



Será que estamos mais preocupados com o não errar do que com o aprender?

Por JOSÉ ALBERTO ROMAÑA DÍAZ
ANGELICA VIER MUNHOZ

jose.diaz@univates.br
angelicavmunhoz@gmail.com

A escrita que segue, encontra-se em consonância com os meus estudos realizados no mestrado em Ensino, no Centro Universitário Univates (Lajeado/RS/BR), na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação. Tal texto também está em harmonia com a minha participação no Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), cujo objetivo, durante o período de 2013 a 2016, era investigar o currículo em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não escolarizados, tomando como referencial teórico a genealogia foucaultiana e o pensamento da Filosofia da Diferença, junto aos autores Deleuze & Guattari, Foucault e Barthes.

Em meio a este referencial teórico, procurou-se investigar as particularidades de cada um dos campos empíricos da pesquisa e as questões relativas que permeiam os mesmos. A partir de abril de 2017, o grupo CEM inicia uma nova investigação, decorrente da pesquisa que foi desenvolvida até 2016, que passa a se chamar: Ensino e aprendizagem: o currículo em meio a práticas educativas e artísticas. A finalidade desse projeto, que se inicia, é aproximar-se mais intensivamente das noções de ensino e de aprendizagem que permeiam os currículos de espaços escolares e não escolares, assim como pensar tais processos. Desse modo, o objetivo da referida pesquisa constitui-se em compreender e problematizar o modo como os espaços escolares e não escolares vêm produzindo práticas educativas e artísticas em meio aos processos de ensinar e aprender.

É em meio a essa investigação que me situo e a partir da qual tomo algumas questões pertinentes para desenvolver esse estudo. Nessa medida, busco discutir o erro como uma possibilidade de errância, de linhas que se desviam do caminho pré-estabelecido e por meio do enigma, do problema que desacomoda, que in-comoda e leva a movimentar o pensamento,





outras imagens são criadas. Para tal fim, pretendo deslocar a discussão clássica em torno do erro, geralmente ligada à avaliação, e levá-la para o campo do ensino e da aprendizagem, tomando, assim, o erro como indicador de criação de outros problemas, de uma aprendizagem através das forças dos signos. Posteriormente, problematizo o erro enquanto desvio, vinculando-o a uma imagem como representação. Por fim, busco pensar o erro a partir de outras imagens, podendo pensá-lo de outros modos.

Erro e aprendizagem

O enigma que permitiu desenvolver este trabalho parte de um recorte da minha práxis em uma escola, numa turma de primeiro ano de ensino fundamental, no período de 2016, o qual começo aqui a descrever:

O episódio tem como protagonista uma criança a qual nomearei de Akili. Akili. Trata-se de uma criança com habilidades singulares artísticas que se destacava pelos seus desenhos, de modo que, tanto a professora titular, quanto as coordenadoras e a equipe de estudantes bolsistas, de um programa de Iniciação à Docência, percebiam o potencial de Akili. Tal potencial não passava despercebido, nem mesmo por mim que “babava” por seus desenhos. No entanto, naquela manhã, aconteceu um evento que foi divisor de águas para mim. Akili estava desenhando, já não me lembro o quê, o fato é que ela começou a dizer que seu desenho tinha ficado feio, “horrrível” (na minha opinião o desenho era surpreendente para uma criança de 7 anos), a situação piorou e Akili teve um “surto”. Após a nossa intervenção para acalmar a menina, me recordo de comentar com meus colegas algumas hipóteses para aquele comportamento da Akili: as habilidades de Akili estariam gerando nela uma necessidade de perfeccionismo? Estaria a menina sentindo-se pressionada com o nosso reforço positivo em relação às suas habilidades? Fiquei em silêncio, pois uma outra pergunta interrompeu meu pensamento, uma pergunta reptadora dessas que tiram o fôlego: será que estamos mais preocupados com o não errar do que com o aprender?

Com aquela questão na minha cabeça e as discussões nos grupos de estudo da pesquisa, ocorreu-me outra pergunta: Como a filosofia da diferença (referencial o qual venho estudando junto à pesquisa), poderia me ajudar perante o questionamento que estava





atravancado nos meus pensamentos? Antes de me debruçar com essas questões quero fazer uma pequena precisão: parece irônico ou um tanto paradoxal que uma pergunta venha me auxiliar a enfrentar outro enigma. Contudo, se tomarmos as noções deleuzianas sobre o pensar e o aprender, compreendemos que o pensamento se movimenta mediante enigmas e desafios, mediante o processo de decifrar, de explicar, de interpretar, de traduzir (DELEUZE, 2003). Diante desse processo de decifrar os signos, emitidos por uma interrogação, o pensamento não busca uma verdade, uma resposta certa, ou seja, nessa perspectiva não há uma ideia de erro. Assim, não se trata de fazer uma apologia ao erro, por mais óbvio que possa parecer, tampouco da noção de erro, o qual entendemos, vir do desconhecimento, do não saber. Também não se trata do erro em relação aos processos avaliativos na escola ou de outro nível de formação, mesmo que exista certa unanimidade face à necessidade e à viabilidade de realizar uma avaliação que seja compatível com a concepção de aprendizagem como um processo permanente, marcado por continuidades, rupturas e retrocessos (ESTEBAN, 2010). Nem mesmo do erro como oposição à homogeneização, como produto do julgamento certo ou errado. Também não me refiro ao ensaio-erro, sobretudo máxime quando estamos falando de uma práxis que envolve seres humanos. Não é do erro na ciência, mesmo que não se ignore que os efeitos do erro nesse quesito possam ser avassaladores.

O erro que se pretende contornar é a ideia de um desvio ocasional, o erro em estado natural, espontâneo, aquele que está na passagem ora da decepção, ora da admiração. Ora frustração, ora descoberta, ora curiosidade. Ora interrogação, ora tradução. Ora palavra grosseira, ora palavra de admiração. Na relação do erro com os problemas, constatamos que essa noção de erro está intimamente ligado ao nosso modo de agir, pensar e de enfrentar certos desafios, e é precisamente essa ideia do erro que atravessa a relação problemas/[desvios]/solução. Criamos mecanismos de ortopedia para a relação problemas/[desvios]/solução ⇒ problema/solução, quase que garantindo a universalização dos problemas e o que é mais grave, a universalização das soluções. Nesse sentido, Deleuze (1988) denuncia:

E que é o erro a não ser uma falsa reconhecimento? E de onde vem o erro senão de uma falsa repartição dos elementos da representação, de uma falsa avaliação da oposição, da analogia, da semelhança e da identidade? O erro é apenas o reverso de uma ortodoxia racional e ainda



testemunha em favor daquilo de que ele se desvia, em favor de uma retidão, de uma boa natureza e de uma boa vontade daquele que é dito enganar-se (p.146)

A imagem associada ao erro

O erro sempre existiu, porém nossa preocupação resultadista nos incita a apagar os desvios, ou seja, passamos a naturalizar ou instituir a moralização do erro e instauramos uma luta para ocultá-lo, silenciá-lo, falseá-lo, barrá-lo. O processo de ortopedia consegue consertar o erro ou, de maneira sutil, falseia-o ao apresentar falsas-imagens do erro. Talvez fosse necessário inventar outras imagens que interpelem a imagem do erro de outro modo, modos que consigam tensionar as imagens dominantes, que dizem respeito ao desvio como uma posição de resistência às representações instituídas do erro e as linhas majoritárias ou mais duras que se apresentam no cotidiano. Esse tensionamento remete, também, à discussão das representações das dicotomias falso e verdadeiro (certo/errado), tal como Deleuze (1988) questiona no postulado “Todo mundo sabe, ninguém pode negar, é a forma da representação e o discurso do representante” (p.129-130). Sendo assim, a representação não permite ao pensamento diferenciar-se dos pressupostos, propiciando a sua circularidade, mas manter essas constantes, oscilando o tempo todo entre aquilo que se conhece e aquilo que é o oposto. O problema da representação está em tratar a diferença como erro ou como falsa representação, criar uma imagem dogmática do erro. Nessa perspectiva, o erro é reduzido “à figura do negativo (a besteira, a maldade e a loucura seriam reduzidas a essa figura), não aceitando as várias formas de pensar como um ‘pensar diferente’” (GELAMO, 2008, p.166). A questão implicada aqui seria pensar em como se livrar da imagem do pensamento que está calcada ao erro? Nesse quesito, Deleuze (1988) destaca que o desafio de pensar o enigma é libertá-lo da doxa, deslocá-lo do mundo das representações e arrastá-lo a um outro lugar, onde seja permitido o erro como um catalisador de formulação, ou melhor, de criação de novos problemas que movimentem o pensamento. Este é um exercício difícil e desafiador, que, muitas vezes, passa despercebido, na academia e nos processos de formação e nos mantém no círculo vicioso de pensar um modo correto de agir, refletir, de formular questões. Para ilustrar este ponto me permito transcrever um parágrafo um tanto longo:

Uma atitude comum que normalmente é utilizada para responder às perguntas duras de serem respondidas: o desvio de atenção. Essa atitude visa a deslocar a atenção daquilo que realmente





foi perguntado e que soa como um problema que não tem solução ou como um problema banal, sendo, por isso, considerado como um falso problema. Muitas vezes, quando nos é colocada uma pergunta para a qual não se tem resposta, utilizamos o subterfúgio de invalidar a pergunta, considerando que o modo correto de colocá-la deveria ser outro. Assim, reconfiguramos o problema “original”, adequando-o aos problemas cuja resposta já é sabida. Tornamo-nos escravos das perguntas já formuladas na história do pensamento; escravos porque nos tiram o direito às perguntas, o direito de as colocarmos da forma como as experimentamos, do modo como somos afetados pelos problemas (Gelamo, 2008, p.166)

Ora, se tomarmos o erro como uma pergunta para a qual não temos resposta, como um desvio da ortodoxia, poderíamos nos permitir um convite ao pensar diferente, tornar o pensamento um problema que se movimenta para a desvinculação do já sabido. Assim, o erro apareceria como o acontecimento no qual se privilegia o estranhamento (de novo depende da sensibilidade e da nossa relação face aos signos erráticos), no lugar da reconhecimento que não nos incita ao pensar. Portanto, aprendemos pelos signos, pois pensamos quando somos desafiados por um enigma, assim, aprendemos quando pensamos. Nessa perspectiva, o foco estaria mais do lado do processo de criação de algo novo, no sentido de tensão que o erro ocasiona entre o saber anterior e a experiência atual. O erro, ora signo, ora emissor de signos (ainda que eles não façam sentido) aparece como pedra de toque que incita à criação de novos problemas. Desse modo, a postura que se assume face ao erro, implica em deslocar o erro tanto das classificações qualitativas (bom/mau), quanto das classificações quantitativas (muito/pouco). Tais classificações remetem para a função e para o pragmatismo do erro, ignorando que este nos anuncia também a incerteza. A mesma incerteza que talvez se tenha ao entrar em sala de aula, pois mesmo com tudo pronto, a incerteza reina quando o erro nos mostra a imprevisibilidade. Sendo assim, o erro imprime um dinamismo, quer dizer, se torna um convite a escapar dos postulados dominantes do pensamento, questionando aquilo que lhe é dado, às representações que criam imagens ao pensamento. O desvio que liberta o pensamento de qualquer imagem que o determine, funciona como ruptura ao ciclo do pensamento (desvio da norma, da ortodoxia) e propicia a libertação da doxa e dos postulados (Deleuze, 1968). Assim propõe-se outras imagens para o erro, diferente daquela criada por um pensamento moralizante. Ao contrário, propõe-se o desvio como outra via, tal como expressa Esteban (2001), apenas “pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, presentes na relação pedagógica, embora freqüentemente invisíveis” (p.189)





Por fim, ao deslocarmos o erro da ideia de desvio e o potencializarmos do lado do percurso, do estranhamento, da incerteza, o colocamos no movimento da errância. Se tomarmos novamente a questão do aprender, então podemos compreender a errância como um caminho para se deslocar do saber ao aprender, uma vez que eu posso ser sabedor de algo e não aprender, pois o aprender implica mais do que saber, implica pensar, problematizar, desaprender, errar, fracassar, reaprender.

Das In-Conclusões

Chegando ao fim deste escrito, sem a pretensão de fechar qualquer discussão, proponho, tão somente, um olhar sob o erro espontâneo, sob os signos erráticos e da sensibilidade, pois no processo de aprender, nos encontramos sempre face a eles, já que “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”. (DELEUZE, 2003, p. 4). É o acaso do erro, do desvio, do enigma que nos força a decifrar, a traduzir, a interpretar, explicar. O erro que, na maior parte das vezes, é visto como perda de tempo, contudo, o erro é o processo que rompe com a homogeneidade, que irrompe abruptamente o controle e que nos lança a caminhos desconhecidos e erráticos por onde passam o pensamento, a criação, a aprendizagem.

Talvez fosse mesmo interessante errar, falsear, enganar, desacertar, desviar, faltar, equivocar, confundir, falhar, escorregar, atrapalhar, claudicar, cincar, gafar, perder-se, divagar, deambular, perambular, vaguear, vagar, percorrer, ambular, vagabundear, passear pelos signos erráticos, pelo currículo, pela estrada da vida, experimentando, problematizando, pensando, criando.





Referências

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro. Graal, 1988.

_____. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, p. 175-192, 2001.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. **Pro-Posições**. São Paulo, v. 19, n.3 (57), Set/Dez 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a08.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017

