

Samuel Edmundo Lopez Bello  
Grace Da Ré Aurich  
Gilberto Silva dos Santos  
(Orgs.)

**DELEUZE** **É** EDUCAÇÃO  
**É** MATEMÁTICA **É**

*RaChar aS colSAs, raChar As paLavras*

**Samuel Edmundo Lopez Bello  
Grace Da Ré Aurich  
Gilberto Silva dos Santos  
(orgs.)**

# **Deleuze E Educação E Matemática E...**

**rachar as coisas, rachar as palavras**

**E-book**



São Leopoldo  
2022

© Dos autores – 2022

Editoração: Oikos

Capa: Grace Da Ré Aurich

Imagem da capa: Paola Zordan

Revisão: Geraldo Korndörfer

Diagramação e arte-final: Jair de O. Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

D348 Deleuze E Educação E Matemática E... rachar as coisas, rachar as palavras [e-book]. / Organizadores: Samuel Edmundo Lopez Bello, Grace Da Ré Aurich e Gilberto Silva dos Santos. – São Leopoldo: Oikos, 2022.

259 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5974-074-1

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Deleuze, Gilles. I. Bello, Samuel Edmundo Lopez. II. Aurich, Grace Da Ré. III. Santos, Gilberto Silva dos.

CDU 51: 37.02

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

# NAQUELA MESA: DECIFRAR, INTERPRETAR, TRADUZIR SIGNOS

*Lisete Regina Bampi<sup>1</sup>*

## **O decifrar e a mundanidade da mesa**

Talvez tudo tivesse seguido como o planejado, caso o processo dessa escrita não estivesse recriando-se em sucessivas reescrituras. O objetivo inicial do trabalho consistia em uma simples apresentação para a mesa intitulada *Educação E Matemática E Arte E Escrita*. Preocupada com o tempo que tinha para organizar a mesa, poderia repetir “ler para os participantes do evento *II Encontro Deleuze E Educação E Matemática E*” o que recolheria no currículo lattes do Roger Miarka e da Cláudia Flores. Com essa escolha, agruparia valores. Os valores evoluem de um momento para outro, imobilizam-se ou são substituídos por outros, ganham velocidade e concentram em espaços reduzidos mundanidades, por exemplo, para a academia. Existe um meio que emite tantos signos como a mundanidade (DELEUZE, 2003)?

Poderia, também, fazer um exercício de colorir mundos. Contudo, a organização da mesa deveria ser feita num tempo inexistente em meio à mundanidade que nos envolvia nessa sucessão de dias iguais que estamos vivendo, em que os sucessos cotidianos são os únicos que nos ocupam, são os responsáveis pelas nossas repetições voluntárias. Tinha três dias para que algo fosse pensado, organizado e, por fim, materializado. Três dias pode parecer muito em algumas situações. Entretanto, quando a experiência eloquente é uma realidade, e uma ficção, este tempo exige uma dramatização espacial e temporal. Como reconstruir um evento passado tal como ele é?

Quem sabe traduzir os conselhos de um poeta. Talvez transformar temas institucionais em cenas banais (base de toda recriação); recolher sugestões oferecidas pelo ambiente (remoto ou presencial); usar a imagina-

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação. UFRGS. E-mail: lisete.bampi@ufrgs.br.

ção e a memória; dar mais importância aos fatos; ler menos tratados de estilo. Afinal, o tempo é sempre necessário para a interpretação de um signo, e o egiptólogo é aquele que faz uma iniciação – é o aprendiz em todas as coisas. Por princípio, acreditamos que precisamos ver e escutar. Vacuidade. Materialidade. Inteligência. Interpretação. Tempo perdido. Elogio aos signos mundanos (RILKE, 2001; DELEUZE, 2003).

Mesmo quando não se enxergava um caminho, foi possível encontrar trilhas que não haviam sido demarcadas. Quando se tenta expressar o aprendizado que um encontro proporcionou, o esquecimento pode se tornar a lembrança inconsciente, solicitada pelo signo mundano ali presente, fornecendo-nos um sentido voluntário. O que seria dos blocos de pedra, da geometria desses blocos e do paralelismo das linhas em Thomaz Hardy se não formassem uma matéria organizada que se espiritualiza nas linhas, nas quais se encontra uma ordenação refratada (DELEUZE, 2003)?

O recapitular de uma memória involuntária pode se tornar a reescrita de uma reapresentação que precisa se converter em tradução (por princípio), conforme um *template* enviado pela organização de um evento passado. Esta reescrita não está sendo menos inquietante que a primeira, pois deixou-me desperta e vigilante comigo mesma e com os outros. Em um momento de inspiração, perfaz-se a responsabilidade de uma *retradução*, pois naquela mesa se contavam histórias que guardo na memória e quase sei de cor. Trata-se, aqui, de dar à mesa uma função para que ela possa fazer-se, o quanto antes, útil a si mesma e a própria apresentação – um *modo de explicação* (SPINOZA, 2007).

A explicação como uma linguagem, obviamente, é utilizada para uma comunicação, por exemplo, tentando moldá-la a um conteúdo preexistente. Na elegância de uma demonstração, permite-se um aprendizado, ainda que moldado em sua forma; podemos perceber signos mundanos em algum encontro passado, e mesmo amoroso e sensível no presente. O interesse em um conteúdo faz parte do aprender humano como interpretações dos mundos dos signos. Aqui não estamos interessados em uma enumeração de razões, pois não queremos apresentar fatos. O que a *professora* diria à *editora expressão* (TELICHEVESKY; BAMPI, 2012)?

E mesmo pelas coisas mais terrenas, como escrever um texto que deve ser enviado em uma data estipulada, a tarefa que me coube realizar não se distancia da mundanidade da poesia, quando aceitei esse *reconvite* para me aventurar na reescrita “na arte de uma apresentação”. Na rigidez do espaço

explicativo (neste caso, a mesa), o *professor esgotado* nada seria se as realizações do *cansado* não fossem um guia para se alcançar uma alegria. É na alegria como um afeto que acompanha nosso poder de agir, e de perseverar na existência, independentemente de causas internas ou externas, que o esforço mantém as coisas em seu ser (BAMPI; CAMARGO, 2016; SPINOZA, 2007).

O título deste capítulo foi inspirado na música “Naquela mesa” (1974) – curiosamente, o primeiro ano do resto de minha na escola –, composta por Sérgio Bittencourt e cantada por Nelson Gonçalves. Acompanharam-me imagens de obras de Nikolai Petrovich Bogdanov Belsky como *epígrafes iniciais*, especialmente “Newcomers” (s/d); “The essay” (ou Composition, 1903); “Mental Arithmetic. In the Public School” (1895); “Inspiration”. Como *epígrafes finais*, escolho fragmentos de Cortázar que é preciso nomear, por me ajudarem a expressar o que me inquieta *entre arte e educação e matemática e*. Aqui e agora, escolho chamar “e” de *jogo poético*, uma espécie de dança que nenhuma Isadora dançou deste lado do mundo (CORTÁZAR, 2016a; 2016b).

Desse modo, “não é difícil identificar, também, na Ciência todos os procedimentos” – mecanismos de controle enumerados por Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 1996, p. 295). Mecanismos que se “articulam de modo a permitir a taxionomia empreendida por Foucault, segundo a qual as Ciências Sociais dividem-se em objetivantes e subjetivantes” (VEIGA-NETO, 1996, p. 295). Será mesmo que esses procedimentos podem ser pensados como um produto da Modernidade? Pela via de uma interpretação de signos, pesquisa em desenvolvimento, sustentada em Deleuze (2003), exercitei-me em encenações de recriações de um aprendizado. Por princípio, aperfeiçoei a apresentação como uma oferenda à tradução. Desafiando-me a produzir ressonâncias *entre* Deleuze e Foucault, comuniquei-me em harmônicas dissonâncias com Rancière e Jacotot e Agamben y... comigo mesma.

Com a ajuda de Calvino (2013) e seus *Amores Difíceis*, apago e corrijo as minhas (as nossas referências). Dos *Cantos da Inocência*, observo-me na própria experiência com as leituras de Blake (1987). Ademais, teria que fazer uma genealogia da própria existência e uma arqueologia da minha experiência. E, desde o meu nascimento, fazer a gênese do próprio pensamento e da história da minha (da nossa) subjetivação aos poderes, saberes e verdades em questão. Desde o meu nascimento, com a língua da explicação, apreenderia e compreenderia em um ato comum variações de uma explicação universal *entre formas da explicação* (CAMARGO, 2011).

– Basta de polêmica; a arte não é um absoluto necessário. O necessário para fazer da escola um lugar melhor para ler, escrever, pensar e viver é o amor aos recém-chegados.

*Todavía no hemos aprendido a hacer el amor, a respirar el polen de la vida, a despojar a la muerte de su traje de culpas y de deudas; todavía hay muchas guerras por delante, Acteón, los colmillos volverán a clavarse en tus muslos, en tu sexo, en tu garganta; todavía no hemos hallado el ritmo de la serpiente negra, estamos en la mera piel del mundo y del hombre. Ahí, no lejos, las anguilas laten su inmenso pulso, su planetario giro, todo espera el ingreso.*  
(CORTÁZAR, 2016a, p. 76)

### **O interpretar e o professor confinado**

Há um esforço de interpretação *entre* os confinamentos da apresentação que exige procedimentos de reconstrução e recriação na produção da experiência. Ao oferecer-me à esperança de uma possível encenação, substituí um encontro impossível, por uma recriação mundana, na perseverança de uma nova exercitação. As contradições amorosas, inclusive aquelas da própria releitura, são bem-vindas às explicações e às suas formas. Nesse *combate* amoroso que precisamos renovar continuamente, procurei temperar releituras com reescrituras, e reciprocamente, de modo que minhas exercitações dessem corpo àquilo que as encenações recolheram (CAMARGO, 2011; BAMPI; TOURRUCÔO; CAMARGO, 2021a).

Os *professores ciumentos e tagarelas*, dentre outros, que nos ajudaram a dizer o que estávamos fazendo nas salas de aula e nas escolas surgiram *entre* signos amorosos e confinamentos. Naquele momento, os *cansados, esgotados e contemporâneos*, entregaram-se aos movimentos irregulares e repetidos do *professor estudioso*. Na intensidade do signo, *eles* sacramentaram as dualidades do pensamento nas exercitações que são compensadas pelas encenações de recriações do aprendizado. Nas exercitações, estabelece-se uma espécie de intimidade com o confinamento: falar de intimidade, aqui, não é falar somente sobre assuntos privados, porém de “intensidades” (BAMPI; TOURRUCÔO; CAMARGO, 2021b; BÁRCENA, 2019).

Em suas exercitações, os *professores* não apenas se encenam a si mesmos. Em suas mundanidades, *eles* se recriam em potentes singularidades e observam cada sala de aula como um *todo*, para depois se prepararem para

pôr em cena um *resto* (a próxima aula) –, pintando uma ideia com tinta, escrevendo em um quadro-negro, por exemplo, ou na famosa lousa branca. Daí que as encenações se tornem mais importantes que as recriações (mais importantes, aqui, não se traduz em uma diferença de natureza, não há especificidade). Quando há uma íntima objetividade da estrutura formal de uma *obra*, o *resto* verte-se em um novo objeto – ou em um estilo, talvez um jeito próprio de dizer o que *é*, por exemplo, um signo amoroso (FOUCAULT, 2016; RILKE, 2001; DELEUZE, 2003).

Como *professores-estudantes*, oportunizamos uma espécie de “fuga da explicação”, especialmente pelo efeito dos signos amorosos e sensíveis sobre nós mesmos. É na capacidade de se utilizar as formas que se dissolverá a velha dualidade entre, por exemplo, o embrutecedor e a emancipadora y (...). Os exercícios são fundamentais para identificar modos de raciocinar, padrões, regularidades, categorias, comparar, formular perguntas, criar conjecturas, refletir sobre como se poderá verificá-las. Eles conectam caminhos que, de início, poderiam mostrar-se desconectados na experiência do aprendizado, sempre confinado.

*Después del almuerzo yo hubiera querido quedarme  
em mi cuarto leyendo, pero papá y mamá vinieron casi  
enseguida a decirme que esa tarde tenía que llevarlo de paseo.  
Lo primero que contesté fue que no, que lo llevara otro, que  
por favor me dejaran estudiar em mi cuarto. Iba a decirles  
otras cosas, explicarles por qué no me gustaba tener que salir  
con él, pero papá dio un paso adelante y se puso a mirarme  
em esa forma que no puedo resistir, me clava los ojos y yo  
siento que se me van entrando cada vez más hondo em la  
cara, hasta que estoy a punto de gritar y tengo que darme  
vuelta y contestar que sí, que claro, em seguida.*  
(CORTÁZAR, 2016b, p. 129)

## O traduzir e a sensibilidade

Com os signos sensíveis, o *professor confinado* se exercita em encenações que não são apenas transformações replicantes das próprias explicações, mas potentes recriações das suas exercitações, informes em suas traduções. As encenações possibilitam aos *professores* usá-las como ferramentas às próprias interpretações, ou como simples ingredientes que usamos para produzir o próprio fermento, a partir de uma isca original – imagem

de um amor primordial –, que não cessamos de reproduzir nos diversos níveis de cada amor e de repetir como uma lei inteligível de todos os nossos amores.

E quando cada uma das faculdades redescobre aquilo que só ela, a inteligência, tem o poder de interpretar, cada uma explica um tipo de signo que lhe violenta o corpo, o pensamento e a mente em sua forma transcendente. É por isso que a inteligência, aquela que vem antes, pode se dar ao direito de confinar aquilo que produz o sentido – “a lei ou a essência, segundo cada caso” –, que é sempre um produto de um *estilo permutativo*. Quem constitui o decifrar é a faculdade escolhida, sob a coação do signo a interpretar. E essa coação é a da sensibilidade, a do próprio signo no nível de cada amor. Foi assim que surgiu o *professor confinado* (BAMPI; TOURRUCÔO; CAMARGO, 2021b).

Nesse *professor*, existe pelo menos um *embrutecedor*, trazendo a mundanidade da informação em seus movimentos ressonantes e as explicações em suas formas estonteantes, ou nos próprios gestos. Surge o *professor galopante* como um raio, convidando o *itinerante* a um desafio: quem poderá deter este tipo de *espadachim*? Afinal, há escolhas éticas, políticas e estéticas que somente o *professor errante*, quando encontra uma provocação, na força de uma explicação, poderá fazer (KOHAN, 2013).

E quando a própria encenação emite signos, o *errante* será impelido à recriação, ou a apelar ao gênio de outros gênios em tradução. Método e criação tornam-se indiscerníveis pela forma com que *aproximam* reconstrução e recriação na produção de uma experiência. Por isso, precisamos da inatualidade do *professor atento* que capta e recebe os signos em seu limite e exercitação extrema, por exemplo, como uma técnica de desenvolvimento do *professor ciumento*. Pois aquele que procura a verdade é o *ciumento* controlado pelo próprio confinamento.

O *professor ciumento* é quem percebe uma genialidade na crueldade do ser amado – aqui não se trata de sadismo, nem sangue, nem masoquismo, pelo menos de modo exclusivo. Pois o *ciumento* é tão cruel como o *confinado*. Para dar dele uma ideia – ele mente tanto quanto o amado, reconhece as coisas, sem jamais conhecê-las. Passa ao largo dos mais belos encontros e cai na armadilha do objeto: quando muito, confunde o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa, rendendo-se às recognições do *cansado* (BAMPI; CAMARGO, 2016; ARTAUD, 2006).

Cada *personagem-professor* possui um *ciumento* dentro de si mesmo, p $\acute{e}$ rfito e cruel como o amado. Evitando confessar-lhe o seu amor, a fim de continuar sendo o melhor profissional tradutor, ou melhor, o carcereiro do amado, o *ciumento* admira-se com a dignidade do *confinado*. Para despert $\acute{a}$ -lo, h $\acute{a}$  que suport $\acute{a}$ -lo como a um *cansado*, aceit $\acute{a}$ -lo como a um *esgotado*; persegui-lo como a um fugitivo; esmag $\acute{a}$ -la como a uma *barata*; conquist $\acute{a}$ -lo como a um *tagarela*; seduzi-lo como a um *c $\acute{u}$ mplice*, sem deixar de lado os signos amorosos, ou at $\acute{e}$  mesmo inconfess $\acute{a}$ veis, que lhe serviram de aprendizagem – aqui, trata-se mesmo de aprendizagem –, e que s $\acute{o}$  t $\acute{e}$ m explica $\acute{c}$ o no mundo da reconhecimento (LISPECTOR, 2006; GALLO, 2008).

Nesse sentido  $\acute{e}$  que faz sentido a afirma $\acute{c}$ o de que tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender  $\acute{e}$  uma interpreta $\acute{c}$ o de signos ou de hier $\acute{o}$ glifos. E no mesmo sentido  $\acute{e}$  que devemos saber recolher *algo* desse aprender que j $\acute{a}$  existe em cada um de n $\acute{o}$ s mesmos. *Algo* contido em uma obra humana – seja ela de arte, de literatura, de matem $\acute{a}$ tica, de ci $\acute{e}$ ncia, de pensamento. *Algo* para possibilitar encontros amorosos e sens $\acute{i}$ veis com o aprender: uma esp $\acute{e}$ cie de *pot $\acute{e}$ ncia-capacidade* que sempre fica, ou que foi abandonada, intencionalmente, na mem $\acute{o}$ ria de um aprendizado, ou guardada nas gavetas empoeiradas da nossa mente (AGAMBEN, 2016).

Voltemos  $\grave{a}$  mesa. Com os cotovelos sobre a mesa e a testa apoiada em uma de suas m $\acute{a}$ os, um estudante est $\acute{a}$  sentado e estuda. E, com esse gesto de apoiar-se em si mesmo, exercita-se na mente, no corpo e no pensamento. Em meio aos signos mundanos, surgem signos amorosos, convidando-o  $\grave{a}$  absoluta distra $\acute{c}$ o que  $\acute{e}$  o estudo: aquele que o distrai, inclusive, da causa ou da finalidade do seu estudo e inclusive de si mesmo. A distra $\acute{c}$ o exige uma aten $\acute{c}$ o aos movimentos do pensamento sobre o pr $\acute{o}$ prio pensamento, e mesmo sem saber que sab $\acute{i}$ amos, o que depois descobrir $\acute{i}$ amos, gra $\acute{c}$ as  $\grave{a}$  intelig $\acute{e}$ ncia: quando pens $\acute{a}$ vamos perder tempo, j $\acute{a}$  faz $\acute{i}$ amos um aprendizado dos signos (LARROSA, 1998; SPINOZA, 2007; BAMPI; TELICHEVESKY, 2012).

Desse modo, a aten $\acute{c}$ o renova-se a cada encena $\acute{c}$ o do aprender, quando, ap $\acute{o}$ s exercitarmos-nos *entre* diversos mundos de signos, chegamos  $\grave{a}$  recria $\acute{c}$ o “ na reescrita da pr $\acute{o}$ pria apresenta $\acute{c}$ o. Em outro trabalho, manifestou-se a possibilidade de uma oficina de ensino que proporcionou uma experi $\acute{e}$ ncia da aten $\acute{c}$ o, em que fizemos *algo* com o que a mundanidade colocou em nossas m $\acute{a}$ os e a sensibilidade nos despertou no cora $\acute{c}$ o. Foi quan-

do *algo* surgiu? Talvez outro algo, ainda que o mesmo, provocando novos aprenderes, revividos em outros tempos e espaços (BAMPI *et al.*, 2014).

*Lo que rechazo mientras usted me llena de informaciones sobre el decurso de los leptocéfalos es la sórdida paradoja de un empobrecimiento correlativo con la multiplicación de bibliotecas, microfilms y ediciones de bolsillo, una culturalización a lo jíbaro, señorita Callamand.*  
(CORTÁZAR, 2016a, p. 61)

## A arte e a inspiração

No confinamento dessa tradução, guardadas as devidas comparações, em suas proporções, por exemplo, com a conclusão de uma dissertação, podemos ser intimados, ou melhor, convocados a dar mais um passo *entre confinamentos*. Assim como essa conclusão está para a introdução, a encenação está para a recriação. Guardadas as devidas *aproximações* e afastamentos, podemos estabelecer uma *conexão inclusiva* entre as noções de arquivamento e arquivização em um mesmo ato de tradução com a conclusão. Na reescrita da apresentação, há rabiscos que vale a pena percorrê-los em seus riscos. Aqui, a encenação surge como uma técnica do arquivamento e a recriação como uma tecnologia da arquivização, ou melhor, um dispositivo de tradução, sempre em exercitação (BAMPI, 1999; DELEUZE, 2010; AQUINO; VAL, 2018).

Neste momento, escolho chamar a referida conclusão de *exemplo didático de transcrição*: uma espécie de tradução que se move com a desenvoltura que a caracteriza a cada exercitação. E sejam quais forem os recursos que assombraram aquela sala de estudos (uma época), produzimos ressonâncias entre experiências docentes e discentes com a matéria que coletamos na educação básica e universitária. É essa matéria que se constituiu em objeto do nosso olhar, e da nossa atenção, e que se dissipou como um *turbi-lhão de tradução* (BAMPI, 1999; CORAZZA, 2018).

Na sala de aula, como um dos principais artefatos da constituição do *professor explicador*, e em meio aos discursos e práticas docentes, *ele* pode fazer um arquivamento da produtividade de uma pesquisa. Por sua vez, essa reescrita, como constituinte do próprio arquivo, envolve-se nos movimentos de arquivamento/arquivização como um *gesto da tradução*. Guardadas as devidas diferenças, nas suas proporções, a barra inversa pode ser

representada como uma figura espelhada do hífen necessário às formas da explicação.

Categorias inventariadas, por exemplo, surgem como produto de uma associação de ideias: “todavia, não estamos ainda em estado de poder compreender o que é uma essência ideal, nem por que sentimos tanta alegria” quando vemos dois procedimentos se sobreporem e, ao mesmo tempo, se cruzarem na produção de uma experiência. Foi assim que um *arquivo-avaliação* começou a produzir ruídos entre os mundos da ciência e da educação (AQUINO; VAL; 2018; BAMPI; TOURRUCÔO; CAMARGO, 2021a).

Não havia método posto de antemão para expressar a experiência com uma análise de avaliações. Pois, se falamos em método, foi *a posteriori* quando argumentamos que nos baseamos em uma prova experimental, que parte do seu efeito para a sua causa. Refletimos sobre o *método* da nossa experiência, atentos a uma necessidade no campo educacional: a necessidade de metodologias criativas que se enriquecem e se reinventam com formas de análises já existentes.

Mostramos a produtividade de um ato de reconhecimento docente que se abriu em possibilidades para pensar e problematizar formas de analisar a educação com teorizações atuais. Produtividade que traduzimos em meio aos objetivos da pesquisa à qual este trabalho se conecta na *construção* da *aproximação*, um *escape* na avaliação. É uma *aproximação* a um mundo da arte que não se envolve totalmente com avaliações técnicas. Pois o aprender não se manifesta em formas de controle que levam a uma homogeneização, mas como um acontecimento da ordem do problemático (BAMPI; TOURRUCÔO; CAMARGO, 2021a; GALLO, 2008; 2012).

A *aproximação* entre um texto e sua tradução nunca poderá fornecer a Razão, talvez forneça o equivalente do texto; ou seja, uma razão, jamais sua absoluta compreensão. Pois a tradução como encenação e recriação do aprendizado nunca poderá ser definitiva e sempre haverá que comportar aumentos e diminuições na potência de se fazer compreender por um outro (um *qualquer*) que não terá outra coisa a fazer: demonstrar o que anda fazendo *entre* confinamentos. Note-se que é um autêntico aprendizado que o aprendiz desenvolve para alcançar uma *aproximação* às exercitações, tais como as que devem se inclinar quaisquer traduções (BAMPI; TOURRUCÔO; CAMARGO, 2016).

Percebemos, em aulas de matemática, alunos esforçando-se para se comunicarem entre si mesmos e com a professora. Nas aulas, eles discutiam

sobre “o que é um método?”: “é uma forma de fazer!”, respondeu uma aluna. Os alunos formularam mais perguntas, aproximando-se pelas palavras “método”, “algoritmo” e “forma”. Perguntas sobre possibilidades de algoritmos diferentes serem construídos, também, surgiram, o que demonstra que os alunos estavam pensando na matemática enquanto obra da inteligência humana e como exercício de pensamento (ALVES, 2019, p. 39).

Ficou quase evidente que outra inteligência era necessária. Sem perceber, os alunos haviam descoberto o que a *professora* sem eles jamais descobriria: todas as frases e, por conseguinte, todas as inteligências que as produzem são *quase* de mesma natureza. O aprender e o compreender, assim, tornam-se dois modos de exprimir um mesmo ato de tradução, onde ambos são potência de exercitação. Não há inteligência onde há segregação: quando cada um narra o que fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação o que há é uma *aproximação* (BAMPI; TELICHEVESKY, 2012; BAMPI; TOURRUCÔO; CAMARGO, 2016).

E a coisa comum, situada entre as duas inteligências, é a igualdade enquanto potência interna ao ato mesmo de tradução. A tradução é um caminho e, simultaneamente, um jorro de luz que faz ver os penosos caminhos que a conduziram à atenção. Na imaterialidade da obra (como essência ou diferença), a *aproximação* separa e mantém a distância entre o objeto e a obra; porquanto a explicação, não como intenção didática, mas como uma técnica de desenvolvimento, produz efeitos de estilo (JACOTOT, 2008; RANCIÈRE, 2007; AGAMBEN, 2016; DELEUZE, 2003).

O efeito se manifesta como uma multiplicidade de perspectivas sobre um mesmo objeto e como troca de perspectivas sobre a variedade de cada objeto. Em cada perspectiva, a *aproximação* captura os saltos da explicação, e *quase* os envolve por completo. *Entre* os saltos, tudo se torna exercitação, em que *aproximamos* saberes, encenando-os e recriando-os nos caminhos do aprendido. A língua da explicação apreende e compreende em um ato comum a própria explicação, constituindo as variações de uma espécie de *explicação universal*.

Desse modo, ela faz com que cada explicação se expresse na própria voz: o *professor explicador* surge como um produtor de cenas explicativas; a aula como espetáculo mundano e acessível a todos; o plano como estrutura formal da aula (um estilo). Quanto ao resto, é preciso buscar novos meios de ler e escrever essas linguagens, quer sejam eles próximos da obra, quer façam uso da linguagem do objeto. A *Recherche* foi construída em um enca-

deamento de oposições, por exemplo, entre Atenas e Jerusalém. Proust vive as oposições ao seu modo, eliminando muitas coisas ou pessoas que formam uma mistura heteróclita (DELEUZE, 2003; ARTAUD, 2006).

Daí que a sala de aula se torne um espaço de exercitação entre docentes e discentes, onde os *explicadores* já estão presentes, mesmo no antes. No depois e no durante, de forma presencial ou remota, *eles* trazem a mundanidade da informação para que o aprender se torne possível, e impossível. Essa observação mantém a ideia de o que se faz na escola é tornar públicas as explicações porque elas são quase sempre as mesmas, e que bom que são, assim todos podem participar da aula e, também, ninguém: na sala de aula há tempo, e muito, para fazer as coisas bem feitas, como um tema de casa que sempre pode ser aprendido e melhorado, já dizia o *confinado* (LARROSA, 2018; NIETZSCHE, 1998).

Todos os *professores* participam de uma espécie de *logos educacional* e, sob diversas formas de expressão, tornam-se personagens tradutórios, figuras de linguagem, ou observadores parciais, de uma mesma *dialética educacional*. Mesmo que as suas atividades se exerçam de modo voluntário *entre* as faculdades, eles colaboram uns com os outros, sob a égide das suas capacidades. Desse modo, fazem-se compreender por um outro (*qualquer explicador*) que não terá outra coisa a dizer, além da ordem: vire e revire seus materiais de trabalho e fale sobre o que estás digitando, observando, escutando e vendo e fazendo.

Que os signos formam ao mesmo tempo a unidade e a pluralidade da busca, esta é uma hipótese que está sendo verificada, tal como o axioma da igualdade das inteligências. Dessa maneira, a obra se torna princípio e começo dos mundos que participam na própria busca: daí a noção de *objeto-obra*. O propósito inconsciente do aprendiz acontece *entre*, ou de outra maneira, como queiram. Nas exercitações, pensadas como um *jogo poético*, *entre* o aprendiz e o objeto, se produz uma espécie de cena, onde a sala e a aula são substituídas por um espaço sem divisões que se tornará uma espécie de teatro mundano, recriando linguagens para os símbolos e hieróglifos (DELEUZE, 2003; AGAMBEN, 2009; BAMPI; TOURRUCÔ; CAMARGO, 2021a; JACOTOT, 2008; ARTAUD, 2006).

Para captar o verdadeiro espírito desse *jogo poético*, guardadas as devidas distâncias e aproximações, haveríamos que recorrer à língua da matemática, não somente em suas repetições voluntárias, embora necessárias: ainda é tempo de aprender seus fundamentos, por exemplo. O que está em

questão, aqui e agora, é uma dificuldade lógica, uma espécie de aporia imagética que afeta a estrutura mesma do tempo do aprender; a conjunção especial da memória voluntária e involuntária; da perseverança e da esperança; do passado e do presente; da parte e do todo; do nascimento e do renascimento que se implicam e complicam na explicação como uma forma da reconhecimento (BAMPI; TOURRUCÔO; CAMARGO, 2021a; DELEUZE, 2003).

Tomo como exemplo atividades desenvolvidas com estudantes da educação básica, baseadas em um algoritmo de divisão nada convencional. A partir da matéria coletada, notamos que o exercício de se expressar, em um esforço de dialogar consigo mesmo e com os outros, sinalizava para a compreensão de conteúdos que se excediam na matemática escolar no currículo, sinalizando novas habilidades e competências matemáticas (JACOTOT, 2008; DELEUZE, 1988; ALVES, 2019).

A sala de aula é um dos primeiros artefatos do *professor explicador*: não se trata de dizer que recriar é encenar. Pois encenar é recriar; ou seja, ir até o ponto em que uma cadeia explicativa se rompe, transfere-se para o objeto amado e recai no próprio aprendizado: um aprender genuíno não precisa ser inventado, no sentido comum, e sim traduzido; pois ele já existe em cada um de nós mesmos. Em um simples exercício de “desenhar a escola”, estudantes da disciplina de Estágio em Matemática I apresentaram um caminho possível para repensar uma forma escola.

*Entre* mundos que se preocupam mais com a utilidade ou dissolução da escola, motivados por práticas desenvolvidas na disciplina de Estágio de Docência em Educação Matemática I, junto ao Departamento de Ensino e Currículo da Universidade do Rio Grande do Sul, os estagiários Emanuel Kapczynski, Isaías Jacques, Sthefânia Bitencourt e Thomaz Brasil apresentaram reflexões sobre tais práticas. Reencontramos as formas da explicação, interligando-se em memórias escolares e universitárias (PROUST, 1995; LARROSA, 2018).

E isso não foi feito sem a força do *professor cansado* que realiza o possível todo o dia, beirando a maestria. A predisposição para ser ou agir de uma forma específica, mesmo nos pontos obscuros e indefiníveis, fez esses *professores estagiários* reconhecerem um foco, um recorte e um limite, em que a singularidade das objetividades dos saberes produzidos é passível de generalização. Nos encontros com os signos de uma explicação, e mesmo entre docentes e discentes, predispono-nos para ser ou agir de uma forma

digna que nos impulsiona entre avaliações mundanas e encontros artísticos (BAMPI; TOURRUCÔO; CAMARGO, 2016).

Na interpretação de uma apresentação, como um meio das singularidades dos homens, tornamo-nos *poetas* do aprender, no original da própria tradução como um processo de reconstrução e recriação da experiência. Provocamos encontros, onde os *professores* que surgem, persistindo na relação *entre* leitura e escrita e arte e matemática *y*: relação que se perfaz em uma função do próprio aprendizado. No decifrar, no interpretar e no traduzir signos dos mundos que participam da própria busca, há algo que precisa ser verifica que é a própria busca até que ela “jorre luz” (WEIL *apud* BOSI, 2003).

*Primero hay una fase de excitación, una como noticia o santo y seña que las alborota: dejar los juncos, las pozas, dejar dieciocho años de hueco entre roca, volver...*  
(CORTÁZAR, 2016a, p. 37)

## Referências

- AQUINO, Júlio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 49, p. 41-53, 2018.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. **El fuego y el relato**. México: Siestopiso, 2016.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES, Victória Corrêa. **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, 2019.
- BAMPI, Lisete Regina. **O discurso da Educação Matemática**: um sonho da Razão. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, UFRGS/FACED/PPGEDU, 1999.
- BAMPI, Lisete Regina. **Governo etnomatemático**: tecnologias do multiculturalismo. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, UFRGS/FACED/PPGEDU, 2003.
- BAMPI, Lisete *et al.* Em Meio ao PIBID e aos Estágios de Docência. Da escrita na leitura. **Zetetiké**, Campinas, v. 21, n. 40, p. 120-125, jul./dez. 2014.
- BAMPI, Lisete Regina; CAMARGO, Gabriel Dummer. Didática dos Signos: ressonâncias na Educação Matemática contemporânea. **Boletim de Educação Matemática**, v. 30, n. 2, p. 954-971, 2016.

BAMPI, Lisete; TELICHEVESKY, Miriam. A estudante e a professora fugitiva: um encontro necessário. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16 jul./dez. 2012.

BAMPI, Lisete; TOURRUCÔO, Fabricio; CAMARGO, Gabriel. Como enxergar no aprendizado de alguém a arte de tecer mundos?. In: KOHAN, Walter (ed.). **VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação**. Mundos que se tecem entre “nosotros”. Rio de Janeiro, 2016.

BAMPI, Lisete Regina; TOURRUCÔO, Fabricio Gasteasoro; CAMARGO, Gabriel. 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**. Madrid: Editorial Dykinson, 2021a, p. 486-491.

BAMPI, Lisete Regina; TOURRUCÔO, Fabricio Gasteasoro; CAMARGO, Gabriel. Entre confinamentos e signos amorosos: exercitações de encenações e recriações docentes. **HYBRIS**, v. 12, n. 2, p. 169-189, 2021b.

BÁRCENA, Fernando. La intimidad del estudio como forma de vida. **Teoría de la Educación**, v. 31, n. 2, p. 41-67, 2019.

BLAKE, William. **Antología Bilingüe**. Introducción y traducción de Enrique Carraciolo Trejo. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

BOSI, Ecléa. A atenção em Simone Weil. **Psicologia**, v. 14, n. 1, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Os amores difíceis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CAMARGO, Gabriel Dummer. **O ato da explicação e o aprender**: experiências com o ensino de matemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-23, 2018.

CORTÁZAR, Julio. **Prosa del observatorio**. Buenos Aires: Alfaguara, 2016a.

CORTÁZAR, Julio. **Final del juego**. Buenos Aires: Alfaguara, 2016a.

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

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

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

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem e experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 115-130.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. **Congresso de Educação Básica**: aprendizagem e currículo, Florianópolis, 2012. p. 1-10.

JACOTOT, Joseph. **Lengua materna**. Enseñanza Universal. Buenos Aires: Cactus, 2008.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

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

PROUST, Marcel. **O tempo redescoberto**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. São Paulo: Globo, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

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