

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS: A ESCRITA E OS PROFESSORES – OUTROS DADOS E REFLEXÕES

Bianca Bastos da Silva¹
Cintia Inês Assmann²
Isabela Xavier³
Felipe Gustsack⁴

RESUMO

Apresentamos, com este artigo, reflexões em relação às experiências de escrita de acadêmicos na Pedagogia e pesquisadores no Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Consideramos as emergências dessas práticas de escrita juntamente com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, que têm contribuído para mudanças no processo de aprendizagem. Tomamos por base a concepção de linguagem, segundo Maturana e Echeverría, como a ação da qual participamos no processo contínuo do devir, no qual modelamos nossa identidade e o mundo em que vivemos. Das reflexões que emergiram, constatamos que as experiências de escrita têm sido pouco potencializadas na graduação, com maior valorização no mestrado. No entanto, em ambos os níveis a leitura é mais destacada por professores e alunos como aquela que leva à aprendizagem, ficando a escrita direcionada a cumprir exigências acadêmicas. Acreditamos que a educação se fortalece na medida em que pode estabelecer-se através de diferentes linguagens e meios de comunicação, mas, considerando o modo como a escrita e as TIC vêm sendo trabalhadas nesse contexto, observamos que podem não estar contribuindo para as características formadoras da linguagem.

Palavras-chave: Linguagem. Educação. Experiência. TIC. Aprendizagem.

ABSTRACT

We present, in this article, reflections in relation to the experiences of academic writing in Pedagogy and researchers in the Master of Education of Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. We consider these emergencies writing practice, along with the Information and Communication Technologies - ICT, which have contributed to changes in the learning process. It relies on the conception of language, according to Maturana and Echeverría, as the action in which we participate in the ongoing process of becoming, in which we modeled our identity and the world in which we live. We found in the reflections that emerged, that the experiences of writing have been little potentiated at graduation with highest appreciation in masters, but on both levels, reading is more highlighted by teachers and students as one that leads to learning, getting writing directed to meet academic demands. We believe that education is strengthened when establishing themselves through different languages and media, but considering how writing and ICT are being worked in this context, we observed that they may not be contributing to the formative characteristics of language.

Keywords: Language. Education. Experience. ICT. Learning.

¹Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. <biaancaaa@hotmail.com>

²Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. <cintia_assmann@hotmail.com>

³Estudante da Escola Estadual Ernesto Alves de Oliveira. <isabelah2008@hotmail.com>

⁴Professor do Departamento de Educação – UNISC. <fegus@unisc.br>

1 APRESENTAÇÃO

Procuramos, com este artigo, tecer reflexões em torno das experiências de escrita de professores e pesquisadores em formação no campo educacional. Consideramos as concepções de linguagem e suas implicações no planejamento e desenvolvimento de atividades escolares e acadêmicas nos diferentes espaços de formação e de ação desses profissionais, observando seus domínios de normas de escrita acadêmicas e as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Tal esforço implicou em diferentes leituras e debates que levaram a uma ampliação em nosso campo de ações de pesquisa, que procuramos destacar neste estudo.

As discussões quanto às concepções de linguagem e das potencialidades das TIC trouxeram mudanças na maneira de pensar, planejar e realizar as atividades cotidianas que envolvem a escrita. Nesse sentido, o aprofundamento das concepções de linguagem e das novas tecnologias, na sua relação com o campo da educação envolvendo as experiências de escrita, decorrido das leituras realizadas e das reflexões em torno do material empírico, levou ao questionamento de outras concepções afins ao tema. É o caso de como é vista e pensada a alfabetização, o trabalho com as novas tecnologias, as interações *online* em rede aberta e/ou de educação à distância, a elaboração de projetos de pesquisa e dissertações no Mestrado em Educação e de monografias na graduação, a dimensão dialógica e política da educação e a própria concepção da Educação Básica.

2 QUEM NOS AJUDA A PENSAR

As reflexões realizadas em torno da escrita de futuros professores e pesquisadores em formação na área da educação na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC nos últimos dois anos (2012/2013) aproximaram-se de alguns conceitos que têm servido como referências importantes para a aprendizagem acerca desse tema. De uma forma especial, serviram de base para pensar e para refletir a respeito desse grande desafio autores como Freire (1994; 1987), Maturana (1998), Echeverría (2006) e Primo (2011).

Um dos conceitos estudados que proporcionou surpresas foi o de diálogo. Freire (1998), de uma forma simples, explica que não há diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens por parte daqueles que dele participam. Essa afirmativa decorre da impossibilidade de que haja uma pronúncia do mundo, que ele considera um ato de criação e

recriação na medida em que não há amor que o guie. No mesmo sentido, passamos a aprender, então, a respeitar o pensar do outro, junto com a esperança de alcançar a justiça social pelas ações da educação. É isto o que nos constitui como seres humanos, aptos a pensar e se comunicar, pois o diálogo se faz quando as pessoas reconhecem o direito do outro em apresentar e debater suas ideias.

Nessa mesma direção de pensamento seguem Maturana (1998) e Echeverría (2006). O primeiro, quando apresenta sua concepção do devir humano, definindo-o como sendo aquele que se constitui nas relações, na convivência. Convivência que se configura, segundo esse autor, por relações sociais pautadas pela amorosidade em que se destaca este sentimento – o amor – como o elã que nos permite “aceitar o outro como legítimo outro na convivência” (1998, p. 67).

Echeverría (2006, p. 16), por sua vez, ajuda na compreensão de que “*lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico*”. Assim, pensamos que a convergência na abordagem desses três autores reforça a ideia de que a escrita, como uma maneira de ser do humano no mundo, como uma linguagem, carrega possibilidades únicas de aprendizagem. Assim como ocorre com a leitura, a dança, o canto, a reza, a pintura, o desenho, a interpretação – teatro – e todas as outras formas que inventamos para nos mostrarmos como somos. A proposta em aproximar linguagem, ser humano e educação decorrem da constatação de que há certo desequilíbrio na valorização das diferentes maneiras que o indivíduo cria como modos de ser-estar no mundo. Algumas fragilidades da leitura e da escrita acadêmicas, deixando de lado outras dimensões da linguagem, parecem se agravar na sua relação com as novas tecnologias de informação e comunicação. Isto é, de um ponto de vista mais geral, que respeita opiniões de senso comum, mas também considerações científicas, podemos pensar que a velocidade atual da comunicação fez ampliar as conversações, uma vez que estas podem e estão acontecendo de maneira mais rápida, mais intensa. Porém, pensamos que essa intensidade tem funcionado numa direção proporcionalmente contrária ao que poderia ser chamado de profundidade, uma vez que as perguntas e respostas destas conversas, desses diálogos e mesmo as ditas pesquisas que muitos alunos são levados a realizar na *internet*, tendem a seguir a lógica de causa e efeito, não permitindo o aprofundamento das relações.

Em torno deste ponto nos ajudam a pensar as contribuições de dois autores: Larrosa (2002) e Freire (1987). Larrosa (2002), em seu artigo intitulado *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, nos leva a compreender os vínculos entre pensamento e palavra – neste artigo fizemos essa relação diretamente com a escrita –, relacionando esta, inclusive, àquilo

que nos toca, estando o próprio conceito de experiência, na sua opinião, diretamente relacionado com aquilo ‘que nos acontece’. Em sua concepção:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 2002, p. 21).

Nessa perspectiva, Larrosa (2002) continua, afirmando que vivemos hoje em um mundo caracterizado pelo excesso de informações e que estas inibem as possibilidades da experiência. Para este estudo, a experiência vem sendo concebida como a ação que nos leva a aprender: aprendemos com aquilo que nos acontece e, portanto, com nossos percursos de experiência. Segundo o autor:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2002, p. 21 e 22).

Desta concepção decorre, pois, parte do argumento quanto à despotencialização das funções formadoras da linguagem, especialmente da escrita, nas experiências de redação que desenvolvem os acadêmicos. Ou seja, não parece pertinente afirmar que hoje escrevemos menos ou pior do que escrevíamos antes do advento das TIC, mas ousamos dizer que nossas experiências de escrita hoje são diferentes, despotencializadas quanto à aprendizagem, porque se pautam muito mais pela busca, repasse ou transmissão de informações, seguindo a tendência da cultura vigente.

Freire (1987), por sua vez, nos traz o conceito de diálogo como sendo fundamental para que ocorra a educação. O autor caracteriza o que chama de *diálogo verdadeiro* com base em cinco conceitos: a esperança, o amor, a humildade, a fé e o pensar certo. Não cabe, para as dimensões deste artigo, discutir cada uma destas características e, assim, optamos por reforçar aquela que aproxima mais a concepção de diálogo das possibilidades da linguagem e da comunicação para que haja aprendizagem e educação: *pensar certo*. Como a quinta e última característica associada ao diálogo por Freire (1987), o pensar certo se opõe ao que o autor denomina de *pensar ingênuo*, cuja meta é agarrar-se ao universo conhecido e adaptar-se a ele. Não há aprendizagem que não seja *aprender a pensar*, mas o que Freire (1987) propõe é o

aprender a pensar com os outros e com o mundo; o que implica perceber que aprender a pensar certo é também uma aprendizagem da solidariedade e da complexidade.

Nessa perspectiva, cabe-nos como educadores pensar a aprendizagem e, com ela, o próprio ser humano como devir em um universo relacional e dialógico. Para Freire (1987, p. 83), aliás, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”, concluindo que “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Ora, se acreditamos que a educação, por ser um fazer comunicativo-reflexivo, se fortalece na medida em que pode estabelecer-se através de diferentes linguagens e meios de comunicação, podemos afirmar que sem diálogo não há educação, ou seja, ocorre uma inibição da aprendizagem.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1994, p.115).

Ainda nesse mesmo viés, passamos a pensar também a respeito das TIC, pois à medida que as mesmas têm sido trabalhadas na educação apenas como instrumental, como máquina de ensinar (GUSTSACK, 2012). Para estas reflexões retomamos uma etapa da pesquisa que envolveu observações de como alguns professores realizam trabalhos que envolvem linguagem e tecnologias nos laboratórios e as conclusões confirmaram uma subutilização das mesmas.

Reforçam esta tendência as palavras de Assmann (2005, p. 35), especialmente quando afirma que:

A maioria das escolas estão subutilizando a informática no processo pedagógico, como máquina de instrução programada, brinquedo divertido para troca de mensagens ou, em casos piores, meio e fonte de informações em pesquisas que se restringem a copiar e colar artigos. Desta forma, muito se perde do potencial tecnológico, podendo haver até mesmo desqualificação do trabalho pedagógico.

Nessa cultura, entendemos que a presença das TIC no cotidiano educacional, produz um afastamento do diálogo genuíno, sendo as perguntas e respostas cada vez mais superficiais, denominadas por Primo (2011) como *interações reativas*. Este tipo de interação, segundo o autor (2011, p. 57), “é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta”, dificultando, assim, o que o mesmo autor denomina de *interação mútua*. Este tipo de interação, que percebemos muito próxima inclusive do conceito de diálogo em Freire (1987), “é aquela caracterizada por relações interdependentes, em que cada integrante

participa da construção inventiva e cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente” (PRIMO, 2011, p. 57). Ou seja, a primeira forma de se trabalhar com as TIC contribui para uma inibição da experiência, daquilo que nos ocorre e nos leva a aprender.

3 METODOLOGIA

Quanto às estratégias utilizadas para a realização das ações de pesquisa, podemos destacar os encontros sistemáticos para experiências de escrita/textualização e reflexões acerca de suas aprendizagens articuladas ao domínio das normas para escrita acadêmica e das TIC. Considerando que o objetivo principal era estudar a escrita e os professores, ou seja, as relações e concepções que professores e pesquisadores em formação no campo da educação, em diferentes espaços de formação e de ação – Pedagogia presencial, Pedagogia à distância (UFRGS) e Mestrado em Educação – passamos a realizar acordos de pesquisa juntamente com os acordos de aprendizagem e avaliações nas turmas com quem trabalhamos ao longo desse período. A partir disso, teve origem a maioria dos textos (produções escritas de futuros professores e mestrados em formação), que embasaram as produções teóricas realizadas e aquelas que serão futuramente com base nos mesmos textos em análise. Ou seja, procuramos incluir nos encontros de ensino e de extensão momentos nos quais foram priorizadas discussões em torno das facilidades e desafios que eram percebidas quanto à escrita e sua aprendizagem, mapeando a evolução dessas relações e concepções sempre que a dinâmica permitia mais de um momento de conversas com os grupos trabalhados. Desta forma, alguns equipamentos foram indispensáveis, como notebook, aparelhagem para filmagem/projeção e câmeras fotográficas digitais. Para a troca de informações e socialização de saberes com os grupos de pessoas que participaram das ações de pesquisa, trabalhamos também com um conjunto de leituras comuns.

Assim, os encontros funcionaram como um procedimento da metodologia de pesquisa participativa (pesquisa-ação), cumprindo o registro de dados empíricos ao mesmo tempo em que articulávamos as necessárias trocas com os diferentes atores sociais participantes da pesquisa. Considerando essa estrutura e a proposta de trabalho, adotamos uma metodologia participativa, que seguiu os seguintes princípios gerais (HAGUETE, 1999):

a) a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos populares serem os produtores diretos ou associados do próprio saber que mesmo popular não deixa de ser científico;

b) o poder de determinação de uso e do destino político do saber produzido pela pesquisa, com ou sem a participação de sujeitos populares em suas etapas;

c) o lugar e as formas de participação do conhecimento científico erudito e de seu agente profissional do saber, no ‘trabalho com o povo’ que gera a necessidade da pesquisa e na própria pesquisa que gera a necessidade da sua participação.

Nesse viés, também trabalhamos com o conceito de pesquisa-ação de Barbier (2007), segundo o qual essa metodologia permite avanços no diálogo técnico, ampliando a percepção dos atores envolvidos quanto à realidade, na perspectiva de produzir conhecimentos para transformá-la. A opção pela metodologia da pesquisa-ação permitiu trabalhar com observação, debate, produção de dados, identificação e definição de problemas, planejamento de ações, execução e avaliação em conjunto, base desta proposta metodológica, bem como da abordagem complexa, segundo Morin (2002).

As ações de pesquisa foram desenvolvidas conforme as seguintes etapas:

a) Acordos e sondagens de pesquisa junto às acadêmicas de Pedagogia (UNISC e UFRGS) e mestrandos do PPGEduc-UNISC;

b) Produção e reflexões a partir de dados empíricos e abordagens teóricas estudadas;

c) Produção e repercussão junto aos pares das reflexões teóricas e das práticas.

Cabe, por fim, a observação de que tivemos grandes resultados, através da metodologia utilizada, sendo a publicação de artigos um dos referenciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período do projeto, foi possível ampliar reflexões quanto à escrita de professores e pesquisadores em formação no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação da UNISC, considerando a importância das TIC para a organização de dados e a produção da escrita acadêmica. No mesmo sentido, podemos observar as concepções que têm os participantes, assim como os pesquisadores, a respeito da linguagem, especialmente da escrita, associada à aprendizagem como aquilo que nos acontece, como experiência.

Estruturamos e oferecemos aos professores e pesquisadores em formação no campo da educação, participantes da pesquisa, um espaço para experiências de escrita e para reflexões sistemáticas sobre os vínculos da escrita acadêmica e suas aprendizagens específicas com os domínios das normas e das TIC, problematizando sua qualidade na relação direta com a formação desses profissionais. As experiências de escrita se desenvolveram em vários

ambientes, entre eles, nas disciplinas de Seminário Temático I e II e Linguagem Oral na Educação I e II do Curso de Pedagogia – Licenciatura (UNISC); nas disciplinas Linguagem Oral e Escrita na Educação I e II e Seminário de Pesquisa em Educação II do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR (UNISC); nas disciplinas Seminário Avançado: Ética, Diálogo e Narrativas na Educação, Pesquisa e Aprendizagem na Educação e Educação e Linguagem, do Mestrado em Educação (UNISC). Outros espaços de “experienciação” foram os Grupos de Pesquisa Linguagem, Cultura e Educação – LinCE, Observatório da Educação – OBEDUC e Grupo de Estudos em Comunicação, Educação e Tecnologias – GECET, bem como as diversas atividades de Extensão realizadas pelos pesquisadores e bolsistas de Iniciação Científica.

Investigamos as origens dos processos sócio-culturais que levam a algumas dificuldades nas práticas de escrita entre educadores e pesquisadores, mapeando-as na perspectiva de visualizar alternativas teórico-práticas para seus questionamentos e possíveis transformações.

Produzimos um conjunto de elaborações teóricas acerca das práticas de escrita vivenciadas por educadores e pesquisadores, especialmente quanto às aprendizagens das e com as escritas acadêmicas na educação, abrangendo as TIC e as dimensões didáticas dessa aprendizagem (ensino-pesquisa-extensão). No artigo “Problematizando a escrita com professoras em formação” (GUSTSACK, 2013), por exemplo, apresentamos dados que sugerem que as aprendizagens da escrita, ainda hoje, se mantêm atreladas a atividades artificializadas pelas práticas pedagógicas.

A pesquisa mostrou, ainda, que as experiências de escrita têm sido pouco oportunizadas e valorizadas na graduação, tendo uma valorização maior no mestrado, mas, em ambos os níveis de formação, ainda é a leitura uma das ações mais destacadas por professores e alunos no sentido de ser aquela que leva à aprendizagem. Além disso, também percebemos que grande parte das práticas de escrita, especialmente na graduação, bem como as de leitura, atende aos objetivos de uma determinada prática pedagógica, cujas características conformam o acadêmico com tendências majoritariamente tecnicistas.

Neste caso, pensamos que as leituras e escritas acadêmicas não se constituem como ações que fortaleçam a interação e o diálogo, ocupando a função de meio, de ferramenta objetivada para se chegar a um fim. Ou seja, são ‘utilizadas’ para apresentar informações, o que as deixa distantes de sua função formadora, de uma prática que potencializa a interação mútua. Para o aluno, consiste simplesmente em uma ação com a qual concretiza seu desejo de obter uma boa nota. E, para o professor, constitui o material concreto que serve apenas para a

avaliação, sem anteriores e posteriores debates acerca do que tal atividade implica, ou poderia implicar, em termos da aprendizagem e da formação.

Outro fator importante que cabe ressaltar é a ampliação do diálogo no campo da pesquisa, tanto internamente – envolvendo bolsistas de IC, acadêmicos/as do Mestrado em Educação e dos Cursos de Pedagogia – quanto externamente à UNISC, nos grupos de trabalho e demais instâncias que o fato de ser pesquisador proporciona. Os encontros semanais realizados entre bolsistas, mestrandos e professores, por exemplo, configuraram-se como espaços de discussões e problematizações acerca do material desenvolvido com os participantes do estudo.

O que pretendemos afirmar com isso é que seria importante, para o avanço das pesquisas e da educação como um todo, que os professores em formação, assim como os pesquisadores pudessem dedicar-se com mais tempo, com mais possibilidades para viverem seus percursos de experiências. Assim, teremos maiores possibilidades de alcançar uma formação na qual aprendêssemos a “conviver” com os outros como legítimos outros na linguagem, compreendendo as tecnologias como parte integrante de nossa existência (devir): como ampliações de nós mesmos, de nossas condições profissionais e humanas.

Considerando as ideias apresentadas, pensamos que é sensato afirmar que este estudo termina aqui, mas as reflexões continuam da mesma forma que os desafios da e para a educação, especialmente em suas relações com a linguagem escrita e com as tecnologias. Sendo assim, pensamos que é preciso haver um equilíbrio nas propostas de educação para que a linguagem em suas diferentes dimensões, e não apenas como texto a ser lido ou imagens a serem vistas – dimensões estas em que a cultura corrente atribui uma grande ênfase – possa constituir-se como experiência, como aprendizagem. O mesmo pensamos quanto às TIC, sendo que não podemos idolatrar nem execrar as tecnologias da informação e comunicação como possibilidades educativas. E, como profissionais da educação, precisamos ter isso como uma referência importante; ou seja, manter esses temas mais presentes no horizonte de nossas reflexões.

Reconhecemos então que a linguagem escrita, assim como as TIC, não podem ser concebidas como algo que se nos apresenta como um conjunto de regras, mas sim no fluir em coordenações consensuais de condutas, como propõe Maturana (1998). Com este autor, aliás, vale mencionar que aprendemos, realizando as discussões e reflexões que a concepção que temos de linguagem é de que ela é a ação da qual participamos no processo contínuo do devir e que é com a linguagem que modelamos nossa identidade e o mundo em que vivemos. Um

bom exemplo disso é que Maturana também menciona o termo “linguajar” para evidenciar o caráter de ação, emoção, interação social e convivência na linguagem.

Para ele, aliás, o que diferencia a espécie humana das demais é o fato de sermos seres que habitamos na linguagem. Somos, assim, seres languageiros, atravessados pelas mais diversas formas de comunicação. E não há ação humana sem emoção, porque, de acordo com Maturana (1998, p. 23) “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antônio; HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo (Org.). Diálogos com Paulo Freire: Ensaio sobre Educação, Cultura e Sociedade. In: GUSTSACK, Felipe. *Vivências e Reflexões em torno da Educação*. Pelotas - RS: Editora e Gráfica Universitária, 2012.

ASSMANN, Hugo (Org.). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2007.

ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontologia del lenguaje*. Buenos Aires: Granica: Juan Carlos Saez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUSTSACK, Felipe. Problematizando a escrita com professoras em formação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 18, p. 107-123, 2013.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. p. 20 - 28. Rio de Janeiro: ANPED, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.