linguagem inexplicável, implícita para se estar a serviço do que emerge levando o Ser a transcender a linguagem enquanto *sistema* linguístico que, segundo Bohm, 2008, tende a fragmentação sujeito-verbo-objeto. Nesse sentido, o sistema linguístico é visto como um instrumento que serve às interações entre essências.

A linguagem, por si, para a professora participante, parece ser uma grande teia infragmentável, indissociável (CAPRA, 2014; LOVELOCK, 2014), portanto, ela toca um ponto dessa **teia** como quem faz um *zoom* em alguns momentos sobre partes intrínsecas ao abordado, sempre em *relação* ao todo. Ao dizer “Gente, olha a nossa conversa: eu ouvi, alguém me falou, uma professora me contou (...)”, fica claro que uma prioridade em sua **dinâmica** em aula, é a **expansão** também da responsabilidade e autonomia dos estudantes acerca do conhecimento.

A linguagem que compreendo, principalmente, sob a ótica de Bohm (2008). Ou melhor, a linguagem vista como uma ordem implícita dissociada de descrição de algo; uma linguagem que se fragmenta ao tentarmos captura-la em palavras. Ela é incompreensível. O significado brota do todo “tal qual a música, não se pode dizer que uma nota signifique alguma coisa (...)”²⁷.

²⁷ David Bohm em entrevista com Otto Scharmer. In.: Senge et al (2007).

A linguagem também como o incompreensível do silêncio, da esperança como contexto de liberdade, do amadurecimento da leitura de implícitos e dos *não sei*, como momento vivo de interação em Língua Inglesa, movendo-se ao sentir o que emerge espontaneamente.

Compreendo os temas complexos imbricados onde um parece conter o outro. Por exemplo, o tema Vontade, que perpassa a Atitude e a Cosmovisão, influi na Linguagem e no Desapego, não necessariamente nessa ordem – o que compreendo sob a perspectiva de Bohm (2008, p. 159) ao discorrer sobre o holomovimento ou “uma totalidade indivisível e inseparável. (...) ilimitado de qualquer maneira especificável”.

Por meio da interpretação do fenômeno *presença* da professora participante, compreendo que sua percepção vai além de acontecimentos corriqueiros, sua ação é consistente e compreendo a passagem do objeto ao sujeito como uma descoberta ao final dessa pesquisa. Conforme Nicolescu (1999) o objeto emana do sujeito, ambos repercutem e estão imersos em um terceiro escondido em um raio de infinito alcance.

4.3 Uma expressão possível do fenômeno *presença*: conhecendo a nascente

Como expressão²⁸ do fenômeno gostaria de apresentar, também como uma possibilidade, um fenômeno em constante emergência e dependente da nossa percepção, da nossa

²⁸ Fiz questão de apresentar um desenho feito à mão para representar a interpretação a que cheguei do fenômeno sob investigação. Nessa figura, tem-se o movimento do 8, porém, com sinais de imprevisibilidade, próprios da natureza, distante da pretensa perfeição dos desenhos feitos com o uso de máquinas e de alcançar todos os nuances de possibilidades que essas linhas podem ter.

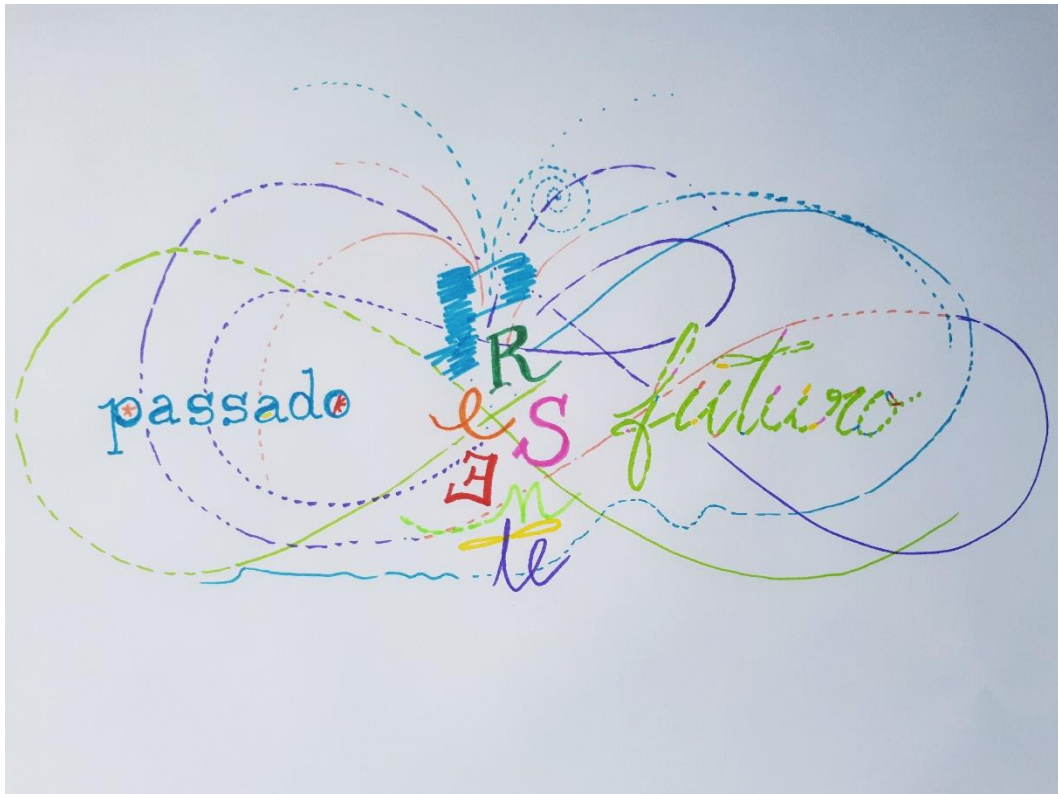


Imagem 2: Movimento

A *presença* como aquilo capaz de nos colocar em contato ao que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas (NICOLESCU, 1999), que nos permite perceber-nos parte da onda que nossa expressão forma no todo e com o todo no vasto reservatório de possibilidades (SYRGIANNIS, 2013), que nos permite originalidade em nossos feitos (BOHM, 2011).

A *presença* como qualidade e propriedade nova, acontecimento extraordinário, epifenômeno frágil de uma singularidade com caráter de globalidade, sempre nova. O que *é*, neste trabalho, é compreendido como *sendo* em constante impermanência, um contínuo agora segundo o que desse fenômeno foi apreendido no momento de observação. Sobretudo, em constante renovação.

A presença da travessia

*Pensando nas flores que eu haveria de plantar,
dei os primeiros passos na outra margem e
lembrei que eu nem tinha trazido alguma mudinha de flor comigo
e mesmo que tivesse, eu teria perdido na correnteza.
De repente, notei um canteiro imenso diante de mim
completamente dourado de Narcisos.
Eu precisava tocar aquele solo para que ele florescesse?
Terá sido um presente por eu haver concluído a travessia?
Ou foi a travessia e tudo que nela vivi que me permitiu enxerga-los?
Logo, entendi que a travessia do rio era só uma parte da Travessia.
Cheguei a uma gruta onde uma enorme baleia
e alguns golfinhos passaram por mim.
Então, avistei onde o rio iria desaguar.
Avistei o mar.*

Após o fenômeno *presença* ter sido apresentado e interpretado epistemologicamente, na abordagem adotada e na metáfora *A Travessia*, faço as últimas considerações neste momento acerca do observado.

A natureza do fenômeno *presença* descrito e interpretado neste trabalho é uma expressão de sua manifestação nas ações da professora participante em interação com os estudantes. Essa experiência de observação, descrição e interpretação do fenômeno *presença*, expressa a naturalidade como a vida acontece. Plano esse em que seres multidimensionais agem, como e enquanto sistemas dentro de sistemas, em suas singularidades naturais e/ou suas artificialidades remanescentes de um paradigma que absorveu a nós e aos nossos antepassados, e sobre o qual ainda estamos a nos conscientizar, inclusive de sua essência em nossas vidas e que temos responsabilidade sobre ele.

Estamos numa transição para um pensamento complexo. Um pensamento nem tecnicista, nem naturalista, mas ambos. Esse pensamento parece envolver ruptura, algo que consciente ou inconscientemente sabemos que desorganiza, exige desapego e flexibilidade e, ainda que P. Freire (2007, p. 60) afirme que “Decisão é ruptura” nem sempre fácil de ser vivida, podemos pensar que a *decisão* pode envolver opostos e a condição de *optar por* nos coloca ilusoriamente entre uma *ou* outra coisa que colapsa, prevalecendo o que supõe colapso sobre a possibilidade de percebermos uma *e* outra

coisa. Dito de outro modo: o que parece ruptura – seja com ideias ou práticas enraizadas – pode ser pensado como inter-retro-ação (MORIN, 2009, p. 20), um repensar cuja repercussão modifica o todo sem necessariamente colapsar o existente.

A nossa maneira de ver, de pensar e (re)agir ao que estamos expostos, à vida, é que necessita ser observada e acompanhar a naturalidade existente. Nós é que necessitamos nos render à coragem para, ao invés de deixar fluir – o que entendo também como uma ilusão – aceitar a fluidez existente, rendermo-nos à existência saindo de molduras que parecem nos determinar.

Ficamos entorpecidos pelo padrão de informação que constitui o nosso saber. Desvencilharmo-nos desse padrão exigirá abertura, desapego e pode nos libertar para a alegria de nova compreensão do mundo – uma sensação que pode ser antecipada pela sensação de colapso que nos induz à resistência, rejeição, apego e manutenção do padrão, talvez, nem mais dominante, mas redutor, que inibe ampliarmos nossa visão e tomarmos parte noutros elos dando elasticidade ao nosso olhar.

O limite disso, se manifesta no *sobre falar sobre*, “em como o entendimento se organiza e é expresso no ritmo pessoal” (SYRGIANNIS, 2013, p. 22). Com efeito, nossa expressão se reorganiza, naturalmente, sem esforço de nossa parte.

Para os contextos de formação de professores, essas reflexões me parecem importantes, mesmo para percebermo-nos parte nessa crise de percepção num alcance planetário a que Capra (2006) se refere, podendo alçar a exemplo do próprio autor²⁹, nas formações em geral, pensar essas questões relacionadas também a um contexto aparentemente pequeno como a sala de aula que parece prever um profissional que acima de tudo se dedique ao conhecimento de si ou ao autoconhecimento (ESPÍRITO SANTO, 2007). Um profissional consciente sobre a ilusão da separação, que enxergue o tecido junto, que ao pensar a fragmentação percebe a si como autor de infortuna ilusão (MORIN, 2009).

A atenção nesse sentido pode recair sobre as formações ainda muito fechadas em teorias e prática de ensino ou pedagógica (CELANI, 2010; FAZENDA, 1998), e eu diria

²⁹ Capra desenvolve um trabalho no Centro de Eco-Alfabetização (*Center for Ecoliteracy*), em Berkeley (www.ecoliteracy.org) junto de seus colegas em sistema de educação para a vida sustentável, baseado na alfabetização ecológica, dirigido às escolas de primeiro e segundo grau e que envolve uma pedagogia cujo centro, entre outros, é a compreensão de o que é a vida (CAPRA, 2005, p. 240).

sobre seus objetos imediatos, quando o mundo exige a abertura do ser que conhece acerca de como ele conhece o mundo. Ou melhor: as formações podem colocar os futuros professores em contato dinâmico com esse conteúdo a partir de uma abordagem que promova a mudança radical de percepção sugerida por Capra (2006).

O mundo, mais precisamente o mundo sala de aula, requer uma cosmovisão que respeite a sustentabilidade (CAPRA, 2014). Uma cosmovisão capaz de enfrentar o emaranhado da Complexidade (MORIN, 2014) com consciência sobre conservação acerca dos avanços e, acima de tudo, uma cosmovisão segura em correr riscos, manifestar sua *vontade* (CELANI, 2004, p. 41) para fazê-lo. Aspectos, na minha compreensão, essenciais para lidarmos com as emergências e que convergem na *presença*, bem como nela são percebidos e dela brotam ao virem à consciência.

Essas reflexões podem ser objeto de discussões nos nossos espaços de ensino-aprendizagem, especialmente de futuros professores, e é muito importante pensarmos acerca de nossa responsabilidade sobre tais noções antes de considerá-los *prontos* ao término de uma graduação – principal propósito de que esse trabalho está imbuído.

Pensando no início dessa travessia quando refleti sobre obviedade com Celani, penso agora que talvez seja como lembrar a humanidade do humano, como podemos fragmentar se todas essas ciências tentam nos mostrar a nós mesmos, tentam nos revelar mais acerca de nós mesmos, o que obviamente é impossível desconsiderando que quem pensa a humanidade é humano, que quem pensa a natureza também é natureza, bem como quem pensa a sala de aula também é a sala de aula e quem pensa o aluno é também aluno.

A reconfiguração que sonhamos para o mundo educacional é possível quando nos entregamos, ainda que sem tal consciência, a uma maneira mais natural de conhecer na qual tudo que Bohm, Celani, Capra, Espírito-Santo, Maturana, Morin, Sheldrake, Syrgiannis e outros nos sugerem reconhecer: a incerteza, o risco, o sistêmico, a multidimensionalidade, a contradição, a ressonância, dialogam com tudo que nos parece inusitadamente intrínseco a nós, como o (re)fluir da clareza, de ajustes, do entusiasmo que nos impulsiona à *ressignificação*, num ritmo ditado pelo *conhecer*, próprio das emergências na *da presença*.

Entendo que o fenômeno percebido carece mais investigação e haverei de me estender à sua observação noutro momento. No entanto, devido à própria atmosfera de simbolicamente fechar esse trabalho, com abertura e fluidez, gostaria de manifestar ainda

e sucintamente que compreendo o fenômeno *presença* também atrelado às considerações de Celani (2005, p. 115) acerca do desenvolvimento de procedimentos éticos ligados à comunidade de pesquisadores enquanto colegas, alunos e formadores, quando se refere à “firme disposição de criar uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e tolerância, isto é, um lugar seguro de aprendizagem (...)”, por entender que a firme disposição de que a autora fala careça de um ouvir atento, uma entrega tal, um estar consciente, um presenciar, um estar a serviço e disponível para trabalhar em conjunto que entendo ser possível se estamos presentes onde elas acontecem na *atitude da presença*.

Como qualquer ideia, essas também dependerão de nossas intenções. A intenção que, conforme Maturana (1992), manifesta-se a partir da consciência que se tem de si e do outro. Ou melhor, da observação do outro e da auto-observação que revelam nossa visão e permitem perceber como olhamos para o outro, pois o nosso olhar, a maneira como enxergamos o outro, determina a nossa abordagem ao outro, a relação que estabelecemos com o mundo que envolve a nós e o outro.

Essas ideias são extensivas às vivências em sala de aula de um modo geral e compreendem um ambiente cujo princípio talvez seja a liberdade para compartilhar, um ambiente seguro para falar e seguro para ser ouvido (CELANI, 2005), um ambiente onde há a entrega (BOHM, 2011) pela qual podemos perceber as emergências.

Esse ambiente no qual, muitas vezes, o que enxergamos como peripécia se revela como algo novo; que permite o exercício da intuição, traço ingênito da natureza humana, que também deve ser melhor desenvolvido para e ao percebermos emergências. Afinal, como bem sinaliza Nicolescu (1999, pp.127-129), estamos em um momento de dúvida e confusão que pode nos levar ao perigo de um vale-tudo disfarçado de inovação quando há “falta de rigor, que leva a misturar tudo” gerando inconsistência, chamando-nos a atenção sobre nossa responsabilidade na descontinuidade da eficácia pela eficácia, na condução de um caminho que respeite as tradições do mundo, no reconhecimento do novo e das Realidades de unidades abertas, “num itinerário e numa busca sempre reiniciados”.

Acredito que o rigor que o reconhecimento de emergências requer por meio de uma responsabilidade autoformadora em que o sujeito, ao invés de se paralisar diante de uma pergunta, uma ação ou ocorrência que lhe desafie, diante do que deva ampliar ou até desconheça ou até desconhecia ignorar, arrisque compreender mais, busque parcerias, cursos, pesquise pela internet, desenvolva e confie em sua intuição e nos *insights* que lhe

ocorrerem, exponha-se a outros conhecimentos que o leve a reconhecer o que emerge na sala de aula.

O desenvolvimento da percepção e a entrega podem nos levar a vivenciar mais originalidade na sala de aula, mas demanda mais estudo, cosmovisão, reflexão e, acredito, compreensão acerca do que Celani (2004, p. 29) chama de “interação espontânea e auto-organizável” da qual, na verdade, emerge o equilíbrio.

A sutileza do pensamento de Celani, na minha compreensão, diz que nada está em desequilíbrio; está, antes de tudo, coerente ao nosso olhar, às nossas ações e atitudes segundo o quão presentes estamos. Recuperar o equilíbrio honrando o que emerge e que aponta novas direções requer, por exemplo, o que Freire e Leffa (2013) chamam de auto-heteroecoformação, ou a formação em que o sujeito se expõe à educação sistemática, numa relação simbiótica consigo, com o outro e com o ambiente na qual ele, sujeito, assume a responsabilidade de sua própria formação.

As sutilezas do dito pela autora vão ao encontro do pensamento ecologizante, da natureza e sua fruição que, independente de ações pouco conscientes do humano, compreende emergências. Ou melhor: o organismo fala o tempo todo e ao o observarmos temos condições de perceber lacunas na nossa formação, na nossa abordagem no/ao/com o organismo, tópicos dantes impensáveis para determinada disciplina, entre outras possibilidades, e isso poderá compreender também técnicas e tecnologia. Convergências na intenção de nos sintonizarmos com a sua natureza.

Recuperar a natureza sob a perspectiva de Prigogine (2011) pensando que toda sala de aula é um campo, mais rico do que o real, um campo do possível que guarda em si tudo o que pode vir a ser.

Enfim, um pensamento que aceita, se adapta e se expande para além de possíveis crenças sobre limites, contradições e incertezas do todo/partes pleno, em potencial, de relações espontâneas desse organismo que reassume seu direito de viver sua própria natureza – *presenças* que nos ligam, nos refazem, nos constroem como velhos-novos profissionais.

Dessa maneira, esta pesquisa também como uma via de estender essas reflexões a outros que, no exercício da docência, também *estão/estejam/haverão de estar* abertos a pensar *a presença*, pois pensar em Complexidade é pensar na *presença* que a perceber. Além disso, abertos a desenvolver suas próprias percepções, reconhecer emergências e

as belezas de suas vivências em sala de aula, belezas que a transcendem. Uma partilha que pode nos lançar a experiências do fenômeno *presença* na sala de aula, enquanto docentes-aprendentes levando-nos, ao que ouvi de Celani³⁰, a recuperarmos o que parece óbvio: a natureza na sala de aula.

E, como nas artes, nos negócios, na ciência, a criatividade requer uma jornada interior. Essa jornada, é algo que proporciona uma confiança que facilita fazer escolhas, bem como ações responsivas e uma humildade como se estivessem guiados por algo fora de seu controle. Atos vitais que reorientam o sistema à sua vitalidade.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia** / Nicola Abbagnano; tradução da 1ª edição coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ªed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

BOHM, D. **Sobre a criatividade** / David Bohm; [tradução Rita de Cássia Gomes]. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

_____ **Diálogo: comunicação e redes de convivência** / (editado por Lee Nichol); tradução Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2005.

CAPRA, F. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas** / Fritjof Capra, Pier Luigi Luisi; tradução Mayra Teruya Eichemberg, Newton Roberval Eichemberg. – São Paulo: Cultrix, 2014.

_____ **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos** / Fritjof Capra; tradução Newton Roberval Eichemberg. – São Paulo: Cultrix, 2006.

_____ **As Conexões Ocultas: ciência par uma vida sustentável** / Fritjof Capra; tradução Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Cultrix, 2005.

³⁰ Orientação individual na tarde de 10 de outubro de 2016.

CARDOSO, R. R. **Presença da liderança servidora nas empresas de serviços alimentícios de médio porte no município de Porto Velho** / Rosigleide Reboli Cardoso. - Porto Velho, Rondônia, 2015.

CELANI, M.A.A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? *In.*: V. LEFFA (org.) **O professor de Línguas Estrangeiras**. Construindo a Profissão. Pelotas, EDUCAT, 2001.

_____. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. *In.*: M. C. C. MAGALHÃES (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, (pp. 101-122), 2005.

_____. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos** / Maria Antonieta Alba celani, Rosinda de Castro Guerra Ramos, Maximina Maria Freire, (Orgs) – Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009 – (As faces da Linguística Aplicada).

_____. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. *In.*: M. A. A. CELANI (org.). **Reflexões e ações transformadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. São Paulo: Mercado de Letras (pp. 129-140), 2010.

CHARLOT, B. (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In.*: S. G. PIMENTA e E. GHEDIN. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. (pp. 89-108).

CUNHA, M. C. F. **A Ressignificação da atividade de leitura em língua inglesa: experiência em uma escola pública**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

DE SIMONE, S. H. S. **Texto em Língua Inglesa como sementes de uma experiência vivida por alunos de Ensino Médio em uma Escola Pública Estadual**. 143f. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

DUENHA, M. L. e NUNES, S. M. **Presença que não se Faz Só: potências de afeto no ato de com-por entre corpos**. *Rev. Bras. Estud. Presença* [online]. 2017, vol.7, n.1 [cited 2019-01-03], pp.99-122. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602017000100099&lng=en&nrm=iso>. ISSN 2237-2660. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266063628>.

ESPÍRITO SANTO, R. C. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

_____. Autoconhecimento e consciência. *In.*: Ivani Catarina Arantes Fazenda (Org). **O que é interdisciplinaridade?** Cortez Editora. São Paulo, 2008. pp. 17-28.

ESPÍRITO SANTO, R. C. do. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____ A Aquisição de uma Formação Interdisciplinar. *In.*: Ivani Catarina Arantes Fazenda (Org). **Didática e interdisciplinaridade** – Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____ Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In.*: Ivani Catarina Arantes Fazenda (Org). **O que é interdisciplinaridade?** Cortez Editora. São Paulo, 2008. pp. 17-28.

_____ **Interdisciplinaridade: Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos?** XVII ENDIPE/2014. São Paulo: 2014.

FREIRE, M. M. **A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e a Linguística Aplicada.** Direção e edição: Ricardo Medeiros Priulli. Roteiro, edição e produção: Cristiane Freire Sá. LAEL - PUC-SP. São Paulo: 2014, (11:14 minutos). <https://www.youtube.com/watch?v=HruaaneFXAw>.

_____ **Complex educational design: a course design model based on complexity.** Campus-Wide Information Systems. v. 30, n. 3. Emerald Group Publishing Limited, 2013.

_____ Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. *In.*: J. ROJAS e L. S. MELLO. (orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos.** Campo Grande/MS: Life Editora, 2012, v. 1, (p. 181-199).

_____ A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. *In.*: M. M. FREIRE (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada.** Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, 2010.

FREIRE, M. e LEFFA, J. V. A Auto-heteroecoformação tecnológica. *In.*: Luiz Paulo da Moita Lopes. **Linguística Aplicada na Modernidade recente.** Rio de Janeiro: Parábola, 2013.

HABERMAS, J. **O Futuro da Natureza Humana: a caminho de uma eugenia liberal?**. Jürgen Habermas; tradução Karina Jannini; revisão da tradução Eurides Avance de Souza. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HUBBARD, N. (2001). Three Contexts for Exploring Teacher Research: Lessons About Trust, Power and Risk. *In.*: G. BURNAFORD, J. FISCHER, & D. HOBSON (Eds.), **Teachers Doing Research: The Power of Action Through Inquiry** (pp. 295-306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

LOMBARD, M. & BOLMARCICH, T. & CRANE, D. & DAVIS, B. & GIL-EGUI, G. & HORVATH, K. & ROSSMAN, J. **Measuring presence: A literature-based approach to the development of a standardized paper-and-pencil instrument.** 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228688328_Measuring_presence_A_literature-based_approach_to_the_development_of_a_standardized_paper-and-pencil_instrument>. em:

LOVELOCK, J. Gaia – Um modelo para a dinâmica planetária e celular. *In: Gaia – Uma Teoria do Conhecimento* / William Irwin Thompson; tradução Silvio Cerqueira Leite – 4. Ed. – São Paulo: Gaia, 2014.

MATURANA, H. **El sentido de lo humano**. Santiago: Hachette, 1992.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2009.

_____. **Ontologia da Realidade**. / Humberto Maturana; Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz, organizadores. – 2.ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, H.R.; VARELA, F.J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana** / Humberto Maturana e Francisco J. Varela; tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin; ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osorio, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez – São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELO, A. M. **Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais: o aluno e o professor, o piloto e o navegador**. 143f. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza** / Edgar Morin; tradução Ilana Heineberg – Porto Alegre: Sulina, 2016.

_____. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor – 16ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo** / Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. 4ª ed. – Porto Alegre: Salina, 2011b.

_____. **O problema epistemológico da Complexidade**. Lisboa; Publicações Europa-América; 3. ed; 2002.

NARANJO, C. **A Revolução que esperávamos**. Brasília: Verbena, 2015.

NHAT-HANH, T. **A arte de sentar** / Thich Nhat Hanh; tradução Rodrigo Peixoto – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Agir, 2015.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade** / Basarab Nicolescu; [tradução Lucia Pereira de Souza]. – São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, A. **Pedagogia: a terceira margem do rio**. *In.*: Assembleia da República (Ed.). **Conferência – Que currículo para o século XXI**. Lisboa, Assembleia da República: Divisão de Edições, 2011, pp. 39-49.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2003.

PRIGOGINE, I. **As leis do caos**. Ilya Prigogine; tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2002

_____ **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza** / Ilya Prigogine (colaboração de Isabelle Stengers); tradução de Roberto Leal Ferreira. 2.ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2011.

RAVAGNOLI, N. C. R. **A anomia em um curso de formação contínua de professores de Inglês da escola pública: um olhar complexo**. Tese de doutorado. 139f. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RICŒUR, P. **Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II**. Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____ (2005). **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70.

SAMUR (UNIVERSITY OF TORONTO – TORONTO, CANADÁ), Sebastian Xavier. **Uma Comparação entre Presença Cênica e Presença na Realidade Virtual**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 242-265, abr. 2016. ISSN 2237-2660. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/64133>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem** / Donald A. Schön; tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ Formar professores como profissionais reflexivos. *In.*: **Os professores e sua formação**. (Org). De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992.

SENGE, P. et al. **Presença: propósito humano e o campo do futuro** / tradução Gilson César Cardoso de Sousa; revisão técnica e conceitual Maria Cristina Darce. São Paulo: Cultrix, 2007.

SHELDRAKE, R. **A new science of life: the hypothesis of formative causation**. Icon Books Ltd, ISBN: 978-1-8431-445-0., 2012. Kindle Version.

SOARES, M. F. **Compondo Identidades: Construindo Diários na Aula de Língua Inglesa**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SYRGIANNIS, C. **Da Criação à Apresentação de Propostas: Movimento Rítmico Interdisciplinar Desvelado na Linguagem**. Dissertação em Educação e Currículo defendida em 2013.

THOMPSON, W. I. **Gaia – Uma Teoria do Conhecimento** / William Irwin Thompson; tradução Silvio Cerqueira Leite – 4. Ed. – São Paulo: Gaia, 2014.

van MANEN, M. **Researching Lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. London: The Althouse. (p. 35-76), 1990.

WILHELM, Richard. Tradução do chinês para o alemão, com introdução e comentários **I Ching – O Livro das Mutações** - baseado na Sabedoria Oriental de Confúcio – com prefácio de YUNG, C. G., introdução à edição brasileira PINTO, G. A. C., tradução para o português MUTZENBECHER, A. e PINTO, G. A. C. São Paulo, Pensamento, 1989.

WIRTHLIN, J. B. <https://www.lds.org/ensign/2001/09/live-in-thanksgiving-daily?lang=eng> – acessado em 10/10/2018.

WOSNIAK, C. **Pina Bausch e Café Müller no Cinema: a mise-en-scène da copresença do corpo e dos olhos fechados.** *Rev. Bras. Estud. Presença*, Set 2018, vol.8, no.3, p.469-486. ISSN 2237-2660.

ANEXOS

PLANO DE ENSINO

Disciplina: Língua Inglesa: [REDACTED] [REDACTED] (Letras: Bacharelado em tradução)	Período: 1º
Semestre: 1º/2016	Carga horária: 72 h/a
Professor Responsável: [REDACTED]	
Ementa: Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escrita em língua inglesa em variados gêneros do cotidiano.	
Objetivo Geral: Compreender e produzir textos em língua inglesa em variados gêneros do cotidiano.	
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none">▪ Aperfeiçoar a competência leitora de gêneros de diferentes propósitos comunicativos, de modo a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e linguístico-textuais.• Elaborar textos em diferentes gêneros, e com diferentes propósitos.• Avaliar criticamente sua produção escrita.• Desenvolver a capacidade de buscar soluções para dificuldades, tanto linguísticas quanto de composição textual.• Buscar formas de ampliar repertório linguístico.	

Conteúdo:

Formação de palavras (prefixos, sufixos, palavras compostas)

Expressões idiomáticas

Sintagmas nominais

“Collocations”

Contos

Textos autênticos diversos

Metodologia:

Leitura de contos

Aulas expositivas

Prática dos aspectos linguísticos relevantes por meio de exercícios diversos

Pesquisa de aspectos gramaticais

Pesquisa de aspectos lexicais

Extensiva leitura de textos disponíveis na mídia

Desenvolvimento de tarefas individuais e em grupos

Avaliação:**A avaliação poderá constar de:**

Participação nas atividades em sala de aula

Execução de tarefas solicitadas

Avaliação escrita formal

Realização e qualidade das pesquisas

Verificação de leitura

Bibliografia básica:

HEWINGS, MARTIN. *Advanced Grammar in use: a self-study reference and practice book for advanced learners of English*. Cambridge: CUP, 2013.

LINDNER, M. *English language & composition – Homework Helpers series*. NJ: Career Press, 2005.

WALTER, E. e WOODFORD, K. *Collocations extra: multi-level activities for natural English*. Cambridge: CUP, 2010.

Bibliografia complementar:

INGRAM, B. e KING, C. *From writing to composing*. 2nd Ed. Cambridge: CUP, 2004.

LITTLEJOHN, A. *Writing 3- 4 – Cambridge skills for fluency*. Cambridge: CUP, 1995.

McCARTHY, M. e O'DELL, F. *English vocabulary in use – advanced*. Cambridge: CUP, 2012.

McINTOSH, C. (ed.) *Oxford collocations dictionary for students of English*. Oxford: OUP, 2010.
PENFIELD, ELIZABETH. *Short takes: Model essays for composition*. 11th ed. London, Longman. 2013.

Websites: <http://www.englishclub.com/writing/>; <http://www.esl.about.com>

¹ Peter Senge, professor titular no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), e autor de *A Quinta Disciplina* (1990) uma das obras mais influentes no setor de Organizações; C. Otto Scharmer, professor titular no MIT, predecessor da predecessor da *Theory U* e presidente do *MIT IDEAS Program for Cross-sector Innovation*; Joseph Jaworsky, membro titular do *Board of Governors – MIT Center for Organizational Learning* e Betty Sue Flowers, Professora emérita na Universidade do Texas em Austin, editora do livro *The Power of Myth*, de Joseph Campbell, e, junto dos demais profissionais mencionados, é co-autora do livro *Presença*.