

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O CURSO PERCEPÇÕES,
RIZOMAS E AFECTOS: AS FLUÊNCIAS DA EXPERIMENTAÇÃO
GRAMATICAL EM LÍNGUA PORTUGUESA⁴³⁶**

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)

layssajaduarte@gmail.com

Priscila Venâncio Costa (UFT)

priscilavenncio@gmail.com

Rosélia Sousa Silva (UFT)

roseliasousasilva09@uft.mail.br

RESUMO

Este texto consiste em um relato de experiência sobre o curso *Percepções, rizomas e afectos: as fluências da experimentação gramatical em língua portuguesa*, desenvolvido com um grupo de alunos e professores dos cursos de Pedagogia e de Letras, na Universidade Federal do Tocantins. O objetivo principal do curso consistiu em discutir sobre possíveis caminhos para a criação de metodologia inovadora para a experimentação linguístico-gramatical em Língua Portuguesa. Os principais aportes teóricos corroborados foram Deleuze, Guattari, Iafelice e Bergson, para se pensar sobre rizoma, afeto e percepção; e, também, Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemin e Evanildo Bechara, para realizar redirecionamentos e diálogos com as questões do ensino e da aprendizagem da língua(gem). A experiência permitiu perceber que as principais questões levantadas pelos professores e acadêmicos giraram em torno do desequilíbrio evidenciado entre a urgência de se colocar em prática as novas metodologias propostas para o ensino de língua(gem) e as limitações encontradas no campo político da escola para realizar tal tarefa.

Palavras-chave:

Ensino. Metodologia. Língua portuguesa.

ABSTRACT

This text is based on an experience report on the course *Perceptions, rhizomes and affections: the fluences of grammatical experimentation in the study of the Portuguese language*, developed with a group of students and teachers from the Pedagogy and Literature courses, at the Federal University of Tocantins. The main objective of the course was to discuss possible ways to create an innovative methodology for linguistic-grammatical experimentation in the study of the Portuguese language. The main theoretical sources were Deleuze, Guattari, Iafelice and Bergson, to think about rhizome, affection and perception; and, also, Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemin and Evanildo Bechara, for the dialogue on issues of language teaching and learning. The experience allowed us to realize that the main issues raised by teachers and academics were related to the imbalance evidenced between the urgency

⁴³⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

of putting into practice the new methodologies proposed for language teaching and the limitations found in the school's political field, which hindered these innovations.

Keywords:

Teaching. Methodology. Portuguese language.

1. Considerações iniciais

O curso *Percepções, rizomas e afectos: as fluências da experimentação gramatical em língua portuguesa* foi realizado no segundo semestre do ano de 2019, na Universidade Federal do Tocantins, *campus* Cimba, na cidade de Araguaína, tendo como objetivo inicial instigar reflexões e tomadas de decisões sobre possíveis caminhos para se criar uma metodologia inovadora para a experimentação gramatical em língua portuguesa. Para tanto, foram reunidos professores e acadêmicos das áreas de Pedagogia e Letras, com a intenção de realizar leituras e debates, partilhar saberes teóricos, buscar aprofundar conhecimentos, expor inquietações acerca da formação profissional e das práticas pedagógicas, bem como compartilhar dicas, opiniões e experiências.

As sessões foram realizadas uma vez por semana, sendo ministradas pelo prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, pela prof^a M^a Layssa de Jesus Alves Duarte, pela prof^a M^a Priscila Venâncio Costa e pela prof^a M^a Rosélia Sousa da Silva.

Tais professores selecionaram para os debates as teorias de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Baruch Espinosa e Michel Foucault, como alguns dos principais aportes para se pensar em linguagem e subjetividade à guisa filosófica; junto a esses aportes, também foram levadas as contribuições de autores como Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemin e Evanildo Bechara, para realizar redirecionamento e diálogos com as questões de ensino e aprendizagem linguístico-gramatical da língua portuguesa.

O curso foi finalizado com o total de 10 participantes, sendo todas mulheres, dentre estas, oito eram alunas do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, e duas eram professoras pedagogas. Também participaram uma diretora de uma escola da região e mais duas professoras, contudo, não puderam dar continuidade ao curso em virtude de outras demandas de suas atividades profissionais.

Os encontros foram conduzidos pela exposição de conceitos oriundos dos aportes teóricos supracitados e ministrados pelos professores

do curso; houve momentos de debates e discussões sobre questões pertinentes aos assuntos propostos; atividades de leitura acompanhada de participação oral; e, para a conclusão do curso, propusemos a elaboração de planos de aula que se aproximassem das propostas mobilizadas, configurando, assim, a possibilidade de concretude dessas novas metodologias esperadas para o ensino de língua(gem).

Contudo, neste relato de experiência, nosso objetivo é apresentar os principais temas discutidos no decorrer do curso, algumas reflexões desenvolvidas nos debates e discussões e fragmentos de um pequeno diário de bordo elaborado durante os encontros ministrados. Foi a partir desses movimentos que conseguimos evidenciar uma situação conflituosa entre a teoria e a prática.

2. Atividades realizadas e principais temáticas discutidas no decorrer do curso

As principais temáticas desenvolvidas no curso corroboraram sobre os conceitos de afeto, percepção e rizoma; e sobre construção de gramáticas, com a leitura acompanhada e comentada do livro *Gramáticas na escola* de Oliveira e Quarezemin (2016).

Explanaremos, doravante, algumas dessas noções e a importância de associá-las às questões do ensino e da aprendizagem linguístico-gramatical; a necessidade de levá-las ao debate e discussão; e ainda, o modo como foram trabalhadas e quais efeitos elas provocaram nos participantes do curso, a partir de um pequena série de trechos retirados de um diário de bordo elaborado por um dos professores regentes do curso.

2.1. Percepção, rizoma e afecto

A noção de percepção diz respeito à captação da realidade exterior por meio dos sentidos. Para Bergson (1999), nossas captações apreendem apenas parte da realidade, o que vai ao encontro do pensamento de Deleuze (2009, p. 104), quando afirma que “percebemos a coisa menos aquilo que não nos interessa em função das nossas necessidades”.

A percepção é aguçada não só por meio do desenvolvimento das vias físicas, mas também por meio das interações, das experimentações e das experiências, sejam elas sociais, físicas ou cognitivas. Tal movimento tem estreita relação com o funcionamento da atenção. A respeito disso,

Bergson (1999) realiza uma distinção entre o reconhecimento automático e o reconhecimento atento, sendo o primeiro voltado para uma ação mais funcional e utilitária, realizado com menos atenção e menos proximidade do objeto; já o segundo reconhecimento é mais voltado para uma ação de redirecionamento, destacando os contornos singulares do objeto.

A partir dessas reflexões de Bergson (1999) e de Deleuze (2009), cotejamos o quão relevante é o desenvolvimento da percepção para o processo de ensino e aprendizagem e, assim, consideramos que o trabalho que configura a atenção – somada ao afeto – numa via possível para apurar a percepção relacionada a um determinado objeto é a criação de afeto direcionado a esse objeto: quanto mais afeto envolvido, mais partes do objeto podem ser acessadas.

Nesse sentido, a relevância em abordar a noção de percepção reside na necessidade de levar o educador a refletir sobre a realização de um trabalho em que ele consiga desabilitar a atenção do aprendiz do modo de reconhecimento automático e lançar sua percepção para uma ação futura, no sentido de realizar movimentos transformativos a cada experiência e, portanto, expandir sua cognição.

Relacionando tal noção ao ensino da língua(gem), a premissa maior levada ao debate no curso foi a de que tal ensino deveria ser mobilizado no sentido de ultrapassar os limites impostos pelas abordagens tradicionais e buscar caminhos para que os aprendizes pudessem vislumbrar novos modos de percepção em torno desse estudo.

A noção de rizoma, desenvolvida pelos filósofos Deleuze e Guattari (2011), diz respeito ao conceito de redes e se contrapõe ao sistema de hierarquização e categorização do conhecimento.

Contrário a isso, é sabido que os sistemas educacionais, envolvidos por políticas públicas, diretrizes e currículos nacionais, tendem a atribuir ao processo educacional uma dinâmica padronizada e calcada num regime de controle que verticaliza e centraliza o ensino. Dentro desse sistema, o educador acaba mobilizando o conhecimento, seja por limitações pessoais ou influenciadas pelo regime de controle educacional, de forma isolada, mecânica, reforçando a verticalidade do ensino.

Diante disso, a noção de rizoma foi levada a debate no sentido de fomentar o interesse de lidar com esse paradigma, não no sentido de romper com ele e adotar uma postura antagônica – ora, não se pode ignorar os códigos e diretrizes voltados para ordenar o processo educacional –,

mas de modo a realizar, aí nesse sistema, possíveis e necessários movimentos de fuga, transgressões e experimentações transversais.

Relacionando tal noção ao ensino da linguagem, a premissa maior levada ao debate foi a de que uma postura rizomática é perfeitamente considerável para as práticas pedagógicas em virtude de ser o ensino e a aprendizagem justamente um sistema composto por seres humanos (professores e alunos), e estes constituídos por suas multiplicidades, que podem e devem ser consideradas e não anuladas. As diferenças humanas – assim como as disciplinas, os conteúdos – precisam ser tratadas de modo transversal, isso é possível através de um ensino rizomático que considera as linhas de fuga, o meio, as potências, as conexões.

Passando, agora, para a noção de afeto, destacamos que ela é direcionada especialmente pelas proposições de Gilles Deleuze e Iafelice (2015), versa sobre o processo de troca de estados e variações de potência, no qual o sujeito é deslocado por afetos num devir de si mesmo. Em outras palavras, trata-se de um processo em que ocorre uma manutenção de ações, sentimentos e estados, que, associado à rede transversal professor–aluno–disciplina–abordagem, desemboca na transformação desses agentes no acontecimento do encontro.

A necessidade de abordar tal conceito, refletir sobre ele e tentar aplicá-lo na prática pedagógica encontra eco na preocupação evidenciada por Iafelice (2015), no seguinte excerto:

Todo educador sabe das dificuldades de se criar um campo de afecto em seus alunos para que estes possam se sentir verdadeiramente estimulados, apaixonados ou afetados por aquilo que lhes será transmitido. Isso talvez seja o maior desafio da educação. Como diz Deleuze: por que escrever (estudar, investigar) algo que, para nós, não apresenta nenhuma afinidade, nenhuma apreciação, nenhum valor? (IAFELICE, 2015, p. 11)

Esse desafio anunciado pelo autor, apoiado na interlocução com o questionamento de Deleuze, não é novidade no campo escolar e ficou explícito nos desabafos dos professores ao longo dos encontros do curso. É de conhecimento partilhado que a escola – embora esteja inserida em um contexto secular marcado por debates que apontam para a inclusão da diferença, para a arte do fazer e do aprender livres, para o ensino democrático, dentre outros temas importantes – ainda se configura, em muitos casos, como lugar de opressão, imposição, injustiças, desprezos, currículos normatizantes, políticas que manipulam, castram e, frequentemente, escamoteiam os recursos educacionais. Temos, com isso, uma rede de

afetos negativos que alimentam muitas das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Nessa rede, obviamente, estão envolvidos muitos autores e muitos outros fatores que ultrapassam o teor deste texto. Não obstante, no curso, o carro chefe para a apresentação de propostas pedagógicas direcionadas ao sujeito docente foi a esperança de alcançar resultados significativos, colocando-o diante daquelas questões e levando-o, assim, a tomar uma posição de mudança e a reconfigurar sua prática pedagógica para superar os obstáculos encontrados no seu campo de atuação, especialmente no que se refere ao ensino de língua(gem).

Relacionando esse contexto ao ensino e à aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua portuguesa, percebemos que há muito esse processo vem sendo colocado na esteira de debates em prol de mudanças quanto ao paradigma tradicional calcado na taxonomia exaustiva e descontextualizada. A disciplina gramatical é envolvida por um conjunto de afetos negativos: a historicidade marcada por preconceitos e imposições, a insistência de uma visão que a toma como um marcador de poder e uma ferramenta de exclusão e, ainda, o fato de não termos conseguido fazer ainda uma avaliação propícia de sua natureza disciplinar. Tais afetos têm provocado maus encontros, distanciando tanto professores quanto alunos de uma experiência fértil com a gramática.

Diante dessas problemáticas, a abordagem da noção de afeto, além de contribuir para fomentar a reflexão em torno do modo como o educador poderia mobilizar uma relação professor–aluno–disciplina saudável de afeto em sala, também se fez relevante para colocar no debate os seguintes questionamentos: como criar afetos positivos em torno dos aspectos gramaticais? Como ressignificar o ensino de língua(gem)?

Tais questionamentos eram sempre apresentados, durante o curso, a partir de um diálogo entre as noções já expostas e a leitura do livro *Gramáticas na escola*, de Oliveira e Quarezemin (2016). Nessa obra, as autoras abordam a língua(gem) a partir de uma perspectiva naturalista, entendendo que nós, humanos, fomos programados para falar, que uma língua é uma gramática e que existem distintos conceitos de gramática. A proposta dessas autoras é que as aulas de línguas sejam investigativas e que o aluno se aventure a construir suas próprias gramáticas, adentrando numa empreitada científica real por meio das formas de raciocínio indutivo, dedutivo e abdutivo.

A obra foi abordada de modo significativo durante 7 encontros e, posteriormente, dialogou com os contrapontos mobilizados na obra *Ensino de Gramática*, de Evanildo Bechara (2002), cujas reflexões giravam em torno da ideia de que é preciso, no âmbito do ensino formal da língua, respeitar o saber linguístico prévio do aluno; no entanto, é necessário também enriquecer esse saber prévio, de modo que o aluno seja capaz de transitar por várias esferas sociais que demandam usos distintos de modalidades linguísticas. A valorização do tradicionalismo que impõe um padrão da língua, bem como o enaltecimento exclusivo das variedades, podem significar opressão, à medida que se impõe ao aprendiz o conhecimento de apenas uma vertente da língua.

Tais aproximações teóricas serviram como base para reflexão e debate sobre o ensino de gramática na escola. Dentre essas reflexões, a que mais nos inquietou durante o curso foi a situação de conflito entre a teoria e a prática, apresentada a seguir a partir de fragmentos de um diário de bordo⁴³⁷ produzido por um dos professores regentes do curso.

Diário de bordo – um excerto do relato produzido por um dos professores regentes do curso durante as conversações

5º encontro: iniciamos a sessão com a discussão de um capítulo do livro *Gramáticas na escola*, e após realizar uma breve análise de definições relacionadas à função sintática do sujeito, algumas participantes começaram a relatar problemas relacionados ao sistema da escola e ao perfil do alunado com o qual lidavam, tais como a indisciplina, o desinteresse e a bagagem cultural precária do aluno e, também, a sobrecarga de trabalho.
[...]

13º encontro: iniciamos uma leitura comentada do livro *Ensino de gramática*, de Evanildo Bechara, e após mencionarmos sobre as crises no ensino, algumas participantes, mais uma vez, começaram a relembrar os desafios na educação. Professoras e alunas de estágio passaram a trazer a realidade da escola para a universidade, relatando inúmeros problemas, tais como:

- problemas com a realidade familiar e cultural do aluno;
- baixa auto-estima escolar do aluno;
- problemas relacionados à ocorrência de conflitos e violência na escola;
- rigidez na política normatizante das diretrizes escolares;
- sobrecarga de trabalhos para o professor;
- problemas psíquicos e físicos vivenciados pelo professor;
- preocupação em atingir “metas” de forma quantitativa, e não qualitativa: o aluno tem que passar!;
- baixa auto-estima na prática do professor;

⁴³⁷ Consideramos diário de bordo uma espécie de relatório sobre determinada atividade, onde ficam registrados – de modo mais informal – os acontecimentos mais importantes e os detalhes pessoais observados durante o trajeto.

- desvalorização social da profissão;
- realização de aulas em disciplinas que não condizem com a área de formação do professor;
- falta de tempo para criatividade e para realizar cursos de extensão;
- falta de apoio da escola para realizar extensão;
- formação insuficiente;
- a sensação de abismo entre a universidade e a escola;
- dificuldade em lidar com os avanços tecnológicos.

Nesse momento, diante de tudo o que já vem sendo discutido e proposto no curso, parece-me que as participantes assumem uma voz replicante em defesa de si mesmas. Noto que a visão é um tanto pessimista em relação à aplicação das noções apresentadas. Por mais que as participantes concordem com as noções mobilizadas, a sensação que demonstram é a de que não vão conseguir concretizá-las, uma vez que há muitos obstáculos no caminho. Duas alunas de estágio relatam que encontram alunos sem ler no 6º ano. Vemos uma situação alarmante. Talvez o mais urgente, agora, seja resgatar o otimismo na educação.

[...]

Embora tenhamos percebido um sentimento de pessimismo por parte de alguns participantes do curso, consideramos que em todos os encontros foi possível, ao menos, fomentar neles o interesse de realizar mudanças, de serem agentes de transformação. Também foi possível considerar que nós, que estamos mais implicados no universo das pesquisas acadêmicas, precisamos mobilizar vias de encontro mais aproximadas do âmbito escolar. Deparamo-nos com o velho confronto entre a teoria e a prática, tão compartilhado sob forma de denúncia por muitos professores e alunos.

No tocante às teorias e às ideias apresentadas, algumas participantes do curso envolveram-se de modo ativo nas discussões. Um dos questionamentos levantados por uma delas foi sobre o padrão de língua fixado com base no modo de falar de uma classe social privilegiada, o que fortaleceu a discussão sobre o que se deve ensinar na escola, considerando que todas as variedades linguísticas (padrão ou não padrão) são importantes para a formação do educando. A ideia sobre a construção de gramáticas, trazida por meio dos estudos de Quarezemin e Oliveira (2016) foi recebida com interesse pelas participantes, que a julgaram como algo muito profícuo para o desenvolvimento do aprendizado linguístico do aluno, embora existam muitas dificuldades para a implementação dessa abordagem nas escolas.

3. Considerações finais

É certo que a experiência permitiu pôr em debate muitas questões do cotidiano levantadas pelos professores e acadêmicos; ao ouvi-los, percebemos nas suas falas o clamor, uma urgência de se colocar em prática novas metodologias que correspondam às atuais demandas da socie-

dade contemporânea e das propostas para o ensino de língua(gem), ainda rodeada por entraves políticos, estruturais, pedagógicos etc. Por outro lado, ainda como umas das principais considerações que podemos relatar acerca dessa experiência, evidenciamos o “encontro”. Nos encontros construímos os agenciamentos; agenciando-nos, potencializamos nossos conhecimentos, vivemos a multiplicidade, o devir, a riqueza do aprender e do querer aprender.

Os encontros, as atividades propostas, as discussões que emergiram, os depoimentos, as contribuições de cada colaborador-professor foram de fundamental importância para os aprendizados obtidos, mas, de modo mais especial, destacamos também a importância que tiveram na construção de uma vontade de querer aprender mais. Os momentos de estudo produziram essa riqueza de acontecimentos: a postura de observarmos-nos como eternos aprendizes, eternos capazes; a postura de estarmos sempre ávidos na busca pelos encontros, pelos aprendizados, pelos agenciamentos, pelos devires.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*. São Paulo: Ática, 2002.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. Cinema 1. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

_____; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. V. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

IAFELICE, H. *Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação*. São Paulo: FAPESP, 2015.

QUAREZEMIN, Sandra; OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Gramáticas na escola*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.