

O que acontece no meio?

What happens in the middle?

GABRIEL DUMMER CAMARGO*

LISETE BAMPI**



RESUMO – Este artigo cogita caminhos que se perfazem desde o suposto ponto inicial de algum aprender até o objeto final, se é que existe, onde o aprendizado seria consumado num conhecimento almejado. Através de conceitos apropriados, principalmente, da filosofia de Gilles Deleuze, nos guiamos em experiências múltiplas que vislumbram paradoxos e encontros hieroglíficos que o *meio* reserva aos desbravadores da Educação. Esse caminho do meio é infinito, apinhado de paradoxos e encontros necessários que nos guiam a um aprendizado outro para além do almejado, uma vez que se sustenta na arte de decifrar mundos de signos, repletos de sentidos.

Palavras-chave – Ensinar. Explicação. Paradoxo. Deleuze. Aprender.

ABSTRACT – This paper ponders on ways that emerge from an assumed starting point of some-learning to the final object, if it exists, where learning would reach completion in a desired knowledge. Through appropriate concepts, especially from Deleuzian philosophy, we guide ourselves in multiple experiences that envision paradoxes and hieroglyphic encounters that the middle – the uncertain place between what is taught and what is learned –, brings out to education researchers. From the given explanation to the artistic learning movement a long way unfolds. This middle path is infinite and packed with paradoxes and necessary encounters that guide us to another-learning beyond the aimed one, since it sustains itself in the art of deciphering worlds of signs full of meanings.

Keywords – Teach. Explanation. Paradox. Deleuze. Learning.

[...] *Ainda não estou satisfeito, porém; tenho dúvidas. Talvez não devesse desenhar apenas um traço e fosse melhor começar uma figura pelo meio, prendendo-se primeiramente às saliências mais iluminadas para depois passar para as porções mais sombrias. Não é assim que age o sol, esse divino pintor do universo? Oh! Natureza, natureza! Quem alguma vez já te surpreendeu em tuas fugas? Olha, o excesso de ciência, tanto quanto o de ignorância, desemboca em negação.*

Duvido da minha obra!

(BALZAC, 2012, p. 20)

QUE FAZER...

Há muitos questionamentos nas trilhas das experiências docentes. Esses questionamentos, muitas vezes, parecem desprovidos de sentidos, moldando-se em estruturas indetermináveis como a própria permeabilidade dos estudantes em relação ao professor e ao

conteúdo do ensino. O tempo, o espaço, as relações e a própria educação que nos envolve, parecem limitar as ações possíveis. A novidade tornou-se a ordem do dia, ou melhor, da aula. Contudo, há aqueles momentos em que o imprevisível acontece, quando professores e estudantes tecem o *diferente* naquilo que entendiam como *igual*.

*Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professor da Escola Estadual de Ensino Médio André Leão Puente (Canoas, RS, Brasil). *E-mail*: <gabriel.dummer@ufrgs.br>.

**Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil). *E-mail*: <lisete.bampi@ufrgs.br>.

Dentro do espaço e tempo que tínhamos para ensinar, encontramos algumas brechas no velho sistema, por onde nos infiltramos, e tentamos trocar a mola da máquina ainda em funcionamento. Sentidos trazidos de experiências já cansadas, mas ainda em labirintos de esgotamento (DELEUZE, 2010b), foram revividos num outro espaço-tempo, guiando-nos a um aprendizado para além do almejado, uma vez que se sustenta na arte de decifrar mundos de signos, repletos de sentidos (DELEUZE, 2010a).

Deparamo-nos com algumas experiências sensíveis, vivenciadas na realidade das escolas e nas entrelinhas de leituras que guiam nossa pesquisa.¹ Nessas experiências, encontros necessários se dispõem em fugas e nos fazem colidir com algo que cria possibilidades de despertar o pensar. Deleuze (2010a) nos deixa migalhas de signos em caminhos repletos de hieróglifos a serem decifrados e que tentamos saborear: experiência de ensinar e aprender a matemática ou qualquer outra disciplina (será necessária essa distinção?).

Primeiramente, nos guiamos em experiências múltiplas que vislumbram paradoxos e encontros hieroglíficos que o *meio* – o lugar incerto existente entre o que se ensina e o que se aprende – reserva aos desbravadores da educação. Objetivamos ampliar nossas análises conceituais nas experiências vivenciadas e observar o que acontece no *meio* – entre o ensinar e o aprender. Posteriormente, analisamos o suposto início do movimento do aprendizado firmado na explicação (RANCIÈRE, 2007) e em seus paradoxos. Seguimos pelos princípios deleuzianos dos mundos dos signos e seus encontros como forma básica em que o *meio* se apresenta. Por fim, observamos a necessidade de estar atentos às possíveis brechas que podem surgir com o ensinar, convidando-nos a nos aventurar com elas, ou nelas permanecer, enquanto uma experiência que toma o espaço da sala de aula em sua multiplicidade.

Almejamos despertar certa sensibilidade – precisamos de uma sensibilidade aberta (KOHAN, 2007) – para decifrar os encontros deste ensinar de mais qualidade. Confirmando, assim, o movimento de um aprender diferente, ainda que o mesmo, a partir das brechas que encontramos no limiar misterioso que existe entre o aprendiz e o objeto do aprendizado, nos paradoxos que envolvem este movimento de criações artísticas: paradoxos de aprender e ensinar (KOHAN, 2009). Talvez, nessas brechas, existam cores mais vivas do que imaginamos para fazer a arte-docente que praticamos.

O sentido já dado da busca pelo diferente, ou mesmo da tentativa de fuga dos clichês, proporcionou uma experiência docente com poliedros que se esgota em signos a serem interpretados, desde a própria utilização do molde até a noção do menos que rende mais. Essa experiência,

assim como outras – por exemplo, a atividade chamada de “O caso dos sócios” – testifica em si possibilidades de uma sensibilidade aberta aos encontros necessários com os signos do aprender. Signos que se manifestam para além da explicação (RANCIÈRE, 2007) que, ainda assim, os contém, principalmente na forma mundana dos dados, perpassando as experiências que aqui descrevemos e de cujo porvir ainda não sabemos.

NO ENSINO DE POLIEDROS...

O espaço e o tempo limitados para uma oficina sobre o ensino de poliedros foram o ponto de partida para um encontro sensível com o possível de ser realizado, para além da própria experiência de exercícios dados. Essa experiência, revisitada de outra,² firmou-se numa oficina que foi concretizada em duas aulas sobre o ensino de poliedros. A oficina foi desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Porto Alegre. A possibilidade da oficina surgiu de uma necessidade evidenciada pela professora das respectivas turmas. Contudo, o tempo de seu planejamento e execução era limitado, ocasionando as reflexões que, neste artigo, ganham uma extensão no pensamento.

A vontade institucionalizada do diferente, naquela experiência, instigou um olhar sensível para o que já era igual no ensino proposto. O molde do espaço e do tempo, enquanto ferramenta limitadora, incentivou a tentativa de extrair um esgotamento (DELEUZE, 2010b) das opções observadas. Para moldar o tempo da confecção dos poliedros, foi utilizado um “molde” que se transformou em mais do que um simples polígono de papel-cartão que facilitaria a construção dos poliedros. O molde manifestou-se enquanto um ente norteador, trazendo em si um signo a ser decifrado, possibilitando o fluir hieroglífico das ideias que surgiram com a sua confecção. O movimento de decifração não se formou em um tempo Cronos, a partir de um ímpeto instantâneo de inspiração docente. Mas estendeu-se num tempo Aion em que reminiscências de memórias e possibilidades de transformações se manifestaram entre as brechas do movimento de sua execução. Essa experiência transcende o já escrito e pensado, dobrando-se num aprendizado outro que tem uma de suas pegadas neste texto, desdobrando-se em sentidos nesta escritura.

NO CASO DOS SÓCIOS...

Nesta atividade, lançamos um exercício para uma turma de estudantes do Ensino Médio em que era necessário dividir o lucro obtido em dada situação entre cinco sócios (CAMARGO, 2011b). Tal exercício seria a motivação para o ensino de matemática financeira, guiando

ao estudo da proporcionalidade. Contudo, a questão propiciada não se sustentou na divisão matemática que o exercício exigia, mas na justiça que envolvia a situação nele apresentada, dada a ausência de explicações *a priori* de como os estudantes deveriam resolver o exercício. Não podemos entender que a reconhecimento, em sua natureza explicativa, não esteve presente na atividade.

A brecha do momento foi encontrada, e o *ofio de ligação* entre a matemática e os estudantes foi estabelecido pela via da justiça que o exercício exigia em termos morais. Mas o caminho explicativo se manteve, num momento *continuum* e *a posteriori*, guiando o estudo da objetivada proporcionalidade. O tempo escasso dessa atividade, talvez, impediu um aprimoramento da análise sensível que os estudantes desenvolveram durante a experiência. No entanto, eles testemunharam as possibilidades de um encontro possível no ensino através da visão sensível diante da justiça, ou não, relativa ao exercício lançado, onde a utilização da matemática supera suas próprias explicações.

Entretanto, o foco que tomamos nas trilhas aqui desenvolvidas consiste na observação das possibilidades que experiências, como as que acabamos de descrever, proporcionam para o aprender³ e, também, para o desenvolvimento de uma atenção mais sensível aos encontros necessários com os signos que conduzem a esse aprender. Signos a serem decifrados para uma educação que transcenda a mera transferência do conhecimento em si: um aprender que vá além da memória e se firme no pensar enquanto movimento artístico (DELEUZE, 2010a).

A *Maratona dos poliedros* e *O caso dos sócios* atuaram como lentes que trouxeram para mais perto essas possibilidades: talvez um livro com trechos queimados que o ignorante tenha decorado ocasione encontros semelhantes (DURAS, 1990). Com o auxílio das brechas que essas experiências docentes possibilitam, podemos observar, em parte, o que há no *meio*, o lugar onde o pensamento se move entre o que é ensinado e o que é aprendido. Na tentativa de explorar esse *meio*, o *diferente* incomoda, uma vez que parece sempre igual a algo que já aconteceu. Diante disso, o cansaço, em geral, parece se estender como um manto sobre a sala de aula. Porém, o aprender se manifesta no imprevisto, criando-se em relações muitas vezes caóticas em que encontros com signos são possibilitados. O manto do cansaço possui furos que podem ser aproveitados e rasgados em possibilidades outras. O diferente pode surgir do igual, e o novo pode surgir do velho quando menos esperamos. E, quando percebemos, estamos buscando a justiça referente à divisão de um lucro e introduzindo noções de proporção, objetivando ensinar matemática financeira.

O que propomos aqui é uma análise mais atenta dos signos que nos inquietam em meio às experiências docentes. Almejamos problematizar o que acontece nesse *meio* que existe entre o objeto que é ensinado e o aprendizado que é objetivado. Tentar capturar, nem que seja apenas uma breve pose deste movimento, constitui um dos objetivos da nossa pesquisa. Inspirados em Deleuze, talvez possamos possibilitar uma visão mais ampla das vias pelas quais o aprender se manifesta, não apenas como um artifício da memória, mas enquanto um movimento artístico do próprio pensamento. Este é um decifrar tateante que se move entre paradoxos de ensinar e aprender (KOHAN, 2009), especialmente, em seu *meio*.

O ENSINO COMEÇA PELOS DADOS...

O conhecimento a ser transmitido está codificado em certa linguagem. A explicação se sustenta, enquanto um método de formas de aprendizagem, numa linguagem que possibilita expor o conhecimento aos estudantes. Quando almejamos ensinar logaritmos, em geral, explicamos o que é o logaritmo. Também podemos usar exemplos, histórias, imagens – recursos para transmitir conhecimentos necessários ao ato de ensinar. Mesmo entre diversos caminhos que podemos seguir a fim de expressar um dado conhecimento aos alunos, cedo ou tarde precisaremos dar uma explicação. A explicação parece uma necessidade fundamental para que os estudantes possam aprender. E quanto mais se explica mais se espera por explicações.

– “Explica, re-explica e explica de novo. É pra isso que serve o professor”, disse um estudante (CAMARGO, 2011b).

Mas, explicar é ensinar? A explicação em si possui a capacidade de alcançar o estudante e lhe transmitir o conhecimento almejado? Podemos ensinar apenas com explicações? Talvez sim! Não sabemos como alguém aprende latim (DELEUZE, 2010a, p. 21). Contudo, o foco não está apenas no ensino, mas também na experiência do aprendizado. Então, podemos transformar a questão: pode-se aprender apenas com a explicação? Conforme já mencionado, não podemos dar uma resposta definitiva. No entanto, podemos observar a explicação um pouco mais de perto, com novas lentes – ou apenas mais uma inclinação.

Para ensinar matemática financeira, explicamos o que são proporções, juros, montantes. Envolvemo-nos com exercícios e exemplos, em geral originados de situações inventadas que, por mais realistas que pareçam, não fazem parte da realidade dos estudantes ou, ao menos, não de todos. No caso do ensino de poliedros, descrevemos suas definições, características, nomes e relações, mostramos desenhos e sólidos que muitas vezes escapavam à sua percepção. Explicamos, exemplificamos, exercitamos.

Enfim, tentamos ensinar, “ajudar a ver sem mostrar-se, expor-se se escondendo, ensinar a dizer uma palavra que não se deixa ler, aparecer onde já não se está mais ou já não se é mais que a forma de algum outro” (KOHAN, 2009, p. 14).

Mas, o quanto os estudantes realmente aprendem com as explicações? Escutar, copiar, resolver. Tudo isso eles podem realizar. Mas, o quanto eles conseguem aprender no *meio* explicativo? O potencial do aprender existe e, assim, a possibilidade de pensar está lá. Contudo, o pensar não provém de uma boa vontade, de “um amor natural pela verdade”, antes, ele deve ser forçado (DELEUZE, 2010a, p. 15). Há necessidade de uma violência sobre o pensamento, algo que o coloque em movimento, um encontro com um signo inquietante que nos conduza ao aprender. O “aprender diz respeito essencialmente aos signos”, e “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos” (DELEUZE, 2010a, p. 4). Além disso, os signos são objeto de um encontro que exerce sobre nós uma violência e nos “força a pensar e a procurar o que é verdadeiro” (DELEUZE, 2010a, p. 15). Daí a relação direta entre o aprender e o pensar.

A explicação pode possibilitar, e mesmo representar, um encontro com um signo que nos impele a pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 2010a). No entanto, a explicação possui um caráter simplificador que tende a minimizar os encontros, conduzindo-nos a pensar o já pensado. E isso se deve, principalmente, ao paradoxo implícito que ela desenvolve: o da subdivisão ao infinito – sempre passado-futuro e jamais presente (DELEUZE, 2011, p. 78). A regressão das explicações (RANCIÈRE, 2007, p. 21) se multiplica, dividindo-se em si mesma através das palavras que não são suficientes em sua distribuição nômade (DELEUZE, 2011, p. 78). O verbo *ser* que a explicação traz em seu âmago sustenta essa regressão ao infinito, tornando a reconhecimento desta transmissão de informações um processo cansativo, aparentemente incapaz de se esgotar (DELEUZE, 2010b). Todo *ser* é alguma coisa outra que exige em sua existência outra explicação do que vem a *ser*.

A explicação fecha-se em si mesma numa linguagem conceitual que possui, por natureza, o objetivo de evitar brechas, de facilitar o caminho da representação, em geral, mais “dando o pensar” do que “dando a pensar”. A regressão das explicações poderia se chocar contra uma parede de conceitos primitivos. Mas os conceitos também parece exigirem palavras que os expliquem. Afinal, sempre queremos ver o que há além do muro: as paredes nos incomodam. Necessitamos procurar pelas portas, janelas, cordas, escadas, buracos, brechas de passagem, de fuga.

Neste panorama, as explicações parece não serem suficientes para o aprendizado de algum conhecimento,

já que sempre faltará um *ser* a ser seguido. Então, como podemos chegar à conclusão de que aprendemos algo, se não existem explicações suficientes para deixar em evidência o que este algo *é* em verdade? Sustentamos a ideia de que o aprender não é fim e nem começo, mas puro e simples *meio*. Entretanto, a explicação torna-se necessária no processo do ensino-aprendizado enquanto um fio condutor dos dados que delimitam o conhecimento a ser aprendido. Os signos mundanos que a explicação possui, principalmente em sua vacuidade, manifestam a potencialidade de encontros com os signos dos demais mundos do aprender e, conseqüentemente, com a própria arte.

Habitamos uma tradição pedagógica fundada na lógica da transmissão. [...] Contudo, a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática. [...] Mas tudo o que se transmite está sujeito a um gesto primeiro que é, em si mesmo, intransmissível. [...] Quem ensina afirma um gesto. Pode ser que quem aprende o percebe, aceite o convite e, eventualmente, o recrie (KOHAN, 2009, p. 75).

A transmissão formulada através da explicação compõe uma imagem inicial do aprender, um ponto de partida de onde os encontros podem surgir ou fugir. Mesmo como ponto de partida, observamos que a explicação não seria o “começo” do aprender, como num processo ou construção de conhecimento. Antes, o aprendizado já existe como patamar *a priori*, seja de um conhecimento prévio do aprendiz ou mesmo em sua própria forma de expressão. A explicação, em sua forma paradoxal de regressões, não possui um começo em si no quesito do aprendizado, uma vez que necessita de um sentido além de si mesma – uma não explicação: o “intransmissível” para, então, se tornar inteligível. Rancière (2007), neste sentido, refere-se ao exemplo do aprendizado da língua materna como um princípio desta fuga da explicação exclusivamente pela linguagem.

A partir deste ponto de partida – que não é um começo –, há uma força inerente aos encontros com signos que transporta os horizontes do aprendizado para perto, num salto não explicativo, acessível aos sentidos. A fuga do paradoxo da regressão ao infinito exige um salto que ultrapassa o espaço e o tempo infinitesimais das explicações que separam Aquiles da Tartaruga. Um salto que não se explica. No entanto, o paradoxo persiste e o salto não é final. Esta fuga da explicação se origina da decifração de signos, em geral amorosos e sensíveis. E, assim, encontramos-nos imersos no *meio*.

A dimensão do *meio* nos sustenta numa gravidade para além dos sentidos. Não há salto suficientemente grande que nos livre da distância que separa a explicação, como movimento inicial, do produto final do aprendizado.

Se quisermos dar um salto final, ele não será completo, pois se realizará sobre cifras, espaços vazios onde há uma infinidade de percursos não descobertos: fractais invisíveis devido à escala criada no próprio salto e à altura da qual nos deixamos cair. Cada ponto de toque do conhecimento manifesta-se como um signo mundano em essência.

A explicação funcionaria como uma ponte que pula de dado em dado sem ponto original ou final, num percurso discreto de definições, exemplos, exercícios, etc. O cansaço (DELEUZE, 2010b) suspende as supostas últimas pontes de modo a intuímos um aprendizado final. Nestes saltos, há reconhecimento. Uma reconhecimento sustentada na memória e que, também, possibilita o aprendizado. Mas o aprender enquanto pensar esgueira-se pela superfície e se mantém apenas como possibilidade: uma potência que depende de um encontro necessário com os signos dos quais as pontes desviam pela natureza de sua construção. As pontes buscam o caminho mais curto, menos acidentado possível. Mas, há necessidade de pedras nas quais tropeçarmos, a fim de despertar *algo*, uma lembrança perdida ou algum outro sentido. A destituição da profundidade se manifesta no paradoxo da explicação, visto que exhibe os acontecimentos na superfície, desdobrando a linguagem ao longo de seu próprio limite (DELEUZE, 2011, p. 9).

O pensar surge através da coação de um encontro com um signo que o desperta. O aprender se sustenta nos movimentos desse encontro, no decifrar hieroglífico da sensibilidade aos signos que emanam do objeto do aprendizado (DELEUZE, 2011, p. 9). A explicação, por sua vez, manifesta-se sobre um manto de mundanidade, repleta de informações – formas conhecidas que almejam em si a transferência do conhecimento. No entanto, na regressão ao infinito que ela caracteriza, o pensamento se restringe a encontros escassos com palavras de sentidos outros. Mesmo assim, a explicação admite uma ligação entre o aprendizado e seu ensino pela qual a mundanidade em si contida sustenta brechas possíveis de encontros com os signos dos outros mundos do aprender (DELEUZE, 2010a, p. 6). A necessidade da explicação não a torna suficiente, pois percorre as linhas de sua própria superfície fractal, multiplicando-se e dividindo-se em irregularidades que não suportam a superfície do aprendizado em toda a sua área.

A explicação surge enquanto um ponto de partida que nem mesmo o mestre ignorante ignora. Afinal, o percurso está fundado em uma opinião a ser verificada (KOHAN, 2009, p. 78). A explicação nos possibilita a aproximação deste ponto necessário. No entanto, os paradoxos que induz revelam-se na própria natureza fractal que apresenta como analogia: seu perímetro infinito busca cercar uma área limitada, o objeto do aprendizado em

si. E, assim, Aquiles continua a explicar para a Tartaruga porque jamais conseguirá alcançá-la, mesmo observando a curta distância que os separa. A fim de vencer a metade do caminho que ainda resta a sua frente, um salto heroico torna-se necessário. Além disso, o casco escorregadio da Tartaruga pode se tornar uma decepção a mais nesta odisseia – força não basta, é necessário também equilíbrio. Mesmo entre os saltos, ou mesmo passos, o caminho ainda é denso e uma infinidade de percursos e aprenderes se desfaz em potências, ao menos, neste tempo Cronos do salto infligido.

Havendo *algo* no mundo que nos faz pensar (DELEUZE, 2009, p. 203), as possibilidades dos encontros necessários com *algo*, através da explicação ou de alguma reminiscência, são indizíveis (BAMPI; TELICHEVESKY, 2012), mas aparecem na forma de um signo que perturba a calma da mente, estendendo-se como um convite a ser aceito (KOHAN, 2009, p. 75). Um convite-provocação que nos intima a dar um salto, colocando-nos no *meio*, além da dimensão da explicação, mesmo que esta ainda o integre. Novo paradoxo: conjuntos que contêm o que não lhes pertence. Dimensão que sustenta em si mesma uma externa – holograma cognitivo dos dados.

A FUGA PARA O MEIO...

Despertar o sentido, para além da explicação, pode ser pensado apenas como mais uma tentativa de encontrar o diferente no ensino. No entanto, as tentativas de fugir do infinito das regressões explicativas nos guiam, em geral, às trilhas já trilhadas. Por exemplo, onde está o diferente na construção de poliedros? A experiência com os poliedros surgiu depois desta construção, da necessidade de encontrar o diferente no que tínhamos por igual. Uma sensibilidade aberta nos permite observar esses encontros, onde a modelação do espaço e do tempo se faz necessária. Muitas vezes, esses encontros podem fugir do bom senso das explicações, dos cansativos exercícios, para então, se emaranhar em questões que se infiltram por caminhos que tangenciam a objetividade dos *calculus*.

Quando vamos dividir um lucro não explicamos o que é proporção, mas questionamos os estudantes sobre o que seria o “justo”. Não definimos poliedros, mas instruímos os alunos à construção de seus próprios poliedros por meio de suas planificações e alguns moldes. São movimentos iguais que, em sua simplicidade, podem trazer em si encontros com signos sensíveis que nos colocam no caminho do aprender. Mas, o que os estudantes aprendem com isso? Não sabemos. Nunca “se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2010a, p. 237).

No entanto, algo surgiu destes encontros: sentimos nos olhares e dizeres dos estudantes. Talvez o mesmo que aprenderam da brincadeira com um chapéu mágico em meio ao ensino de múltiplos e a fatoração em primos (KETTERMANN; MOELLWALD, 2011).

O que há neste *meio* entre falar, ouvir, pensar e dirigir vontades, justiça, movimentos, mágicas, indecisões, não saberes? O que nós aprendemos nesse mesmo *meio*? Como fugir da reconhecimento tão necessária? Ou melhor, como fazer com que o que emana dela nos afete o sentido? O “mundo vacila na corrente do aprendizado”, e a explicação se move entre as singularidades do *meio*, envolvendo-se em mundanidades que formam um meio indispensável ao aprender (DELEUZE, 2010a, p. 25). Mundanidades das quais as reconhecções não fogem, esgueirando-se em lugares sensíveis, onde mágicas se insinuam, metamorfoseando-se em amores imprevisíveis que se dissolvem em vontades outras. Dependendo dos saltos entre os dados, esse aprendizado se perde em imagens artísticas de um aprender diferente, ainda que igual, novo apesar de velho.

O paradoxo deste puro devir, com a sua capacidade de furta-se ao presente, é a identidade infinita: identidade infinita dos dois sentidos ao mesmo tempo, do futuro e do passado, da véspera e do amanhã, do mais e do menos, do demasiado e do insuficiente, do ativo e do passivo, da causa e do efeito (DELEUZE, 2011, p. 2).

Na *mundanidade*, o Cronos do ser professor, da sala de aula, da sineta que soa e das linhas dos cadernos ou telas dos computadores, despedaça os dados em explicações infinitesimais que não possuem um fim. Contudo, poses das imagens informativas se deslocam em imagens-movimento, mesmo que apenas espelhadas em um negativo, transcendendo numa rede de cifras intraduzíveis. Espelhos de muitas Alices. Então, no Aion do aprender, um encontro se faz necessário, seja pelos signos *mundanos* que, em sua vacuidade, possuem *algo* a decifrar, ou pelos signos amorosos e sensíveis que podem criar possibilidades de despertar o pensar. Encontro que apenas acontece, firmado em paradoxos, como uma contradição em que *algo* é feito do nada, o número é feito da cifra – o *zephyrum*⁴ é tão importante quanto o *infinitum*. Encontro que se manifesta enquanto um acontecimento que pode vir também do corpo, de uma imagem-pulsão reverberada como onda espectral de um suspiro ou de uma imagem-ação como uma exploração ao vácuo do espaço do universo das palavras. Mapas conceituais de lugares indizíveis podem dizer algo mais (BAMPI; TELICHEVESKY, 2012).

– Saber que não se sabe não seria apenas um não saber que sabíamos?

Todavia, há *algo* que põe Aquiles no caminho em busca da Tartaruga, uma tensão que estende a corda do arco e liberta a flecha em todos os sentidos na direção do alvo que não encontra. Há caos na aleatoriedade destes signos que surgem dos encontros imprevisíveis: “o acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado” (DELEUZE, 2010a, p. 15). Trilhas de um aprender que ainda necessita de explicações e anseia por encontrar brechas incertas pelas quais o sentido foge do bom senso. Tornar-se sensível a essas brechas, manifesta-se enquanto um trabalho difícil e árduo (SPINOZA, 2007) que exige estar atento aos signos hieroglíficos que resplandecem daqueles considerados ignorantes – mesmo que, como *Eutífron*, parecem voltar sempre ao mesmo ponto (KOHAN, 2009, p. 58). Como mestre emancipador, o professor necessita aceitar o convite que esses encontros imprevisíveis possibilitam, negando-se a “jogar o jogo da língua oficial da *polis*”, mas também posicionando-se “como um estrangeiro infantil, a fim de revelar a verdade” (KOHAN, 2009, p. 20).

A *mundanidade* da trilha testemunha o dado. Mas os encontros que o aprender possibilita, através dos signos, seguem um modo caótico, nos limites transponíveis entre os mundos *mundanos*, *amorosos*, *sensíveis* e *artísticos*. Cada signo numa dimensão própria, cada encontro com sua própria experiência. Esse aprender se forma como imagem paradoxal em seus movimentos ressonantes, para além dos encontros com signos a serem decifrados e da *arte* que tenta criar. Arte que sabemos estar na caixa, mas que é sempre inesperada, como um tigre que nos devora.

O desafio se dá em cada pensamento, em cada leitura, em cada escritura, em cada vez que se entra em uma sala de aula: a serviço de que forças propomos o jogo da filosofia? A tarefa de descolonizar o próprio pensamento é infinita. E se a postula não só para ensinar filosofia, mas também para uma educação filosófica (KOHAN, 2009, p. 84).

O objetivo em potência deste trabalho está em *ver* o que há na distância que separa o aprendiz do aprendizado – este é o forte nesta experiência. Neste sentido, a experiência se manifesta enquanto uma experiência de escrita que possui a vontade-perseverança de visualizar brechas por onde o aprender se esconde das nossas tentativas de fotografá-lo. Experiência que também pode ser pensada enquanto uma experiência de subjetivação (FOUCAULT, 1984; 1985) que se esboça enquanto um modo de resistência à captura de seu potencial. Ou seja, enquanto *sujeitos da explicação*, podemos nos sensibilizar com o inusitado que experiências com o ensinar nos proporcionam. E, assim, pensarmos a nós mesmos no interior da educação institucionalizada, colocando a própria experiência em relação com a dos demais, potencializando nossas

práticas através dos encontros inesperados que o *meio* possibilita.

No *meio*, a viagem do aprender surge como um trabalho sobre nós mesmos, impelindo-nos a inventar a própria experiência a partir da contingência de um encontro. E, por isso, esse trabalho é singular e depende da potência com que cada um é afetado pela experiência do aprendizado. Podemos afirmar que “quando um trabalho não é ao mesmo tempo uma tentativa para modificar o que se pensa e, inclusive, o que se é, não é muito divertido. [...] trabalhar é propor-se a pensar algo diferente do que se pensava antes” (FOUCAULT, 1999, p. 369). A experiência acontece como uma aventura que não é natural, mas instigada por um encontro necessário e, em geral, caótico. Esse encontro nos tira do conforto de nossa casa e nos leva ao mais inóspito dos ambientes, onde somos coagidos a desbravar uma terra estranha enquanto deciframos de hieróglifos.

O que acontece no *meio* nos intriga – entre o aprender e o objeto do aprendizado, não o saber final, vazio em sua ignorância (KOHAN, 2009). No *meio*, a explicação encaminha aprendizados, mas não os envolve por completo, pois, a sua forma tende a entorpecer o caminho enquanto há necessidade de um mestre ignorante (KOHAN, 2009, p. 47). E é, também, nesta dimensão que os dados, dissolvidos em signos mundanos, se confundem na própria explicação, gerando em si significados que incomodam. Apesar de sempre os mesmos, tais significados guiam a sentidos outros. Seguindo, ainda, há os signos sensíveis que entrelaçam experiências afins, não objetivas, que se saturam em visões, gostos, audições, tatos, olfações de descobertas. Neste ponto, entendemos que já há criação. Há também o amor que se ilude no ser amado, mas que testemunha esta aventura que nos foi outorgada ao abraçarmos a docência –, um trabalho de preparação inversamente proporcional à inspiração (PARNET, 2001b).

EM MEIOS DE CONCLUSÃO...

Não chegamos a encontrar o texto final, a saída deste labirinto – nem mesmo através de portas de emergência ou de escadas que sobem e descem, simultaneamente, levando-nos para longe dos incêndios –, um caminho inesgotável em si, onde Aquiles persegue a Tartaruga. A “questão” (PARNET, 2001a) se transforma nos acontecimentos caóticos e paradoxais deste meio entre o ensinar e o aprender. Uma questão que se estabelece a partir das regras deste “jogo ideal” (DELEUZE, 2011) sem regras, onde o tempo Aion cronometra os lances de tacadas com flamingos e cartas bidimensionais que se movem no espaço a nossa volta. Um jogo que só começamos a jogar quando cansamos e, enfim, nos esgotamos em

possibilidades. Um “enfim” que nunca chega e um início que nunca é encontrado: o círculo nunca se fecha, uma vez que sempre haverá uma metade do caminho a percorrer – lembranças do caminho fractal. E mesmo quando o salto parece vencer a última *cifra*, o mundo ao qual chegamos não se parece com o que aprendemos no Cronos, tornando-se uma obra de arte figurada no não senso, imagens de nossas próprias experiências, amores, sentires singulares, a-pessoais, mas *incorporais*. Porém, a obra não se manifesta enquanto um conhecimento obtido, mas como um verdadeiro movimento artístico do aprender em que o pensar se torna possível, mesmo não sendo natural ou mesmo moral (KOHAN, 2007). Contudo, “não se trata de um saber de conteúdos, mas de um saber de relação com o próprio saber. Há uma relação com o saber por ensinar que interessa a Sócrates que os outros aprendam” (KOHAN, 2009, p. 35).

Neste *meio*, também, está a arte em seus dons e moveres que testificam o aprendizado de algo outro, ainda que o mesmo. Enquanto nada parece novo, *tudo* parece velho. *Tudo* surge como invenção, uma nova ação ou um desvendar do novo no velho, moldando o velho em novo, mesmo sem deixar de ser velho, mas sendo diferente no igual já existente e tão cansado, tão clichê, por vezes, e esgotado em possibilidades. Possibilidades de *artista* entre o ensinar e o aprender, sem nunca ensinar o que se quer, ou aprender o que se almeja, vivendo esse *ad infinitum* de paradoxos que o pensar nos delega a cada passo desta experiência indizível. Experiência que tentamos orquestrar em torno destas letras que dizem tão pouco –, seriam necessárias mais entrelinhas em várias outras “entrepáginas”. Aqui, há signos que nossas mãos traçaram sobre o plano do papel, cuja tela do computador reuniu neste escrito, relatando nossas aventuras. Tela *invazia* que tomamos como atalho para compartilhar a nossa experiência que se traduz na potência de insólitos encontros no campo educacional.

REFERÊNCIAS

- BAMPI, Lisete. **Projeto de pesquisa** – Aprender com escrituras: ressonâncias filosóficas entre saberes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo. Porto Alegre, 2012.
- BAMPI, Lisete; TELICHEVESKY, Miriam. A estudante e a professora fugitiva... Um encontro necessário. In: **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 459-476, jul./dez. 2012.
- BALZAC, Honoré de. **A obra-prima ignorada seguido de Um episódio durante o terror**. Tradução de Dorothee de Bruchard e Rejane Janowitz. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- CAMARGO, Gabriel Dummer. **O ato da explicação e o aprender**: experiências com o ensino de matemática. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011b.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Matemática). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31956>>.

CAMARGO, Gabriel Dummer; BAMPI, Lisete. A maratona dos poliedros: o professor cansado e a diferença do igual. In: MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. **Iniciação à docência em matemática**: experiências e outros escritos. São Leopoldo: Oikos, 2011a. p. 19-34.

DELEUZE, Gilles. A imagem do pensamento. In: _____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos; O esgotado. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010b.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DURAS, Marguerite. **Chuva de verão**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. El cuidado de la verdad. In: _____. **Estética. Ética y hermenêutica**. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo. Buenos Aires: Paidós, 1999.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? In: _____. **Educação**. Deleuze pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007. p. 48-57.

_____. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KETTERMANN, Fernanda M.; MOELLWALD, Francisco E. Não sei... E um chapéu ao vento. In: MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. **Iniciação à docência em matemática**: experiências e outros escritos. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 35-47.

PARNET, Claire. Q de questão. In: **L'abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Brasil, Ministério de Educação. Paris: Éditions Montparnasse, 1997a. Videocassete, VHS.

_____. P de professor. In: **L'abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Brasil, Ministério de Educação. Paris: Éditions Montparnasse, 1997b. Videocassete, VHS.

PROVIDÊNCIA, Natália B. **2+2=11**. Portugal: RBA, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOTAS

¹ Este artigo consiste em uma das produções da pesquisa intitulada "Aprender com escrituras: ressonâncias filosóficas entre saberes" (BAMPI, 2012).

² Esta seção foi inspirada no artigo *A maratona dos poliedros – O professor cansado e a diferença do igual* (CAMARGO; BAMPI, 2011). Tal artigo foi escrito no âmbito do subprojeto PIBID-Matemática que constitui com outros o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PIBID-UFRGS.

³ A palavra *apprendre* "reúne, na língua francesa, os dois sentidos, o de 'aprender' e 'ensinar', em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe" (SCHÉRER, 2005).

⁴ O termo latino *zephyrum*, que originou a palavra "zero", provém da palavra hindu *sunya*, que significa "vazio" e era usado por este povo no século IX para designar o espaço vazio no seu sistema de numeração "posicional" (PROVIDÊNCIA, 2008).

Artigo recebido em maio 2013.

Aprovado em julho 2013.