

**A INTER-RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS E PRÁTICAS
DISCURSIVAS E A NATUREZA DO AGENCIAMENTO COLETIVO**

**THE INTERRELATION BETWEEN SOCIAL PRACTICES AND DISCURSIVE
PRACTICES AND THE NATURE OF COLLECTIVE AGENCY**

Silvania Cavalcante¹

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Resumo: O presente artigo tem como interesse a atual necessidade de pensar o mundo por um viés não-ocidentalista que rompa com a ciência positivista e moderna. Com a contribuição teórica de Moita Lopes e Signorini (2006), discutiremos essa questão do conhecimento hegemônico e globalizado, e a importância de compreender que muitas formas de produzir conhecimento contribuem a perpetuar essa lógica de conhecimento científico tradicional. Portanto, destacaremos o entendimento do conhecimento como intrínseco à prática social e, que, por isso, não se separa do sujeito. Nesse sentido, a perspectiva da cognição inventiva enfatiza a coexistência entre sujeito e mundo (KASTRUP, 2005), discutiremos a contribuição desses aspectos no ensino de língua materna e a ideia de ensino como crítica à língua maior, um ensino de língua contra informação. Além disso, trataremos da lógica da polarização da língua e sua subversão, com o auxílio teórico de Deleuze e Guattari (1995a; b).

Palavras-chave: prática social; língua; agenciamento; cognição; ensino.

Abstract: This paper is concerned with the current need to think of the world through a non-Westernist bias that breaks with positivist and modern science. With the theoretical contribution of Moita Lopes and Signorini (2006), we will discuss this issue of hegemonic and globalized knowledge, and the importance of understanding that many ways of producing knowledge contribute to perpetuate this logic of traditional scientific knowledge. Therefore, we highlight the understanding of knowledge as intrinsic to social practice and, therefore, that is not separate from the subject. In this sense, the perspective of inventive cognition emphasizes the coexistence between subject and world (KASTRUP, 2005), we will discuss the contribution of these aspects in mother tongue teaching and the idea of teaching as critical to the larger language, an against information language teaching. In addition, we will deal with the logic of language polarization and its subversion, with the theoretical help of Deleuze and Guattari (1995 b).

Keywords: social practice; language; agency; cognition; teaching.

Submetido em 28 de agosto de 2019.

Aprovado em 6 de julho de 2020.

¹ Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009); Especialista em Educação Básica: Gestão Escolar pela UERJ (2011) e mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (UERJ). Email: silamaral84@hotmail.com.

Considerações iniciais: A linguagem enquanto prática social

No caso específico da língua em uso, que nos interessa mais perto aqui, trata-se da língua inextricavelmente enraizada na vida social, nas dinâmicas de acessibilidade/disponibilidade de padrões sociais e históricos mais gerais, tais como disponibilidade de padrões sociais e históricos mais gerais, tais como dispositivos institucionais, protocolos comunicativos, gêneros discursivos, modelos textuais etc. Enquanto tal, é um recurso que se objetiva nas práticas, ou seja, que não existe enquanto fato consistente observável fora do sistema de relações e em contraste com outros recursos, e não só os verbais. Não se separam, portanto o nível do objeto em si do metanível de suas condições de produção e de recepção, uma vez que o valor social da língua é parte intrínseca e constituidora da própria língua (SIGNORINI, 2006: 183).

Será que podemos responder a pergunta: que papel tem a linguagem no processo de desenvolvimento da própria vida social? Ou será que ela é em si uma prática social, e como tal, não possui uma função e, sim, constitui a realidade?

Dentro de uma perspectiva bakhtiniana a linguagem é entendida como dialógica, assim, o discurso é marcado pela presença constitutiva da alteridade, portanto, o aspecto da dialogização é importante para compreensão do enunciado, pois está relacionado à natureza ativamente responsiva do enunciado.

A língua manifesta-se como enunciado, cada enunciado constrói sentido a partir da relação que estabelece com outros enunciados. Todo enunciado vivo é de natureza responsiva, ou seja, toda compreensão da fala viva é passível de resposta. Cada enunciado é um elo na “corrente” da comunicação discursiva complexamente organizada. Dessa forma, um discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeito do discurso.

Os enunciados são entendidos como unidades reais de comunicação discursiva, que estão interligados à história da sociedade e à história da linguagem, porque refletem as mudanças sociais. Portanto, a língua por meio dos enunciados concretos está estreitamente associada aos diversos campos da atividade humana, ou seja, integrada à vida humana. A concepção ideológica de signo que Bakhtin propõe direciona a língua à dimensão histórico-social, e conseqüentemente, à dimensão política.

As interações humanas são caracterizadas pelas relações histórico-materiais, subjetivas, valorativas e afetivas e o signo resulta do consenso entre os indivíduos nesse processo de interação. Segundo o autor, o signo ideológico é constituído por índices de valor contraditórios que se confrontam, sendo assim, o signo é compreendido como

espaço onde se desenvolve a luta de classe. Nesse sentido, podemos entender que as formas de enunciação sofrem influência da organização hierárquica das relações sociais.

Dessa maneira, apesar de não percebermos, nossos discursos interferem na formação de indivíduos e de estruturas sociais. O discurso é uma forma de ação social de criar, reforçar ao desafiar conhecimentos, valores, identidades e formas de relações sociais, por isso, torna-se evidente a necessidade de nos conscientizarmos acerca do valor e do poder da linguagem na formação das estruturas sociais.

E reconhecendo essa necessidade, Moita Lopes propõe ao pesquisador linguista repensar sua prática de forma a não perpetuar a episteme ocidentalista e hegemônica do pensamento único, ou seja, ele defende a ideia do pesquisador produzir conhecimento que dê voz àqueles que estão à margem para que se abram novas alternativas sociais, ou pelo menos, para que se criem inteligibilidades sobre a vida contemporânea.

Essa proposta tem como primeira instância colocar o sujeito inscrito na produção do conhecimento, não separar a produção do conhecimento ao ser social. Além disso, valorizar o pluriversalismo para confrontar a hegemonia da globalização e do pensamento único moderno. Assim, o autor problematiza as formas de produzir conhecimento como forma de pensar outras sociedades para a vida social e entende que a LA deve compreender a natureza do discurso na vida contemporânea, como também questionar verdades naturalizadas, criando, então, possibilidade de novas ações políticas, porque o conhecimento de nenhuma forma pode ser considerado apolítico nem pode ser não ideológico.

Deleuze e Guattari (1995b, p. 45) questionam a “exigência dos linguistas de traçar um sistema homogêneo para tornar possível o estudo científico” Os estudos tradicionais da língua a tratam como um sistema homogêneo como uma condição para torná-la científica. Mas qual é a razão para relacionar o abstrato ao constante ou ao universal? Questão de poder se existe uma língua central e dominante, há uma língua de poder. A ordem da ciência garantindo a ordem capitalista (FOUCAULT, 2003).

Se a linguagem é apenas um dizer a um dizer, parecendo supor a si mesma como algo neutro que não interfere em nada, ela nada tem a ver com as relações de poder, e estará distante das práticas políticas. Então, o indivíduo que apreende a língua como algo estável que não intervém, ele saberá reclamar seus direitos? Saberá confrontar o que lhe é instituído?

Funda-se uma abstração da língua considerando os fatores linguísticos como constantes e fecha-se a língua sobre si como algo autônomo e suficiente, independente dos fatores não linguísticos. Acredita-se na suficiência da forma de expressão como a estrutura fonológica significativa ou como a estrutura sintática. A língua como um conjunto de constantes não é suficiente, continua linear, ligada a um modelo arborescente. A linguagem dentro desta visão é pura, na qual sua relação com o campo social e político se encontram na superfície.

Uma verdadeira abstração relaciona-se com o conjunto de um *agenciamento*, na qual se considera os valores pragmáticos ou variáveis interiores que nos impelem a fazer intervir ou a construir transformações incorpóreas, em que não há ordem linear, pois implica uma sobrelinearidade, modelo rizoma. O rizoma possui formas diversas, na qual qualquer ponto pode ser conectado a outro, não se fixa a um ponto de maneira a ser uma imagem, reflexo ou representação da realidade, pois se ramifica em todos os sentidos aberto ao múltiplo. É algo que não pode ser dado numa concepção prévia, porque está sempre a deriva sem começo e sem fim.

Dentro desse contexto, esse trabalho também ressalta um ensino de língua materna que valoriza o não dado, por meio da construção de experiências distante da polarização entre sujeito e objeto. Acoplamento entre o sujeito e objeto no processo de ensino-aprendizagem, emergindo produção de subjetividades, no qual a subjetividade e a objetividade sejam forças moventes e, também, não preexistentes. Um ensino que se abra a possibilidades e a potencialidades. E, portanto, experiência do ensino de língua como crítica à língua maior, aberta a subtrair do uno a pluralidade.

1. Língua e legitimidade

Signorini (2006) coloca em questão a legitimidade da língua em uso, propondo a LA repensá-la de maneira a valorizar os aspectos socioculturais e políticos, no campo específico da língua materna. A autora trata da importância de estabelecer uma relação entre democracia e usos da língua. Democracia enquanto meio de igualdade de condições na comunicação, isto é, como manifestação política, porque dessa forma podemos compreender a ruptura e o dissenso nos usos da língua como propulsores de produção e processos de subjetivação do falante.

Para Signorini, torna-se necessária aos estudos linguísticos aplicados uma estratégia política que faça valer o princípio democrático da igualdade fundamental de

condições entre falantes de uma mesma língua, isto é, associar a questão da legitimidade da língua a da igualdade entre falantes enquanto falantes.

Dentro de uma perspectiva de subversão das metapragmáticas institucionalizadas, entender o falante enquanto falante é fundamental para que se coloque a questão da legitimidade e da língua em uso e não a da legitimidade em determinados usos da língua. Trata-se da necessidade de mudança de conceito linguístico de falante “nativo” para falante autorizado.

Estabelecer que somente a padronização das formas linguístico-discursivas pode estabelecer condições mínimas de interlocução compreensiva entre falantes da língua, é fazer equivaler legitimidade e padronização. “Variação e concorrência de formas linguísticas não são sinais de perda, decadência ou crise nos usos da língua ou na “competência” dos falantes e sim nos modos de conceptualização e descrição do construto da *língua*” (SIGNORINI, 2006).

Com interesse de rever a lógica vigente da polarização diglósica, a autora explica que duas grandes linhas de força orientam os movimentos da língua em uso. Uma centrípeta, de consolidação do valor regulador e legitimador atribuído à norma unificada ou “padrão”, e outra, centrífuga, de tensionamento, suspensão e subversão desse valor. A primeira é sustentada por práticas e dispositivos estratificados de poder e controle sobre usos e os discursos sobre a língua, herdados da colonização e consolidados pelos projetos socioculturais e ideológicos de iluminação emancipatória e modernização tecnológica. A segunda, linha de força é a “língua própria”. Diferentemente da primeira, essa é uma linha de força feita de fragmentações na medida em que articula os vetores de desregulamentação linguística (SIGNORINI, 2006).

Diferentemente do que se prevê a lógica da polarização diglósica, porém, não há como separar essas duas linhas de força, como se cada uma determinasse um campo específico, com fronteiras nítidas e excludentes, como as projetadas por dicotomias do tipo padrão/não padrão; língua culta/ língua não culta; língua/ dialeto; dialeto/ pidgin, por exemplo. Na verdade, na dinâmica da língua em uso, elas estão sempre completamente enroscadas, variando o grau de pressão exercido por cada uma em dada situação (SIGNORINI, 2006: 174).

2. A lógica da polarização diglósica e a natureza dos agenciamentos: uma perspectiva deleuzeana

Nesse sentido é que se pode dizer que a língua focalizada no campo aplicado é, pois, aquela em que o falante investe social, cultural política, emocionalmente. É a língua mantida sob controle social, marcadas por bordas e fronteiras, por desigualdades significativas de repertórios e de acesso, mas também por agenciamentos,

desterritorializações, torções, contaminações e mixagens de todo tipo (SIGNORINI, 2006: 183).

O trabalho do linguista estrutural, Saussure, para Hall (2006), faz parte de grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas agindo a favor do descentramento do sujeito cartesiano. Pois, para o linguista a língua é um sistema social que preexiste a nós e o significado é uma questão de similaridade e diferença.

Entretanto, percebe-se nos seus estudos características da lógica binária, celebrando dicotomias: semiologia / linguística; signo: significado / significante; arbitrariedade / linearidade; língua / fala; sincronia / diacronia; sintagma / paradigma.

Ainda, Saussure considera o signo uma unidade com duas faces o significado (conceito) e o significante (imagem acústica): “O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica.” (SAUSSURE, p.80). Portanto, o significante representa o significado e são dependentes, o que neutraliza a percepção do “real”, exigindo uma necessária relação entre a palavra e o objeto que lhe corresponde.

Saussure trata a língua como algo homogêneo como um todo por si e que, primeiramente, deve-se estudá-la e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem, pois é a língua que faz sua unidade: “A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação.” (Saussure, p. 17).

Na tentativa de superar esse estágio da classificação, Chomsky coloca a sintaxe no centro da pesquisa linguística, assim a gramática gerativa tenta se incumbir deste infinito da língua (RONAT, 1977). Entretanto, tanto o gerativismo quanto o estruturalismo não ultrapassam os limites da sentença, desconsiderando de certa forma questões discursivas e limitando-se à descrição hierárquica da gramática.

[...] A lógica binária é a realidade espiritual da árvore-raiz. Até uma disciplina “avançada” como a Linguística retém como imagem de base esta árvore-raiz, que a liga a reflexão clássica (assim Chomsky e a árvore sintagmática começando num ponto S para proceder por dicotomia). Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas segundo um método espiritual (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 13).

Deleuze & Guattari (1995a) questionam a definição da língua como algo universal e invariante estrutural, que são as constantes, como condição para a linguística reivindicar sua cientificidade. Para eles, Chomsky parte do nível de um, uma unidade

principal, que se remete a árvore - que se define por ligar as constantes entre si através de correlações binárias.

Para Deleuze e Guattari (1995b), o conteúdo não é um significado nem a expressão um significante, mas são as variáveis do *agenciamento*, este conceito está relacionado à mistura, ao encadeamento e não a algo dual, paralelo. O conteúdo tem sua própria forma, assim como a expressão tem sua forma, por isso são independentes. A forma de expressão não possui a simples função de representar ou de descrever um conteúdo correspondente.

A forma de expressão é constituída pelo encadeamento dos expressos que estão relacionados aos enunciados, esses exprimem transformações incorpóreas. Quanto à forma de conteúdo é formada pela trama dos corpos.

A *natureza dos agenciamentos* possui dois eixos o primeiro, horizontal, comporta dois segmentos: conteúdo e expressão. O primeiro segmento está atrelado ao agenciamento maquínico dos corpos, um corpo reage sobre outros corpos; o outro está acoplado ao agenciamento coletivo de enunciação, enunciados, transformações incorpóreas que são concedidos aos corpos. O segundo eixo vertical possui duas partes: territoriais e reterritorializados que os fixam e a picos de desterritorialização que os arrebatam (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

O agenciamento maquínico é a mistura dos corpos, ora a alternância ora a conjunção relacionada ao encadeamento das formas de conteúdo e de expressão. O que quantificam estas formas são os graus de desterritorialização, que é a mobilização de um sobre o outro, e os de territorialização, que opera a estabilidade. O agenciamento coletivo de enunciação atribui aos corpos transformações incorpóreas, ele se utiliza das constantes (fonológicas, semânticas, sintáticas) da língua em função das variáveis interiores à própria enunciação. A enunciação possui um caráter social e as variáveis pragmáticas são interiores a ela. “Não existe enunciação individual nem sujeito da enunciação” (DELEUZE E GUATTARI, 1995b, p. 17).

As transformações incorpóreas são atribuídas aos corpos, pois as expressões inserem-se nos conteúdos. Eles são independentes, e não são paralelos, nem mesmo há representação de um para outro, pelo contrário, essa independência refere-se a algo distributivo, em que uma forma se reveza ou se introduz na outra sem cessar.

Dessa forma, o ato de linguagem não é representar ou referir, mas intervir. O signo labora a coisa e simultaneamente as coisas estendem-se aos signos. Da mesma

maneira, que a coisa ou o estado das coisas não podem ser referentes do signo (DELEUZE E GUATTARI, 1995b).

Em suma, existem graus de desterritorialização que quantificam as formas respectivas, e segundo os quais os conteúdos e as expressões se conjugam, se alternam, se precipitam uns sobre os outros, ou, ao contrário, se estabilizam, operando uma reterritorialização. O que denominamos circunstâncias e variáveis são esses próprios graus. Existem variáveis de conteúdo que são proporções nas misturas ou agregados de corpos, e variáveis de expressão que são fatores interiores à enunciação (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p. 28-29).

As variáveis de expressão ou de enunciação são imanentes à língua está interna a ela e é o que a coloca em relação com o exterior. E esse é o motivo para não fechar a língua sobre si. Não há ato de enunciação fora das circunstâncias ou variáveis, ela que torna o enunciado o que é.

[...] Enquanto a linguística se atém a constantes – fonológicas, morfológicas ou sintáticas – relaciona o enunciado a um significante e a enunciação a um sujeito, perdendo, assim o agenciamento, remete as circunstâncias ao exterior, fecha a língua sobre si e faz da pragmática um resíduo (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 21).

Dentro dessa perspectiva a língua é entendida como algo heterogêneo, que se afeta a multiplicidade e que possui de precioso a pragmática, e suas variações. Não é uma língua constante dividida em categorias sintáticas, morfológicas e fonológicas. A pragmática ou enunciação é sua extensão e não apenas um resíduo ao seu exterior.

3. Ensino de língua materna: prática discursiva e produção de experiências

Sobre prática discursiva e ensino, professores e estudiosos da língua se preocupam com o fato de os falantes de sua língua não terem intimidade com a língua em sua modalidade escrita. A problemática está no motivo que esses questionamentos se dão, pois, antecipadamente, esperam um resultado do aluno que é determinado, como a habilidade e a competência (DIAS, 2008). Não que a habilidade e a competência linguística não sejam importantes para o aluno, porém é a maneira de se tê-las como um fim e não como um processo de produção que é questionável.

O aluno é um falante competente, e a escola não o vê dessa forma, fazendo-o acreditar que não sabe sua própria língua. Esse, então, desaprende a pensar sua língua por causa de uma forma sistemática e mecânica que a língua é tratada na escola, distante de seu funcionamento linguístico, ela é percebida como um corpo estranho. Logo, os alunos dizem não gostar do ensino da língua portuguesa. Sabemos que a realidade em grande parte das aulas de Português, nas escolas brasileiras, a gramática tem primazia

sobre o texto com um ensino voltado para a tensão do certo e do errado, já que a gramática marca como erro toda construção estranha à variedade padrão.

Entendemos que a prática não têm acompanhado os avanços teóricos no ensino de língua materna, porque priorizamos o resultado, a habilidade e a competência, dentro de uma lógica cartesiana e determinista da modernidade, que ainda enxerga a linguagem como algo que representa uma realidade social.

Os PCNs LP (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa), por exemplo, apesar de, trazerem avanços como a valorização da leitura de vários gêneros textuais seguido de produção textual e articulação com a gramática, essa preocupação com o resultado e a indicação da linguagem como algo representativo, permeiam todo o texto dos PCNs LP (1998 p. 25-24): “(...) cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra, e como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.”; “A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social (...)”.

“Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de: (...)” (PCNs LP, 1998, p. 41).

Então, apesar dos PCNs de Língua Portuguesa indicarem um afastamento do ensino tradicional, preconizando o texto como objeto de ensino de língua. Reduzem o conhecimento às noções de habilidade e de competência, que celebram a execução de tarefas eficazes que somente permite a preocupação com o resultado. Nesse contexto, se direciona o ensino de língua a valorização exacerbada da forma, na qual se deixa minar o tradicionalismo que não dá abertura para a experiência, para a curiosidade porque não entende o conhecimento como um rizoma que se expande sem hierarquia e sem molde.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provém de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc.) (DELEUZE; GUATARI, 1995a, p.11).

Um ensino que se limita às normas, perpetua as relações de poder em sala de aula, na qual o professor não questiona, mas comanda, assim, conserva-se a imagem do

professor como único detentor do conhecimento e a do aluno como aquele passivo que ouve e reproduz tais conhecimentos. Assim, ressalta-se o apagamento das vozes, o apagamento do que é múltiplo, favorecendo ao desprezo à enunciação.

Dessa maneira, o ensino se pauta em regras, não mais gramaticais talvez, mas textuais, conservando o silenciamento do sujeito no espaço enunciativo escolar. Percebemos que, de certa forma, no percurso da disciplina Língua Portuguesa no Brasil ocorre uma política-ideológica na medida em que desde Pombal (Raupp, 2009), há a proibição da circulação de múltiplas línguas no território brasileiro que afirma o silenciamento das vozes. Esse silêncio nos é colocado até nossos dias, pois existem relações de poder subjacente ao estudo da língua, pela qual há uma língua domínio padrão, que marginaliza sua variação.

Observamos ainda, nos PCNs LP, uma corroboração com a ideia de que língua e cidadania estão inter-relacionadas, e que, então, a partir dela o sujeito se constitui cidadão *civilizado* e *consciente*. Deleuze e Guattari (1995a) dizem: “Formar frases gramaticalmente corretas é, para um indivíduo normal, a condição prévia para qualquer submissão às leis”. Parece haver um discurso de cidadania, de direitos e de deveres do homem e de democracia que quer nos levar à obrigação de “abençoar” o capitalismo liberal. Como também, parece-nos que o estado (democrático) utiliza-se, muitas vezes, de um discurso universal, mas o mesmo é comprometido com a desigualdade, com a miséria humana e a única coisa universal é o mercado.

Para Deleuze e Guattari a linguagem é tratada na escola como informativa e comunicativa. Essas duas formas de tratar a língua podem ocorrer separadamente, mas ambas a tratam de maneira abstrata. O caráter informativo está relacionado à significância e o comunicativo está relacionado à subjetividade em seu sentido de individualidade e não singularidade, que fortalece o capitalismo. E que elas dependem da palavra de ordem porque “Não existe significância independente das significações dominantes nem subjetivação independente de uma ordem estabelecida de sujeição. Ambas dependem da natureza e da transmissão das palavras de ordem em um campo social dado” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b p.17).

Então, a linguagem, nessa perspectiva, separa-se da vida, sendo colocada como uma ferramenta para se obter obediência ou para se obedecer, dessa forma, a linguagem dá ordem. Na medida em que, a língua torna-se objeto de ensino, ela distancia-se do sujeito-aluno e é percebida dentro de um ponto de vista homogêneo, ela é palavra de

ordem como disciplinarização (Foucault, 2003), carregando consigo uma “verdade” institucionalmente imposta em sua gramaticalidade dual.

Buscamos um ensino inventivo que recupere na repetição e no cultivo um sentido novo, que nos permita sermos afetados. O ensino de língua materna pode oferecer bem mais que a repulsa dos alunos por sua própria língua, se for contemplada em sua intensidade. Uma língua íntegra sem recortes, não “engessada” em suas constantes. Assim, talvez até mesmo através dessa pode se iniciar o sentimento de desafio nos alunos. O desafio do encontro do estranho e desterritorizado com o conhecido, a língua materna. Um encontro que revele a língua não como algo apenas representativo, mas como algo que nos arraste para uma dimensão íntensa, que provoque o pensamento e nos dê forças para ultrapassar a noção de subjetividade pela individualidade.

Separamos sujeito do objeto, além de tratarmos a experiência como consciência e ainda queremos discutir a “unidade”, ou seja, igualdade e democracia. Contudo, não nos preocupamos em saber qual o processo social de aprendizagem que produz a terrível divergência social. Segundo Varela e Maturana (1995), a libertação do ser humano está em encontrar sua natureza consciente, tornando a linguagem geradora do fenômeno da experiência e do acoplamento sujeito-mundo.

A linguagem nunca foi inventada por um sujeito isolado na apreensão de um mundo externo e, portanto, não pode ser usada como ferramenta para revelar tal mundo. Ao contrário, é dentro do linguajar mesmo que o ato de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, produz um mundo. Realizamos a nós mesmos em mútuo acoplamento linguístico, não, porque a linguagem nos permita dizer o que somos, mas porque somos na linguagem, num contínuo existir dos mundos linguísticos e semânticos que produzimos com os outros. Encontramos a nós mesmos nesse acoplamento, não como a origem de uma referência a uma origem, mas sim em contínua transformação no vir-a-ser do mundo linguístico que construímos com os outros seres humanos (VARELA; MATURANA, 1995).

Há uma luta pelas palavras, elas nos são impostas, nos são proibidas, silenciadas. Essa tensão dá-se pelo fato de por meio das palavras pensarmos, darmos sentido ao que somos e ao que nos acontece. O modo de viver do homem se dá em palavras. “E, portanto, também tem a ver com as palavras, o modo como nos colocamos no mundo em que vivemos” (LARROSA, 2002, p. 21). Ou seja, toda experiência, que nos acontece, nos toca e nos move, tem a ver com a palavra.

Este trabalho não tem a pretensão de buscar soluções, contudo, aposta no caminho da experiência sujeito-mundo. Recusando essa concepção de que a sociedade deve estar organizada de maneira que, realmente, nada venha nos tocar e nos acontecer,

a fim de que continuemos buscando nos informar e opinar cheios de arrogância sobre aquilo que não nos afeta.

Por conseguinte, este artigo tem a finalidade de revelar um ensino rizomático que contribua para uma prática inventiva que concretize um ensino e aprendizagem de língua materna que se distancie de uma “verdade”, do uno e da reprodução tradicional que se fixa na noção errônea de que língua e regra devem possuir um tratamento paralelo. Portanto, uma política cognitiva que se preocupe em conhecer o conhecer pela experiência que nos permitirá entender a linguagem como algo que constitui a vida.

4. Ensino de língua materna e cognição inventiva

O pensamento racionalista e representacional enfatiza formas dicotômicas. Entre as dicotomias cartesianas está a separação entre sujeito e objeto que torna a ciência racional e talvez controladora. Esse pensamento afirma o homogêneo e o estabelecido e, assim, domina a realidade exterior que é heterogênea. Logo, tal pensamento representa a realidade.

A perspectiva racionalista adepta ao discurso universal, pelo qual, “todo mundo sabe” e “ninguém pode negar” produz um conformismo, uma inércia. O discurso do representante está naquilo que se supõe que esteja implicitamente compreendido (Deleuze, 1988). E se todo mundo sabe e ninguém pode negar, o pensamento passa a representar a si mesmo, converte-se o mundo em representação do mundo. E, assim, o racionalismo estende seu controle e sufoca o múltiplo. Incorporada ao racionalismo e à representação está a reconhecimento (política cognitiva).

Diferentemente da reconhecimento, tem-se a *invenção*. Virgínia Kastrup contribui com uma nova perspectiva de política cognitiva que articula a noção de Ciências da cognição de Francisco Varela com a filosofia da Diferença de Guilles Deleuze para fazer ressoar uma cognição que não se fixa somente ao reconhecível, mas que se abra a alternativas possíveis.

Segundo Kastrup (2005), quando nos remetemos ao termo invenção não nos referimos a um novo processo psicológico, mas sim a uma potência cognitiva, que decorre por todos os processos psicológicos como a percepção, o pensamento, a aprendizagem, a memória e a linguagem. Um processo que não é entendido a partir do sujeito, mas da coexistência entre sujeito e mundo para criação de um espaço, de uma abertura para um encontro e conseqüentemente um permanente processo de produção e

experiência. Segundo Kastrup (2005), esta perspectiva de aprendizagem não possui polaridade entre sujeito e objeto, o que há são aberturas para possibilidades e para potencialidades tanto temporal como de diferenciação, ou seja, produção de subjetividades.

O conceito de produção de subjetividade, dentro de uma perspectiva deleuziana, está relacionado ao agenciamento coletivo que possui como seu efeito a subjetividade e a objetividade como forças moventes, não preexistentes e passíveis de transformação. É entender que a produção de subjetividade se dá mediante o acoplamento entre o si e o mundo. (KASTRUP, 2005)

Como Maturana e Varela (1995) expõem que o conhecimento se constitui em conhecer o conhecer, longe da tentação da certeza. Conhecer o conhecer é um conceito sobre a necessidade do homem em conhecer sua própria natureza, ignorância essa que leva a civilização moderna à beira da extinção, visto que, ela nos impossibilita de conviver com o outro em harmonia e de compreender que a experiência é indissociável do conhecer.

A necessidade da experiência dá-se devido à fala vazia cotidiana da atualidade, que enfatiza a informação e despreza a experiência. A sociedade contemporânea vive em contínuo processo de aceleração, na qual as pessoas tornam-se passageiras da vida e as coisas tornam-se rapidamente obsoletas. Logo, as informações as bombardeiam e elas não conseguem mais se submeterem a esperar, de forma que nada as toquem e as afetem.

As pessoas não querem parar, pensar, ler e esperar; querem informação. Diante deste contexto, entendemos a necessidade de um ensino de língua materna que seja uma porta que possibilite parar, pensar, sentir e expressar. Compreendido dentro de uma cognição que questione o discurso universal e conformista e que permita conhecer o conhecer.

Dentro de uma perspectiva deleuzeana, um ensino considerado menor. Menor aqui não possui seu sentido lato, mas é tudo que subverte o paradigma maior, erigido a modelo. Porque provoca em suas margens transformações, outras formas de vida, como movimento revolucionário que inventa novos espaços-tempos ou preenche espaço-tempo. Sendo assim, máquina de guerra (DELEUZE, 1992).

A experiência do ensino da língua deve ser em si uma crítica à língua maior, pois ela deve está inserida no ato de criação, para que se torne contrainformação.

Segundo Deleuze (1992), os movimentos revolucionários e os movimentos artísticos são máquinas de guerra, são formas de escapar do controle, formas de inventar novos espaços-tempos, formas de não se ater somente as contradições da sociedade e abrir caminho para o que é menor. Menor é a maneira simples de se subtrair do uno a pluralidade, criar uma linguagem dentro da linguagem.

O entendimento de crítica à língua maior não está relacionada a expurgar o caráter normativo da língua, mas valorizá-la em função das variáveis interiores à própria enunciação. “As constantes são tiradas das próprias variáveis” (DELEZE & GUATTARI, 1995b). E esse é um aspecto para a compreensão da natureza do agenciamento: a territorialização ou reterritorialização opera a estabilidade - as constantes fonológicas, semânticas e sintáticas - enquanto no mesmo eixo vertical a desterritorialização opera a mobilização.

Nesse contexto, portanto, o ensino deve ser o devir dessas forças. E ao dominar a norma da língua, o professor como especialista da língua terá a possibilidade de trabalhá-la na sala de aula dentro de uma perspectiva cognitiva inventiva, que une sujeito (discente) e objeto (língua) na busca de produzir subjetividade. Assim, a língua será trabalhada não como algo anterior ou dado, mas como duas forças que se misturam no interior da enunciação e manifestam-se na vida, a partir das necessidades sociais e suas relações.

Considerações finais

Este trabalho acredita na natureza constitutiva do discurso e no princípio das relações dialógicas, no qual se compreende os conceitos de enunciação e sua atitude responsiva, que se estabelecem no interior das práticas sociais. Nesse sentido, a língua possui um valor social que a constitui, logo, a língua está enraizada na vida social.

Apreendemos a necessidade do campo aplicado dos estudos linguísticos em não demarcar fronteiras definidas e estáveis, assim também, como o ensino de língua materna. É por esse caminho epistemológico que, Virginia Kastrup, com base teórica deleuzeana, faz ressoar o conhecimento longe do princípio do unificado. O conhecimento aberto ao múltiplo e que valoriza a experiência por meio do acoplamento entre sujeito e mundo. E essa forma de entender o conhecimento pode emergir frutos no ensino de língua materna, sala de aula como possibilidade de produção de subjetividades.

Por conseguinte, vamos ressaltar a importância de um ensino de língua materna que valorize os gêneros textuais, textos que circulam socialmente em nosso dia a dia, a arte, as normas, mas, além disso, um ensino que faça ressoar o não dado, por meio da construção de experiências com o uso da língua construído na sala de aula. As normas sendo ensinadas sim, mas dentro das necessidades que emergem na sala de aula como valorização do devir e produção de subjetividades.

Referências

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

CABRAL, Maria do Carmo Carvalho. *Encontros que nos movem: A leitura como experiência inventiva*. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia), Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CAMERON, Deborah. *Verbal hygiene*, London: Routledge, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. CADAU, Vera M.(org). Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995 a.

_____, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.2. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995 b.

_____, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.

_____, G. A imagem do pensamento. In: *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DIAS, Rosimeri. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Tese (Doutorado em Psicologia). Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FOCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, São Paulo: Cortez, v. 26, n. 93, p.1273-1288, set./dez, 2005.

LARROSA, J. I Seminário Internacional de Educação de Campinas, nº19, 2001. Campinas. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, 2002.

MATURANA, H. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Editorial PSYII, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma INdisciplinar*. São Paulo, 2006. P. 85-108.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. Publ. UEPG Ci. Hum. Ci. Soc. Apl. , Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (2) 49-58, dez. 2009.

RONAT, Mitsou. *Noam Chomsky: diálogos com Mitsou Ronat*. São Paulo: Ed. Cultrix. 1977.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25. Ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In. MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. P. 169-190.