

O ERRAR NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Misleine Andrade Ferreira Peel (UBI-Pt)

misleine.peel@ubi.pt

Patrícia Damas Beites (UBI-Pt)

pbeites@ubi.pt

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Nossa proposta consiste na discussão do conceito de aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa, refletindo basicamente sobre desvios e erros no ambiente da Educação Fundamental. Em relação às experimentações cotidianas da sala de aula, entendemos que o errar e o desviar de trajetos impostos pelo sistema podem ser usados como procedimentos cartográficos para a aprendizagem da normatividade gramatical. Muitos dos que passam pelo processo de escolarização não conseguem se manifestar de forma crítica, normativa e autônoma nas suas vivências cotidianas dos aspectos sociais e políticos; percebemos que muitas vezes esses problemas advêm da ausência de afetos positivos no ambiente educacional, e, a partir disso, desenvolvemos as seguintes questões de investigação: Como o erro afeta os sujeitos em processo de aprendizagem da língua portuguesa? Como a relação afetiva com a língua portuguesa pode reterritorializar a aprendizagem, transformando-a em uma potência positiva? Por que alguns desvios em relação à norma padrão não são percebidos pelos utentes linguísticos? Para encontrar respostas, promovemos um agenciamento entre os seguintes autores: Spinoza, Nietzsche, Deleuze, Guattari, Freire e Sen, dentre outros; almejando encontros e intercessores rizomáticos sobre a aprendizagem e sobre o errar enquanto cartografias de trajetos afetuosos e efetivos de um sujeito livre.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Erro. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Our proposal consists of a discussion of the concept of learning the standard norm of Portuguese language, essentially reflecting on detours and errors in the Primary Education environment. With reference to everyday experiences in the classroom, we perceive that the activities of making errors and taking detours from paths imposed by the system can be used as cartographic procedures for the learning of grammar norms. Many of those who follow the schooling process are not able to express themselves using critical thinking, according to norms and autonomously in their everyday experiences of social and political aspects; we realize that these problems frequently emerge due to the absence of positive affections in the educational environment, which has led to the following research questions: How does making errors affect subjects in the learning process of the Portuguese language? How can having an affective relationship with the Portuguese language reterritorialise learning, transforming it into a positive power (*potentia*)? Why aren't some detours in relation to the standard norm noticeable by language users? In order to find answers, we enhance an assem-

blage of the following authors: Spinoza, Nietzsche, Deleuze, Guattari, Freire and Sen, among others; aiming at connections and rhizomatic interactions on learning and on making errors as cartographies of affective and effective paths of a freeperson.

Keywords:

Error. Learning. Portuguese language.

1. Introdução

“Aquele que não está preparado para errar jamais fará algo de original.” (Ken Robinson)

Acreditamos que a aprendizagem ocorre de modo cartográfico; aprender, assim como mapear, significa acompanhar movimentos. Nem sempre é fácil desvendar o território do saber: em muitas situações passamos por percursos sinuosos, espaços acidentados, solos áridos e inférteis; mas, noutras vezes, encontramos um rio calmo com água límpida, uma planície primaveril, um pomar cheio de frutas suculentas.

Os percursos mais difíceis, muitas vezes, produzem em nós afetos tristes que impedem o crescimento e o florescimento do conhecimento; a forma como lidamos com o erro pode afetar o nosso desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas a errância pode ser vista como um aspecto positivo da viagem, como um flamar, como um caminho paralelo, como parte natural do caminhar. Kastrup (2001), no excerto citado abaixo, também faz uma analogia semelhante:

Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras, das quais havíamos esquecido seu caráter inventado. (KASTRUP, 2001, p. 17)

Existe um ditado popular que diz que “errar é humano”, o que evidencia a naturalidade, pelo menos no senso comum, da falibilidade humana como parte de quem somos. Os erros são bem comuns no ambiente escolar, são geralmente evidenciados nos resultados das avaliações internas e externas, sendo frequentemente vistos como uma validação da não aprendizagem; e os acertos como se, de fato, comprovassem uma aquisição do conhecimento. Concordamos, com Bernard Charlot (2017), que o conceito de fracasso escolar também deveria abranger os bons alunos que passam de ano com boas notas, mas que não conseguem se posicionar no mundo de modo reflexivo e crítico.

Propomos uma reflexão sobre a aprendizagem enquanto processo e não enquanto resultado, pensando o errar sob uma perspectiva de naturalidade e como um instrumento didático desse caminhar; conforme também pensa Saturnino de La Torre (2007):

O erro pode ser utilizado como uma estratégia inovadora para aproximar a teoria e a prática, para passar de um enfoque de resultados para um de processos, de uma *pedagogia do êxito* para uma *didática do erro*, de ensino de conteúdos para aprendizagem de processos. (SATURNINO DE LA TORRE, 2007, p. 10) (grifo do autor)

Acreditamos que existe um potencial criativo no erro, sob uma concepção da errância como um dispositivo para a apreensão de saberes no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, a reflexão sobre o erro deve gerar uma mudança, uma desconstrução, uma desterritorialização, que deve servir de base para o novo, para uma reterritorialização, tendo como linha de fuga desterritorializante o afeto.

Assim, tentaremos responder às seguintes questões: “Como o erro afeta os sujeitos em processo de aprendizagem da língua portuguesa?”. Como a relação afetiva com a língua portuguesa pode reterritorializar a aprendizagem, transformando-a em uma potência positiva? Por que alguns erros, desvios em relação à norma padrão, não são percebidos pelos utentes linguísticos? Para isso usaremos uma base teórica, especialmente filosófica, deleuziana e spinozista, tendo como consequência a liberdade defendida e definida por Paulo Freire e Amartya Sen.

2. O território do erro

Deleuze amplia o conceito de território indo além dos limites de seu sentido geográfico, ele o traz para o lugar do acontecimento, das vivências; os territórios, então, são caracterizados por ritmos, por movimentos, por ritornelos, por agenciamentos e encontros com vários tipos de linhas segmentadas: duras, flexíveis e de fuga (as linhas de fuga são as que contribuem para o processo de desterritorialização).

Acreditamos que o erro pode ser conceituado como um território, ele pode ser entendido como um conhecimento que necessita de uma reterritorialização, entendendo que os afetos positivos são as linhas de fuga que agem efetivamente nesse processo, como veremos no decorrer deste trabalho.

Dentro do contexto escolar percebemos que é uma prática comum dos estudantes esconderem seus erros durante as aulas, silenciando as dificuldades e demonstrando um sentimento de medo ao questionarem ou ao serem questionados, muitas vezes por medo de serem ridicularizados pelos colegas e talvez até pelo professor. A ignorância frequentemente é vista como uma fraqueza, por isso a necessidade de uma urgente desterritorialização desse conceito de erro. Cury (2007) esclarece alguns pontos desse problema:

Em geral, o erro é execrado, e o aluno teme a reação do professor se não consegue dar a resposta esperada. Muitas vezes, cria-se uma reação em cadeia: o estudante escondendo seu erro para não ser punido; o professor tentando fazê-lo cair nas “ciladas” em questões que apresentam exatamente as dificuldades que o aluno oculta ou, até mesmo, não se dá conta da existência. (CURY, 2007, p.91)

Criamos um diagrama para mostrar como geralmente o erro é percebido por professores e estudantes; baseando-nos em nossa experiência discente e docente, e em nosso referencial teórico, entendemos o erro como um território, como um lugar, como um acontecimento que é habitado por muitos estudantes em seu percurso escolar. O diagrama 1 possui uma estrutura bem arbórea, pois mostra a percepção “comum” do erro, sendo geralmente associado a fracassos, frustrações, reprovações, humilhações, dentre outros estímulos negativos que já foram enfatizados; nessa concepção, o erro é compreendido como um afeto negativo que diminui a potência de agir e de existir dos sujeitos. O primeiro nível de setas mostra como geralmente o erro é percebido, e essa percepção conduz ao segundo nível de setas, não queremos dizer que acontecem diretamente essa relação, mas, que elas se correlacionam.

Diagrama 1¹: Território do erro.



Fonte: autores.

¹Os diagramas foram criados na plataforma *lucidchart*.

A forma como percebemos um acontecimento afeta diretamente o nosso desenvolvimento; Cury (2007) e Torre (2007) defendem que o foco dos erros não deveria ser levado em conta apenas nos resultados de avaliação, nem pelos seus aspectos negativos, mas como um instrumento metodológico útil para auxiliar no processo de aprendizagem.

Ao longo da história das ciências, podemos perceber que há um moroso e difícil caminho: algumas vezes olhamos para uma ideia, um conceito, uma tecnologia pronta, e podemos pensar, precipitadamente, que foi fácil chegar àquele produto(dispositivo), mas a própria ciência em seu desenvolvimento nos mostra que ela não é dona de uma verdade absoluta, sempre sendo refutada, muitas vezes por uma questão de limitação para o próprio conhecimento da época; mas, depois, são criadas novas teorias, novas ideias, novos conceitos, que, provavelmente, daqui a um tempo também serão contestados e refutados, a ciência está sempre em movimento.

Guattari e Rolnik (1986) afirmam a importância do movimento de desterritorialização com reterritorialização posterior; usaremos, pois, esses conceitos para pensar o erro como parte positiva do processo de ensino e de aprendizagem.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323)

Existem alguns estudos que tratam o erro de forma estatística e estratificada, o que não é o nosso objetivo; mas sim, como já falamos, o nosso escopo se dirige para a percepção do erro como parte do processo (BEITES; BRANCO; COSTA, 2020), como rizoma do movimento de aprendizagem, como parte da rede de decifração dos signos.

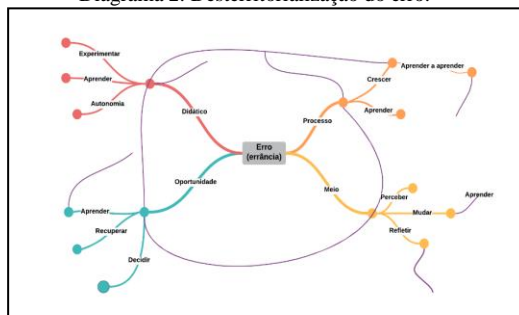
Os erros podem se constituir como conhecimentos e como territórios que podem aprisionar os sujeitos, limitando-os, podendo-os e causando tristeza, ressentimento, ódio e impotência. Entender os erros como parte do desenvolvimento humano e científico pode e deve fazer parte do cotidiano escolar; assim, os erros devem ser vistos, analisados e percebidos com um cuidado especial no ambiente escolar.

Por isso apresentamos o segundo diagrama, que mostra a ideia de um processo de desterritorialização, perdendo a forma estruturada, arbórea, cartesiana e negativa, tornando-se mais deleuziano, fluindo como uma ideia de dispositivo para a aprendizagem, em uma perspectiva mais filosófica, apesar de, pela própria desterritorialização, ainda representar o erro como centro, mas com linhas de fugas, linhas de convergências, linhas duras e linhas flexíveis.

Construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (DELEUZE, 1995, p. 214)

Neste diagrama, nós podemos observar uma nova perspectiva do erro, sendo evidenciadas as possibilidades de um olhar afetivo-positivo do erro: o erro como errância se torna didático, processual, meio, caminho e dispositivo que oportuniza:

Diagrama 2: Desterritorialização do erro.



Fonte: Autores.

Assim, vamos nos aproximando mais da reterritorialização, ajustando a lente, ou as linhas de fuga, para pensar no erro enquanto ocorrência na aprendizagem e no ensino de língua portuguesa. Para Kastrup (2001),

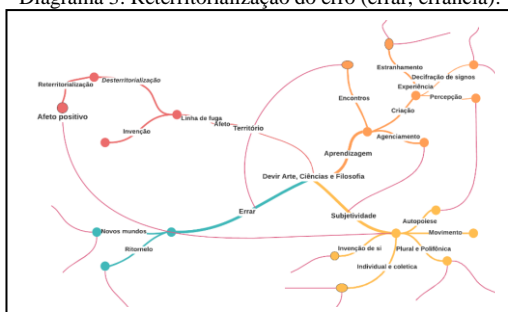
A aprendizagem abarca devires, bem como a corporificação do conhecimento. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si e mesmo, um sacrifício do eu pré-existente. Seu caráter de corporificação 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)

As linhas roxas que aparecem no diagrama podem ser entendidas como as linhas de fuga que percebemos como afetos positivos, conceituados por Spinoza (2017); para ele, os afetos positivos conduzem à potência de agir e de existir, gerando liberdade criadora e inventiva. Assim, os alunos deveriam aprender pelo prazer e não por medo da punição, da reprovação, da fuga dos erros; como também não deveriam ser motivados por uma esperança de recompensa, de receber boas notas e de cair nas graças dos professores (IAFELICE, 2015). Spinoza (1973, p. 369) afirma: “é aos escravos, não aos homens livres que damos recompensas por boa conduta”.

Assim, geramos o diagrama 3: um diagrama rizomático, onde o erro não é mais o centro, mas parte do processo de aprendizagem, da experimentação, dos agenciamentos, da construção de subjetividades, da decifração de signos, da criação de novos mundos. O diagrama foi construído especialmente a partir das leituras de Deleuze (2002; 2003; 2006) e de Kastrup (2001).

Diagrama 3: Reterritorialização do erro (errar, errância).



Fonte: Autores.

Esse novo mapa rizomático possui regiões imprevisíveis, levando a novos devires afetivos, múltiplos; assim, um novo território vai sendo formado, um território cheio de linhas de fuga. Neste novo lugar do acontecimento, o erro é um dispositivo para a aprendizagem, e errar é

aprender, ou melhor, errar será aprender quando vivenciado o aprender-cartografia de forma sempre experimental, e nunca de modo abstrato; o que levará os partícipes dessas viagens a incríveis e belíssimos fluxos abertos, vivos, ativos e terapêuticos de aprendizagem.

3. *O errar na aprendizagem da língua portuguesa*

As palavras devem ser apreciadas, admiradas, saboreadas; a língua é uma forma de expressão, de comunicação social, que nos liga a outros, revelando possibilidades de perceber a realidade, de criar mundos novos, de agenciar e de estabelecer novas relações; enfim, de realizar novos encontros.

Para Deleuze, a aprendizagem está correlacionada com a decifração de signos, sendo a subjetividade a chave que abre as faces secretas, tanto em relação às singularidades, quanto no tocante à valorização social do ser, do olhar atento de si e do outro, da descoberta do eu plural, de suas multiplicidades, do ouvir cuidadoso das suas necessidades sociais, políticas e coletivas.

Ao longo da história, a língua foi usada como um instrumento de poder, e os estudos linguísticos quase sempre foram marcados por um enfoque elitista, ou da linguagem dos poetas, ou da dos ricos, ou das variantes das elites dominantes, conforme vemos em Pereira (2008):

Deve-se considerar, como a base para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, a diversidade **lingüística** e a diversidade **sociocultural**, haja vista que aprender uma cultura escrita legitimada não pode significar a negação dos sujeitos, de sua cultura, sob pena de continuarmos a reproduzir as imagens de um “poder escriturístico autorizado” (DE CERTEAU, 1994), as quais induzem, nessa classe de alfabetização, à perpetuação do sentimento de “incapacidade do aprender a escrever” e do “medo de escrever”, distanciando ainda mais esses sujeitos dos processos de apropriação do discurso letrado autorizado em nossa sociedade. (PEREIRA, 2008, p. 166)

O desejo de um ensino de língua portuguesa que ajude os sujeitos a se desenvolverem de forma íntegra e profícua, considerando as variedades alheias como formas igualmente respeitáveis, tem gerado muitos equívocos e discussões por parte de estudiosos da língua; muitos professores entram em um dilema entre erro, variação e preconceito linguístico, prevalecendo uma sobreposição que se dá, muitas vezes, por meio do poder, ou da dominação, e não pela qualidade.

No entendimento do erro como método, ou abertura cartográfica, é importante que o estudante perceba onde e porque errou; para isso é necessário que o erro não seja tratado como desvio da normatividade padrão, mas como parte do processo – como errância ou flunar lúdico. Não devemos eliminar o erro sem aproveitá-lo, como nos alerta Cury (2007):

Assim, a discussão, que deveria aprofundar-se nas causas dos erros, nas dificuldades dos alunos, nas metodologias de ensino e no papel de cada conteúdo em uma determinada grade curricular, passa a ser alimentada por sentimentos que, talvez, tenham sua origem nos medos e inseguranças que cada um dos participantes alguma vez sentiu nas situações em que errou. (CURY, 2007, p. 92)

O aprender, com base nas cartografias do erro, tem um potencial libertador, pois acontece dentro do acontecimento, a partir de experimentações autênticas dos infantes, configurando uma experiência verdadeiramente imanente e deixando do lado de fora a transcendência de modelos.

4. Aprender pelo afeto tendo como consequência a liberdade

Pretendemos, neste excerto do artigo, responder à nossa segunda questão: Como a relação afetiva com a língua portuguesa pode reterritorializar a aprendizagem, transformando-a em uma potência positiva?

A Base Nacional Comum Curricular (2017) fala de um desenvolvimento global dos sujeitos, ou seja, de seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, ético, moral e simbólico. Entendemos que o aprender pelo afeto coaduna com essa orientação, indo muito além de aprender por uma necessidade social ou econômica, para o mercado de trabalho, por exemplo, e dizendo respeito à formação integral, à construção da subjetividade, à emergência de um sujeito potente, à experimentação prazerosa do saber.

A consideração tradicional dos erros, como algo terrível e que deve ser evitado a todo o preço, muitas vezes, causa frustrações que podem virar obstáculos, barreiras socioemocionais que podem induzir ao fracasso escolar, dificultando de forma consciente e/ou inconsciente a aprendizagem. Essas frustrações podem, com efeito, ser considerados, pela filosofia spinozista, como ideias inadequadas que causam o padecimento do corpo, constituindo-se como afetos tristes que diminuem a potência de agir e de existir.

Devemos, pois, para evitar essas frustrações, buscar as ideias adequadas, que são ideias claras e distintas, que objetivam os afetos ativos por meio de ações da mente, como um desenvolvimento de potência positiva. Para isso, torna-se necessária uma elaboração interna, um fortalecimento da subjetividade real como esforço para estimular a potência de agir e de existir do corpo, buscando a alegria, conceituada por Spinoza (2017) como a fonte principal dos afetos positivos.

A desterritorialização sempre acontece com a reterritorialização, daí acreditarmos em uma passagem transdutiva do erro pelo afeto, estabelecendo linhas de fuga. A aprendizagem, assim, constitui-se como um novo território que está sempre em movimento; para Kastrup (2001), o aprender consiste na habitação de territórios, como destacado a seguir:

Aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o “perder tempo”, que implica errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria. (KASTRUP, 2001, p. 22)

É necessária uma desterritorialização da forma como pensamos e com a qual temos agido, tradicionalmente, na educação, no tocante aos erros e a sua compreensão: precisamos reterritorializar a visão sobre o saber; precisamos criar uma situação na qual o sujeito seja o centro de todo o processo de aprendizagem, com uma visão libertadora e crítica de si e do outro, do particular e do social. Somente essa reterritorialização permitirá que possa ser vislumbrado um novo lugar, com novos hábitos, com novos ritmos, com um novo constructo, expandindo a potência de agir e existir no mundo.

O prazer pelo aprender deve ser o agente motivador; pois o afeto, o prazer e a admiração, para vários autores, como Deleuze (2004), são essenciais para que haja uma aprendizagem holística e efetiva.

Se não se admira alguma coisa, se não se ama alguma coisa, não há razão alguma para se escrever sobre ela. Espinosa ou Nietzsche são filósofos cuja potência crítica e destruidora é inigualável, mas essa potência brota sempre de uma afirmação, de uma alegria, de um culto da afirmação e da alegria, de uma exigência da vida contra aqueles que a mutilam e a mortificam. Para mim, é a própria filosofia. (DELEUZE, 2004, p. 155)

Aprender é um ato de resistência contra os afetos tristes lançados pelos dominadores (IAFELICE, 2015). Sem luta, não haverá transformação libertadora: a ação gerativa é um desprendimento das divisões, dos poderes, das regras artificiais, das representações, das ideias determinadas, de tudo que serve de barreira aos processos que levam ao movimen-

to do pensar; é a libertação do que nos entristece, do que nos oprime e nos paraliza; é reativar-se em constante movimento de (des)(re)territorialização; é experimentar o surgimento de formulações novas, de invenções, de criações na continuidade de uma trajetória, de um aprender-cartografia, com o que concordam Oliveira, Costa e Silva (2020). Kastrup (2015) afirma que:

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo através de hábitos cristalizados, mas aquele que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. [...] Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. (KASTRUP, 2015, p. 105)

Entendemos que a liberdade acontece como resultado de uma re-territorialização; concordamos com o entendimento de Paulo Freire (1967, 1987), que pensa a educação como uma forma de libertação e de desenvolvimento dos sujeitos de forma crítica, como “leitores de mundo”, e de Amartya Sen (2010), que vê a liberdade como essencial para o desenvolvimento social, político e econômico dos sujeitos. A educação deve ser libertadora, e entendemos que os afetos positivos e ativos fornecem as condições para que isso aconteça de fato.

5. Alegria, percepção e aprendizagem

Respondamos, agora, à nossa derradeira pergunta: Por que alguns desvios em relação à norma padrão não são percebidos pelos utentes linguísticos? Porque o desenvolvimento da percepção e da intuição tem sido negligenciado. A resposta poderia ser, também, uma nova pergunta: Por que a alegria não é vivenciada na sala de aula como errância lúdica que leva à aprendizagem? Porque a arte tem sido um não lugar; e todos os seus benefícios na arte-educação, como o desabrochar conjunto da percepção, da intuição, da inteligência e dos afetos tem sido deixado de lado.

Nossa resposta nos leva à arte-educação, ou, mais precisamente, à arte-cartografia. De acordo com Deleuze (2011), a arte-cartografia se opõe à arte-arqueologia: a primeira repousa sobre coisas relativas ao esquecimento e sobre lugares de passagem; a segunda, sobre o processo pessoal da memória e sobre o ideal coletivo da comemoração. Precisamos, então, da experimentação criativa da arte desde os primeiros momentos da educação infantil.

A arte-cartografia, por meio de experimentações visuais, tanto da linguagem não verbal quanto da verbal (ou melhor, por sua junção),

estimula a produção de rizomas e a vivência de personagens estéticas, o que leva as crianças a trajetos reais (suas experimentações autênticas) e ou virtuais (seus devires profícuos), permitindo que a alegria se estabeleça como mote criador e motivador de narrativas inventivas.

E é somente pela invenção que desenvolvemos a percepção fina de nossas produções culturais. Assim, a arte-cartografia, com todas as suas vivências, tanto do grafismo quanto do verbo, permitirá que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades (intuitivas, perceptivas, mnemônicas e verbais), sendo a literatura uma das responsáveis pelo desabrochar das percepções e das compreensões finas do verbo.

Um excerto de Oliveira, Costa e Silva ajuda a esclarecer a importância da arte-cartografia:

O conceito de arte-educação deve ser compreendido, na esteira de Nietzsche, Simondon e Deleuze, como um conjunto de transduções alagmáticas, como um processo que une a alegria, enquanto vontade de potência, à educação, à ciência e à filosofia. Assim, a arte não deve ser vivenciada como disciplina autônoma; pelo contrário, deve ser experimentada como agenciamento transcultural e alagmático. A arte deve transpassar e costurar todos os conteúdos disciplinares, mesclando-os e multiplicando-os por meio de linhas flexíveis e de fuga. (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020, p. 38)

Dessa forma, o erro deve ser vivenciado como errância ou flunar; isto é, como acontecimento cartográfico, o que somente é permitido pela arte. Os erros como errâncias devem ser compreendidos como passagens; daí, não serem desacertos ou falhas, mas desvios ou passeios.

Num outro livro, *Arte-Cartografia* (2020, p. 59), os mesmos autores citados acima trazem um exemplo dessa errância cartográfica, um desenho feito por uma criança que está sendo alfabetizada, em que aparece a palavra “CORRA” escrita somente com um “R” e de trás para frente, pois a personagem desenhada estava correndo da esquerda para a direita, fugindo de um perigo. Como foi uma das primeiras palavras da criança, não podemos dizer que é um desacerto, já que exprime o movimento da personagem; trata-se com certeza de uma errância cartográfica.

Dessa forma, a arte-cartografia permite que a criança erre por trajetos e por desvios inventivos, criando e percebendo suas criações como errâncias cartográficas.

6. *Considerações finais*

Vimos que, no processo de escolarização, vários fatores afetam a aprendizagem e o desenvolvimento holístico dos sujeitos, incluindo aí os procedimentos práticos oriundos de compreensões filosóficas dos fenômenos de ensino e de aprendizagem; optamos, então, por uma perspectiva filosófica que experimenta o errar enquanto potencial didático, tirando dele o peso do fracasso escolar e percebendo-o como um caminho para o aprender, devendo ser visto com naturalidade.

O processo de ensino e de aprendizagem, sendo múltiplo e complexo, não acontece de modo automático; isso significa dizer que, por mais que o professor se esmere no seu ofício, não garante uma aprendizagem efetiva dos alunos, muitas variáveis podem interferir nesse acontecimento.

O errar na aprendizagem deve ser entendido como parte do processo, podendo ser experimentado como um acontecimento positivo, através do afeto que gera uma potência de agir libertadora e libertária, tanto para o professor quanto para os estudantes.

Então, a partir daí, surge a seguinte questão: O que pode um professor? Um professor pode entender que cada indivíduo é único e singular; pode ouvir os seus alunos; pode perceber a importância de uma formação holística dos sujeitos; pode promover encontros que forcem o pensamento; pode ser aberto a tentativas e a experimentações; pode afetar positivamente, favorecendo encontros que aumentem a potência de agir e existir dos seus alunos.

Entendemos que todos temos condições inatas para aprender, e isso é inerente a nossa condição humana; apesar disso, compreendemos que a aprendizagem não acontece do mesmo modo para todos; assim, o ensino não deve ser baseado em uma única metodologia. Temos, portanto, que lançar mão de metodologias diversas que nos ajudem a pensar e a fazer do ensino algo igualmente múltiplo, buscando favorecer a aprendizagem por meio de procedimentos que promovam encontros profícuos com os saberes.

Para terminar, escolhemos trazer uma nova questão: O que pode um estudante? Um estudante pode aprender a perceber; pode aprender a aprender; pode aprender a fazer; pode aprender a questionar; pode ser ativo na construção de sua aprendizagem; pode compreender modos de afetar e de ser afetado; pode experimentar e experienciar; pode criar,

inventar mundos; pode entender que aprender é habitar territórios de saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEITES, P. D.; BRANCO, M. L. B.; COSTA, C. Erros em esquemas de demonstração com números complexos. *Educação e Pesquisa*, aceite para publicação, 2020.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base*. Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

CHARLOT, B. *Entrevista com Bernard Charlot*. Entrevista concedida a jornalista Daniela Arbex, e publicada pela. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, set 2009/fev 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11-entrevista.pdf>. Acesso em 10 Out. 2020.

CORRÊA, E. F. de S. Socrates currit bene: um breve passeio pela história da gramática. *Soletas*, ano X, n. 19, jan./jun.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010.

CURY, H. N. *Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. São Paulo: 34, 2011.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1*. Rio de Janeiro: 34, 1995.

_____. *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.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUATTARI, F., ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

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*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001

OLIVEIRA, L. R. P. F., COSTA, P. V., SILVA, R. S. *Abecê Filosófico da Arte-Cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020.

_____, COSTA, P. V., SILVA, R. S. *Arte-Cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020.

_____, COSTA, P. V., SILVA, R. S. *Educação-cartografia: possibilidades de agenciamentos, experimentações e devires na educação infantil*. João Pessoa: Ideia, 2020.

PEREIRA, J. D. S. As representações do “erro” na aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos. *Trab. de Ling. Aplic.*, Campinas, 47(1): p. 151-168, Jan./Jun. 2008.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras. 2010.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SPINOZA, B. *Coleção de pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, XXII vol. 1973.

TORRE, S. de La. *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2007.