

## Entre confinamentos e signos amorosos: exercitações de encenações e recriações docentes

*In between confinements and amorous signs: exercises in staging and teaching recreations*

Lisete Regina Bampi, Fabricio Gasteasoro Tourrucôo, Gabriel Dummer Camargo\*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[lisete.bampi@ufrgs.br](mailto:lisete.bampi@ufrgs.br), [fabricio.tourrucoo@ufrgs.br](mailto:fabricio.tourrucoo@ufrgs.br), [gabriel.dummer@ufrgs.br](mailto:gabriel.dummer@ufrgs.br)

DOI: 10.5281/zenodo.5838247

Recibido: 08/07/2021 Aceptado: 20/11/2021

**Resumen:** Este artigo desafia-se a traduzir experiências da docência pela via de uma interpretação dos mundos dos signos. *Entre* confinamentos, *professores* exercitam-se em encenações que não são apenas transformações replicantes de si mesmos; mas recriações singulares em suas mundanidades, e em potentes sensibilidades; possivelmente, diferentes em sua repetição. Como um modo de resistência na própria experiência de subjetivação da docência, reinventamo-nos com mundos já criados, repensando a escola como ambiente, como instituição, como espaço, como tempo, como mundo e como forma. Com Cortázar, colocamo-nos na *instável oposição*, onde há um *combate* amoroso *entre* os signos e sua interpretação. E isso exige um processo permanente de reconstrução e recriação da perspectiva da pesquisa sustentada, especialmente, em Deleuze. Poder traduzir de um outro modo o que estamos fazendo causou inquietações em nós mesmos e, até mesmo, podemos causá-las em outros.

**Palabras clave:** Docência; Signos; Exercitação; Recriação; Deleuze.

**Abstract:** The purpose of this article is to translate teaching experiences through an interpretation of the world of signs. *In between* confinements, teachers exercise on stagings that are not just replicating transformations of themselves; but, unique recreations in their worldliness, and in potent sensibilities; possibly different in their own repetition. As a way of resistance in the subjectification experience, we reinvent ourselves with worlds already created, rethinking the school as an environment, institution, space, time, world, and form. With Cortázar, we place ourselves in the *unstable opposition*, where there is an *amorous combat between* signs and their interpretation. And this requires a permanent process of reconstruction and recreation of the research perspective, sustained, especially, in Deleuze. Being able to translate in a different way what we are doing, caused concerns in ourselves and even in others

**Keywords:** Teaching; Signs; Exercise; Recreation; Deleuze.

\* Bampi é brasileira. Licenciatura em Matemática UFRGS, Mestrado e Doutorado em Educação UFRGS. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS, Brasil. Atualmente coordena uma pesquisa sobre a noção de aprender em Gilles Deleuze. <http://orcid.org/0000-0001-5647-6460>.

Tourrucôo é uruguaio. Bacharelado em Matemática Aplicada pela UFRGS, Mestrado em Matemática Aplicada UFRGS e Doutorado em Applied Mathematics pela University of Delaware. Professor da Faculdade de Economia da UFRGS Brasil. Atualmente integra a equipe de uma pesquisa sobre a noção de aprender em Gilles Deleuze. <http://orcid.org/0000-0003-2444-3861>.

Camargo é brasileiro. *Licenciatura* em Matemática pela UFRGS, Brasil. Estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da UFRGS/Brasil. Professor de Matemática da Escola Estadual *Professora Margot Terezinha Noal Giacomazzi*. Atualmente integra a equipe de uma pesquisa sobre a noção de aprender em Gilles Deleuze <http://orcid.org/0000-0002-6744-0938>.

## 1. Preparação

He who binds himself to a joy  
does the winged life destroy;  
But he who kisses it as it flies  
lives in Eternity<sup>3</sup> sun rise  
(Blake, 1987 p. 9).

Para ajudar-me a expressar os propósitos deste trabalho escolho, despreziosamente, como epígrafes poemas de William Blake (1987). Refiro-me, especificamente, ao universo visual em que somos introduzidos através de seus poemas, onde os paraísos e infernos dualistas desaparecem, desafiando qualquer tentativa de classificação. Nos poemas de Blake, as palavras surgem como personagens vigorosos e como um canto de exaltação ao eterno humano. Em “The Marriage of Heaven and Hell”, quase escutamos a voz de Deus a atormentar o Homem e a Eternidade por seguirem suas Energias. Em “Songs of Innocense”, tem-se a impressão de ver aquele pequeno menino perdido sendo guiado pela luz errante. Em “The Divine Image”, vemos o Amor, a Piedade, a Paz e a Misericórdia elevarem suas preces em agradecimento a Deus. A afirmação essencial de Blake está em sua convicção de que o que existe no mundo é necessário. Tal afirmação faz com que cada um de seus poemas se torne um todo móvel que se reinventa e se repensa com o que forma parte do criado: uma espécie de vórtice, onde se debatem forças inesgotáveis (Trejo, 1987).

Há muito tempo que uma dinâmica de simetrias e correspondências binárias se reflete no campo da educação (Silva, 1994). Porém, há coisas que não se permitem serem pensadas desde essa dinâmica mundana. Mas, o que estamos fazendo com o que a mundanidade coloca em nossas mãos? Como expressar o que nos acontece nas escolas e nas salas de aula? Mais do que relatar o que acontece, queremos recriar o que nos acontece como um modo de traduzir experiências singulares – e não para negar tal dinâmica. Com um olhar atento ao que fazemos com as coisas, queremos expressá-las no que elas *são*. E isso significa mantê-las vivas, apropriar-se da sua plenitude e oferecê-las de novo à tradução.

Em uma pesquisa sobre o aprender em Deleuze (2003), desenvolvemos uma via da interpretação dos mundos dos signos que traduzimos em exercitações de encenações e recriações do aprendizado. As dualidades do pensamento são

sacramentadas pelas exercitações que determinam as conexões entre os signos e as suas interpretações. Daí que as exercitações se tornem, também, um modo de resistência na própria experiência de subjetivação da docência, onde há uma espécie de *luta* entre o pesquisador e os resultados da pesquisa (Foucault, 1988; Bampi, 2002). E isso exige um processo permanente de reconstrução e recriação de noções desenvolvidas pela pesquisa. Assim sendo, a cada exercitação temos uma nova encenação, e a possibilidade de recriação, como um convite à tradução (Bampi; Tourrucôo; Camargo, 2021).

Mesmo no tempo mais sombrio de uma pandemia, podemos pôr em movimento nossas *off-cells* docentes e ver no presente a luz de um aprender que “sem nunca poder nos alcançar está perenemente em viagem até nós” (Agamben, 2009 p.66). Se essa luz é a luz de uma vela ou a de um sol resplandecente, tal avaliação torna-se uma questão “secundária que pode ser legada à posteridade” (Arendt, 2018 p.9). De uma outra forma, acolhemos a pandemia de COVID-19 como parte de um aprendizado, em que as exercitações se tornam ferramentas que oferecemos para afirmar a vida, encenando-nos e recriando-nos no presente.

A modo de um ensaio, este artigo torna-se mais uma exposição tradutória de aprendizados – caracterizada como um método de trabalho e por uma maneira de proceder – do que um relato de resultados. Em um esforço de tradução, produzimos ressonâncias entre Deleuze, Foucault, Rancière e Jacotot, entre outros. Fazer ressoar é tratar a matéria de mundos distintos como se deles se desprendesse uma atmosfera que os envolve intimamente, inserindo-os uns nos outros (Proust, 1995).

Atentos ao que se passa no pensamento, recebemos a matéria de envolvimento não em sua realidade; mas em sua verdade, tal como ela é (Deleuze, 2003). E quando vemos imagens que pertencem somente ao próprio olhar, e ao próprio mundo, convertemos o olhar dos mundos, dos outros, para nós mesmos (Foucault, 2016). Mas, como ter acesso a mundos que não são mais aqueles que vemos; antes, ao contrário, aqueles em que somos vistos? Cortázar (2016b) convida a colocar-nos:

“no por encima o detrás sino entre, esa hora orificio a la que sucede al soaire de las otras horas, de la incontable vida con sus horas de frente y de lado, su tiempo para cada cosa, sus cosas en el preciso tiempo, (...) o de otra manera (en la ducha, en plena calle, en una sonata, en un telegrama) tocar con algo que no se apoya en los sentidos esa brecha en la sucesión (...)” (Cortázar, 2016b pp. 9-10).

Todavía, os signos amorosos são dualistas. E, por assim dizer, a verdade do amor não seria (*de início*) a divisão? Em uma interpretação de signos, podemos pensar termos que em alguns momentos se opõem como manifestações mundanas pelas quais se compartilha a experiência humana. O “embrutecer” e o “emancipar”, por exemplo, tornam-se parte de um mesmo ensinamento – vias de uma formação, caminhos de um aprender –, muito menos que fontes de oposição (Rancière, 2007; Deleuze, 2003). Desse modo, o “explicar” (Rancière, 2007) surge como uma força necessária, indispensável à mundanidade do aprendiz e à atividade da docência.

No confinamento desta tradução, a docência torna-se um modo de viver; uma maneira de fazer; ou seja, uma experiência de quem busca conhecer, sempre encenada e recriada em exercitações do aprender. Sendo assim, não faremos distinção entre aulas síncronas e assíncronas; pensaremos a sala de aula como um espaço de exercitações *entre* docentes e discentes, observando a maneira como eles experimentam o vazio deste espaço, onde os dados já estão lançados, de forma presencial ou remota. Em outros trabalhos, surgiram os *professores cansados, esgotados e contemporâneos* que nos ajudaram a dizer o que estávamos fazendo nas salas de aula e nas escolas (Bampi; Camargo, 2016). Ao fazer ressoar possíveis contrários, integrando-os à ordem do impossível, *eles* ressurgem em nossa atualidade e justificam esse labiríntico ensaio de tradução.

Neste trabalho, manifestaram-se os *professores ciumentos e tagarelas*, exercitando-se *entre* confinamentos com os *professores errantes e atentos*. Percebemos que esses *professores* surgem, algumas vezes, como observadores das salas de aula; outras vezes como intérpretes das nossas experiências; ou como uma espécie de testemunha dos acontecimentos da aula presencial ou remota. A ordem em que os *professores* surgem consiste em manifestações singulares desta reescritura. Todavia, o *explicador* já está presente, mesmo no antes, trazendo a mundanidade da informação e a formalização necessária para que o aprender se torne possível, mediante a sensibilidade aos encontros com os outros mundos dos signos.

Ora, todos somos professores; logo, explicadores. E melhor que somos, porque assim podemos ser professores. Observamos que na manifestação dos signos amorosos, a vontade surge como uma forma da sensibilidade, em que o pensamento se desloca para além da mundanidade explicativa em novas exercitações. À vista disso, as exercitações tornam-se instrumentos de busca, uma vez que fornecem os meios para cada um ler em si mesmo, encenando-se e recriando-se *entre* confinamentos. Por isso, elas não devem se tornar no que se deve aprender.

Mesmo tropeçando em nossos pensamentos e palavras – inclusive nas repetidas à exaustão –, isso talvez possa ajudar nossos leitores a acompanhar-nos nessa reescrita. Quando escrevemos é para transformar a nós mesmos, não mais para pensar o que antes pensávamos; ou seja, para pensar de outra maneira (Foucault, 2016). É nesse movimento do pensamento que convidamos professoras e professores a ficarmos juntos – ainda que separados –, na tradução da (nossa) experiência docente, entre signos mundanos e amorosos.

Porquanto, o caminho que leva à produção da experiência, em geral, é muito diferente da estrada pavimentada da explicação, especialmente, pelas tantas voltas que faz um personagem balizado pelos esquecimentos mundanos e pelas repetições amorosas. As possíveis divergências sobre minhas interpretações sempre podem resultar de minhas exercitações e, às vezes, do fato de que os olhos de meus leitores não sejam os adequados para uma leitura do meu *diário íntimo* (Proust, 1995). Mas, como saber o que vê outrem entre mundos que se tecem de seu universo e que não é o nosso?

O mundo a ser expresso não se confunde com o sujeito, distingue-se dele precisamente como a diferença se distingue da sua própria existência. E esse mundo “não existe fora do sujeito que o exprime”; contudo, expressa-se como uma diferença que se revela ao sujeito (Deleuze, 2003 p.40). Não queremos enxergar semelhanças e nem fabricar igualdades, não temos olhos para o que é único (Nietzsche, 2001). Os signos mundanos antecipam e anulam pensamento e ação; declarando-se suficientes, oferecem-nos possibilidades para agrupar as diferenças umas ao lado das outras, mas não para totalizá-las.

Porém, uma vez manifestadas na obra, as diferenças reagem sensivelmente sobre cada um de nós mesmos: aprendemos que elas já haviam se encarnado, já estavam

em todas as espécies de signos ou na memória de um aprendizado. Há sempre uma conexão que se estabelece entre os mundos dos signos e permite não unificar pontos de vista, mas fazê-los ressoar em sua dimensão própria. Não há nada o que examinar, nada a que julgar no próprio método, só se pode ver, examinar e julgar os resultados, quando a inteligência os interpretará (Jacotot, 2008; Deleuze, 2003).

A inteligência é boa quando a conquistamos pelo trabalho do pensamento, já que é ela quem interpreta os signos mundanos e amorosos. Mas, é preciso que a inteligência seja forçada e sofra uma coação: essa coação é a da sensibilidade, e a do próprio signo, no nível de cada amor. Pois, “nunca dispomos de todas as faculdades ao mesmo tempo” e a “especificidade dos signos é que eles recorrem à inteligência considerada como algo que vem depois, que deve vir depois” (Deleuze, 2003 p.92).

De que maneira, e por qual via, entretanto, relacionamos as exercícios à produção da experiência, e por qual arte aperfeiçoamos as interpretações para que nossos leitores façam corretamente suas associações, são assuntos que não cabem aqui explicações. Pois, o último diz respeito às exercícios singulares dos leitores e o primeiro às nossas traduções. Por isso, não lhes peço que me elogiem, nem que me desacreditem; porém, apenas que me digam se as palavras lidas em si são as mesmas que as escritas, e que experimentem se veem melhor com estas lentes, com aquelas, e com aquelas outras (Proust, 1995). Pensando nisso, divido essa seção na forma de uma preparação.

## 1.1. Da interpretação dos signos

As vias da experiência se abrem ziguezagueando por uma estrada densa e cheia de decepções: em “cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos” (Deleuze, 2003 p.32). Há muita solidão e decepção nos caminhos do aprendizado, especialmente, pelo efeito dos signos amorosos e sensíveis sobre nós mesmos. Quando a sensibilidade, compelida pelo signo amoroso sofre uma coação, *algo* nasce e se alimenta pelo silêncio da interpretação. Pois, o amor nasce e se nutre da interpretação silenciosa dos signos e a sensibilidade os apreende.

O “pluralismo do amor não diz respeito apenas à multiplicidade dos seres amados, mas também à multiplicidade das almas ou dos mundos contidos em cada um

deles” (Deleuze, 2003 p.7). O signo surge como uma alma que exprime um mundo possível, desconhecido de nós e aprisiona mundos, que é preciso decifrar, isto é, interpretar. Porque “aprisionar é precisamente colocar-se na posição de ver sem ser visto, isto é, sem arriscar-se a ser dominado pelo ponto de vista do outro” que nos expulsa do mundo, ao mesmo tempo em que nos inclui, e encontrar uma forma de criar (Deleuze, 2003 p.133). *Entre* confinamentos, criam-se “prodigiosos acasos” que despistam “nossas suspeitas (o segredo dos signos)” (Deleuze, 2003 p.112).

Daí a necessidade de um trabalho do pensamento sobre o próprio pensamento, uma vez que os signos amorosos e sensíveis, também, são signos de desaparecimento. O esforço da interpretação envolve uma busca própria que é mortificante. A produção de uma experiência não se faz sem colocar a própria experiência como prova; por sua vez, o aprendizado torna-se consequência da experiência. Porém, como andam juntas reconstrução e recriação na produção de uma experiência? O que chega antes, a profundidade ou a superfície? O fundo ou a forma? Como separar método e criação quando vemos dois processos se cruzarem e, ao mesmo tempo, se sobreporem em uma produção?

A obra de arte nasce dos signos e os faz nascer em uma perpétua recriação de elementos primordiais em que se redescobre o tempo em um estado de nascimento. E morrer é a lei de tudo o que nasce (Borges, 2009). E se há algo que resiste à morte é o ato de resistência, seja sob a “forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens” (Deleuze, 1999 p.14). Sendo que, a obra de arte não é um ato de resistência e, entretanto, ela acaba sendo.

E fazer da própria obra o objeto do próprio aprendizado já é o que confina – e o que salva e cura –, *entre* a morte e a vida. Aquele que recria a sua obra aprende que está recriando-se a si mesmo, desafiando matérias que resistem. Desse modo, o que é produzido torna-se *objeto* e, simultaneamente, *obra* de tradução. Em outro trabalho, estamos desenvolvendo a noção de *objeto-obra* – uma espécie de pensamento que nos serve de base para explorar inquietudes em nós mesmos e, até mesmo, poder causá-las em outros.

Na interpretação dos signos, a associação de palavras, às vezes, não corresponde a regras gramaticais, porque é uma encenação de um mundo pessoal, do que nos acontece, quando se converte o olhar para si mesmo e para o próprio pensamento.

E isso torna a associação sempre justa da perspectiva da tradução. O criador experimenta isso e aquilo e inscreve na obra os sinais do que vivera (Nietzsche, 2001). Nesse processo, ele “dá visibilidade aos saberes dos outros, sem repeti-los; logo, sem esconder as matérias originais, mas dando-as a ver, na novidade de sua energia” (Corazza, 2018 p.1). Assim sendo, dignifica o próprio trabalho; e faz o mesmo com os outros – e com o trabalho dos outros. E só há uma coisa a fazer: repetir sem repetir-se jamais (Jacotot, 2008).

## 1.2. Da ressonância

Fazer ressoar torna-se em receber silenciosamente o sentido de cada palavra, segundo a lógica que carrega secretamente consigo; ou seja, o lugar sagrado de seu nascimento – algo como o ponto preciso de onde se lançam os dados de um poema sobre o cenário desnudo de cada página (Foucault, 1999). A arte faz ressoar o que parece atravessar uma espécie de ponto áureo em um diáfano mistério interior, quando vemos uma clareira de surpresas relampejantes, queimando-nos internamente (Foucault, 2016; Cortázar, 2016a). E quando nosso olhar procura focalizar esse fundo de fora, ele se desdobra: “tudo está em tudo” (Jacotot, 2008). E só há uma coisa a fazer: repetir sem repetir-se jamais.

Afinal, é necessário repetir sem cessar para que a atenção não espere pela memória. É claro que a verdade que buscamos não está no objeto do aprendizado, está em nós mesmos. O objeto a desperta, mas não a conhece, podendo somente repeti-la indefinidamente, cada vez com menos força, o mesmo testemunho que não sabemos interpretar e que desejamos, ao menos, poder lhe pedir novamente para reencontrar intacto, à nossa disposição, daqui a pouco, para ressoar novamente em um esclarecimento decisivo (Proust, 1995)

O estilo extrai dos signos os próprios pedaços e os faz ressoar, segundo sua finalidade específica. Porém, ele não os reúne em uma totalidade, visto que se trata sempre de um permanente “corpo-a-corpo” que não cessa de se duplicar em si mesmo. Os mundos dos signos se cruzam em certos pontos em que se interceptam, ou nas linhas do tempo que descrevem, nunca coincidem sem uma perturbação, ou um desdobramento, do próprio pensamento. Esses mundos se organizam em círculos e formam unidades que se comunicam em ressonâncias temporais e espaciais no presente (Deleuze, 2003).



Sendo dados objetos distintos, o estilo produz objetos parciais e os insere uns nos outros. Ou seja, produz movimentos forçados, efeitos ressonantes. Como em um ritual, o estilo faz ressoar uma espécie de harmonia social, política e cultural. E os rituais, também, são modos de exercitações de encenações e recriações – mentais e corporais –, em que há uma *luta* entre o sagrado e o profano (Byunh-Chul, 2019; Deleuze, 1999). O que o processo ressoante produz rompe com a cadeia das associações subjetivas que vai de um mundo a outro, porque o estilo subtrai de cada um deles uma parte ínfima que se manifesta em um efeito artístico escolhido. Assim, o que é produzido torna-se de todos e de ninguém (Nietzsche, 1998).

## 2. Das encenações

The night was dark, no father was there;  
The child was wet with dew;  
The mire was deep, & the child did weep,  
and away the vapour flew...  
(Blake, 1987 p.48).

Apresentar as explicações (Rancière, 2007) nas salas de aula tornou-se uma oportunidade em si mesma pelo espaço de liberdade conquistado: pondo-nos em questão; lançando sentidos às experiências docentes e discentes, em que objetivos pré-definidos ressurgiram em formas inesperadas (Bampi; Kuhn, 2018). Desse modo, cantamos à explicação em suas regras, nos seus gestos e nas suas formas de expressão. Como mundanidade, as explicações tornam-se uma espécie de prelúdio ao aprendizado – um meio de passagem obrigatório para o aprender (Deleuze, 2003).

Não podemos determinar o que o aluno irá aprender da matéria ensinada; tampouco, da explicação do professor. O conteúdo a ser ensinado, por si só, já está determinado. Há alunos, por exemplo, para os quais um simples exercício será o suficiente para que comecem a pensar sobre dado conhecimento. Há outros que movimentam seu pensamento no conteúdo que pode estar materializado em um jogo, em um desenho, em uma fotografia, na demonstração de um teorema. E há aqueles alunos cuja explicação do professor lhes despertará uma vontade em aprender, ainda que num tempo diferente do agora. O aprender se transforma como imagem paradoxal em suas encenações ressonantes, estrondando-se para

além dos encontros com signos a serem decifrados, e da arte que tenta fazer nascer algo de inesperado.

Os professores possuem imagens que os destacam perante os estudantes e que se manifestam em seus gestos ou em suas formas de ensinar. É mais fácil se ausentar? Ver pela metade? Dizer o que não se vê ou o que se acredita ver? (Rancière, 2007). Andando a caminho da informação, precisamos de pouca preparação – e mesmo de pouca explicação. Há um caminho *entre* as formas; talvez seja uma maneira de caminhar a cada passo – ou de interromper o passo –, andando com apenas uma perna ou com as duas. E, para isso, necessitamos de uma sensibilidade atenta que apreenda o signo e de um trabalho do pensamento sobre o próprio pensamento. E, assim, preparar-se para um pensamento e pedir a “dignidade da coisa” (Nietzsche, 2001 p.58).

E, desse modo, fazer-se compreender por um outro que não terá outra coisa a dizer além da ordem: vire e revire seus instrumentos de pesquisa e diga o que está fazendo (Jacotot, 2008). E um professor deve ser capaz de dizer o que está fazendo. Ainda que a sensibilidade aos signos seja um dom, há que se considerar o mundo como coisa a ser decifrada, interpretada e traduzida. Quando convertidas em encenações, as formas mundanas tornam-se mais ricas em signos do que o espírito mais profundo e mais inteligente, desde que as amemos. É preciso aprender a amá-las, assim como *aprendemos a amar* todas as coisas que agora amamos (Nietzsche, 2001).

Em nossos atos diários, exercitamos nossa capacidade de comunicação. Podemos usar a explicação para protestar, contra ou a favor de algo, ou para interrogar os que sabem, ou acreditam saber mais do que nós mesmos, ou não creem em si mesmos. Mas, quem poderia dizer que não é nossa incapacidade de encenação e recriação que alimenta esse protesto?

Conhecer nosso ofício e nossos instrumentos, bem como as formas de colocá-los em movimento, torna-nos capazes de aperfeiçoá-los entre confinamentos, onde encontramos outros semelhantes dispostos a compartilhar um espaço pensante. Começamos a refletir sobre nossas capacidades e sobre a maneira como as adquirimos. Como alguém que maneja as palavras como instrumentos e serve-se delas como ferramentas do próprio aprender.

Quando somos deixados a sós com um texto – um livro, um artigo, uma prova, um relato, um filme, uma obra humana qualquer –, privados de explicações, podemos exercitar-nos em encenações da leitura, onde as palavras se tornam imagens que conectam mente, corpo e pensamento em recriações da escritura. Em outros trabalhos, desenvolvemos a noção de *texto-imagem* pela qual vemos diferentes formas de exercícios de pensamento sendo encenadas e recriadas em caminhos que nos aproximam do mundo da arte, e que se manifestam como aprendizado (Bampi & Telichevesky, 2012; Bampi, Tourrucôo, & Camargo, 2016)..

Este é um modo de entrar em contato com o que não se deixa ver: algo que não nos pertence; e que sabemos poder alcançá-lo quando nos tornamos capazes de comunicar o que nos passa na escrita pela leitura. É uma maneira de se conectar com o que está *entre* o texto e a imagem, jamais sobre o texto; tampouco, dentro do texto. É como subtrair da escritura uma parte do texto, e ver o que acontece a cada exercitação, encenando-nos na leitura. Assim sendo, o produto obtido guarda com o texto de partida uma relação de recriação, e de reimaginação (Campos, 2005).

Daí que cada exercitação tenha seus modos de encenação e recriação. O que não se pode obter de um modo, em uma única encenação, prolonga-se em uma nova exercitação como uma compensação, seguindo em novas encenações necessárias às recriações. Com as exercitações fazemos falar nossa virtude poética, aquela que se traduz na impossibilidade de dizer a verdade, mesmo quando a sentimos. A verdade que nos faz falar como poetas, quando narramos as aventuras de nosso espírito e verificamos se são compreendidas por outros (Rancière, 2007).

### 3. Das recriações

I see the Four-fold Man, The Humanity in  
deadly sleep  
And its fallen Emanations, The Spectre &  
its cruel shadow.  
I see the Past, Present & Future existing all  
at once Before me...  
(Blake, 1987 p.8).

Entre as diretrizes que orientam a pandemia de COVID-19, os professores buscam se adaptar aos movimentos mundanos das ondas de informações. Nesse meio, oportunizar encontros com os signos do aprender tornou-se na tarefa quase quimérica do *professor contemporâneo* que surge como “aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (Agamben, 2009 p.62). Esse *professor* nos ajudou a ver que um ensino explicador – viabilizado pelas mais diversas formas, presenciais ou remotas –, produz resistência no sentido de possibilitar que os encontros com os signos amorosos, sensíveis e artísticos se desenvolvam em uma sala de aula, para além da mundanidade do que já está lá.

Pois, o ato de resistência possui duas faces: ele é humano e, também, um ato de arte (Deleuze, 1999).

“(…) a arte está submetida a muitos poderes, mas não é uma forma de poder. Pouco importa que o Ator-Autor-Encenador tenha ascendência e se comporte, quando necessário, de forma autoritária, muito autoritária. Seria a autoridade de uma variação perpétua, em oposição ao poder ou ao despotismo do invariante. (...) É preciso que a própria variação não deixe de variar, quer dizer, que ela passe efetivamente por novos caminhos, sempre inesperados” (Deleuze, 2010 p.60).

O aprender como um encenador das experiências de professores e estudantes, muitas vezes, manifesta-se como um explicador (Bampi & Camargo, 2017). As aulas, sejam presenciais ou remotas, cercam-se por uma infinidade de meios que emitem signos mundanos: as explicações, as fórmulas, os algoritmos, os exercícios, as plataformas, as redes sociais, os compartilhamentos, entre outros. O aprender circula por esses meios, vinculados à mundanidade, onde os signos evoluem e são rapidamente substituídos por outros. Pois, não há meio que emita e reúna tantos signos, em espaços tão reduzidos, e em tão grande velocidade, como a mundanidade (Deleuze, 2003).

A tarefa do aprendiz consiste em compreender como alguém é recebido em um mundo e como alguém deixa de sê-lo. A que signos obedecem a esses mundos? E quem são seus legisladores e seus papas? (Deleuze, 2003). O aprender não pode ser levado a passear, naturalmente, por uma via que só serve para alguns. Existem diferentes tipos de exercícios que podem ser praticados com ele, e não somente pelos já iniciados. O aprender desloca-se nos encontros com os signos – e entre os

artifícios da instituição e o artesanato dos professores –, que exigem uma atenção (Larrosa, 2018).

Não existe uma sequência *mundanidade-amor-sensível-arte* que defina os encontros com os signos do aprender; tampouco, a dimensão no tempo sem medida comum com as dimensões que eles ocupam no espaço (Deleuze, 2003). O mesmo ocorre com a ordem em que os *professores* surgem neste trabalho, como já mencionado, há algo que lhes suscita uma espécie de despertar. Assim como o sapateiro ou o artesão, os *professores*, também, devem lembrar, cedo pela manhã, as diferentes coisas que têm a fazer (Foucault, 2016). Acompanhem os *professores* em suas exercícios, encenando-se e recriando-se *entre* confinamentos.

#### 4. Das exercícios

I love to rise in a summer morn  
when the birds sing on every tree;  
the distant huntsman winds his horn,  
and the sky-lark sings with me.  
O! What sweet company  
(Blake, 1987 p.106).

O que conta na interpretação dos signos são as exercícios – e alguém pode escolher não se exercitar muito. Porém, no caso deste trabalho, elas são um dever e uma obrigação que se oferece aos outros como uma lente, quando escolhermos a matéria de tradução. As exercícios começam com uma atenção ao objeto do aprendizado – uma espécie de “vigilância permanente” que tem a ver com a “capacidade de distinguir” e com a “faculdade de escolher” (Larrosa, 2018 p.287). Por sua vez, os exercícios tornam-se uma espécie *techné* das exercícios (Foucault, 2016). E os exercícios não se fazem alheios às formas das explicações. O aprendizado seria imperfeito se não passasse pela mundanidade da explicação e, até mesmo, impossível (Deleuze, 2003).

Então, vemos que o trabalho do *professor explicador* como um ofício torna-se na atividade de qualquer professor. E, tanto melhor, quanto mais importante que a dança, por exemplo – ou um ofício de artesão –, são as coisas que temos a fazer, melhor será o nosso proceder. Mais importância, aqui, não se traduz em uma diferença de natureza, não há especificidade. Há, simplesmente, uma carga, uma pesada carga que o explicador carrega que é do mesmo tipo de qualquer profissão

– e de qualquer ofício –, apenas acrescida de um suplemento, de certo modo, quantitativo (Foucault, 2016).

E são muitos os exercícios que formam o espaço não natural de cada aula em que o *professor explicador* trabalha como um artesão: como alguém que pensa e sabe o que faz conforme competências, habilidades e saberes; e ainda, em uma agilidade de movimentos, no desdobrar da própria arte que sempre pode ser aprendida e aperfeiçoada (Larrosa, 2018). Da mesma forma que se torna necessário ao artesão falar das suas obras, torna-se necessário ao estudante expressar a arte que quer aprender. Mas, não seria perigoso dar à criança explicações sobre as medidas que deve tomar antes de começar a sua obra?

As explicações, os exemplos e os exercícios tornam-se fundamentos necessários, assim como saber escrever é necessário para se escrever uma carta, um romance ou um artigo. Os exercícios, por exemplo, infiltram-se em nossas aulas e trazem consigo um mundo de formas, e de explicações, que constituem o ofício de professor (Larrosa, 2018). Ainda que o explicador renasça de suas próprias metamorfoses – e reapareça quase idêntico no final das explicações –, é *entre* elas que surge o *professor ciumento*...

O *ciumento* desenvolve mundos possíveis próprios às exercícios com o objeto do aprendizado. Movido pelo amor, mesmo enganado pelo que o objeto exprime, sente uma pequena alegria quando consegue traduzir um trecho complicado, “mesmo quando a tradução lhe revela um fato, pessoalmente, desagradável e doloroso” (Deleuze, 2003 p.14). É quando encontra, por exemplo, os erros – de digitação ou concepção –, testemunhas da vergonha da cópia e da cola da explicação. A decepção com essa revelação pode fazê-lo desistir da própria busca.

O *professor ciumento* é um divino intérprete que “vigia os signos pelos quais a verdade se *trai*” (Deleuze, 2003 p. 91). A memória do *ciumento* “pretende tudo reter, porque o menor detalhe pode se revelar um signo ou um sintoma de mentira; ele quer tudo armazenar para que a inteligência disponha da matéria necessária às suas próximas interpretações” (Deleuze, 2003 p.49). Mas, também, há algo sublime nessa memória que contesta seus próprios limites e, voltada para um futuro confinado, “esforça-se para ultrapassá-los” (Deleuze, 2003 p.50). Porém, ela chega tarde demais.

Depois, diante da mentira que se revela, ou tomado de uma dúvida ansiosa, o *ciumento* quer se lembrar. Todavia, sua memória não fora prevenida a tempo; julgara inútil guardar cópias do que se revelava naquele momento, quando não soube captar a frase que deveria reter, o gesto que o inquietava e, ainda não sabia, que adquiriria determinado sentido. O *professor ciumento* quando desenvolve mundos, aprisionados no objeto do aprendizado, não o faz sem a força do *professor cansado*, desde as formas aos espaços e tempos da aula.

Por não saber que está perdendo tempo, muitas vezes, o *professor ciumento* escolhe reconhecer as coisas sem jamais as conhecê-las, passa ao largo dos mais belos encontros e se rende às facilidades das recognições. Assim, esse *professor* confunde o sentido do signo com o objeto que ele designa. E isso faz com que o *ciumento* se torne, por algum momento, um grande amigo do *professor tagarela* e, sob o efeito de uma boa vontade comum, concorda a respeito da significação das coisas (Deleuze, 2003).

Porém, as comunicações de um *tagarela* nada são em comparação às interpretações silenciosas do *ciumento*. O *tagarela* é incurável, visto que a sua cura é difícil e árdua: tudo o que ele recebe pelo ouvido, derrama-se de imediato no que ele diz. Assim, a coisa ouvida não produz nenhum efeito sobre a própria alma, a menos que ele escolha se calar (Foucault, 2016). E quando surge um amor, um encontro com algum hieróglifo provocador que o faça parar de andar em ciclos, perseguindo explicações na forma de informações, a necessidade de interpretar se manifesta – sempre sujeita ao fracasso. E isso remete ao *professor errante*...

O erro como um modo de existência – e de resistência – torna-se constituinte da experiência (Foucault, 1999). E isso exige uma escolha diante da existência. Talvez nada, ou um recomeço: uma afirmação em que cada um é impelido a dar sentido à própria vida como um artista dá sentido à sua obra – seja de arte, de matemática, de pensamento. A capacidade de incorporar e articular cada manifestação da própria experiência a um modo de existência nos faz responsáveis por nossas escolhas. Cada um é o que é e pode escolher ser o que não é.

O erro é parte da experiência do aprendizado; assim como a decepção e o fracasso, ele não é desejado e nem indesejado. *Entre* decepções, erros e fracassos, os *professores* se encontram. A recriação em sala de aula, como um lugar da experiência docente, surge no espaço tênue *entre* um *professor* e um outro, *entre* erros e fracassos. Sensível

aos encontros que surgem, *o errante* olha o que está sendo feito e o que se pode fazer com a experiência em questão, ainda que em meio a uma explicação. As encenações funcionam como uma conexão necessária a uma nova recriação que solicita uma atenção aos próprios movimentos – e ao que se passa no pensamento –, o que se torna um apelo ao *gênio do professor atento...*

O *professor atento* percebe as almas implicadas nos signos sensíveis “mais ou menos como quem vê os pedaços de papel do jogo japonês desdobrando-se na água, estirando-se ou explicando-se, ao formar flores, casas e personagens” (Deleuze, 2003 p.84). A sensibilidade surge como uma forma da atenção e convida-nos a querer deslocar o olhar para aquilo que nos comove nos imprevisíveis encontros com os signos. Quando a sensibilidade se faz presente, compensamos os fracassos e as decepções com o jogo das associações subjetivas que o objeto do aprendizado nos desperta.

O sentido nunca está na impressão, mas se confunde com o “equivalente espiritual” que é produzido pela interpretação involuntária que conecta signo e sentido (a verdade) em um processo de produção da experiência. Entretanto, nada impede a decepção, pois a sensibilidade é fruto do trabalho do pensamento e da inteligência que nos *aproxima* da diferença. Daí os movimentos bruscos das revelações e decepções, as sucessões de tempos e espaços que se alternam e se mesclam nos caminhos da busca, onde há escolhas éticas, políticas e estéticas (Deleuze, 2003; Foucault, 1988).

Un ser humano puede decir, además, que, por la mañana, cerca de la curva del río, vio un león atrás de una manada de bisontes, y describir la localización exacta, incluyendo los caminos que conducen al lugar (permitiendo trazar un plan para acercarse al río, espantar al león y cazar los bisontes). También puede hablar de otros hombres y mujeres, incluso cuando no se encuentren presentes (chisme). Pero sobre todo es capaz de expresar, no apenas lo que es, sino también lo que no es (...) (Pellejero, 2020 p.182).

Os *professores*, também, são mundos que se tecem nos encontros com os signos do aprender. *Eles* exercitam-se em encenações que não são apenas transformações replicantes de si mesmos; mas, recriações singulares em suas mundanidades, e em potentes sensibilidades; possivelmente, diferentes em sua repetição. O que se passa nos caminhos da busca, onde nos conectamos com outros seres pensantes, não



ocorre nos mesmos espaços e tempos; mas, ressoa nas exercitações que realizamos entre as próprias experiências e os encontros com os signos que deciframos.

E nenhum *professor* é melhor do que o outro. Uma vida errante não se faz em uma única dimensão, “sem conexão de ideias e pensamentos” (Kohan, 2013 p.68). E a conexão expressa uma nova exercitação – e um novo modo de existência –, que se reinventa em alguma coisa que resiste; *entre* uma forma que ainda não existe, para permanecer sendo exercitação. E *entre* o *sim* e o *não*, quantos talvez? Nossa verdade possível tem que ser invenção (Cortázar, 2003).

As exercitações nas pequenas diferenças *entre* as encenações não se desenvolvem sem convergir para a própria recriação – e para o *professor ciumento*. As interpretações silenciosas desse *professor* são necessárias ao processo de iniciação, onde cada qual por seu caminho segue sozinho a procurar, movido pelos signos amorosos e por sua “vontade enamorada” (Cortázar, 2003). Essa vontade nos faz correr, mas não atrás explicações na forma de informações, e sim, atrás de cada amor.

A busca, também, é um modo de confinar-se na intimidade e de abrir um *espaço* de *intensidades*: um *espaço* em que nos exercitamos com o objeto do aprendizado – e que é, também, um *espaço* que habitamos e nos exilamos para o estudo (Bárcena, 2019). Observamos nos tempos da aula (remota ou presencial) que sempre haverá explicações em todas as suas formas; também, haverá muitas distrações que dificultam com que as nossas exercitações se tornem um meio para esse *combate amoroso* que precisamos renovar continuamente *entre* os signos e suas interpretações.

Muitas coisas temos visto nas escolas, onde muitas explicações peregrinam nas salas de aula na forma de informações. Observamos crianças exercitando-se para expressar a compreensão de conteúdos escolares. Percebemos que a incompletude nas suas expressões, nem sempre evidenciava uma falta em relação ao conteúdo ensinado, mas mostrou-se como um *salto explicativo* pelo qual omitiam na escrita parte do próprio raciocínio, deixando espaços na própria expressão de seu exercício. Em suas errâncias, elas encontraram os meios para dizer como estavam fazendo *entre* explicações (Alves, 2019).

Se por um lado, a linguagem – mais precisamente, a escrita – é o meio pelo qual exteriorizamos os mundos dos signos; por outro, são inegáveis seus efeitos sociais, políticos e culturais. As expressões dos estudantes não dizem apenas sobre o aprendizado expressado, por exemplo, em respostas a perguntas avaliativas. Mostram, também, como eles enxergam o professor na sala de aula, revelando mais sobre si mesmos do que sobre o perguntado (Witzorecki, 2018).

Percebemos uma aproximação da própria vida com a vida na instituição, onde vemos diferentes formas de exercícios de pensamento sendo encenadas e recriadas. Observamos que as singularidades de pequenas histórias da sala de aula, em presença ou emergência, conservam aquilo que estava guardado na memória de um aprendizado. E sabendo reconstruir com paciência uma memória, segundo por segundo, minuto por minuto, abrem-se paraísos sem limites para vagarmos com o pensamento, sem pressa (Calvino, 2013).

Não há privilégio dos saberes da vida sobre os saberes da escola e, reciprocamente, ambos são parte do aprendizado de professores e estudantes. Novas oportunidades, novas escolhas sempre surgirão. Novas formas de se tornar professor? E quem é o melhor professor? Aquele que encobre a sua ignorância ou aquele que esconde a sua sabedoria? Aquele que caminha no aberto – e começa a suspeitar do velho no novo –, ou aquele que tropeça nos que seguem vendo os fins nos meios? Precisamos “nos alegrar com a nossa estupidez, de vez em quando, para poder continuar nos alegrando com a nossa sabedoria” (Nietzsche, 2001 p.33).

A dignidade é algo humano. E um professor não pode ficar diante de uma turma de alunos sem estar disposto a ser digno, a ter que aprender a se desprender de seu orgulho, de suas crenças e de seus ciúmes. Caso contrário, não estará disponível para os estudantes; tampouco, para si mesmo. E, justamente, por sermos *professores explicadores* – tão pesados e humanos –, nada nos faz tão bem como, de vez em quando, cada um colocar um “*chapéu de bobo*” para descansar de si mesmo (Nietzsche, 2001 p.132).

As exercícios tornam-se matéria para que estudantes e professores possam recriar-se em interpretações de mundos, e do próprio mundo. Daí que a palavra “busca” deve ser tomada em sentido preciso como na expressão “busca da verdade” (Deleuze, 2003). A verdade não tem necessidade de ser dita, e nem formulada, para ser reencontrada. Há tanta vida no pátio da escola, como na sala de aula, onde

ela segue sendo reinventada com o que já está habitada. Cada um tem o próprio tempo, e cada um fará em torno da verdade a própria órbita, segundo os caminhos do próprio aprendizado.

A verdade pode ser colhida em mil signos exteriores, mesmo em certos fenômenos invisíveis – como algo que vem da música, do combate amoroso e dos ritmos sazonais (Cortázar, 2016b) –, análogos no mundo dos caracteres ao que são, na sua natureza visível, as mudanças de tempo. Na busca, não fazemos simplesmente um esforço de recordação em que exploramos uma memória voluntária. Os signos sensíveis, quer se dirijam à memória, ou mesmo à imaginação, em determinados momentos, eles vêm antes da arte e a ela nos conduzem; em outros momentos, eles vêm depois dela e captam apenas seus reflexos mais próximos.

Daí o “papel dos incidentes, das subordinadas, das comparações que exprimem numa imagem o processo de explicação” (Deleuze, 2003 p.158). O estilo torna-se na explicação dos signos, não como intenção didática, mas em seus diferentes tempos de desenvolvimento, segundo as cadeias associativas que lhes são próprias. E quando atingem em cada um deles o próprio ponto de ruptura, a diferença se manifesta como um ponto de vista superior. Por isso, o estilo nunca é do sujeito, mas da diferença que faz coexistir infinitos pontos de vista que se multiplicam em um meio revelador.

“Terrible tarea la de chapotear en un círculo cuyo centro está en todaspartes y su circunferencia en ninguna, por decirlo escolásticamente. ¿Qué se busca? ¿Qué se busca? Repetirlo quince mil veces, como martillazos en la pared. ¿Qué se busca? ¿Qué es esa conciliación sin la cual la vida no pasa de una oscura tomada de pelo?” (Cortázar, 2003 p.674).

A busca não é (Cortázar, 2003). E aquele que busca quase sempre encontra – não, necessariamente, o que procurava ou precisava. Mas, aquilo que se deixa ver, o que se revela e está em cada um de nós mesmos. E se é para falar algo, quase sempre se chega – e quase sempre ao inverso. As exercícios sempre invocarão novos mundos em sua potência de começo e recomeço. Elas não são preceitos; mas, exemplos das forças incansáveis que se debatem na mente, no corpo e no pensamento (Spinoza, 2007).

## 5. *Entre confinamentos*

The Negation must be destroyed to  
redeem the Contraries.

The Negation is the Spectre, the  
Reasoning Power in Man:

This is a false body, an Incrustation over  
my Imortal Spirit, a

Selfhood which must be put off and  
annihilated always.

(Blake, 1987 p.10).

A COVID-19 afetou das mais diversas formas a pesquisa em educação (dentre as quais este trabalho faz parte). É bem verdade que os afetos de cada um devem diferir perpetuamente de si mesmo, talvez para entrar em novos campos e explorar o que não se sabia que sabia, ainda sem sabê-lo. É neste extremo que separa o nosso saber e a nossa ignorância, e que *transforma um no outro*, que somos determinados a escrever (Deleuze, 1988). Daí a dificuldade de encontrar aquilo que está ali – para poder exprimir –, dá uma “impressão de cegueira” (Lispector, 2010 p.55).

Neste trabalho, não há sinais indicando um caminho a ser seguido. O que há, aqui, é trabalho em confinamento como uma evidência das nossas atribulações mundanas. Cada *professor-leitor* possui as próprias traduções das suas exercícios docentes – separados, ainda que juntos. E começar a pensar sobre o próprio pensamento torna-se uma preparação para viver a vida como um processo de criação – e como obra de arte que se manifesta na produção da diferença (Foucault, 1988).

Escolhemos persistir naquilo que tem potência de criação como um modo de provar-se a si mesmo a cada exercício, mesmo que seja para viver um instante do certo – e um próximo erro. Ocasionalmente, precisamos “não só ficar em pé com a angustiada rigidez de quem receia escorregar e cair a todo instante”; mas, também, para flutuar e brincar com os próprios erros – rindo ou chorando por nós mesmos –, e olhando-nos de uma “artística distância” (Nietzsche, 2001 p.133). É quando subitamente *vemos* dois extremos se tocarem em algum ponto, e que não se pode discerni-lo exatamente, tal como ele *é*...

## Referências

- Agamben, Giorgio (2009). *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos.
- Arendt, Hannah (2018). *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia de bolso.
- Alves, Victória Corrêa (2019). Movimentos da explicação: experiências errantes com a matemática escolar (trabalho de conclusão de curso de graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. [manuscrito].
- Bárcena Orbe, Fernando (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación*, 31(2):41-67.
- Blake, William (1987). *Antología Bilingüe*. Introducción y traducción de Enrique Caracciolo Trejo. Madrid: Alianza Editorial.
- Borges, Jorge Luís y Jurado, Alicia (1995). *¿Qué es el budismo?* Madrid: Alianza Editorial.
- Byunh-Chul, Han (2019). *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder Editorial.
- Calvino, Ítalo (2013). *Os amores difíceis*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bampi, Lisete (2002). Governo, subjetivação e resistência em Foucault. *Educação e realidade*, 27 (1):127-150.
- Bampi, Lisete y Kuhn, Letícia (2018). Formas da explicação : emancipar, então?. En Kohan, Walter (Ed.) *IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação*. Rio de Janeiro. Mundos que se tecem entre "nosotros". <http://www.filoeduc.org/9cife/>
- Bampi, Lisete y Camargo, Gabriel Dummer (2017). Didática do meio: o aprender e o exemplo. *Educação e Pesquisa*, 43, pp. 327-340. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201608142140>
- Bampi, Lisete Regina y Camargo, Gabriel Dummer (2016). Didática dos Signos: ressonâncias na Educação Matemática contemporânea. *Boletim de Educação Matemática*, 30, pp. 954-971. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a06>
- Bampi, Lisete y Telichevesky, Miriam (2012). No es nuestra culpa si no sabíamos que sabíamos. *Revista Educación y Pedagogía*, 24, pp. 171-181. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328592>
- Bampi, L., Tourrucôo, F. & Camargo, G. (2016). Como enxergar no aprendizado de alguém a arte de tecer mundos? En Kohan, Walter (Ed.) *VIII Colóquio Internacional*

LISETE REGINA BAMPI, FABRICIO GASTEASORO TOURRUCÔO, GABRIEL DUMMER CAMARGO.  
«Entre confinamentos e signos amorosos: exercitações de encenações e recreações docentes».  
HYBRIS. Revista de Filosofia, Vol. 12 N° 2. ISSN 0718-8382, novembro 2021, pp. 169-191

*de Filosofia e Educação*. Rio de Janeiro. Mundos que se tecem entre "nosotros".  
<http://www.filoeduc.org/8cife/>

Bampi, L., Tourrucôo, F. & Camargo, G. (2021). Sobre métodos e avaliações: uma experiência como prova e um aprender como consequência. In Álvarez-Muelas A. Arcos-Romero I. (Comps.). *Avances en Ciencias de la Educación Investigación y Práctica* (pp.486-491). Madrid: Editorial Dykinson.

Campos, Haroldo de (2005). *Hagoronomo de zeami*. São Paulo: Estação da liberdade.

Corazza, Sandra Mara (2018). Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, 23(1):1-23.

Cortázar, Julio (2016a). *Final del juego*. Buenos Aires: Alfaguara.

Cortázar, Julio (2016b). *Prosa del observatorio*. Buenos Aires: Alfaguara.

Cortázar, Julio (2003). *Rayuela*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Deleuze, Gilles (2010). *Sobre o teatro: um manifesto de menos*. O esgotado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Deleuze, Gilles (2003). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Deleuze, Gilles. 27 de junho de 1999. O ato de criação. *Folha de São Paulo*, pp.4-5.

Deleuze, Gilles (1988). *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, Michel (2016). *A hermenêutica do sujeito*. Martins fontes: São Paulo.

Foucault, Michel (1988). An aesthetics of existence. In: Lawrence Kritzman (eds). *Michel Foucault: politics, philosophy, culture*. New York: Routledge, pp. 47-56.

Foucault, Michel (1999). *Entre filosofia y literatura*. Barcelona: Paidós.

Jacotot, Joseph (2008). *Lengua materna. Enseñanza Universal*. Buenos Aires: Cactus.

Kohan, Walter (2013). *O mestre inventor*. Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, Jorge (2018). *Esperando não se sabe o quê*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lispector, Clarice (2010). *Crônicas para jovens: de escrita e vida*. Rio de Janeiro: Rocco.

Nietzsche, Friedrich (2001). *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.

Nietzsche, Friedrich (1998). *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LISETE REGINA BAMPI, FABRÍCIO GASTEASORO TOURRUCÓO, GABRIEL DUMMER CAMARGO.  
«Entre confinamentos e signos amorosos: exercitações de encenações e recriações docentes».  
HYBRIS. Revista de Filosofia, Vol. 12 N° 2. ISSN 0718-8382, novembro 2021, pp. 169-191

Pellejero, Eduardo Aníbal (2020). Como en el principio: el balbuceo del lenguaje poético. *452ªF Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23: 179-190.

Proust, Marcel (1995). *O tempo redescoberto*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Rancière, Jacques (2007). *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, Tomaz Tadeu (1994). O adeus às metanarrativas educacionais. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 247-258.

Spinoza, Baruch (2007). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.

Wittzorecki, Tamyris Guimarães (2018). *O errar como expressão de um aprender: uma experiência com questões da OBMEP (trabalho de conclusão de curso de graduação)*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. [manuscrito].