

RESGATE DO AFECTO-PAIXÃO RUMO AO AFECTO-AÇÃO NA CONCEPÇÃO DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL QUE RESSIGNIFIQUE O ENSINO GRAMATICAL

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

Priscila Venâncio Costa (UFT)

priscilavenancio@hotmail.com

Rosélia Sousa Silva (UFT)

roseliasousasilva09@uft.edu.br

RESUMO

Neste texto, tratamos os efeitos dos afectos nos contextos de educação escolar, especialmente no ensino de gramática, pensando linhas nas quais teorias e práticas como recursos imanentes aos processos de ensino possam constituir-se cada vez mais com foco na formação humana, no crescimento pessoal e afetivo. Tendo Deleuze como principal fonte teórica, apontamos para a necessidade de mudança de pensar em educação como um exercício realizado a partir de um campo de encontros e afectos. Ressaltamos afectos como variações de potência que transbordam identidades daqueles que por eles são afetados. Trata-se de pesquisa bibliográfica desenvolvida no Programa de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins.

Palavras-chave:

Afectos. Educação. Gramática. Processos de ensino.

1. Introdução

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)

Percebemos que, na teoria ou na prática, as noções conceptuais construídas ao redor de um dado objeto de ensino e estudo exercem influência no que concerne à tarefa de incentivar, ou não, os partícipes do processo de ensino–aprendizagem a realizar um trabalho prazeroso com tal objeto. Especialmente dentro dos labores educacionais, se comportamentos de ameaça, imposições, injustiças, desprezos ou semelhantes constituem qualquer dada teoria ou prática, não há como existir afetividade no processo; uma educação baseada em tais ações e pensamentos, dentre outras formas

desvalorosas de relações praticadas nos ambientes de ensino, opõe-se ao que seria o modo gerador de uma educação criativa e libertadora.

Tendo isso como base das nossas inquietações, vislumbramos, neste trabalho, refletir sobre os efeitos dos afectos existentes nos processos de ensino e sobre a indispensabilidade dos afectos positivos nesses contextos de educação escolar e, diante disso, suscitar pensamentos e ações na tentativa de construção de linhas de pesquisas nas quais teorias e práticas – como recursos imanentes aos processos de ensino – possam constituir-se cada vez mais com foco na formação humana, no crescimento pessoal e afetivo.

Dentre outras reflexões que serão abordadas, iniciamos, aleatoriamente, exemplificando uma característica do território-aluno. Esse pode ser visto como um dos indivíduos mais expostos a uma multiplicidade de signos e de encontros no contexto da educação. Vemos que a maioria dos alunos, independente da fase na qual estejam, tem a tendência de se envolver e se desenvolver com mais afinco nos conteúdos pelos quais sentem prazer; ou, como costumamos conceituar frequentemente, com os conteúdos com os quais possui mais afinidade; sendo bastante comum a classe demonstrar maior interesse por determinada disciplina em razão de gostar mais das metodologias abordadas nessa disciplina; ou da forma como os comportamentos de todos os envolvidos se desenvolvem em sala. Desse modo, é evidente a dimensão da alteridade na criação de um campo de afecto dentro da sala de aula: as ações, as reações e/ou as passividades da coletividade no desenvolvimento das situações educacionais afetam, positiva ou negativamente, cada indivíduo dentro da sala.

Inquietados pelos insucessos perceptíveis nos processos de ensino e aprendizagem em muitos dos ambientes educacionais, trazemos à reflexão o que, frequentemente, presenciamos em relação aos procedimentos de ensino dos conteúdos gramaticais, tanto em relação à sua prática pedagógica quanto ao convívio nos ambientes escolares.

Iafelice, em sua tese de dissertação sobre a teoria dos afectos, buscou, na leitura que Deleuze fez de Spinoza, elementos para se pensar em educação como um exercício realizado a partir de um campo de encontros e afectos. Vale destacar, logo inicialmente, que o autor ressalta afectos como variações de potência que transbordam identidades daqueles que por eles são afetados. Em contextos educacionais, as variações de potência conjecturam a motivação para compreender algo, interessar-se e se envolver por algo, gerada quando nossos próprios afectos nos induzem à busca. Essa bus-

ca, conseqüentemente, levar-nos-á a um crescimento.

Segundo Deleuze, os afectos não são simples sentimentos ou afecções: eles “transbordam a orça daqueles que são atravessados por eles; são saturações, zonas de limites, passagens de um estado a outro” (DELEUZE *apud* IAFELICE, 2015, p. 100). Numa teoria dos afectos, o sujeito é deslocado pelos afectos para tornar-se outra coisa diferente do que era – percurso louvadamente cabível ao sentido mais puro e concreto do ato de educar: educar para transformar, desterritorializar-se¹⁶¹ e reterritorializar-se continuamente num processo de fluxos e agenciamentos transformadores e construtores de seres em ação, ativos e participativos da sociedade a qual constituem.

Evidentemente, é um desafio pensar uma pedagogia dos afectos ou pedagogia da diferença em contextos tão midiáticos, mercadológicos e corporativistas, pois ela exige o reconhecimento do singular, da diferença, da capacidade própria de cada corpo de afetar e ser afetado, como bem lembra Iafelice (2015). Entretanto, acreditamos na mudança construída a partir das ações; de forma que, especialmente na educação, não haverá transformações se não houver uma busca por novas práticas de ensino, se não houver a tomada de decisão por trilhar novos caminhos com menos erros dos até aqui trilhados, se não houver urgentemente mudança de atitude e mais práticas afetuosas na transmissão de conteúdos e construção de conhecimentos.

Objetivamos, neste artigo, fazer uma reflexão filosófica acerca dos afectos que envolvem educação, ensino e gramática por preocuparmos com o quanto as posturas de rejeição – construídas por desconhecimentos e sequelas de ensinamentos baseados meramente em reproduções de procedimentos estagnados, dentre outros causadores – têm se perpetuado e provocado grandes desafetos para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Para tanto, à luz de gramáticos, filósofos e estudiosos da área, faremos humildes ponderações vislumbrando o traço de caminhos possíveis para novas construções de concepções e práticas motivadoras nos contextos de educação. Após percepções e reflexões acerca da natureza dos afectos

¹⁶¹ A desterritorialização, segundo Haesbaert significa (1995, p. 181) “rompimento de valores, tanto simbólicos, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material – político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras-políticas de integração. A reterritorialização, por sua vez, constitui o processo de reposição, aquisição, renovação desses agenciamentos.

que vêm envolvendo esses ambientes, enfatizamos especialmente a questão do ensino–aprendizagem da gramática que, particularmente, sofre mais contundentes influências negativas de práticas desnorteadas e teorias inconsistentes que dificultam o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva, de construções de caminhos prazerosos, de fluxos contínuos de transformações e enriquecimentos subjetivos e coletivos.

2. Os afectos e a educação

Como dissemos, os afectos são variações de potências que transbordam identidades, mas não uma base identitária de um “eu psicológico”, *ser ou não ser* não é mais a questão. Falamos de corpos que se modificam por afecção, isto é, um estado de modificação possibilitado pelos afectos – as variações, os fluxos. Somos, por natureza, segundo Spinoza, “[...] seres necessariamente afetados, seres que por viverem em relação estão em todos os momentos sendo afetados e afetando outros seres pela necessidade do encontro de corpos e ideias” (*Apud* IAFELICE, 2015, p. 28).

O termo “afecto diz respeito à diferença de intensidade, de mudança e da variação da nossa potência de existir e da força de agir” (IAFELICE, 2015), desse modo, compreendemos que afectose refere a fluxo, movimento transitório de um estado a outro, e isto ocorre tanto no corpo afetado como no corpo afetante. Tal variação de potência, transição, mudança, diferença de intensidade pode ser benéfica ou maléfica, na medida em que pode ocorrer um aumento de potência de agir do corpo ou uma diminuição que, em cada situação de acontecimento, deve provocar um resultado distinto – esperado ou não, necessário ou não, prejudicial ou benéfico.

Em épocas de crises nos paradigmas que norteiam as práticas educacionais, aumentar nossa potência significa expandir nosso território através de ações; criar caminhos rumo à construção de um processo de coemergência entre escola e sociedade; desenvolver a função social da escola; concretizar a dimensão política ou pública da educação.

A escola precisa ser a causa interna dos afectos, o principal ambiente de criação de movimentos e transformações, de passagem de estados, de criação de relações de afectos desdobradas em uma multiplicidade de encontros para além de somente professor–aluno, por exemplo. Ao criarmos relações com outros corpos, somos suscetíveis à expansão ou diminuição, a ocorrência deste ou daquele dependerá do modo como os afectos ocorrem

em nós. Ser afetado significa passar a uma perfeição maior ou menor do que o estado anterior, ou seja, no processo de variação, no qual o corpo afetado, sofrendo uma afecção que diminui sua potência de agir, passa a um estado de perfeição menor (tristeza). Contrariamente, quando o corpo afetado sofre uma afecção que aumenta sua potência, passa então a um estado de perfeição maior (alegria).

Segundo Iafelice (2015), a educação escolar, além de parecer não compreender a importante questão da origem dos nossos afectos, está cada vez menos preocupada com o crescimento crítico e criativo do aluno e, cada vez mais, foca em desenvolver métodos rigorosamente voltados para fins mercadológicos, de modo que, a preparação e adaptação do aluno para o mercado de trabalho é a preocupação primordial da educação escolar. Para esse filósofo, a educação de hoje, “é refém de forças mercadológicas interessadas em preparar seres autônomos e livres, mas sempre condicionados a aceitar e a reconhecer a necessidade de se alinhar aos mecanismos de poder” (*Ibid.*, p.12).

Além disso, o autor ainda denuncia uma redução do espaço para o ‘pensar’. A educação escolar parece privilegiar apenas a reconhecimento, ou seja, estudar aquilo já pensado ao invés de aprender o próprio movimento do pensar; assim:

[...] terminamos por confundir o “reconhecer” com o “pensar”. Ora, o pensamento não tem uma função meramente cognitiva: aliás, ele não tem jamais tal função – se o tomamos em seu aspecto criativo [...]. Somente o pensamento, enquanto potência criadora, pode romper definitivamente com a representação e a reconhecimento e aprender as coisas em sua singularidade, em sua diferença essencial. (SCHÖPKE, 2012 *apud* IAFELICE, 2015, p. 21)

A partir daí começamos a entender o porquê de um ensino baseado em atividades exaustivas, avaliações ameaçadoras, competição de notas, decorebas, enfim, um processo escolar vicioso no qual predominam saberes prontos a serem reconhecidos. Evidentemente, nesse processo de elevação da passividade ao ajustamento social meramente mercadológico, não há a definição de um único culpado; há, com certeza, uma série de fatores envolvidos que se complementam e se fortalecem nessa construção de um ensino de desvalorização do pensamento crítico e criativo.

O fato é que o modelo pedagógico tem sido relegado às representações, à busca do saber já pensado, já conhecido, pronto e acabado, o que, segundo Iafelice, vem aumentando a produção de afectos passivos, reativos, tristes, criando valores e simulacros que infiltram em nossa consciência de-

sejos, vontades e aspirações passivas sem nos darmos conta disso. Estamos tão identificados com tais afectos que com eles somos felizes, tristemente felizes. Não reconhecemos a potência dos afectos, enquanto movimentos, deslocamentos e devires, pois eles pouco têm a ver com a nossa costumeira forma de pensar, cristalizada pela ideia que temos de nós mesmos e também do mundo (*Ibid.*, p. 14).

Segundo Spinoza, todo ser humano possui uma essência singular, denominada *conatus*. Toda essência possui um grau de potência de afetar e ser afetada para perseverar na busca da manutenção existencial no sentido de se constituir como um todo fragmentado por partes extensivas e, simultaneamente, como abertura para novos afectos e afecções. Isto é, todos nós possuímos uma subjetividade que nos garante a singularidade, ou seja, temos um conjunto de características que nos define, mas que, ao mesmo tempo, afirma nossa coletividade, já que não somos seres individuais. É nessa coletividade que usamos do nosso grau de potência para influenciar ou se deixar influenciar pelo todo que nos cerca, a fim de criar ou não conexões; fazemos esse trabalho durante toda a nossa vida.

Dentre vários outros causadores de adversidades, o que pode inflar significativamente a construção de desafetos é que profissionais confusos em relação aos princípios educacionais transmitem insegurança aos alunos; caso encontrem-se insatisfeitos com questões profissionais, transmitem antipatia aos alunos; e, em situação de desconhecimento ou desvalorização dos conteúdos de sua disciplina, obviamente, transmitirão desânimo e desapego. Assim, sucessivamente, constrói-se um círculo de dissabores com a educação escolar. Trazemos ao debate a necessidade de todos esses aspectos necessitarem ser repensados, mudados e transformados urgentemente.

3. *Afectos passivos e ativos*

Os afectos passivos são definidos por paixões e podem aumentar a nossa potência de agir. Quando exercemos um cargo profissional, por exemplo, tendemos a realizá-lo cada vez melhor se houver um interesse por ele. Os afectos passivos são, portanto, definidos pelo prazer, pela paixão, pelo gostar. Mas, se por um lado esses afectos podem aumentar nossa capacidade de agir, por outro, eles podem nos levar ao estado de perfeição menor, na medida em que, quando estamos afetados por eles, nossas ações também passam a depender deles; ou seja, se a paixão diminuir a produção

também diminuirá.

Enquanto determinado por uma afecção passiva, o homem se percebe impotente diante de seus próprios afectos; ele separa-se daquilo que pode, distancia-se e afasta-se da sua capacidade de agir. Toda forma de imobilização ou de fixação de ação tem como causa o investimento de um afecto passivo que assume a capacidade de ser afetado do *conatus*. (IAFELICE, 2015, p. 46) (Grifo nosso)

Assim, vemos no afecto passivo uma limitação, pois mesmo aumentando a potência de agir, essa ação é acompanhada também por um estado de impotência, uma vez que toda a ação do indivíduo é voltada para a manutenção do afecto passivo; isto é, para o prazer. Na perspectiva educacional isso quer dizer, por exemplo, que quando um aluno passa a se interessar por um dado objeto de estudo, e esse interesse é provocado por um agente exterior ligado a afectos passivos (a metodologia do professor, obtenção de boas notas, sensação de superioridade em relação aos outros alunos), o aluno poderá estabelecer um bom encontro com o dado objeto, no entanto, sua potência de agir, em relação a esse objeto, será limitada por uma dependência, isto é, caso haja alguma falha na potência provocada pelo agente exterior, o aluno se desestimulará.

Um bom ou mau encontro, segundo Deleuze, é determinado pelo critério do útil. Isso quer dizer, por exemplo, que, quando o corpo do aluno se compõe com o corpo do professor mais o corpo da disciplina, ocorre uma composição entre corpos. As relações presentes nos corpos desses dois últimos somam-se ao corpo do aluno, de modo que os três se conservam e progridem juntos. Esses encontros podem ser levados por afectos passivos. Conforme Iafelice explica, “um bom encontro, mesmo que seja gerado por uma afecção passiva, aumenta a minha potência de agir. Uma afecção desse tipo é uma alegria-paixão” (2015, p. 48). No entanto, como o filósofo adverte, “todo esforço está direcionado para que haja uma manutenção dessa alegria e, também, com relação ao objeto que a proporcionou” (*Id., ibid.* 48).

O inverso ocorre quando somos movimentados por uma afecção passiva negativa. Segundo Deleuze, no momento em que percebemos que algo ou alguém não se compõem conosco, uma parte de nossa potência tende a se afastar daquilo. A potência diminui, não no sentido de haver menos potência, mas porque uma parte dela está tentando evitar aquilo que não se compôs conosco e que percebemos como sendo um mau encontro (DELEUZE *apud* IAFELICE, 2015, p. 46).

Isso acontece, por exemplo, quando o corpo do aluno não se compõe

com o do professor; conseqüentemente, pode acontecer uma diminuição da potência de agir do aluno em relação à disciplina. Esse encontro denomina-se tristeza-paixão. Sempre que um encontro implica uma diminuição de potência de agir, ao menos um dos corpos submetidos a esse encontro, que sofreu a diminuição de potência, foi afetado pela tristeza, ou seja, sua potência de agir tornou-se dependente de um afecto de tristeza. “Quando nos relacionamos com alguma coisa que não se compõe conosco, por natureza temos a tendência de destruí-la, ou seja, a tristeza nos conduz ao ódio” (IA-FELICE, 2015, p. 49).

Os afectos passivos parecem então nos levar a um estado de instabilidade, pois, mesmo nossa potência aumentando ou não por uma afecção passiva, corremos o risco de tornar nossas ações dependentes dessa afecção na medida em que na primeira instância há uma aproximação por interesse externo, como causa de dependência; e na segunda instância há afastamento, como causa de decepção. Quando as ações de um aluno para com a disciplina dependem de sua relação com o professor, por exemplo, essa dependência é efeito de uma ação inadequada, isto é, uma ação que não partiu de um fator interno, do próprio aluno. Quando há um interesse próprio do aluno pela disciplina, a ação, nesse caso, teria como causa uma ideia adequada, sendo assim, definida por afecto ativo.

Os afectos ativos, portanto, são frutos de um processo interno realizado em nós mesmos. É possível que uma afecção passiva se torne ativa, pois, muitas vezes, para que possamos realizar uma ação, é preciso que haja uma paixão-inicial para que nossa potência de agir aumente, mas também é preciso que haja uma transformação no sentido de que o interesse vá além da paixão, que faça um processo inverso em que a potência da ação, ao invés de crescer para o sentido exterior, passe a crescer a partir do interior. Em outras palavras, é preciso fazer com que a ação, mesmo que tenha sido motivada por um fator externo, passe a ter como motivação um interesse próprio; para que se constitua como uma ideia adequada, um progresso, um avanço pessoal, um crescimento intelectual.

4. *Quais afectos têm sido envolvidos no ensino de Gramática?*

O que me parece, no fundo, é que nós - tanto leigos como estudiosos do assunto - não temos sabido muito bem fazer a avaliação dessa disciplina que incomodou e revoltou a tantos nos bancos escolares, mas que, ultimamente, tem sido tão avidamente perseguida pelo homem comum, que, agora, a busca e a respeito como

algo do “do bem” e não “do mal”, como antes lhe parecia. Estranho mistério! (NEVES, 2015, p. 29)

Uma das problemáticas que mais tem ganhado destaque nos últimos anos é o modo como os aspectos gramaticais têm sido abordados nas aulas de Língua Portuguesa. A crítica maior recai sobre o trabalho excessivamente normativo e centralizado na metalinguagem. Essa é a “gramática” que tem sido apresentada nas escolas: um suposto conjunto de regras do “bem”falar e escrever, da “boa” linguagem, do “certo e errado”. Essas têm sido as nomenclaturas que vêm atribuindo à gramática uma suposta figura de carrasco.

Segundo Neves (2015), a gramática tem esse caráter normativo pelas próprias condições em que surgiu, dentro de um contexto ocidental, época na qual a ameaça de sobrepujamento da língua grega pelas línguas “bárbaras” conduziu toda sua feitura no sentido de estabelecer uma norma-padrão, considerada superior, cujo compromisso era o de criar uma língua comum a todos de determinada comunidade. A disciplina gramatical foi instituída a partir de modelos e assim foi estabelecida como imposição de padrões. Desse modo, “toda gramática tradicional ocidental está afeiçoada à trajetória que culminou na sua instituição” (NEVES, 2015, p. 33).

As marcas da visão tradicional ocidental ainda pesam fortemente no tratamento da gramática nas escolas. Conforme menciona Neves (2015, p. 18), reavendo uma fala de Slama-Cazacu, ainda que se considere o fato de que a criança possui uma consciência forte em torno de sua língua - tendo, portanto, capacidade de refletir sobre a mesma - a escola, direcionada pelo trabalho tradicional da linguagem, ensina a criança a “desaprender” o pensar sobre a língua, desde a pré-escola. “Assim, gradativamente, a escola desenvolve uma sistematização mecânica, e [...] a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem” (NEVES, 2015, 18).

Obviamente, com o passar do tempo, as noções acerca da natureza da gramática foram ressignificadas. Hoje, os manuais, por exemplo, são organizados em um contexto sócio cultural e científico totalmente diferente. A natureza da linguagem passou a ser vista com novos olhos. Com o advento das ciências contemporâneas, desde o século XX, a língua e a linguagem se sobressaíram como objetos de estudo, livres do cunho valorativo do poder político, social e estético. Nessa empreitada, os linguistas contribuíram de forma significativa, questionando o modo como a escola trata o ensino

de linguagem, apontando falhas em relação ao ensino tradicional, e inserindo o tema da variação linguística a partir da noção de língua considerada em seu real caráter multifacetado (FARACO; CASTRO, 1999).

Mas, se por um lado os linguistas contribuíram para um repensar sobre o ensino dos aspectos normativos – incentivando a troca de exercícios exaustivos e mecânicos pela experiência de lidar com os aspectos gramaticais em sua funcionalidade no texto; por outro lado, suas propostas, que apesar de serem positivas ainda são teoricamente insuficientes, trouxeram algumas confusões, pois, de certa forma, sugeriram a exclusão da gramática na escola, o que acabou influenciando para desnortear a prática de professores. O que se vê é que: 1) quando se opta pela abordagem tradicional, o foco recorrente é o trabalho excessivo e descontextualizado de regras gramaticais; 2) quando se opta pela abordagem textual, os aspectos gramaticais são esquecidos; 3) quando se opta pelas duas formas de abordagem, o trabalho se dá de modo desmembrado.

Poderíamos dizer que essa situação pode decorrer de uma má formação dos professores que dificulta a compreensão e apreensão das mudanças qualitativas essenciais para a renovação do ensino de língua. No entanto, apesar de ser uma realidade inegável, a má formação dos professores não pode ser vista como bode expiatório, como único ou maior causador de tais problemas. Além de fatores externos como o sistema burocrático que comanda a escola, a falta de estrutura física e psicológica de alunos e profissionais envolvidos no processo, a inexistência de um capital cultural consistente no caso de alguns alunos etc.; há ainda, como vários autores salientam, a questão de que, mesmo que os professores fossem bem formados, o problema persistiria, uma vez que são guiados por teorias – e os autores ressaltam quase que exclusivamente a teoria da linguística, que não possui completude e consistência suficiente para um efetivo trabalho na resolução desse problema, e esquecendo toda a contribuição da filologia e da filosofia da linguagem.

A gramática é, portanto, envolvida por um conjunto de afectos 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. Esses afectos negativos têm provocado maus encontros, distanciando tanto professores quanto alunos de uma experiência fértil com a gramática.

Diante desses afectos, alunos e professores podem apresentar diversas posturas no que se refere à motivação de suas buscas ou rejeições pelo estudo e ensino de gramática. Uma perspectiva baseada nos moldes tradicionais, por exemplo, pode promover maus encontros e relegar o ensino de gramática somente ao exercício de afectos passivos. Nessa perspectiva, um aluno que se interesse pela disciplina gramatical talvez seja levado a isso por afectos criados no encontro com a abordagem do professor; com o próprio conteúdo gramatical (e é por isso que as pesquisas acerca da natureza dos livros didáticos têm sua relevância); e, até mesmo, com a sensação de poder linguístico, ‘firmado pela sociedade capitalista’, que esse conteúdo pode lhe oferecer; assim como também, pode acontecer o inverso: desinteresse por sentimentos de aversão. Nenhuma dessas situações pode, de fato, configurar um encontro frutífero entre a gramática e o aluno se este não for levado a refletir sobre o real valor e importância dessa disciplina em sua vida. A partir daí, o professor deve entender que perguntas como “*Porque estamos estudando isso?*” e “*Em que parte da minha vida irei precisar desse conhecimento?*” não podem ser ignoradas.

Falamos, portanto, de encontros e desencontros, composição ou decomposição de corpos entre vários pares: aluno-professor; aluno-abordagem; aluno-conteúdo; aluno-sociedade etc. Enfim, falamos de aumento ou diminuição de potência influenciada por afectos passivos instáveis. A educação tem incitado a produção desses (des)encontros na medida em que se configurou em um conjunto de ambientes escolares que promovem, entre outros fatores, competição de notas, afirmação de supostos padrões de subjetividades restritos, abordagens e organizações padronizadas de conteúdos já prontos, falta de estímulo para a produção de afectos crítico-ativos e muitos outros fenômenos prejudiciais ao desenvolvimento linguístico dos alunos.

5. Considerações finais

Para transformarmos a paixão em ação é necessário que as ideias inadequadas deixem de atuar para que as adequadas possam agir. É somente a partir das ideias adequadas que poderemos produzir afectos ativos. Porém, não existe uma ideia adequada sem antes haver uma noção comum que pressuponha. (IAFELICE, 2015, p. 65)

A teoria dos afectos de Iafelice nos faz concluir que, quando afetados por uma paixão-alegre, ou seja, quando algo faz bem para o indivíduo, essa própria afecção levará a formar, por meio da razão, noções comuns

com o corpo que o afetou. Desta forma, há uma paixão-alegre quando se encontra na alteridade noções comuns e relacionáveis entre os indivíduos. A similitude comanda este processo de reconhecimento da paixão-alegre, de modo que não existirá paixão-alegria sem que antes exista uma similitude de composição entre os corpos. “Quando nossa razão nos leva a formar uma noção comum, isso quer dizer que ela percebe elementos que estão em nós como em outro corpo” (IAFELICE, 2015, p. 65-6).

Isso é afetuosamente válido e urgente para os contextos educacionais, onde, impreterivelmente, teorias e práticas na produção de subjetividade precisam atender a uma demanda da coletividade, de forma que o prazer e o estímulo brotem de uma proporção de relações, ideias e ações criativas e libertadoras, de uma vivência de potências positivas em que as ideias adequadas prevaleçam e formem indivíduos críticos e atentos.

Entendendo que essa ideia adequada é uma ação no sentido de ser proveniente do próprio indivíduo, ela está relacionada ao afecto ativo. Especialmente nos ambientes de ensino, urge a necessidade de práticas pedagógicas que resgatem o afecto-paixão rumo ao afecto-ação na busca da concepção e aplicação de uma perspectiva educacional embasada na pedagogia da diferença, proposta tão claramente por Iafelice. A ideia adequada a ser vivenciada na educação escolar, muito especialmente em relação aos conteúdos gramaticais, quando a compreensão da funcionalidade é primordial, é a oportunidade de absorção e compreensão de um conhecimento baseado na realidade, na essência objetiva da coisa; é quando o conhecimento não se restringe à representação do objeto conhecido; quando o ensino propicia conhecer as razões internas de sua produção; quando as relações de ensino oferecem a razão total da ideia e asseguram a dedução completa de todas as suas propriedades.

Concordamos, alegremente, que é preciso ação afetiva. Especialmente no trato com o ensino da gramática, pois é “somente pelo esforço de nossa razão que podemos transformar nossas ideias inadequadas – e, conseqüentemente, nossos afectos passivos – em ideias adequadas, causando nossos próprios afectos” (*Id., ibid.*, p. 69). É preciso que todos os envolvidos nos processos de ensino se movimentem na criação de afectos ativos, somente assim a gramática – base para o ensino da língua portuguesa – tornar-se-á algo expressivo. A expressividade, a funcionalidade e a riqueza da língua portuguesa carecem de destaque, movimentação, divulgação; tudo

isso é mais facilmente possível com um ensino rizomático¹⁶², afetuoso e incontestavelmente necessário da gramática, para isso é preciso libertá-la das ideias inadequadas que foram criadas em seu percurso histórico. Isso significa que precisamos enxergá-la através de um olhar livre de pré-julgamentos desvalorosos quanto a sua natureza disciplinar. Com essa iniciativa podem surgir possibilidades de percebê-la e recebê-la com prazer, na construção de uma afecção alegria-paixão e, a partir daí, encaminhá-la para uma afecção ativa na composição de um ensino emancipador dos saberes escolares e da própria Língua Portuguesa como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Volume 3 e volume 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In: *Educar em Revista*. n. 15, Curitiba, 1999.

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

NASCIMENTO, R. D. S. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. Tese de Doutorado. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo-SP: Contexto, 2015.

¹⁶² O pensar rizomático, derivado do termo rizoma oriundo da filosofia de Deleuze e Guattari, pode se referir, na perspectiva educacional à emergência do pensar e do fazer livres, em uma ordem na qual o privilégio deve ser dado à multiplicidade, às conexões, à heterogeneidade, à liberdade de criar o novo, à possibilidade de construir o inconsciente sem estar preso a uma unidade superior hierárquica.