



Viver para contá-lo Sobre o aprender nas nossas escolas

Por LISETE REGINA BAMPI

lisete.bampi@ufrgs.br

*La vida no es la que uno vivió,
Sino la que uno recuerda y como la recuerda
para contarla.*

(García Márquez, 2015).

Da iniciação

Percorrendo os caminhos abertos para observar o que se plantou, recolho algo que brotou: *resultados práticos e palpáveis* atestam a perseverança em reviver o que se realizou nos mundos que se inventou. Como aprendizes, iniciamos na docência, fazendo nossa própria experiência, traduzindo seus mistérios como quem decifra os signos do amor. Ao sofrer uma coação, a inteligência os decifra, com a “condição de vir depois”, de certa forma, obriga-se a pôr-se em movimento. Mas que coação é essa? A “coação da sensibilidade, a do próprio signo no nível do amor” (Deleuze, 2003, p.69).

Há que saber esperar as coisas crescerem e uma boa ocasião para *conectá-las em ordem*¹. O que está em questão nesta seção? Aqui, alcança-se a decifração de signos como um processo de recriação que vale para a cadeia de toda associação (Deleuze, 2003). Assim, faço uma introdução sobre o processo de tradução. Signos podem ser encontrados na música, na literatura, na poesia, na pintura, na ciência ou na filosofia. Entretanto, a matéria primordial da tradução surge, especialmente, nos encontros com os signos mundanos. Pois, não há meio que concentre e emita tantos signos como a mundanidade.

Por esta via, formulamos a escrita das experiências envolvidas nesta comunicação: mais do que relatar o que acontece, descrever ou observar, importa reviver o que nos acontece como um modo de traduzir experiências singulares. Uma pesquisa sobre o “aprender” torna

¹ Lembrei-me de um aforismo zen traduzido por Leminski (1983, p.74): “hora de comer, comer”, ou melhor, quando o poeta refere Laércio, reportando-se de Diógenes que, uma vez, comia em pleno fórum e alguém o repreendeu pelo inapropriado do lugar: “no fórum, é que eu tive fome”, respondeu-lhe o cínico.





sensível uma espécie de caminho, onde há uma luta entre os resultados da pesquisa e o pesquisador. Como o egiptólogo, em todas as coisas, o pesquisador torna-se naquele que “faz uma iniciação – é o aprendiz” (Deleuze, 2003, p.86).

Na segunda seção, os professores *cansado*, *esgotado* e *contemporâneo* entram no *meio* da comunicação, realizando o possível e recriando saberes (dados para os outros). Na terceira seção, faço uma reflexão sobre suas didáticas com uma experiência de avaliação. Encontramos algo *novo* reverberando na superfície da educação? Esta questão desdobrou-se num *exemplo concreto* de tradução de signos que construímos, tecendo relações entre Filosofia, Literatura e Educação.

Inquietações com relação ao ensino e ao aprendizado da matemática passaram a ganhar *corpo-valor* em estado de vida latente, desenvolvendo-se em oficinas realizadas por bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e do BIENC (Programa Bolsa de Iniciação ao Ensino da Ciência). Nas tentativas de expressar o que se andava a ensinar e aprender, com os integrantes do projeto de pesquisa, associado a esta produção, comecei a estudar obras, tais como: *Proust e os Signos* (Deleuze, 2003), *Diferença e Repetição* (Deleuze, 1988), *Lógica da Sensação* (Deleuze, 2007), *Sobre o Teatro* (Deleuze, 2010) e o *Mestre Ignorante* (Rancière, 2007).

Quando se trata de expressar o que nos acontece nas experiências com a escola e a universidade, matérias escapam das nossas mãos, transmutando-se em experiências com o processo de tradução de signos. Traduzir, interpretar, decifrar signos, consiste em uma das formas da criação (Deleuze, 2003). As experiências perfazem caminhos, muitas vezes, impossíveis de demarcar, mas que podem dar a conhecer muito mais, caso professores e estudantes disponham-se aos encontros com os signos: esta consiste em uma das faces de nossas buscas.

Traduzo lembranças de mundos já criados, não somente como relatos vividos num tempo *chrónos*, mas como quem decifra signos que vão se enredando em nossas singularidades, infiltrando-se no tempo da busca da verdade. Aqui, lembrar surge, também, como recriar. E, antes de tudo, recriar o equivalente da lembrança, ainda que por demais material, fazendo



dela uma criação realizada como num processo de tradução de signos, onde alcançamos uma revelação (a nossa). Como da matéria se faz arte, às vezes, da forma se faz conteúdo. O que proponho a relatar pode parecer fácil, entretanto, sua produção foi muito difícil. Pois, tivemos que dar forma ao que já estava (in) formado. Esta comunicação mexe com algo delicado, disso estou certa: a *construção* de uma espécie de *ligação* que, por certo, está tão emaranhada nos signos da investigação, tão viva quanto os resultados em questão, impelindo-nos à tradução.

Com efeito, nem sempre há uma relação direta entre o signo captado e o aprendizado objetivado, uma vez que se constituem em pequenas percepções. Ou seja, uma palavra, um dado conhecimento ou os resultados de uma investigação, manifestando-se como signos, não se confundem, necessariamente, com aquilo que designam. Antes, podem remeter a outra coisa, fazendo-nos pensar em outra imagem que não aquela que a própria palavra ou produção representa.

Podemos, então, cogitar que o aprendizado enquanto decifração de signos não se detém naquilo que é ensinado, antes, realiza-se na interpretação do signo que é captado por aquele que o apreende, sustentando-se nas suas experiências. Por isso, ninguém sabe de antemão o que vai aprender de fato. Para que haja algum aprendizado é preciso ser dotado para os signos, predispor-se ao seu encontro, expor-se ao seu constrangimento. É necessário estar sensível aos signos que o mundo emite. E, até mesmo, esta abertura da sensibilidade acontece através de um encontro casual com algum signo que inquieta o pensamento.

Existe, portanto, todo um trabalho tradutório que pertence absolutamente à escritura e, no entanto, precede o próprio escrever. Foi recorrendo estes paradoxos que em outra produção chegamos à revelação de que “não é nossa culpa se não sabíamos que sabíamos” (Bampi; Telichevesky, 2012). São movimentos que aproximam o que acaba de se passar com o que vai se passar (Deleuze, 2011). As associações tornam-se acidentais e todo o aprendizado, torna-se um aprendizado inconsciente da própria arte de tradução.

É isso o ato de escrever, ou o momento decisivo do relatar, onde enxergamos *algo* que se move por “força mesmo dessa coisa sem nome que é a Vida” (Lispector, 2012, p. 25).





Momento em que nos revivemos nos vazios que a própria investigação inventou nos caminhos que trilhou: o “próprio ato da escrita se confunde com o aprendizado desenvolvido e que, ainda, não se extinguiu” (Bampi *et al*, 2014, p.173). E, assim, o aprendizado se renova, a “cada dia, em cada palavra digitada, pensada, dita ou rabiscada, quando, após viajar por diversos mundos de signos, chegamos à *arte* – arte da escrita, da escritura” (Bampi *et al*, 2014, 173).

A potência do texto manifesta-se nas palavras que se tornam imagens, invocadas nos encontros com os signos, dando lugar à expressão. Nestes momentos, tornamo-nos artistas de nós mesmos, os fazendo ressurgir em imagens com as cores que imaginamos: “é como acontece nos sonhos onde as palavras se tornam imagens” (Bampi; Telichevesky; 2012, 469). Nestas escrituras, o relatar torna-se traduzir signos. E traduzir pode ser pensado como recriar experiências com o que nos acontece em *meio* à docência. Os resultados tornam-se necessários, assim como saber escrever é necessário para se escrever uma carta, ou um romance, ou mesmo um artigo (Bampi; Camargo, 2016a).

E, aqui, nesta comunicação, explico, exemplifico e deixo questões como exercícios ao pensar: “a linguagem, as palavras ditas, ouvidas, escritas, lidas ou mesmo imagéticas, surgem como dados inerentes para que haja comunicação, interação, possibilidade de emissão de signos a serem decifrados” (Bampi; Camargo, 2017). Pois, a “superfície é tão necessária quanto à profundidade, tendo a atenção para, ao deixar-se afundar, não perder o fôlego e acabar sufocado em ilusões” (Bampi; Camargo, 2017). Ainda precisamos dela como respiradouro para poder mergulhar cada vez mais fundo nesse oceano de possibilidades, como num encontro, onde a docência transforma-se em didática – e vice-versa –, traduzindo seus mistérios.

Ou seja, com o que já temos feito, podemos enxergar algo novo reverberando na docência, dando lugar à filosofia da educação na formação. Desde então, com o professor *cansado* e *esgotado*, vamos observar o novo que surge no velho, o diferente que se manifesta no igual e, enfim, as suas didáticas como decifração de signos. No contexto de uma tradução de signos, a docência pode ser pensada como um processo de *iniciação* ou aprendizado dos





signos. Assim, vislumbro formas de ensinar e aprender que recriamos nos caminhos da investigação.

Da docência

Estamos sempre envoltos em encontros, mesmo que sejam com nós mesmos. Aproveitar os encontros não é fácil, torna-se possível. Nesses encontros, então, perguntamo-nos: em que sentido o *professor cansado* pode tornar-se naquele que abre mundos a serem esgotados? Até que ponto o que nos é dado remete ao *professor cansado*? Àquele que realiza o diferente e, ainda assim, parece permanecer no igual? O que fazer com a didática que se entrincheira em nossas bases educativas? Como esgotar o possível? Como criar novas possibilidades didáticas mediante as realizações já esgotadas? Vivificar bombardeios críticos ou mortificar-se atrás de tecnicistas bandeiras brancas? Talvez nem tudo seja guerra. Tais questões nortearam os caminhos envolvidos em uma produção, onde buscamos observar certa nuance existente entre uma didática necessária e possíveis encontros com os signos do aprender (Bampi, Camargo, 2017).

Nesses caminhos, absorvemos o termo *cansado* traduzido por Deleuze (2010). Desde logo, cabe referir que o cansado manifesta-se naquele que “não dispõe mais de qualquer possibilidade”, naquele que “esgotou a realização” e, portanto, “não pode mais realizar” (Deleuze, 2010, p. 67). O *professor cansado*, nessa tradução, pode criar o possível com o que emerge nos encontros que envolvem a sala de aula, onde pode fazer *algo* com tudo o que já está feito. Assim, busco tão somente afirmar ações possíveis com este professor, procurando fazer ressoar seus gestos em nossas experiências com a docência. Como numa tradução, ao fazer ressoar experiências distintas, por um *vínculo* sonoro de uma aliança de palavras, recriamos tal noção que não se fecha sobre si mesma, ao contrário, cerca-se de possibilidades.

As possibilidades conflagram-se em reconições múltiplas necessárias ao aprender-acontecimento. Os atos cognitivos existem e ocupam grande parte da nossa vida mundana: é um poliedro, é uma função linear, é um bloco lógico. Todos somos professores cansados. Ensinamos conteúdos, ministramos aulas, delimitamos didáticas, produzimos dados: a repetição faz parte de nossos afazeres. Há igual por todo lado. O cansado continua a ensinar e, muito bem, por vezes. No entanto, o almejado novo, e diferente, parece não se apresentar ao *professor cansado* (Bampi; Camargo, 2017).





As possibilidades de criação podem surgir num tempo oportuno, quando não há mais possível a realizar com o que temos: a didática, o espaço, o tempo, o velho, as explicações, os exemplos, os exercícios, os conteúdos, os planejamentos, os programas de incentivo à docência ou de ensino da ciência (a lista é infindável). Com o que já tínhamos feito surgiu esta comunicação, criando possibilidades de reviver a questão: *como ensinar então?*. Inspirada na *Didáctica Magna* (Coménio, 1957), essa questão se desfez em caminhos múltiplos, configurando múltiplos mundos por nós construídos, onde os encontros com os signos do aprender integram-se continuamente.

Por sua vez, o *professor cansado* não surge como aquele professor sem energia, torna-se naquele que percorre todos os caminhos possíveis, “repetindo-os com primazia”, observando metodologias e didáticas previstas, “beirando a maestria” (Bampi; Camargo, 2016). É nas repetições que podem surgir “manifestações de atividades diferentes e interessantes que o professor pode realizar perante suas vivências cotidianas no ato de ensinar” (Bampi; Camargo, 2016). O *cansado* remete à repetição que remonta à técnica e, também, ao esgotado. Assim, o *professor esgotado* torna-se naquele que sabe *ver a obscuridade* na contemporaneidade.

Observo que na referida produção, onde *professor cansado* surgiu, não foi de meu interesse, analisar como os signos do aprender aparecem em meio às didáticas já existentes. Antes, objetivamos algo mais elementar: tratamos de “analisar a potência dos horizontes que enxergamos com essas didáticas, pensando nas conexões e brechas possíveis que surgem nas práticas educacionais contemporâneas, como sorvedouros de encontros em que o novo pode surgir com o que já estava ali” (Bampi; Camargo, 2017). Assim, a “mundanidade que a didática absorve em seu formalismo torna-se um mundo essencial, de passagem obrigatória para todos os que querem conhecer os outros mundos dos signos do aprender” (Bampi; Camargo, 2017).

Desde logo, fomos conduzidos ao *contemporâneo* de Agamben (2009), traduzindo-o em *intervalos* (espaços livres) das nossas experiências com a docência (Bampi; Camargo, 2016). Aqui, talvez tenhamos encontrado certo *ágio* – como a moda em seu *Kairós* inapreensível –, um espaço irrepresentável ao lado, o lugar vazio no qual um *professor contemporâneo* pode



mover-se livremente num tempo oportuno. Neste *lugar*, os encontros com os signos são possibilitados e aumentados em potência, oportunizando a ação do *professor cansado* que se *esgota* em realizações.

Nas experiências com a docência, questões pairam em torno da vontade de tornar mais efetivo o ensino da matemática. Procuramos possibilidades para as nossas aulas, objetivando com que os alunos aprendam e, não menos importante, que percebam esse aprender. E, também, o nosso, na medida em que nos dispomos a fazer com alguém. Buscando por uma Educação Matemática voltada a sensibilizar os estudantes na expressão de seu próprio aprender, dialogamos com as palavras e os saberes das experiências *entre* disciplinas que constituem espaços de formação. Recriamos cenas da educação, narrando, discutindo, problematizando, inventando, tecendo sentidos para o que emerge na escola contemporânea (Bampi; Camargo, 2016).

Para construir o nosso cenário, uma sensibilidade à espreita torna-se uma possibilidade para dar vivacidade às nossas experiências com a docência. Os signos são múltiplos e, muitas vezes, intraduzíveis para as palavras que ressoam através dos lábios, ouvidos, entre canetas e teclados. Deixamos hieróglifos a serem decifrados nas cenas que recriamos com a matéria que *coletamos*. O que estava em questão era certa disposição de escrever, ensinar e aprender, revivendo-nos no pensar e nas experiências que levaram estudantes e professores a deixar-se envolver pelo imprevisto que se manifesta na escola contemporânea (Bampi; Camargo, 2016).

Na vontade de ensinar um conteúdo, com todas as suas nuances, reencontramos o que já estava dado de antemão. Exemplos e exercícios mesclam-se no “como fazer” do professor enquanto regente de um aprender – ainda, inoperante –, ou melhor, invisível no tempo *Chrónos*. Por exemplo, a matemática financeira deve ser dada: conteúdo necessário, pensado como dado mundano, estabelecido em proporções, juros, descontos e investimentos. O ensinar possibilita mostrar de onde se tiram os dados que aí tinham sido colocados. Ora, quando não entendemos a regra de três, podemos considerá-la um dever, aplicando-a em um exercício. Eis uma das funções dos signos mundanos: uma moralização do aprender. Porém, pode ser que tal associação torne-se indispensável à moral do aprendizado através de três modos de ação sobre o conhecimento:





A lei, moral ou social, não nos traz conhecimento algum, não dá nada a conhecer. Na pior das hipóteses, impede a formação do conhecimento (*a lei do tirano*). Na melhor, prepara o conhecimento e o torna possível (*a lei de Abraão ou de Cristo*). Entre esses dois extremos, a lei supre o conhecimento naqueles que são incapazes de obtê-lo em função do seu modo de existência (*a lei de Moisés*) (Deleuze, 2002, p. 30).

Como, então, possibilitar que os encontros com os signos desenvolvam-se numa sala de aula? Como professores, podemos nos apresentar, essencialmente, de três formas: sendo tiranos (*lei do tirano*), libertadores (*lei de Moisés*) ou salvadores (*lei de Abraão ou de Cristo*) (Camargo, Bampi, 2014). No contexto desta associação intempestiva, alguém poderia estabelecer um sentido pretensioso. Contudo, o que estabelecemos foram simples conexões de conceitos que podemos utilizar como professores de um aprendizado que, em si mesmo, já é imoral (Kohan, 2007).

Por isso mesmo, o *professor tirano*, o *professor Moisés* e o *professor Abraão* estão, intimamente, vinculados como professores em experiências singulares, em tempos distintos, sendo exigidos de acordo com a necessidade de cada época. Ora, “não há *Chrónos* que os antecipe”, entretanto, no *Kairós* enxergamos um portal celeste que possibilita o encontro dos três tempos num *Aión* do aprender (Kohan, 2004). Qual desses professores é o bom ou mau? Não se sabe ao certo. O que podemos, então, enquanto professores?

Podemos considerar como o *bom professor* aquele que aumenta potências, possibilitando encontros com os signos do aprender. Por outro lado, o *mau professor* seria aquele que deixa os encontros ao acaso, impotente para explorá-los em algo outro, apenas reage a eles. No entanto, já antecipamos que não há professor bom ou mau. Acreditamos na potência de professores que se deixam afetar (mais ou menos) pelos signos do aprender ou que possuem (mais ou menos) uma sensibilidade aos encontros que podem dar a conhecer potências em uma sala de aula (Camargo, Bampi, 2014).

Com a matemática financeira, os estudantes como sujeitos escolarizados necessitam desvendar uma dada questão, estabelecer metas, alcançar lucros ou dividir despesas. Questão que (em seus tons cambiáveis) se manifesta em proporções, em divisões que, por sua vez, devem satisfazer aos envolvidos com ela. O que observamos, nesta experiência, foi um aprender que se manifestou num desenvolvimento artístico. Quem sabe inventar (Kohan, 2013)? As respostas da questão foram estabelecidas segundo as próprias visões de mundo dos estudantes. Matematicamente corretas?



Em outra atividade, os alunos envolveram-se na construção de poliedros feitos de cartolina. Confeccionaram, mediram, desenharam, recortaram, dobraram, encaixaram e colaram. No *meio*, entre esta atividade, há algo que escapa do conteúdo, do dado, do conhecimento matemático necessário para produzir poliedros, do saber que possibilita defini-los (ou não). Podemos afirmar que aqui há uma brecha? Produzir. São os estudantes que estão produzindo os poliedros. Eles lhes pertencem (e a mais ninguém).

Os sólidos geométricos são obras de suas medições, de seus desenhos, de seus recortes, de suas dobraduras, de seus encaixes e de suas colagens: poliedros com suas próprias marcas, com sua própria arte e, alguns, literalmente, com suas digitais registradas.

O olho, ainda roxo, de um aluno que se envolveu numa briga, alguns dias antes da realização da atividade, tornou-se registro nas faces do poliedro que seu grupo produziu. Por sua vez, o poliedro “digital” ficou com pouco espaço para suportar tantas marcas de dedos em tantas cores distintas. Outro poliedro ficou marcado com letras de músicas em língua inglesa e de desenhos como tatuagens tribais (Bampi; Camargo, 2016, p.966).

Ora, não havia como negar que aqueles poliedros lhes pertenciam: “suas próprias obras de arte? Arte refletida de suas próprias vidas contemporâneas” (Bampi; Camargo, 2016, p.966). Reagindo aos efeitos que os signos mundanos lhe remetem, o *professor cansado* penetra num âmbito de passividade perante o que lhe acontece, recolhendo apenas o que acontece: torna-se naqueles que “coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (Agamben, 2009, p.59).

O *professor contemporâneo* pode tornar-se naquele que consegue e mantém o olhar fixo na sala de aula. Não como um *professor encantado* com que acontece na sala de aula, como aquele que nem consegue agir, tampouco raciocinar logicamente: um hipnotizado. Com o olhar *rente* aos acontecimentos da sala de aula: “sua época”, pode tornar-se um pesquisador de possíveis fendas que possam surgir na superfície da educação: “o escuro” (Agamben, 2009, p.59).

É no escuro que brechas podem reluzir, onde podemos nos mover em atividades outras; também, podemos encontrar questões, moldes outros, desbravar os signos do *meio*, onde o aprender acontece e algo permanece possível, podendo fluir. O que pode, pode o possível. E o





que nem sequer sabemos? Impõe-se. Quando esgotamos o possível, podemos mais? O mais se torna diferente, podendo ser encontrado no menos. Assim como, podemos encontrar o diferente no igual. O novo está, também, no velho. O arcaico renova-se na sensibilidade de professores e estudantes que se deixam envolver em encontros imprevisos, renovando-se em potências.

Do exemplo

Aqui sujeitamo-nos em atos que substituíram uma experiência pela maneira como dela falamos, ou pelas cenas que recriamos em meio a um dos mais conhecidos *haicais* de Bashô: uma *imagem contraída* no nosso tempo? No tempo da nossa busca, como *exemplo concreto* do que alcançamos no contexto de uma tradução de signos de uma avaliação que podem ser pensados como uma *legítima resposta-de-questão*² que se excedeu no tempo da nossa busca; uma espécie de *haicai* ampliado, onde momentos de profunda intensidade foram encenados, como que a sugerir a dramaticidade dos saberes dados (para os outros).

Em certo tempo docente, estudantes se expressaram através do questionário da avaliação de uma ação de extensão, desenvolvida na forma de minicurso, durante a semana acadêmica de uma universidade brasileira. Mesclando-se aos signos do aprender, numa experiência com a leitura e análise das respostas avaliativas, a avaliação envolveu-se num processo de *construção*. Neste processo, *construímos* relações com nós mesmos e com os outros, especialmente, quando tínhamos algo a dizer uns para os outros (Bampi *et al*, 2016).

Junto com a necessidade de analisar as avaliações, surgiram possibilidades de recriarmos na experiência concreta com sucessivas leituras, constituindo-nos a nós mesmos em nossas relações com os outros: uma espécie de autocriação estética, ideia de resistência que surge, especialmente, nos últimos trabalhos de Foucault (1984; 1999), conectada às formas

² Deleuze (1997) faz distinções entre questões na filosofia e “interrogações” na mídia que permanecem no nível da produção de opiniões. No entanto, mesmo as opiniões sofrem pressão insuportável devido aos limites espaços-temporais próprios às interrogações, dando mais *o pensar* do que *a pensar*: “questões são produtoras em potencial. Questões não esperam respostas, mas sim produzem outras questões” (Bampi; Telichevsky, 2012, p.471).



pelas quais os indivíduos são produzidos e se produzem enquanto sujeitos. Pelas relações tornou-se possível uma afirmação, dando lugar à tradução.

O processo analítico, relativo à leitura das avaliações, surgiu precisamente como um ponto de partida e, como tal, possibilitou um ponto necessário à tradução. Algum conteúdo poderá uni-las? Eis o que consideramos um “efeito” do estilo explicativo como imagem e produto do estilo (Deleuze, 2003, p.159). Com a obra de arte, também, revela-se um processo de subjetivação.

Observamos certo vitalismo sobre um fundo estético em Foucault, especialmente, quando o filósofo desenvolve o tema da subjetivação como invenção de possibilidades de vida. Recriamo-nos nas relações que nós mesmos criamos, dando uma nova vida ao que nos aconteceu, no caso desta produção, produzimos algo de natureza diferente das respostas avaliativas, mesmo que elas também tenham funcionado como um ponto de partida.

Nesta tradução, também há decepção. Pois, quando pensávamos que o próprio “objeto” trazia em si o segredo do signo que dele emanava, nos ocupamos dele para decifrar o signo (Deleuze, 2003, p.26). E, então, decepcionamo-nos quando o segredo não nos foi revelado através da análise, ao menos não o segredo que dela esperávamos: inicialmente, esperávamos uma avaliação sobre o avaliado, em seus critérios, objetivos, quantidades e, mesmo, padronizações.

Entretanto, quem se revelou foi o avaliador, dando-se a ver, expondo sua experiência que se manifestou no próprio aprendizado. Da impossibilidade de expressar a experiência, surgiu a surpresa com a possibilidade de uma análise quantitativa: o escape do quantitativo, também, foi necessário à tradução, segundo um movimento de pensamento em direção a um aprender que se passou, reafirmando um novo sentido em um novo espaço-tempo.

Para compensar a decepção com a análise, tornamo-nos sensíveis aos signos menos profundos da avaliação com a análise em questão: tudo nos escapava, restando-nos a tradução. E encontramos singularidades e potenciais que freqüentam sua superfície (Deleuze, 2011, p.106). A Arte enquanto máquina de produzir efeitos e, notadamente, efeitos sobre os outros, faz com que nossos leitores, ou espectadores, se ponham a descobrir, neles mesmos,





ou fora deles, efeitos análogos aos que a obra produziu. Quando falamos em recriações e encenações de saberes, referimo-nos a esses efeitos que rompem com as cadeias sucessivas de associações, transformando-as em um centro de envolvimento (Deleuze, 2003).

Em meio a traduções fracassadas, que poderiam ter dado certo, experiências bem sucedidas e a forma como se reconciliaram, revelou-se a nossa tradução em encontros, circunstâncias e fatores extrínsecos à nossa busca. Embora, os signos sensíveis representem o “esforço da vida para nos preparar para a arte e para a revelação final da arte” (Deleuze, 2003, p.61), impulsionados pela interação entre os mundos dos signos, tornamo-nos capazes de compreender que os signos da arte já estavam presentes, *desde o início*, como na leitura das respostas avaliativas. O que foi produzido pelo processo de tradução, na obra que fez ressoar aprendizados singulares, pode ser pensado como um ponto de vista superior a momentos distintos na análise. Momentos que rompem com a cadeia de associações (onde tudo nos é permitido), excedendo o processo analítico das avaliações.

As avaliações partiram de saberes (dados para os outros) e, também, de vontades, sensibilidades, experiências que o curso de extensão proporcionou nos estudantes, em seus saberes, fazeres e dizeres. Percepção dos sentidos, mas também da inteligência, da memória e da imaginação. O que estava sendo avaliado não era um saber adquirido, mas um saber perpetuado, e mesmo crítico, sobre aquilo que moveu e provocou o pensamento na atividade realizada.

Os alunos, então, avaliaram. E o que avaliaram? O tempo, o espaço, o professor e, especialmente, a si mesmos. O que foi e o que poderia ter sido. Possibilidades de intenção, de formas, de matérias, de saberes, de dados e de aprendizados. E da avaliação destes dados, ou dos dados desta avaliação? Surgiram as potências da tradução, segundo encontros com os mundos dos signos, transformando-os em algo mais, ainda que *menos*, em nosso pensamento.

Surgiram outras questões, por exemplo: como estabelecer conexões entre um processo analítico de avaliações e uma poesia? O estilo faz ressoar dois objetos distintos, extraindo uma “imagem preciosa” que pode se manifestar em um efeito artístico. E foi assim que





análise das avaliações, numa tradução de signos, moveu-se em meio a um dos mais conhecidos *haikais* de Bashô (Leminski, 1983, p.47):

Velha lagoa

O sapo pula

O som da água

Em *construções* de uma obra completa, associada a esta produção, nos perguntamos, então: o que reúne um processo de análise quantitativa e uma poesia? Era isso que não se sabia (*de início*): não há como “começar pelo início”, pois as “coisas acontecem antes de acontecer” (Lispector, 2006, p.21). Eis as zonas obscuras de um *meio* em que adentramos como em criptas, onde deciframos hieróglifos e linguagens secretas, onde elaboramos as forças que agem no pensamento (Deleuze, 2003). Eis o sentido produzido pelo *estilo* que se recria nas nossas experiências, onde o exercício da docência torna-se num trabalho de artesanania. Nosso método?

Nossa obra foi talhada manualmente, conectando experiências singulares que tiveram como ponto de partida as avaliações recebidas. Observamos que ela conecta, também, esforços físicos a éticas, vagueando sobre a vontade de escrever as coisas da forma mais simples possível. Mostramos um *exemplo concreto* do quanto é possível aprender sobre si mesmo, em nossas relações com os outros, por meio do ato de *construir*, artesanalmente, uma *avaliação* com paciência e dedicação.

Inventamos um *estilo*? Com a arte, um mundo de signos imateriais manifesta-se, ao menos para olhos e ouvidos artistas, onde o signo surge como estilo e o sentido como *essência* (Deleuze, 2003). Conhecíamos certas técnicas que desdobradas revelaram-se na tradução. O conteúdo da nossa obra não consiste em uma cadeia associada às respostas avaliativas (à avaliação, ou às avaliações recebidas, relacionada a esta produção). Dando vivacidade à tradução, *construímos* relações que cortaram a cadeia de associações que, em relação a ela, teciam somente a metade do caminho.

O conteúdo das avaliações foi *perdido*, como se nunca tivesse sido possuído, tanto que sua reconciliação se dá pelo processo de tradução. Jamais conheceríamos os mundos (os





próprios artistas) envolvidos nesta produção sem a tradução. Neste processo, graças à arte, em vez de contemplarmos um só mundo (o nosso), vemo-lo multiplicar-se e dispomos de tantos mundos, quantos artistas originais existem, mais diversos entre si dos que rolam no infinito (Proust, 1995).

O resultado obtido guarda, com as avaliações recebidas (nossa matéria original), um processo de *construção*. Para além da leitura literal das avaliações, quanto das análises, nesta comunicação, procurei reviver o que se traduziu. Foi assim que a *imagem-verso* surgiu como *exemplo concreto* do que alcançamos numa tradução de signos com uma experiência e um aprendizado que se esvaiu. Foi assim que o fizemos. E se a nossa experiência serve de algo a alguém, que esse alguém invente sua própria verdade, que faça sua busca, que construa os caminhos do próprio aprendizado.

Quem produziu a obra emitiu *signos-sonidos*, sinais que me chegaram concisos aos ouvidos, fazendo-me trabalhar com meia dúzia de riscos. Queria, tão somente, dar a conhecer a potência de certa repetição que se excedeu na pergunta de uma avaliação. Por essa mesma razão, os caminhos de uma investigação devem ser recorridos muitas vezes; assim como uma grande música deve ser tocada muitas vezes; um teorema, aprendido de cor e demonstrado; um bom livro, muitas vezes rabiscado. Afinal, nada é igual. E somente isso.





Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.

BAMPI, Lisete; TELICHEVESKY, Miriam. A estudante e a professora fugitiva... Um encontro necessário. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 459-476, jul./dez. 2012.

BAMPI, Lisete *et al.* Numa brincadeira de aprendiz de feiticeira... Surge *algo*. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, DF, n. 21, p. 170-184, nov. 2013/abr. 2014.

BAMPI, Lisete *et al.* Como enxergar no aprendizado de alguém a arte de tecer mundos?. In: VIII CIFE – VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2016, **Anais**. Rio de Janeiro, 2016.

BAMPI, Lisete; DUMMER CAMARGO, Gabriel. Didática do *meio*: o aprender e o exemplo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016005005102. Acesso em 21 de fevereiro de 2017. Epub Aug 11, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201608142140>.

BAMPI, Lisete Regina; DUMMER CAMARGO, Gabriel. Didática dos signos: ressonâncias na Educação Matemática contemporânea. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 954 - 971, dez. 2016.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza**: filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

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

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



DUMMER CAMARGO, Gabriel; BAMPI, Lisete. Sobre o que pode a escola – Do professor cansado ao professor contemporâneo. In: VII CIFE – VII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2014, **Anais**. Rio de Janeiro, 2014. p.1-13.

FOUCAULT, Michel. On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. In: RABINOW, Paul.(ed). **Foucault Reader**. New York : Pantheon Books, 1984, p. 340-72.

FOUCAULT, Michel. La vida de los hombres infames. In: VARELA, J.; URÍA, F. (ed.). **Michel Foucault: estrategias de poder**. Barcelona: Paidós, 1999. p. 389-407.

GARCÍA MÀRQUEZ, Gabriel. **Vivir para contarla**. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2015.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Tradução de H. Freitas. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor?. In: **Educação**, São Paulo: Segmento, v.6, 2007. p. 48-57.

LEMINSKI, Paulo. **Bashô**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens: de bichos e pessoas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

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

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