

**A ERRÂNCIA NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA FILOSOFIA DOS AFETOS**

*Misleine Andrade Ferreira Peel* (UBI-Pt)

[misleine.peel@ubi.pt](mailto:misleine.peel@ubi.pt)

*Patrícia Damas Beites* (UBI-Pt)

[pbeites@ubi.pt](mailto:pbeites@ubi.pt)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* (UFNT)

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

**RESUMO**

A filosofia dos afetos pensada por Espinosa e por Deleuze pode nos ajudar a entender como os erros afetam a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral de nossos aprendizes. Propomo-nos a pensar nas diferenças existentes entre a errância que acontece na aprendizagem da matemática e a que acontece no aprendizado da língua portuguesa: acreditamos que os erros oriundos de experimentações matemáticas podem causar mais afetos negativos do que os oriundos de experimentações linguístico-gramaticais, visto que muitos dos linguistas tratam esses acontecimentos como desvios da norma padrão e não mais como desacertos; já na matemática, os erros são sistematizados quase sempre como desacertos, e, por isso, dependendo da imagem que temos deles, podem provocar uma diminuição da potência de agir e de existir. A metodologia utilizada foi a cartográfica com revisão de literatura. Percebemos, a partir de nossa pesquisa, que uma nova conceitualização do erro é essencial para que seja possível ter um bom encontro com o saber.

**Palavras-chave:**

Afetos. Aprendizagem. Errância.

**ABSTRACT**

The philosophy of affections due to Spinoza and Deleuze can help us understand how errors affect learning and, consequently, the integral development of our learners. We propose to think about the differences between the wandering that happens when learning mathematics and the wandering that happens when learning Portuguese: we believe that errors arising from mathematical experimentation may cause more negative affects than those arising from linguistic-grammatical experimentation, since many linguists treat such events as deviations from the standard norm and no longer as mismatch; In mathematics, errors are almost always systematized as mismatches, and therefore, depending on the image we have of them, they can cause a decrease in the power to act and to exist. The methodology used was cartography with literature review. We realized, from our research, that a new conceptualization of error is essential in order to have a good encounter with knowledge.

**Keywords:**

Affects. Errancy. Learning.

## 1. A filosofia dos afetos

“Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir é aumentada ou diminuída” (ESPINOSA, 2007, p. 163). Escolhemos essa citação de Espinosa para abrir o nosso artigo, porque ela sintetiza o seu pensamento sobre o conceito de afetos; o filósofo holandês ousou pensar no afeto, pensar que o que move e constitui o “homem” é mais do que uma mente, uma razão; contrapondo-se a definição de que o ser é uma substância fechada e estável, ele o definiu como um modo, um ser sujeito aos afetos, e questionou a potência dos corpos da seguinte forma: o que pode um corpo? (*Idem*, 2007).

Em seu livro *Ética* (2007), Espinosa demonstra segundo o método geométrico a teoria dos afetos, defendendo que somos resultados dos afetos, dos encontros, dos movimentos, da capacidade de afetar e de ser afetado; o afeto é, assim, constituído como verbo, como uma ação que influencia a nossa potência de agir e de existir, de pensar e de conhecer.

Na tradição filosófica, o afeto geralmente é deixado em segundo plano, tendo a mente (razão) um lugar privilegiado e sobrevalorizado, um lugar de domínio e poder, representado na célebre frase de Descartes, contemporâneo de Espinosa: “penso, logo existo” (1996, p. 36). Contrariando essas posições, Espinosa defende o paralelismo, o que significa dizer que a mente e o corpo caminham juntos sem sobreposição, sem hierarquia, sem uma luta entre a razão e a emoção. Para marcar a sua posição, Espinosa, em seu *Tratado Político*, afirma que

Os filósofos concebem os afetos com que nos debatemos como vícios em que os homens incorrem por culpa própria. Por esse motivo, costumam rir-se deles, chorá-los, censurá-los ou (os que querem parecer os mais santos) detestá-los. Creem, assim, fazer uma coisa divina e atingir o cume da sabedoria quando aprendem a louvar de múltiplos modos uma natureza humana que não existe em parte alguma e a fustigar com sentenças aquela que realmente existe. Com efeito, concebem os homens não como são, mas como gostariam que eles fossem. (SPINOZA, 2009, p. 5)

Até hoje vemos reflexos dessas ideias que foram criticadas por Espinosa, ainda vemos que muitos professores, alunos, pais e sociedade em geral defendem um objetivo escolar meramente técnico-científico, que prepare os estudantes para o mercado de trabalho, não valorizando os agenciamentos entre professores e estudantes, estudantes e estudantes, estudantes e objeto de estudo, estudantes e famílias, dentre outras múltiplas relações que atravessam os sujeitos.

Espinosa insiste que o homem é constituído pelos afetos, sendo definidos em positivos e negativos, passivos e ativos; assim, forças externas agem a todo momento sobre os sujeitos, aumentando ou diminuindo suas potências, compondo ou decompondo os seus corpos.

Espinosa é definido por Deleuze como príncipe dos filósofos, Deleuze traz algumas reflexões sobre a filosofia espinosista dando-lhe um novo sopro; lendo Espinosa entendemos bem o que ele quer dizer quando relata o efeito provocado por tal ação.

Foi sobre Espinosa que trabalhei mais seriamente segundo as normas da história da filosofia, mas foi ele que mais me provocou o efeito de uma corrente de ar que sopra nas nossas costas cada vez que o lemos, de uma vassoura de bruxa que nos faz cavalgar. Espinosa. Ainda não começamos a compreendê-lo, e eu não mais do que os outros. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 26)

O efeito dessa corrente de ar nos leva a experimentar a filosofia dos afetos no processo de ensino e de aprendizagem, a pensar no erro como uma errância, como um movimento, como um dispositivo para a aprendizagem.

## **2. A errância na aprendizagem da matemática e da língua portuguesa**

No processo de aprendizagem, os erros geralmente são percebidos como algo negativo; usando os conceitos espinosistas, podemos dizer que eles são entendidos como afetos tristes que diminuam a potência de agir e de existir dos sujeitos. Constituindo-se como uma potência de padecer, a ideia que se tem do erro é inadequada, e o que propomos é que devemos transformá-la em uma ideia adequada, deslocando-a de uma paixão triste para uma paixão alegre.

A transformação da ideia inadequada do erro em ideia adequada pode ser possível com novos encontros, com bons encontros que ativam a potência de agir. O movimento forçado pelos bons encontros deve promover a metamorfose necessária.

Os encontros afetivos com a língua portuguesa e a matemática não devem se resumir à compreensão da utilidade atribuída à aquisição desses saberes, mas a um prazer, a uma alegria que vem pela experimentação, pelos encontros com o professor, com os pares, com o objeto. Muitas vezes, os objetivos educacionais são ligados à utilidade associada ao mundo do trabalho e ao mercado de consumo (IAFELICE, 2015);

mas, se entendermos o sujeito como um ser múltiplo e plural, inferimos que a relação com os saberes vai muito além do seu papel utilitário, eles fazem parte do processo de individuação dos sujeitos (SIMONDON, 2020).

Os afetos tristes matam, estabelecendo uma potência de padecimento; e o erro, concebido como conjunto de afetos passivos e de paixões tristes, impede a ação, a liberdade, a aprendizagem, o desenvolvimento. Propomo-nos a pensar o erro como uma construção signífica, um dispositivo, um afeto positivo, um lugar de desdobramentos.

Deleuze (2006) afirma que nunca se sabe como alguém vai aprender determinada coisa, ou o que vai despertar o amor por determinado objeto; ainda hoje não temos uma resposta fechada sobre isso. Pelo viés filosófico de Espinosa, Simondone Deleuze, podemos almejar uma solução provável; de outra modo, sem apelar para a filosofia desses autores, ou de outros, que porventura abordem temática semelhantes, provavelmente nunca chegaremos à resolução dessa questão. Criemos, então, novos problemas, para percebermos os sujeitos como seres singulares e metaestáveis, já que não existe estabilidade ou instabilidade fixas e absolutas.

Acreditamos que existem diferenças entre a percepção do erro no ensino e na aprendizagem da matemática e a sua percepção no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa; isso porque a matemática é entendida como uma ciência exata; logo, já tem toda uma formatação, um sistema, um modo, que muitas vezes a deixa consideravelmente rígida, hermética, e, por isso, muitas vezes, no imaginário dos alunos, como inacessível. Ainda existe o discurso de que a matemática é para gênios ou loucos, entendemos que isso acaba afetando negativamente as pessoas e que, por isso, existe um afastamento desse saber, que deveria ser saboroso e que acaba com um gosto amargo, intragável. Já na língua portuguesa, a linguística moderna tem promovido uma concepção diferente que trataremos a seguir.

A língua é viva e está em constante movimento, Poll e Pereira (2020) traçam uma relação do conceito do erro advindo dos estudos da linguística moderna, afirmando que existe uma relativização do conceito de erro linguístico, e demonstrando que alguns autores defendem a inexistência do erro no uso da língua portuguesa; destes, podemos destacar Bagno (2002), Possenti (1996) e Bortoni-Ricardo (2004), que argumentam, dentre outras coisas, que, devido às variantes da língua, a norma

gramatical também admite diversas construções. Outros, como Travaglia, (2002) defendem que sejam usados outros termos, que não sejam tão opressores como o estereótipo que o conceito de erro carrega.

Concordamos com Poll e Pereira (2020), que é necessária uma prática educativa diversa, que seja livre de preconceitos e que ensine os sujeitos a atuarem em vários contextos. Destacamos que não devemos negar a existência do erro, negar a existência da norma, de várias normas, mas usar o erro como um método de ensino e de aprendizagem, como defendem Cury (2007) e Torre (2007).

Não é errado errar! Errar faz parte da vida e, obviamente, do processo de ensino e de aprendizagem; devemos, então, aproveitar os erros para a apreensão dos saberes, entendemos que as normas existem tanto na matemática quanto na língua portuguesa e que elas são importantes para uma comunicação entre os seres, são importantes para os encontros, são importantes para os agenciamentos, são importantes para a formação holísticas dos sujeitos.

Muitas vezes o erro imobiliza, frustra, limita, impõe-se como uma barreira no processo de ensino e de aprendizagem da matemática e da língua portuguesa; entendemos que as experimentações afetivas positivas compõem os sujeitos e aumentam sua potência de agir e de existir no mundo.

Pensamos que pode existir uma travessia da servidão para a liberdade, e isso acontecerá com um novo posicionamento diante do conceito de erro, uma desterritorialização da impotência para a potência.

### **3. A liberdade na aprendizagem**

A liberdade também é pensada por Espinosa, ele a entende como a potência para agir a partir dos seus próprios desejos ou de sua própria natureza. Ele também denuncia a servidão que é a impotência, ou seja, uma consequência dos afetos tristes: uma vez que o sujeito não consegue se manifestar, agir, ele vive ao acaso dos encontros.

Assim, ser livre é ser causa ativa; o conhecimento de si e dos afetos de que se é capaz é empoderador, criando a atividade e a causa adequada. Nisso os professores podem atuar diretamente, promovendo bons encontros, entendendo as subjetividades e singularidades dos sujeitos.

Essa concepção de sujeito implica uma nova postura diante do ensino e da aprendizagem.

Paulo Freire defende a ideia de uma educação democrática e libertadora (1967; 1987), com a qual concordamos; uma vez que pensamos sobre o poder do afeto de aprender, de conhecer e de como isso empodera os sujeitos em suas ações e manifestações políticas, econômicas, culturais e sociais.

Professores e alunos necessitam de uma experimentação da liberdade; muitas vezes os professores são presos a uma norma explícita ou implícita de controle, têm uma falsa ideia de que dominam o saber, de que dominam o ensino e de que, com isso, dominam a aprendizagem. Não se permitem uma errância, não se permitem um flunar – um cartografar do saber, do ensinar, do aprender, do ser e do devir (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020<sup>a</sup>; 2020b).

#### **4. Considerações finais**

Ainda hoje há quem privilegia a razão sobre a emoção, como se fosse possível dividir o homem em caixinhas compartimentadas, como fizeram com as disciplinas escolares, e que se pudesse escolher qual delas usar em determinado momento. Sabemos que isso é inadequado no processo de ensino e de aprendizagem, como é inadequado para tratar toda a complexidade humana, simplesmente dividindo-a em partes e considerando-a como facilmente manipulável ao nosso bel prazer.

Aprender também não é simples e não temos respostas prontas para todas as questões que envolvem não só a aprendizagem como também o ensino, mas concordamos com Schéres (2005) que diz que:

Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber: “fala-se – percorro outra vez o mesmo texto –, do fundo daquilo que não se sabe, de seu próprio sentido, de seu próprio desenvolvimento, de um conjunto de singularidades soltas”; pois é preciso desfazer os “aparelhos de saber”; as organizações pre-existentes, incluída a do corpo, para devir, entrar em “devires” que comandam e balizam toda criação. (SCHÉRES, 2005, p. 118)

Assim como entendemos o posicionamento de Kastrup (2001), que mostra a aprendizagem com a implicância de um movimento, de encontros de si e do outro, encontro com o ser e com saber, com a invenção e a criação:

A aprendizagem abarca devires, bem como a corporificação do conhecimento. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si e mesmo, um sacrifício do eu pré-existente. Seu caráter de corporificação diz respeito ao fato de que a aprendizagem produz uma configuração sensório-motora que é obtida pela assiduidade com que se habita um território. A formação das habilidades e competências específicas produz a resistência necessária ao desmanchamento das formas e reduz o risco de sua inconsistência, concorrendo para impor limites à flexibilidade, ao risco de a errância converter-se num fim em si mesma. Ambos os aspectos fazem parte da aprendizagem quando esta é entendida como processo de produção da subjetividade. (KASTRUP, 2001, p. 24)

Aprendemos quando deciframos os signos, quando descobrimos o devir, o inacabado, a incompletude, o excesso, o rizoma, o ritornelo, o território, a desterritorialização e a reterritorialização (DELEUZE, 2003; 2004; 2006). Aprender é um acontecimento, uma transindividuação, uma construção alagmática (SIMONDON, 2020).

O erro não deve ser então um empecilho para a aprendizagem, mas um dispositivo, uma errância, um afeto positivo provocando um ato de resistência: conhecimento é poder, é palavra, é ação, é verbo, é liberdade, é criação, é invenção. Assim, conceber a aprendizagem é conceber a emancipação dos sujeitos, e o papel da educação e dos professores é a promoção de seres potentes e conscientes do seu poder de afetar e de serem afetados.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?: Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CURY, H. N. *Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DELEUZE, G., PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Espinoza: Filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Grall, 2006.

- DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- IAFELICE, H. *Deleuze devorador de Spinoza: Teoria dos afectos e educação*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.
- KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, p. 17-27, Maringá, jan./jun. 2001.
- OLIVEIRA, L. R. P. F.; COSTA, P. V.; SILVA, R. S. *Arte-Cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020a.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Educação-cartografia: possibilidades de agenciamentos, experimentações e devires na educação infantil*. João Pessoa: Ideia, 2020b.
- POLL, M. V. M.; PEREIRA, A. M. A questão do erro em língua portuguesa: uma abordagem teórica. *Revista de estudo da linguagem*, v. 28, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15525>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- SCHERÉR, R. Aprender com Deleuze. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-94, set./dez. 2005
- SIMONDON, G. *A individuação à luz das noções de forma e de informação*. São Paulo: 34, 2020.
- SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Tratado político*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- TORRE, S. de La. *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.