

Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Marta Elaine de Oliveira

**APRENDER ENQUANTO TRAVESSIA: ENTRE BANALIDADES E FORMAÇÕES E
MATEMÁTICAS E LÍNGUAS E PELES E ESCRITAS... UMA VIDA**

Juiz de Fora

2018

MARTA ELAINE DE OLIVEIRA

**APRENDER ENQUANTO TRAVESSIA: ENTRE BANALIDADES E FORMAÇÕES E
MATEMÁTICAS E LÍNGUAS E PELES E ESCRITAS... UMA VIDA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Clareto

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Marta Elaine de .

Aprender enquanto travessia : entre banalidades e formações e matemáticas e línguas e peles e escritas... uma vida / Marta Elaine de Oliveira. – 2018.

215 f. : il.

Orientadora: Sônia Maria Clareto

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Aprender. 2. Formação. 3. Matemática. 4. Escrita. 5. Sala de aula. I. Clareto, Sônia Maria, orient. II. Título.

MARTA ELAINE DE OLIVEIRA

**APRENDER ENQUANTO TRAVESSIA: ENTRE BANALIDADES E FORMAÇÕES E
MATEMÁTICAS E LÍNGUAS E PELES E ESCRITAS... UMA VIDA**

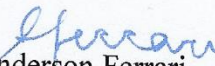
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



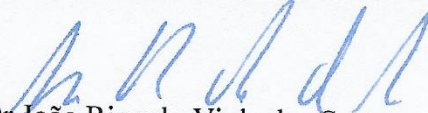
Dr^a Sônia Maria Clareto /orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



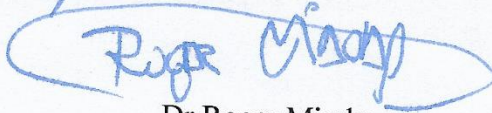
Dr^a Margareth Aparecida Sacramento Rotondo
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr Anderson Ferrari
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr João Ricardo Viola dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UFMS - MS



Dr Roger Miarka
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Unesp - RC

Juiz de Fora, 04 de abril de 2018.

AGRADECIMENTOS

Chegar bem perto do que parece impossível fazer. Manifestar mais uma vez, através da escrita, o que só o corpo pôde sentir. Daí uma utopia, compensar de maneira equivalente. Em tudo isso se esconde um agradecimento. A bem dizer, do latim, agradecimento vem de 'gratus' que ao mesmo tempo refere-se a agradecido, como também, a agradável.

Então, daquilo que me agrada: família responde bem esse sentir. Samuel e Julio. Nomes que respondem em palavras um pouco dos meus espantos e do meu contentamento de mãe e de mulher, por isso fazem parte de mim. Assim como, outros nomes que respondem ao mínimo do meu aceno: minha mãe, meu pai, meus irmãos, meu sogro e minha sogra, impregnados em minha vida sempre estarão. Composições que vão além da genética e que operam em alegria de um viver.

Daquilo que me agrada e ao mesmo tempo me atravessa: Sônia. Nome que responde perguntando, adentrando sempre com delicadeza e força, levantando farpas em pele, em amores e amoras, que implica e se implica com o viver humano, por isso também faz parte de mim. Assim como Margareth e os demais travessos em uma TRAVESSIA. Produções que vão além do acadêmico e que se singularizam em prazerosos encontros.

Agradável, também, foi a composição em banca composta por Roger, Viola, Anderson, Margareth e Soninha. Momentos de uma vida em escritas, que se fizeram em várias mãos, vozes, escutas e leituras.

Enfim, agradecer também se associa a render-se em graça. Quanto a isso não nego, a todos os momentos de vidas em vida, só a Deus é possível essa graça.

RESUMO

A presente tese acontece na composição entre banalidades, formações, matemáticas, línguas, escritas e vida. Procura exercitar como operar com educação, com educação matemática e com formação de professores, de tal modo que o foco esteja nos movimentos produzidos em salas de aula, no aprender enquanto travessia, na produção formativa e existencial, no sentido de existir. A educação matemática é presentificada, nessa tese, enquanto acontecimentos para além e para aquém do ensinar e aprender conteúdos matemáticos. A matemática vem como uma linha de um aprender. Com esta tese, desconfia-se da língua, da pele e da aprendizagem que são naturalizadas. E assim, embala-se na invenção de uma língua que repousa em banalidades, que insiste nas banalidades e, com elas, inventa-se e exercita-se uma formação de professores que ensinam matemática enquanto travessia. Questiona-se: o que acontece quando banalidades são trazidas à discussão em formação de professores e em educação matemática? Que linhas tramam um aprender enquanto travessia em banalidades da vida? Aposta-se na composição de textos que problematizam a sala de aula de matemática, a formação de professores e a vida de um professor, fazendo operar no funcionamento de uma escrita que se coloca pelo meio, que se expõe e dispõe-se em textos que estão no entre de dois movimentos de escrita: “Diário de Banalidades” e “Aprender Enquanto Travessia”, produzindo-se em uma política de narratividade que tem implicações éticas, estéticas e políticas nos modos de fazer pesquisa. Essa política de narratividade é tomada junto a Deleuze e Nietzsche, principalmente. Com esses autores, tem-se a constituição da noção de pensamento como uma força afirmadora da vida. Assim, o que nos força a pensar é a própria vida.

Palavras-chave: Aprender. Formação. Matemática. Escrita. Sala de aula.

ABSTRACT

The present thesis happens in the composition between banalities, formations, mathematics, languages, writings and life. It seeks to exercise how to operate with education, mathematics education and with teacher training, so that the focus is on the movements produced in the classrooms, on learning while crossing, on formative and existential production, on the sense of existing. Mathematical education is represented, in this thesis, while developments for beyond and in addition to teaching and learning mathematical contents. Mathematics comes as a line of learning. With this thesis, it is suspicious of a language, skin and learning that are naturalized. And so, being packed with the invention of a language that rests on banalities, which insists on banalities and with them, a training of teachers who teach mathematics while crossing is invented and exercised. It is questioned: what happens when banalities are brought to the discussion in teacher training and in mathematics education? What lines plot learning while crossing in banalities of life? It bes on the composition of texts that problematize the mathematics classroom, the teacher training and the life of a teacher, making it work in the operation of a writing that puts itself in the middle, which exposes and disposes itself in texts that are in the between of two writing movements: "Diary of banalities" and "Learn while crossing", producing in a policy of narrativity that has ethical, aesthetic and political implications in the modes of doing research. This policy of narrativity is, mainly, taken with Deleuze and Nietzsche. With these authors, it has the constitution of the notion of thought as a force of affirmation of life. So, what forces us to think is the own life

Keywords: Learning. Training. Mathematics. Writing. Classroom.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1 – Materialidade produzida para a primeira qualificação, 15 de dezembro 2016.....</i>	<i>13</i>
<i>Figura 2 – Materialidade produzida para a primeira qualificação, 08 de dezembro 2017.....</i>	<i>14</i>
<i>Figura 3 – Materialidade produzida para a defesa, 04 de abril.....</i>	<i>15</i>
<i>Figura 4 – Atividade em sala de aula / Disposição das tampinhas ao chão.....</i>	<i>34</i>
<i>Figura 5 – Verbos em aula de formação de professores.....</i>	<i>60</i>
<i>Figura 6 – Uma pele enquanto se doutora.....</i>	<i>79</i>
<i>Figura 7 – Paguro conectado a um joelho de ferro.....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 8 – Registro dos ‘desejos’ de um professor.....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 9 – Registro dos ‘desejos’ de um professor.....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 10 – Registro dos ‘desejos’ de um professor.....</i>	<i>92</i>
<i>Figura 11 – Enunciado do exercício na lousa de uma sala de aula.....</i>	<i>98</i>
<i>Figura 12 – Enunciado do exercício que envolve o conceito do Teorema de Tales em uma aula de matemática.....</i>	<i>101</i>
<i>Figura 13 – Resolução do exercício proposto.....</i>	<i>102</i>
<i>Figura 14 – Resolução de outros exercícios envolvendo retas paralelas cortadas por retas transversais.....</i>	<i>105</i>
<i>Figura 15 – A resolução com as proporções do maior para o menor.....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 16 – Escritas em pano em uma aula de formação de professores.....</i>	<i>114</i>
<i>Figura 17 – Escritas em pano em uma aula de formação de professores.....</i>	<i>115</i>
<i>Figura 18 – Escritas em pano em uma aula de formação de professores.....</i>	<i>116</i>
<i>Figura 19 – Escritas em pano em uma aula de formação de professores.....</i>	<i>117</i>
<i>Figura 20 – Escritas em pano em uma aula de formação de professores.....</i>	<i>118</i>

SUMÁRIO

<i>ENTRE OVOS E GALINHAS</i>	10
<i>APRENDER ENQUANTO TRAVESSIA</i>	17
<i>APRENDIZAGENS</i>	18
aprendizagem enquanto travessia faz-se verbo.....	19
aprendizagem com suspiro.....	20
aprendizagem com artistas: um modo de habitar a vida poeticamente.....	22
aprendizagem com ausência de palavras.....	23
aprendizagem com gesto.....	24
aprendizagem com a escrita ou como habitar outros territórios.....	27
aprendizagem com a suspensão de uma anamnese: por um esquecimento.....	30
aprendizagem com o erro, com a besteira.....	33
<i>APRENDER EM OUTROS VERBOS</i>	41
saborear.....	42
tornar-se.....	44
ensaiar.....	49
exercitar e espreitar e suspeitar.....	52
experimentar.....	55
encantar e habitar.....	57
outros verbos.....	61
<i>TRAVESSIA SEM PEGADAS</i>	63
esta é uma história de como alguém ‘abre uma porta’ sem suas chaves ou de como se mora no agora.....	64
palavra e experiência: entre o aqui e o agora.....	67
poesia e academia: que escrita acadêmica? avesso do avesso? direito.....	70
verbos e substantivos e adjetivos... aprender e e e.....	73
<i>ENQUANTO SE ATRAVESSA: QUE PELE PRODUZ?</i>	77
um convite em formação. escritas em panos... produção de pele... pele academia?.....	78
produção de pele em formação.....	79
constituir uma pele: aprendizagem muda.....	81
constituir uma pele: dupla captura.....	91
<i>ENQUANTO SE ATRAVESSA: COM QUE UMA LÍNGUA SE VESTE?</i>	95

constituir uma pele: que pele uma língua veste?.....	96
língua e fala.....	98
língua e escrita.....	101
língua e papel.....	109
língua de papel e de pano.....	112
língua e estilo: uma pele?	120
DIÁRIO DE BANALIDADES.....	123
JULHO.....	124
AGOSTO.....	136
SETEMBRO.....	145
OUTUBRO.....	147
DEZEMBRO.....	149
JANEIRO.....	152
FEVEREIRO.....	157
MARÇO.....	163
ABRIL.....	172
MAIO.....	189
JUNHO.....	200
A-TEMPORAL.....	202
OUTRAS LÍNGUAS.....	209

A esta tese, materialidade, um fio de entrada-leitura foi disposto em seu sumário. Uma materialidade! Possíveis outros se abrem, em materialidade: entrada pelo meio, em multiplicidade. Outras materialidades. Infinitas. Um convite: múltiplo. Convites. Entradas que se multiplicam em possíveis nesta materialidade. Materialidades outras.

ENTRE OVOS E GALINHAS

- (LISPECTOR, 1999, p. 210, grifos da autora).
- A galinha não queria sacrificar sua vida. A que optou por ser feliz. A que não percebia que, se passasse a vida desenhando dentro de si como uma iluminura o ovo, ela estaria servindo. A que não sabia perder a si mesma. A que pensou que tinha penas de galinha para se cobrir por possuir pele preciosa, sem entender que as penas eram exclusivamente para suavizar sua travessia ao carregar o ovo, porque o sofrimento intenso da galinha poderia prejudicar o ovo. A que pensou que o prazer lhe era um dom, sem perceber que ele era para que ela se distraísse totalmente enquanto o ovo se fazia. A que não sabia que *eu* é apenas uma das palavras que se desenha enquanto se atende ao telefone, mera tentativa de buscar forma mais adequada. A que pensou que *eu* significa ter um si mesmo. As galinhas prejudiciais ao ovo são aquelas que são um eu sem trégua. Nelas o *eu* é tão constante que elas já não podem pronunciar a palavra *ovo*. Mas, quem sabe, era disso mesmo que o ovo precisava. Pois se elas não estivessem tão distraídas, se prestassem atenção à grande vida que se faz dentro delas, atrapalhariam o ovo. Comecei a falar da galinha e há muito já não estou falando da galinha. Mas ainda estou falando do ovo. E eis que não entendo o ovo. Só entendo o ovo quebrado: quebrado na frigideira.
- (GUATTARI, 1981, p. 139).
- [...] não se trata, como podemos perceber, de uma nova receita psicológica ou psicossociológica, mas de uma prática micropolítica que só tomará sentido em relação a um gigantesco rizoma de revoluções moleculares, proliferando a partir de uma multidão de devires mutantes: devir mulher, devir criança, devir velho, devir animal, planta, cosmos, devir invisível... – tantas maneiras de inventar, de ‘maquinar’ novas sensibilidades, novas inteligências da existência, uma nova doçura.

Preocupar-se com a origem – ovo ou galinha – para identificar que tipo de ovo é, em qual lugar está inserido, e depois, poder dizer sobre as consequências disso na grande educação de um galinheiro. Sim, uma possível metodologia.

Nessa possibilidade, através da utilização de procedimento metodológico, poder-se-ia: preocupar-se com a gênese de um acontecimento; colocar o acontecimento nos moldes de uma cronologia histórica; buscar os fatores relacionados ao acontecimento, a partir de uma tal maneira de observar; produzir uma análise, apropriada, a respeito do ovo quebrado na frigideira, para assim dizer de um modo de ver o galinheiro. Isso, sem dúvida, traz um modo de pensar e de fazer pesquisa, que em uso de mecanismos específicos de análise, chegar-se-ia a alguma constatação. Com esses parâmetros, poder-se-ia, enfim, dizer com segurança a respeito da educação de um galinheiro?

Seguir sem começo e sem fim, nunca se entende mesmo o que é o ovo, nem mesmo o que é a galinha. Sim, uma outra possível metodologia.

Nessa possibilidade, o que se tem, por vezes, são entradas pelo meio – com o ovo quebrado. A arte ou técnica não está em identificar a galinha ou o ovo, mas estar com o ovo quebrado na frigideira com tudo que esse ovo traz, com todo o seu galináceo. Trata-se de não

se ocupar com cronologia histórica dos acontecimentos, nem com as causas que geram um acontecimento, mas de estar na geografia do movimento produzido, na ação de quebrar, de fritar.

O mote da discussão não está na eleição de um modo ou outro mais apropriado de um sujeito deter o saber, mas de problematizar os modos e o quanto eles permitem que o ovo quebrado seja outra coisa que não resultado apenas de uma análise ou outra. Sem dúvida, suspeitar a todo momento do que não permite uma potência para a produção de pensares, do que sufoca a potência de invenção, no meio dessa educação de um galinheiro. E assim, ficar com a produção de pensares que necessariamente afirmem a vida. A vida pensada como afirmação.

“Comecei a falar da galinha e há muito já não estou falando da galinha.” (LISPECTOR, 1999, p. 210). Mas ainda estou falando de educação. E eis que não entendo de educação.

São nesses desentendimentos, incertezas e suspeitas, tramando com a banalidade da vida, com a banalidade em formação de professores, com banalidades em sala de aula, com as banalidades em matemática que esta tese é escrita.

Essa parece ter sido a única maneira de lidar com os percalços de uma vida com os acontecimentos em sala de aula de matemática e em formação de professores. Trata-se de lidar na e com a travessia dos escritos em educação, com o que vem, com as educações quebradas na frigideira.

Uma vida em que sala de aula, família, matemática, educação matemática universidade entrelaçam-se e, sutilmente, questionam-se.

Que modo outro alguém se torna enquanto se doutora? Que habitar modos de vida questiona a própria vida? Que escrita exercita e experimenta a própria escrita acadêmica enquanto se pesquisa? Que sabor tem uma pesquisa? Como saborear uma pesquisa? Que pesquisa se ensaia em escritas de banalidades e que se inventa com o banal?

Como viver um real que nunca aconteceu, que está acontecendo?

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 85).

Banalidades, pura invenção. E é no fora da invenção que se configura o falso.

Banalidade em sala de aula, banalidade em casa. A potência do acontecimento está na banalidade, no banal. Vidas compostas por banalidades. Aprender enquanto travessia. Aprender em muitos outros verbos e enquanto se atravessa, pele e língua constituem-se.

Um tornar-se enquanto se doutora?

Pesquisar nessa travessia. Pesquisar em outros verbos: Saborear, Experimentar, Ensaaiar, Encantar, Habitar. Produz língua e veste em pesquisa.

Nesse sentido, esta tese exercita como operar em educação, em educação matemática e em formação de professores, estando nos movimentos quebrados na formação de professores, na produção de vida nas frigideiras das salas de aula, na produção formativa e existencial, no sentido de existir. Com isso, questiona o que acontece quando banalidades são trazidas à discussão em formação de professores, em educação matemática. Que linhas tramam um aprender enquanto travessia em banalidades da vida?

Uma educação matemática presentifica-se, na tese, enquanto acontecimentos para além, e para alguém, do ensinar e aprender conteúdos matemáticos. Uma matemática vem como uma linha de um aprender.

Com esta tese, desconfia-se da língua, da pele e da aprendizagem que são naturalizadas. Embala-se na invenção de uma língua que repousa em banalidades, insiste nas banalidades, com elas inventa-se e exercita-se uma formação de professores que ensinam matemática enquanto travessia.

Suspeita-se da palavra, da escrita que não permite respiro.

Aposta-se na composição de textos que discutem a sala de aula de matemática, a formação de professores e a vida de um professor, fazendo operar no funcionamento de uma escrita que se coloca pelo meio, que se expõe e dispõe-se, com isso assume uma política de narratividade que tem implicações éticas, estéticas e políticas nos modos de fazer pesquisa.

A favor de uma política de narratividade que não diferencia literatura e ficção, abre-se mais mundos para montar as fronteiras e para rompê-las. Na potência de afetar, divaga-se em um “passeio esquizo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010), dando vazão aos atropelos de um caminho sinuoso com entradas abertas.

Nesse passeio, o desejo traz o incômodo com a banalidade, com a sala de aula e persegue as linhas que a experiência banal dispara, uma espécie de ‘não atrapalhar’¹, de deixar como está, no devir em curso. E, ao mesmo tempo, revela uma escolha, uma materialidade. “Sabe-se que alguma coisa acontece”, quando o agenciamento esquizoanalítico revela uma “escolha de matéria”; torna-se então impossível ficar neutro, pois esta escolha de matéria arrasta em seu curso todos aqueles que encontra no caminho”. (GUATTARI, 1981, p. 140, grifos do autor).

¹ Uma das pistas para uma esquizonálise presente no livro de Félix Guattari (1981, p. 138-141).

Assim escolhas, em exercícios de experimentação produz uma materialidade para a primeira e para segunda qualificações:

Figura 1 - Materialidade produzida para a primeira qualificação, 15 de dezembro de 2016.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 2 - Materialidade produzida para segunda qualificação, 08 de dezembro de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 3- Materialidade produzida para defesa da tese de doutorado, 04 de abril de 2018.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

E, diante de uma materialidade, fica claro o seu aspecto precário.

Ficar na precariedade, na iminência de uma explosão. Sustentar uma explosão, ficar na quebra, no corte, apresentar-se em partes, dilacerado.

Textos que estão no entre de dois movimentos de escrita: Diário de Banalidades e Aprender enquanto travessia. Textos que estão na quebra, quebrados, em parte, em possíveis entradas de leitura.

Nos dois movimentos de escrita: um preto e um branco, um buraco em um muro branco, um muro em buraco negro, traços de uma rostidade-formação-de-professores. Na escrita do texto-tese, uma produção lança-se em letras minúsculas, em suas denominações.

Junto a uma língua apresenta-se sem pretensões de substantivos próprios, envereda-se pelo meio, por vezes, entre fragmentos, na potência de banalidades.

Em cada um dos movimentos de escrita, outras entradas de leitura podem ser feitas, entradas no entre dos textos. Por entre, não entenda metade de algo, em partes divididas exatamente.

A esta tese, materialidade, um fio de entrada-leitura foi disposto em seu sumário. Outros fios de entrada-leitura podem ser colocados. Entradas pelo meio.

Afinal, só se entende mesmo, é do ovo quebrado: quebrado na frigideira?

APRENDER ENQUANTO TRAVESSIA

APRENDIZAGENS

aprendizagem enquanto travessia faz-se verbo

Fazer da aprendizagem um verbo: aprender.

Dar abertura aos signos que pedem passagem: uma travessia.

Aprender, ao fazer-se verbo, não pode ser o que fica, mas torna-se o que atravessa.

Aprender enquanto forma de tocar os inexplicáveis e as perguntas que ainda não foram feitas.

Aprender com a invenção dos estrangeiros que há em nós, na sobreposição de corpos.

Aprender com um ventre enquanto se espera o dia próximo.

Aprender a sussurrar com um vento uma certa tempestade que não implica em verdades.

Aprender enquanto invenção.

invenção enquanto travessia faz-se verbo

Inventar: a invenção imagina o mundo, imagina tudo, cria o inventor, cria o inventado.

Aprender: a aprendizagem percebe o mundo, percebe tudo, percebe o inventor, percebe o inventado.

Experienciar: a experiência perfura o mundo, perfura tudo, perfura o inventor, perfura o inventado.

O desejo inventa e é inventado. Perpassar. Atravessar. Escapar.

E tudo perpassa, tudo atravessa, tudo escapa.

Se tudo perpassa, atravessa, escapa ao mundo, ao tudo, ao inventor e ao inventado.

O que resta?

Resta o resto.

O que é o resto?

O resto é a vida.

Vida faz-se verbo.

VIVER.

Então que se componha com os restos.

Um possível ‘invenire’².

Inventamos por uma necessidade forçosa, por algo que violenta o pensamento e nos conduz (DELEUZE, 2003).

experiência enquanto travessia faz-se verbo

Viver a experiência para invocar e provocar gestos que sejam capazes de produzir escritas de si e do mundo.

Para escutar o que ficou em segredo, guardado por uma história de amor.

Para que as mãos toquem não só cabelos, mas também a escrita que decifra um instante do tempo.

Para viver o que não se pode prever.

Para atravessar a aprendizagem, que já é morte, na invenção de fazer-se verbo.

Quantas vezes precisa-se morrer para tornar-se verbo? Aprender é um tornar-se.

Nessa experiência singular aprendizagem torna-se verbo e do verbo se faz carne e sangue.

Uma ação de fazer verbo, experiência experiencia-se, experimenta-se: experienciar, experimentar. Funde-se ao aprender e ao inventar: tudo imbricado.

aprendizagem com suspiro

(NIETZSCHE,
1882/2012, p. 155)

Suspiro - Apanhei essa idéia no ar e, com receio que me escape, firmei-a com as primeiras palavras que me ocorreram com o objetivo de mantê-las. E agora ela está morta, devido a essas palavras secas e trêmulas que flutuam sob este trapo mole e oscilante, e já nem sei, quando a observo, como pude ter sido tão feliz ao apanhar este pássaro.

Escrever num só fôlego. Sugar o ar mais profundamente em seus pulmões. Prender por instantes, conter o momento em que simultaneamente os pensamentos divagam e o ar entranha-se no corpo. Quando, inevitavelmente, no limite, expurgar o que já é produção de si? Suspiros.

Suspiro, que não é doce, está mais para o “amargo da alma”, diz o poeta. A cada suspiro uma mudança no arquétipo de respiração, uma pequena fuga a uma forma dita e

² A palavra ‘invenire’ foi retirada de Kastrup (2007). A autora relaciona invenção a esse termo. ‘Invenire’ que tem origem no latim associando com compor restos arqueológicos.

talhada de respirar. A cada suspiro, uma escrita arrancada, talhada, limada. Escrever não é doce, está mais para o 'amargo da alma'. A cada escrita um suspiro de si.

Escrever como num suspiro, escrever no suspiro, escrever-suspiro pode ser imprevisível. O que esperar de um suspiro? O que esperar de uma escrita-suspiro em um diário?

A aprendizagem com a escrita-suspiro que não é uma escrita doce, pois suspiro aqui não é doce, está mais para uma escrita amarga, já que é uma escrita afetada pelo que se vive, por vezes, vive-se o amargo da vida.

Quase que se morre em um suspiro, quer dizer em um instante, como num suspiro. Parece que se morre mesmo em um suspiro. Aprende-se quando se morre, aprende-se a morrer num suspiro, escreve-se num suspiro para não morrer. E vive-se em um suspiro.

Aprender, talvez, seja isso um suspiro, por sua passagem, por essa travessia em processo de si e por sua produção de vida e de morte.

invenção no suspiro

Escreve-se sobre o que não se sabe.

A escrita não sabe absolutamente nada do que vai ser escrito.

Nela e com ela inventa-se a escrita e o escritor.

Por vezes a escrita dói: reivindica corpo.

Por vezes a escrita adoce: habita a esperança de compreensão.

Por vezes a escrita experimenta: brinca com as palavras, gagueja.

Por vezes a escrita violenta: coloca o pensamento sob suspeita.

Por vezes a escrita ilude: supõe um sujeito anterior à linguagem.

Quando somos jogados em uma produção de escrita: o que se tem são reivindicações corporais.

aprendizagem com artistas: um modo de habitar a vida poeticamente

(DELEUZE;
GUATTARI, 2010, p.
261)

[...] os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda.

(DELEUZE;
GUATTARI, 2012, p. 63)

Mas a arte nunca é um fim, é apenas um instrumento para traçar linhas de vida, isto é, todos esses devires reais, que não se produzem simplesmente na arte, todas essas fugas ativas, que não consistem em fugir na arte, em se refugiar na arte, essas desterritorializações positivas, que não irão se reterritorializar na arte, mas que irão, sobretudo, arrastá-la consigo para regiões do a-significante, do a-subjetivo e do sem rosto.

Habitar a vida poeticamente. Aprendizagem com os versos na e da escrita. Furar o guarda-sol que o abriga do caos. Permitir passagem. Perder consistência.

Em uso de artifícios e invenções, afastar-se de objetos, permitir buracos no abrigo, habitar de tal maneira que se mistura com a vida. Já não se sabe que vida o artista vive.

Dos afetos devém a insolência de um corpo afetado. A força sutil encontra-se no limiar entre a vida e a arte. Já não se sabe que vida o artista vive.

Mas o que é viver?

“Viver... é repelir constantemente para longe de si aquilo que deseja morrer.”

(NIETZSCHE, 2012, p. 57).

Então a arte é não se deixar morrer? A arte do artista é não deixar morrer? Seria seu próprio desejo? Seu próprio desejo vida?

Um lugar para habitar: o encanto do não finalizado, da imperfeição, do não objetivado – ensaios para habitar a vida poeticamente – atravessa a escrita.

Muda e embaraçada, uma linguagem faz-se em uma escrita.

Qual é o gosto dessa escrita? Que movimento produz esse processo de habitar a vida poeticamente através da escrita? Movimentos de desterritorialização, e de territorialização? Como estranhar-se a todo instante? Como estar junto à potência de reterritorialização a todo momento?

Só o movimento importa.

A escrita que se escreve por vezes abandonada, por vezes solta, mas nunca descompromissada, compromete-se consigo, envolve-se com o seu escrever, devolve o que transborda de si. Às vezes vem como vômito, reflexo do organismo que expulsa o alimento do estômago, como se estivesse rejeitando o que lhe ameaça a vida.

Mas não se trata somente de uma escrita que advém de um combate selvagem e abrupto do vômito, traz consigo a produção desejante como uma regurgitação e não só uma expulsão do que transborda.

A regurgitação é um fluxo do conteúdo estomacal que retorna até a boca para ser novamente mastigado. Essa capacidade é usada por vários animais, eles são chamados de ruminantes por isso. Nietzsche, em Genealogia da Moral, supõe que tenha que ser a faculdade de ruminar, sobretudo, para elevar a leitura de seus aforismas à arte.

Talvez seja assim o gosto desta escrita, perpassada pelo desejo, com movimento de regurgitação “[...] —, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um ‘homem moderno’: o ruminar...” (NIETZSCHE, 2007, p.15).

Regurgitar a escrita? Regurgitações... Fluxos... Deixar voltar, em gosto amargo, sem gosto, com outro gosto, o que atravessou. Habitar a vida poeticamente.

aprendizagem com ausência de palavras

(DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 20) [...] as palavras de ordem são estritamente datadas, hora, minuto e segundo, e valem tão logo datadas.

No lugar-escola: há muitas palavras e poucos movimentos.

Muitas palavras que não falam dos muitos movimentos que são negados. Ou será que há palavras que calam o movimento que há por lá?

No lugar-escola: por pura finalidade, as palavras tornam-se obrigação, tornam-se palavras de ordem, incorporação de um meio a um determinado fim.

No lugar-escola: palavras de ordem. Aprovação. Reprovação.

“Em toda palavra de ordem, mesmo de um pai a seu filho, há uma pequena sentença de morte – um Veredito, dizia Kafka.” (DELEUZE, 2011, p. 13).

*No lugar-escola: no final do ano letivo, período de resultados das provas finais, 15 a 17 de dezembro, para a disciplina de matemática: resultado - 15 de dezembro - depois das 8 horas. Ou qualquer outra disciplina, não importa, alunos esperam por resultados – **aprovado** ou **(re)provado**.*

O que se passa antes? Corpo aluno, corpo professor, corpo escola, corpo família, agenciamentos, corpo ensino, corpo prova. O que se passa depois? São ações-paixões afetando os corpos (corpo (re)provado, corpo aprovado, corpo família, corpo escola).

Crime – a acusação de não ter atingido o quantitativo projetado.

A sentença – um parecer através de dados que se supõem ser mensuráveis.

Pena – ser provado novamente. (Re) provado. Voltar a ser provado.

Do crime à sentença, transforma o aluno em (re)provado.

15 de dezembro de 2015, disciplina matemática, escola x, aluno (re)provado.

Corpo (re)provado, “a transformação incorpórea é reconhecida por sua instantaneidade, por sua imediatidade, pela simultaneidade do enunciado que a exprime e do efeito que ela produz”. (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 20).

Da reparação da transgressão – Mais um ano. Uma aprendizagem exige um sujeito que através do aperfeiçoamento faz compreender, “aquele, contudo, que foi explicado investirá em um trabalho de luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe explique.” (RANCIÈRE, 2015, p. 25).

O compreender está dentro da lógica do esclarecimento, do explicado.

E quando, uma aprendizagem desvincula-se da nobre preocupação do compreender?

Aprendizagem não está para a compreensão, irrompe o movimento que a compreensão solidifica.

No lugar- escola: quando se torna um lugar para habitar, um meio sem fim, a palavra é desobrigada. É possível um lugar assim?

Uma palavra desobrigada. Uma palavra que desobedece, foge, vaza. Tem-se sua escrita incorporada a um meio de amar as palavras e, ao mesmo tempo, renunciar ao obrigado de uma palavra de ordem. Uma palavra que solicite os efeitos dos movimentos que atravessam. Uma palavra que reivindique sua ausência.

Assim, ao considerar outro aspecto da palavra de ordem “a fuga e não a morte, é evidente que as variáveis entram então em um novo estado, que é o da variação contínua.” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 60). É possível escapar da palavra de ordem? Talvez escapar da sentença. É possível no lugar-escola produzir escapes na sentença?

aprendizagem com gesto

(DELEUZE, 1990, p. 231)

[...] em geral é o vínculo ou o enlace das atitudes entre si, a coordenação de umas com as outras, mas isso só na medida em que não depende de uma história prévia, de uma intriga preexistente ou de uma imaginação pelo contrário, o Gestus é o desenvolvimento das atitudes nelas próprias, e, nessa qualidade, efetua uma teatralização direta dos corpos, frequentemente bem discreta, já que se faz independente de qualquer papel.

(DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 61) Os gestos e as coisas, as vozes e os sons, são envolvidos na mesma ‘ópera’, arrebatados nos efeitos cambiantes de gagueira, de vibrato, de trêmulo e de transbordamento

Na escola, no final do ano, no momento em que não há nada para se ‘ensinar’... Escola vazia? Linhas, agulhas e panos frequentam novos ambientes. Entre as aflições das reprovações dos alunos, à espera de ligações e de atendimentos externos a novas matrículas, surgem movimentos de idas e vindas de agulhas. Aprende-se a bordar na escola? Talvez não os alunos. Talvez nesta escola. Talvez não durante o período letivo.

Só se torna bordadeira tornando-se sensível aos signos da linha. Ou será aos signos do pano? Será aos signos do pano-linha? Que signos da linha? E da agulha?

Um gesto na esfera da ação, mas não é um agir ou um fazer.

O fazer é um meio em vista de um fim. O gesto irrompe com essa finalidade, apresenta um meio sem fim. “O gesto é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal.” (AGAMBEN, 2015, p. 59).

O que está em jogo é o gesto, enquanto abertura a um modo de habitar. Nesse sentido, o gesto “não se produz e nem se age, mas se assume e suporta.” (AGAMBEN, 2015, p. 58).

Um gesto: um não fazer, uma medialidade, uma maneira como corpos se afetam.

Aprende-se no contato com o pano, no movimento da agulha, na contagem dos pontos e na diagramação dos espaços? Nas escolhas que se faz dos movimentos experimentais que tecido e linha permitem?

Que gestos, que contato, que linhas, que tecidos tramam em uma escola?

Ainda na escola, na produção de locais seguros, para tentar produzir reconhecimento, identificam gráficos nos espaços a desenhar e contagem de pontos. Busca por territórios identitários. Nos movimentos de vai e vem, instabilidades, não se operam com a mesma matemática já conhecida. “Ora você é professora de matemática, consegue fazer isso”. Quer a matemática dizer o que fazer. Quer o reconhecimento garantir caminhos seguros para novos caminhos. Mas que acontece? Reconhece-se, entende-se o que se deve fazer. Porém, sempre vira outra coisa. Algo escapa. Algo sempre escapa. Fluxos de uma aprendizagem? Embates entre fluxos, novas produções de territórios e desterritórios? Sim, movimentos de instabilidades, abertura a outros lugares.

Nesses movimentos, disputas entre Minerva³ e Aracne⁴ acontecem. Pode uma mortal, Aracne, tecer sem seguir conselhos de uma deusa que tudo sabe, Minerva? Guiar-se, apenas, por seus desejos sem ter dedicado a alguém o seu aprendizado?

Minerva quer ganhar a disputa, quer aconselhar, afinal para que serve tanta sabedoria senão para apresentar-se como hegemônico um modo de fazer e ser no mundo? Aracne só quer tecer, não quer conselhos, rejeita modos prontos de estar no mundo.

Minerva quer provar a soberania de sua capacidade técnica. Só há um caminho seguro e belo, essa é sua imposição. Aracne só quer tecer, não quer ser discípula nem mesmo de uma deusa.

Mas quanto de invenção há em movimentos de vida em disputa entre Minerva e Aracne?

O quanto de invenção produz uma técnica?

Minerva quer apresentar suas conquistas e seus massacres através de sua arte. Quer intimidar, por certo amedrontar é típico dos deuses. Aracne só quer tecer, atreve-se a tecer sobre as presunções dos deuses, suspeita dos valores impostos por eles.

É vencedora Minerva? É vencedora Aracne? Insultada, Minerva metamorfoseia Aracne em uma aranha.

Na escola, sob uma teia que habita, habita um corpo, sem olhos, sem nariz, sem boca, sem ouvidos, com olhos, com nariz, com boca, com ouvidos, que captam vibrações de uma linha-agulha-pano, de uma linha-tensão de corpos reprovados, de uma linha-telefone matrícula, de uma linha-espera que este ano termine. “E o corpo é não apenas em órgão, mas está também entre órgãos, sua vida é sem órgão e entre órgãos.” (KUNNIICHI, 2014, p. 165).

Em cada ponto, tem o imprevisível do movimento, o imprevisível da espera, do que está por vir. Não basta só saber contar, tem que entrar no fluxo, decifrar signos. “Aprender é uma interpretação de signos.” (DELEUZE, 2003, p. 4).

E o que se coloca em questão não está no gesto produzido pelas mãos e pelas agulhas, mas na coexistência de uma gestualidade com os corpos, com a dança, com a linguagem, com técnicas, com invenção, com metamorfoses.

E uma espera na escola reivindica, um novo gesto imanente, que não se tenha uma finalidade, por isso sem meta.

Um gesto sem juízo, por isso sem moralidades e sem normatização.

³ Minerva deusa da sabedoria na mitologia romana. (BULFINCH, 2005).

⁴ Na mitologia romana, Aracne foi a mortal que desafiou a deusa Minerva. (BULFINCH, 2005).

Um gesto acionador, que ativa e abre outro aspecto da invenção e da técnica em um meio sem fim. Só em devires.

aprendizagem com a escrita ou como habitar outros territórios

(DELEUZE;
GUATTARI, 2015, p.
27)

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra.

(BENJAMIN, 1987, p.
73)

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios. Não, não os primeiros, pois houve antes um labirinto que sobreviveu a eles. O caminho a esse labirinto, onde não faltava Ariadne [...]

(DELEUZE; PARNET,
1998, p. 42)

Autor é um sujeito de enunciação [...] escritor inventa os agenciamentos a partir de agenciamentos que o inventaram, ele faz passar uma multiplicidade na outra.

Em um labirinto habitar é perder-se.

Em um tempo acelerado habitar é perder-se.

Um corpo, que não tem tempo, é atravessado por uma aceleração que o impede um pouso, que o impede uma parada. Habitar um espaço e um tempo sem parada é perder-se?

A aceleração, por vezes, impede o olhar-parar. O que significa perder-se nessa aceleração do tempo?

O que corre depressa nesse corpo formação nesta cidade que difere do corpo formação cidade outra?

Na estética da velocidade, um corpo acelerado é requerido. Um sentir acelerado finda-se em sentimentos.

Na ética da velocidade, um corpo é submetido a uma lógica. Uma lógica que não percebe o instante, só desencadeamentos lineares são prefigurados.

Na produção de uma política da velocidade, produz-se uma aceleração. O que está em jogo é o acontecido.

Como constituir um modo de habitar a formação de professores que não sucumba a um sentimento, a um desencadeamento, a uma aceleração?

– O tempo aqui passa mais rápido do que na minha cidade. Fico até tonta. Às vezes, nem sei mais para onde vou. – diz aquela que se perde em uma sala de aula de formação de professores.

Em uma formação de professores sem pouso, onde tudo parece estar acelerado demais, como dar conta desse mundo que vai atropelando e é atropelado, sem cair na tentação de oferecer um outro mundo, pronto e dado? Como produzir um habitar em um mundo no qual seja possível tornar-se sensível neste que se faz junto ao habitar?

Nesse mundo acelerado: tem-se ouvidos para ver? Tem-se estômago para escrever o que lhe afeta? Como o habitar pode se constituir no verbo transitivo? Como tornar estranho o que já se tornou cotidiano? Como olhar para o que está na superfície e está a todo tempo demandando?

Estar no movimento produzido por esse labirinto, seguir e ser conduzido por fios de Ariadne. Que fios de Ariadne nos levam a pousar em uma banalidade e dar mais tempo ao que pede um tempo um pouco maior?

Como se constitui um corpo que pousa na banalidade?

Como se constitui um corpo professor que espera diante de uma formação acelerada?

Que formação ética-estética-política é possível produzir paradas nessa aceleração?

Que formação ética-estética-política é produzida em uma banalidade?

Que formação ética-estética-política é reivindicada por uma escrita de uma banalidade?

Ficar na e com a banalidade em formação de professores, em banalidades do ensino de matemática, em banalidades da vida. Escrever banalidades matemáticas, banalidades formação, banalidades vida. Escritas de vidas.

Uma estética da experimentação, na potência da improvisação, produz uma possível fuga que habita territórios outros e que, por sua vez, engendra em uma política que invade o poder da decisão, sucumbindo ao fluxo do desejo.

Uma escrita que se torna uma experimentação da vida. “Saímos de casa no fio de uma cançãozinha.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.117).

Uma ética da experimentação da vida produz uma estética que se imprime no viver, num estilo de vida, numa necessidade apresentada à prova do eterno retorno. “Esta vida,

como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes.” (NIETZSCHE, 2012, p. 139).

Produção de uma estética e uma ética específicas devem uma política.

“Cada escolha é uma renúncia” ou infinitas renúncias.

Como estar à altura daquilo que reivindica? Ainda nos “mata-borrões” como não se perder em uma escrita que não se nutre pelo que foi enxugado?

“Para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós.” (LISPECTOR, 2013, p. 149).

Uma escrita que faz um escritor. Um escritor não é autor.

Escrever é uma produção de um ‘ethos’?

O termo ‘ethos’ tem origem de dois vocábulos gregos ‘ethos’ (com eta inicial) e ethos (com épsilon inicial).

No primeiro caso ‘ethos’ (com eta inicial) refere-se a morada do homem. Neste sentido “nunca a casa do ethos está pronta e acabada para o homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído.” (VAZ, 2013, p. 12).

O segundo significado de ‘ethos’ (com épsilon) diz respeito ao comportamento, ao costume. Nele está presente o processo de formação do hábito. “O ethos como costume, ou na sua realidade histórico-social, é princípio e norma dos atos que irão plasmar o ethos como hábito”. (VAZ, 2013, p. 15).

Um corpo formação de professores. Uma produção de um ‘ethos’. Produção de uma morada e de costumes. Um modo de habitar a vida através da escrita.

Uma proposta de escrita diária disparada por afetações. Vida em escritas de banalidades em formação de professores. Vidas que solicitam paradas na aceleração do tempo.

Uma proposta que se intromete com a pesquisa, com um modo de fazer pesquisa. Que com isso questiona, sutilmente, um modo único de pesquisar.

Escreve-se em um diário êxtimo⁵, em um diário de banalidades, em um diário de afetações, em um afeta-ário, escreve-se e inscreve-se. Uma língua que não é nem de dentro e nem de fora. Uma língua dentro de uma língua.

Uma materialidade: punhos e articulações em movimento. O que uma mão com um instrumento de caligrafia produz? Que paradas em mundo acelerado uma escrita banal

⁵ O termo diário êxtimo foi usado por Alcantara (2005) em sua tese de doutorado. A autora entende a produção do diário êxtimo como um “movimento para fora do imo” (2005, p. 77) e que se expressa “como confidente uma linguagem que trai, linguagem estridente do fora que hoje, posso dizer, só sabe desconfiar de si mesma [...]” (BLANCHOT, M. L, 1980, p. 66 apud ALCANTARA, 2005, p. 123).

produz? Que pousos em uma formação de professores permitem sentir essa banalidade de sala de aula?

Escritas de movimentos em rupturas de um mundo acelerado. Escritas em movimento da pesquisa.

Perceber as banalidades que se escondem em naturalidades. Uma escrita clandestina. Uma escrita clandestina que percebe e que produz uma ruptura em uma viagem imóvel. Ao andar, ao gesticular, ao dar passagem aos afetos, à linguagem e ao estilo, têm-se seus olhos voltados apenas para o movimento. É o movimento que afeta.

Uma escrita cansada de passar por mesmas entradas, envereda-se no tempo da vida e segue viagem.

Uma formação de professores cansada de passar por mesmas entradas, reivindica novas paradas e pousos.

Em uma escrita de banalidades, que escrita se faz? Que escrita acontece? Que formação de professores acontece?

Uma escrita é sempre coisa outra, que neste caso, torna-se uma escrita banal.

Que forças reivindicam uma escrita de banalidade que acaba por tornar-se uma outra banalidade em si?

Essa escrita, por vezes, anda lado a lado com uma certa ilegibilidade.

No agora uma escrita-banalidade, uma banalidade-escrita faz-se em uma formação.

aprendizagem com a suspensão de uma anamnese: por um esquecimento

(NIETZSCHE, 1887/2007, p. 47, grifos do autor)

[...] esquecer não é uma simples *vis inertiae* (força inercial), como crêem os superficiais, mas uma força ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência [...]

(NIETZSCHE, 2003, p. 8, grifos do autor)

[...] a criança que ainda não tem nada a negar de passado e brinca entre gradis do passado e do futuro em uma bem-aventurada cegueira. e, no entanto, é preciso que sua brincadeira seja perturbada: cedo demais a criança é arrancada ao esquecimento. Então aprende a entender a expressão “foi”, a senha através da qual a luta, o sofrimento e o enfado se aproximam do homem para lembra-lo o que é no fundo a sua existência – um *imperfectum* que nunca pode ser acabado.

(NIETZSCHE, 2003, p. 9-10, grifos do autor)

[...] é possível viver quase sem lembrança, sim, e viver feliz assim, como o mostra o animal; mas é absolutamente impossível viver, em geral, sem esquecimento. Ou, para explicar-me ainda mais facilmente sobre meu tema: há um grau de *insônia*, de *ruminação*, de sentido histórico, no qual *o vivente* se degrada e por fim *sucumbe*, seja *ele* um homem, um povo ou uma cultura.

Em uso da faculdade da memória, o homem produz a constituição de uma culpa e de uma consciência. Suas simbologias, seus costumes imputam uma responsabilidade. Essa faculdade está a serviço de responder àquele que é capaz de fazer promessas e produzir a constituição de um ser constantemente confiável, para ser capaz de responder por si.

Um tornar-se homem confiável por sua uniformidade e constância. “Uma orgulhosa consciência do que finalmente foi alcançado.” (NIETZSCHE, 2007, p. 49).

Para esse homem: aprender exige memória: “algumas ideias devem tornar-se indelévels, onipresentes, inesquecíveis, ‘fixas’, para que todo o sistema nervoso e intelectual seja hipnotizado por essas ‘ideias fixas’.” (NIETZSCHE, 2007, p. 51).

Símbolos tornam essas ideias inesquecíveis. Procedimentos e modos de vida esforçam-se para não se esquecerem e nem serem esquecidos: leis para a produção de ‘boas coisas’, leis que obedecem uma razão. Uma razão que emudece os sentidos, controla os instintos, amansa o próprio homem, estabelece causas e efeitos, busca representação, infere, mede, calcula, reduz tudo a uma ‘consciência’.

Nesse contexto, seria um continuar querendo o já querido; trata-se de uma verdadeira memória da vontade que transita no querer e no farei.

Uma busca pela recordação, uma perseguição as verdades essenciais, uma anamnésia do homem?

Anamnese⁶ vem do grego ‘anamnesis’, formada por ‘ana ‘que significa para trás e a raiz ‘mimnekesthai’ que significa ‘recordar, fazer lembrar’.

Da filosofia platônica, através do diálogo de Sócrates com Ménon, tem-se que anamnese seria uma rememoração gradativa para uma descoberta, dentro de si, de verdades essenciais, já que através da rememoração pode-se recordar um tempo anterior a de sua existência (ABBAGNANO, 2007).

Mas o que é verdade, “senão metáforas que já se esqueceram que são ilusões. Metáforas que se tornaram sem força.” (NIETZSCHE, 2007, p. 57).

Verdades que se esqueceram que são ilusões.

⁶ O significado etimológico da palavra ‘anamnese’ foi retirado no site Origem da palavra. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/anamnese/>. Acesso em: 13 fev. 2016.

O que pode uma força do esquecimento? Esquecer.

E a reparação - captura dessa força: o esquecimento - um castigo advindo de uma 'má consciência'. O despertar para o sentimento de culpa? O castigo domestica o homem, controla os desejos, com a pretensão de o tornar melhor. "Os castigos, sobretudo, estão entre esses bastiões – fizeram com que todos aqueles instintos do homem selvagem, livre e errante se voltassem para trás, contra o homem mesmo". (NIETZSCHE, 2007, p. 73).

Uma faculdade de memória através de seus castigos, repulsas e controles. E contra os possuidores de instintos 'destrutivos', - "esta é a origem da má consciência." (NIETZSCHE, 2007, p. 73).

Que aprendizagem em uso da memória esforça-se para vencer um esquecimento? Uma aprendizagem que vem com um pedido de (des)culpa. Que resente por uma culpa. Que reconhece em si a culpa. Que, com o auxílio de um 'des', busca a isenção de uma culpa, já que se absorveu uma consciência.

O aprender da memória é o que fica guardado, retido e remorado por essa faculdade capaz de reproduzir o que capturou?

Mas e o aprender do esquecimento?

Atribuir ao esquecimento sua positividade, "uma força de saúde forte" (NIETZSCHE, 2003, p.70), o esquecimento inibe a consciência, impede o 'eu devo'. Uma ação enveredada em um devir-criança que se presentifica em modos outros de conceber novos mundos que o acolhe sem obrigação de um ocupar-se com sua 'boa memória'.

Esquecimento como uma força inibidora de uma memória onipresente. Como no poema de Carlos Drummond de Andrade (1945):

*E de tudo fica um pouco.
Oh abre os vidros de loção
e abafa
o insuportável mau cheiro da memória.*

Aprender com o esquecimento, na potência dessa força, talvez seja isso abafar a insuportável memorial de trazer o que já foi visto. Reivindicar um caráter novo ao que se passa e compor com o que de resto fica.

*Mas de tudo, terrível, fica um pouco,
e sob as ondas ritmadas
e sob as nuvens e os ventos
e sob as pontes e sob os túneis
e sob as labaredas e sob o sarcasmo*

*e sob a gosma e sob o vômito
e sob o soluço, o cárcere, o esquecido
e sob os espetáculos e sob a morte escarlata
e sob as bibliotecas, os asilos, as igrejas triunfantes
e sob tu mesmo e sob teus pés já duros
e sob os gonzos da família e da classe,
fica sempre um pouco de tudo.
Às vezes um botão. Às vezes um rato. (ANDRADE, 1945)*

*De um aprender do esquecimento um compor: suportar a morte para assim
produzir uma vida.*

aprendizagem com o erro, com a besteira

palavras de ordem - da acusação ao veredito

(KAFKA, 2014, p. 126)

Em um quarto escuro filho e pai conversam. O filho segura em suas mãos uma carta que revelaria ao amigo seu noivado, deseja aconselhamento de seu pai sobre essa revelação.

Em quarto escuro pai e filho discutem, pai entra no processo de acusação ao filho.

Filho sente-se culpado.

Tenta colocar o pai em local mais arejado. Trazê-lo à luz.

O pai condena o filho:

“No fundo tu foste apenas uma criança inocente, mas mais no fundo ainda foste um homem diabólico! E por isso fique sabendo: eu te condeno à morte por afogamento!”

(NIETZSCHE,
1887/2015, p. 196)

O diálogo é a conversa perfeita, porque tudo o que uma pessoa diz recebe sua cor definida, seu tom, seu gesto de acompanhamento, em estrita referência àquele com quem fala, ou seja, tal como sucede na troca epistolar, em que a mesma pessoa tem dez maneiras de exprimir sua alma, conforme escreva a este ou àquele indivíduo. No diálogo há uma única refração do pensamento: ela é produzida pelo interlocutor, como o espelho no qual desejamos ver nossos pensamentos refletidos do modo mais belo possível. Mas como se dá com dois, três ou mais interlocutores? Então a conversa perde necessariamente em finura individualizadora, as várias referências se cruzam e se anulam; a locução que agrada a um não satisfaz a índole de outro. Por isso o indivíduo é forçado, lidando com muitos, a se recolher em si mesmo, a apresentar os fatos como são, mas tira dos assuntos o lúdico ar de humanidade que faz da conversa uma das coisas mais agradáveis do mundo.

- (DELEUZE, 2006, p. 219, grifos do autor) A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela não “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são as consequências de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer.
- (DELEUZE; GUATARRI, 2015, p. 11-12, grifos dos autores) A besteira não é o fundo, nem o indivíduo, mas a relação em que a individuação eleva o fundo sem poder dar-lhe forma (ele se eleva por meio do Eu, penetrando o mais profundamente na possibilidade do pensamento, constituindo o não reconhecido de toda reconhecimento).

Em uma aula de ensino de matemática, curso de pedagogia, um ensino de matemática é problematizado⁷. Problematiza-se o ponto de vista do professor e o lugar dessa hegemonia. Implica-se com os modos de ensinar e aprender.

A partir de qual ponto de vista um erro faz-se? A partir de qual ponto de vista uma besteira faz-se?

⁷ Um grupo apresenta uma oficina no Curso de Pedagogia em aula de Ensino de Matemática. Distribuem 5 tampinhas, de cores variadas, a cada aluna. Em seguida, solicitam que observem as cores, que identifiquem se são diferentes ou iguais. Posteriormente, os integrantes dos grupos recolhem as tampinhas. Selecionam as tampinhas de mesma cor e colocam-nas ao chão, formando agrupamentos de cinco tampinhas em cada fileira. Fazem isso com todas as cores. Depois de dispostas, todas as tampinhas em grupos separados por cores e de ter enfileirados de 5 em 5 as tampinhas de mesma cor, deixando ao lado as tampinhas que não foram agrupadas, várias perguntas são feitas às alunas.

Figura 4 – Atividade em sala de aula / Disposição das tampinhas ao chão



Fonte: Arquivo da pesquisadora

– *Quantas fileiras foram formadas com as tampinhas vermelhas?*

Uma aluna responde:

– *Cinco fileiras.*

– *Não são cinco fileiras, são sete, diz a integrante do grupo que organizava as tampinhas no chão. E continua:*

– *Você está vendo errado, venha daqui onde estou para você ver que são sete fileiras com cinco tampinhas.*

Um erro ver cinco fileiras ao invés de sete?

– *Por que existem tampinhas que não foram agrupadas? – a propositora pergunta.*

Um silêncio aparente é interrompido por uma voz que diz:

– *Porque não tem tampinhas de mesma cor para formar grupos.*

O grupo insiste:

– *Mas quantas tampinhas da mesma cor seriam necessárias para serem agrupadas?*

Alguém responde:

– *Mais quantas cores quiserem.*

Um pouco nervosa e contrariada, a propositora da atividade diz:

– A cor não é importante neste caso, o que importa é a quantidade delas. Então eu repito: por que existem tampinhas que não foram agrupadas?

Alunas dizem não entender a atividade.

Não há ponto de vista que observa a cor em matemática? Responder em cor é besteira?

A quantidade em matemática é o que prevalece? A cor não importa neste caso? A cor importa em matemática? A cor é uma besteira?

Corrigir o erro? Resistir à besteira? Qual ponto de vista que faz corrigir o erro e resistir à besteira?

Sob esse ponto de vista o erro e a besteira são distorções ao pensamento. O erro e a besteira pensados como distorções evidenciam um pensamento desejável, pautado na crença de que o pensar é uma faculdade natural do sujeito. Entende-se que o pensar possa ser ensinado e aprendido, focando o processo de ensinar e aprender a “pensar bem”. Como se ensinar fosse um caminho prescritivo para se chegar ao aprender.

O erro deve ser corrigido e eliminado: venha daqui onde estou para você ver que são sete fileiras com cinco tampinhas. Já a besteira deve ser ignorada: Então repito: por que existem tampinhas que não foram agrupadas?

Em um ensino o ponto de vista a ser considerado é o do professor? É ele quem diz, com suas ‘palavras de ordem’, a ‘vista’ do ensino, do modo correto de ver e de selecionar critérios e atributos relevantes ao ensino?

Esperam-se respostas sob um determinado ponto de vista. A partir de um modo de olhar configura-se o errado – o erro.

Espera-se, também, respostas a partir de uma categoria de análise: nessa situação, a quantidade nada tem a ver com cores.

Nesse ponto de vista, se há erros, esses são produzidas pelo modo de olhar para o objeto. Se há besteiras essas são produzidas por um sujeito que não se adequa ao pensamento vigente.

Uma neurotização em sala de aula requer uma produção de respostas condizentes com o que se espera. Não se espera besteiras. Categoriza-se o que vem a ser besteiras.

Na escola, sob determinado ponto de vista a prevalência é da quantidade nos agrupamentos, espera-se que o aluno só se envolva com as quantidades. A resposta, em observância das cores, não é suficiente. Cor não é um atributo relevante nessa atividade.

Mas cor é um atributo relevante em matemática? Cor é um atributo relevante na escola?

Há cor na escola? Há cor na matemática? Há cor no ensino de matemática?

A cor é só um colorido, um olhar mais ameno, não é critério. Espera-se que se compreenda isso.

Quando se habita a esperança de compreensão ninguém sai impune.

Em um ensino há muitas palavras e poucos movimentos. Outras e outras palavras que não falam dos muitos movimentos que são negados. Outras palavras que calam o movimento, que lá há. Isso é besteira!

Em um ensino: por pura finalidade, as palavras se tornam obrigação, se tornam ‘palavras de ordem’, incorporação de um meio a um determinado fim. Um erro!

‘Palavra de ordem’: Erro. Besteira

“As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma ‘obrigação social’” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 16).

Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem.

A linguagem só pode ser definida pelo conjunto das palavras de ordem: uma pergunta, uma promessa. (DELEUZE; GUATTARI, 2015).

Uma linguagem diz do modo de se consertar o erro. Uma linguagem exclui os que dizem besteiras.

Uma linguagem faz-se em aula de matemática com suas ‘palavras de ordem’.

A linguagem “serve para mandar e fazer obedecer, assim como para desempenhar a própria obediência. A linguagem é sempre uma espécie de ‘palavra de ordem’, que implica em uma relação de mando-obediência.” (GALLO; SOUZA, 2007, p. 125, grifos dos autores).

O que fazer então com um Veredito? Erro, que erro? Besteira, que Besteira?

Corpo aluno, corpo professor, corpo escola, corpo família, agenciamentos, corpo ensino, corpo matemática, corpo palavra, corpo do errante, corpo do ‘bestial’, corpo escola.

Crime – a acusação de não ter visto pelo ponto de vista do professor e, além disso, produzir bobagens, pensamentos inadequados. Crime duplamente qualificado.

A sentença - um parecer, a partir do ponto de vista do professor, produzir um olhar ‘correto’, obedecer a caminhos pré-determinados e uma linguagem que se encaixe, que se adequa ao já pensado.

Do crime à sentença, transforma o corpo aluno errado em correto, transforma a besteira em um pensar adequado. O corpo 'bestial', em um corpo adequado.

Da reparação do erro: produções de caminhos metodológicos que visam colocar na linha o corpo aluno que erra.

Da reparação da besteira: uma tomada de consciência do pensar inadequado.

Corpo errante e 'bestial', "a transformação incorpórea é reconhecida por sua instantaneidade, por sua imediatidade, pela simultaneidade do enunciado que a exprime e do efeito que ela produz." (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 19).

Do processo de acusação: um conserto. 'Eu te condeno a morrer afogado'. Conhecimento morte.

Em um ensino de matemática. Acusações. Culpa. Um veredito: erro, besteira.

Um veredito se faz: com suas palavras de ordem. Um corpo errante. Um corpo bestial.

Que aprendizagem produz?

Quanto de veredito há em uma aprendizagem?

Um aprender suporta esse veredito? Como suportar modos outros de operar e pensar junto à matemática para além desse veredito?

Quanto é possível suportar um veredito em aulas de matemática?

Da transgressão: erro e besteira. O erro como aquilo que é capaz de evidenciar uma falsa representação. A besteira como aquilo que não suporta o imperativo; aos desvios: duas estruturas do pensamento.

É possível uma aprendizagem que não condene a morrer afogado?

O erro pensado, em uma imagem dogmática do pensamento⁸ é uma "desventura do pensamento." (DELEUZE, 2006, p. 146). O erro "é apenas o reverso de uma ortodoxia racional e ainda testemunha em favor daquilo de que ele se desvia, em favor de uma retidão, de uma boa natureza e de uma boa vontade daquele que é dito enganar-se." (DELEUZE, 2006, p. 147).

⁸ Deleuze elenca oito postulados que fundamentais a imagem dogmática ou moral do pensamento. Esses postulados são oriundos da tradição filosófica (grega, racionalista, classicista). São eles: postulado do princípio ou da *cogitatio natura universalis*; postulado do ideal ou do senso comum; postulado do modelo ou da reconhecimento; postulado do elemento ou da representação; postulado do negativo ou do erro; postulado da função lógica ou da proposição; postulado da modalidade ou das soluções; postulado do fim ou do resultado. (DELEUZE, 2006).

O erro rende-se à homogeneidade da ‘verdade’, está a serviço de uma transcendência. A evidenciação do erro busca atender a uma idealização.

Nesse sentido, o erro já faz parte do território daquilo que se é coerente pensar, e é “apresentado como único ‘negativo’ do pensamento.” (DELEUZE, 2006, p. 214).

Produzir uma desterritorialização da noção de erro e suspeitar dos caminhos de correção para uma possível descoberta do verdadeiro: “como um desvio⁹” do pensamento “um escape à reprodução de um modelo que se coloca como caminho que leva ao resultado correto. Invenção de um modo de operar que inquieta um pensamento, engendrando um pensar que rompe com um modo já normatizado, inaugurando um desvio como produção.” (CLARETO; SILVA, 2016, p. 935).

Desconfiar dos métodos que visam garantir um caminho para fazer do erro um retorno ao eixo desviado.

Na imagem dogmática do pensamento a besteira não é redutível ao erro. O conceito do erro não daria conta da besteira. A besteira é uma distorção ou inadequação do pensamento que se propunha à idealização.

A matriz desse pensamento não aceita desvios no pensamento, ‘pensamento puro’, não aceita a besteira. Somente através das abstrações, submete o mundo do sensível para torná-lo inteligível.

“A besteira não é a animalidade. O animal está garantido por formas específicas que o impedem de ser ‘besta’”. (DELEUZE, 2006, p. 148).

É preciso que homem se dê conta de sua bestialidade. Só um homem produz para o outro o que é e o que não é besteira. Uma racionalidade traz esse imperativo.

A besteira, no mais das vezes, nos processos educativos, é tratado por meio de medidas moralizantes relativas à fuga completa do tema trabalhado, um completo absurdo. Seria um pensamento que não se encaixa, que deve ser desconsiderado, que não se aproveita, o resto do pensamento. Um fluxo inconcebível por alguns professores.

Ao lidar com as sobras, com os restos uma produção de rotas de fugas faz pensar uma possível fluidez ao pensamento. Esse fluxo produzido pelo o que é descartado pode se tornar potente como criação e como experimentação.

⁹ As autoras apropriam-se do sentido de desvio produzido por Deleuze e trazido por Guarienti. “O desvio é do plano do sensível, da intensidade, dos gestos micro e dos mínimos detalhes. [...] O desvio é aquilo que pode resistir ao campo dos saberes, campo do institucional, campo do molar. O desvio é molecular, é átomo, é fluxão [...]” (2012, p. 205).

“A covardia, a crueldade, a baixeza, a besteira não são simplesmente potências do corpo ou fatos de caráter e de sociedade, mas estruturas do pensamento como tal”. (DELEUZE, 2006, p. 218).

Como escapar deste pensamento representativo e garantir à diferença um lugar na diferença em si?

Nesse desvio, na fluidez da besteira, sem razão estabelecida e sem sentido pré-definido, no despretenso, no imprevisto, no desvalido, uma possibilidade de conectar o pensamento a algo nunca pensado. “É o fortuito ou a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ela força a pensar.” (DELEUZE, 2006, p. 211). *Essa, talvez, seja a política e a ética do pensamento que não se configura em modos de pensar condicionantes e condicionados em categorias e em padrões estabelecidos de pensamento.*

APRENDER EM OUTROS VERBOS

saborear

uma formação no banquete com Babette

Professora e alunas, em um curso de pedagogia, estão às voltas com um ensino de fração. Professora recorre ao recurso de fração enquanto medidas, utiliza-se de questionamentos sobre fração enquanto medida e sua relação de parte e todo. A aula flui.

As alunas sentem-se satisfeitas com o fato de conseguirem executar os processos de soma e subtração de fração com tanta facilidade, através do processo de frações equivalentes. O entusiasmo é visível das graduandas. A satisfação da professora que ensina, também.

– Então, não é necessário o uso de mínimo múltiplo comum para operar com essas frações? - diz uma voz a respeito das considerações do experenciado em sala de aula.

Elas questionam se o modo de operar experienciado é válido para quaisquer frações e pedem que façam juntas, outras frações inventadas por elas. O grau de dificuldade aumenta, mas professora e alunas ainda conseguem chegar ao resultado esperado, utilizando-se, ainda, de frações equivalentes para somar e subtrair frações de denominadores distintos.

A aula continua. Discutem os motivos que levam os professores a insistirem no uso de práticas mecanizadas no ensino de matemática. Questionam, resmungam, revoltam-se com seus antigos professores, por nunca as terem ensinado assim, mas logo surge algo que parece desmontar essa situação.

A professora percebe que, mesmo envolvendo-se com outro modo de relacionar-se com o trabalho de frações, esse modo, aos olhos das alunas, parece não ser legítimo. Há um ar de desconfiança por parte das graduandas. A professora sente que elas querem manter os modos instituídos que operam com aquele ensinar matemático criticado por elas.

A professora sente-se perdida.

– Vamos comer, mas não podemos saborear – diria Martina¹⁰ diante do banquete em sala de aula.

Martina, religiosa, filha de um pastor falecido, do lugarejo, não quer desagradar Babette diante de um banquete destinado a Martina e demais convidados da cidade.

¹⁰ Trata-se da personagem do filme dinamarquês, “A festa de Babette”. Dirigido por Gabriel Axel, e com roteiro baseado em conto de Karen Blixen. Ano 1987, 102 min.

Babette vive há quatorze anos como criada e cozinheira de Martina. E um dia pede que seja permitido que ela faça um jantar francês.

Martina teme ferir seu modo de vida religioso e ofender a memória de seu pai ao render-se à culinária francesa e ao mesmo tempo, para não desapontar Babette, aceita o jantar oferecido por ela.

A dona da casa orienta seus convidados a aceitarem o jantar proposto por Babette, mas no momento de comer eles não podem saborear, só assim não estariam pecando.

No jantar, Babette arruma cuidadosamente os objetos, escolhe os talheres e as taças. Tudo está ali para ser saboreado. Os pratos preferidos da cozinha francesa são apresentados com requinte por Babette. Ela reconstitui os animais servidos em seu estado natural. Os pratos, muitas vezes, são regados a vinhos e a frutos.

Durante o jantar, ocorrem situações de crises e estranhamentos. Tudo foge ao controle proposto por Martina. O sabor produz uma fluidez ao jantar, trai as expectativas de conter os impulsos do corpo.

Assim, através de signos gustativos ou de degustação, o que está em jogo não é apenas o pecado da gula, mas também as várias formas de render-se ao desejo. A voracidade do corpo que 'abocanha' os alimentos. A ousadia. A suculência. Esses signos arrastam a todos.

Há uma briga. A regra é o canônico, é o estabelecido como correto, tudo está a serviço de uma obrigação. Outros modos de relacionar-se são fruições.

Uma formação de professores, aos moldes de Martina não se permite saborear os preparativos de Babette. Em nome do estabelecido como correto, da manutenção de práticas escolares, uma formação não se permite reivindicar outros modos de relacionar-se com o ensino.

Há um imperativo: não sucumbir a outros modos de viver.

Não é possível saborear, só se pode comer.

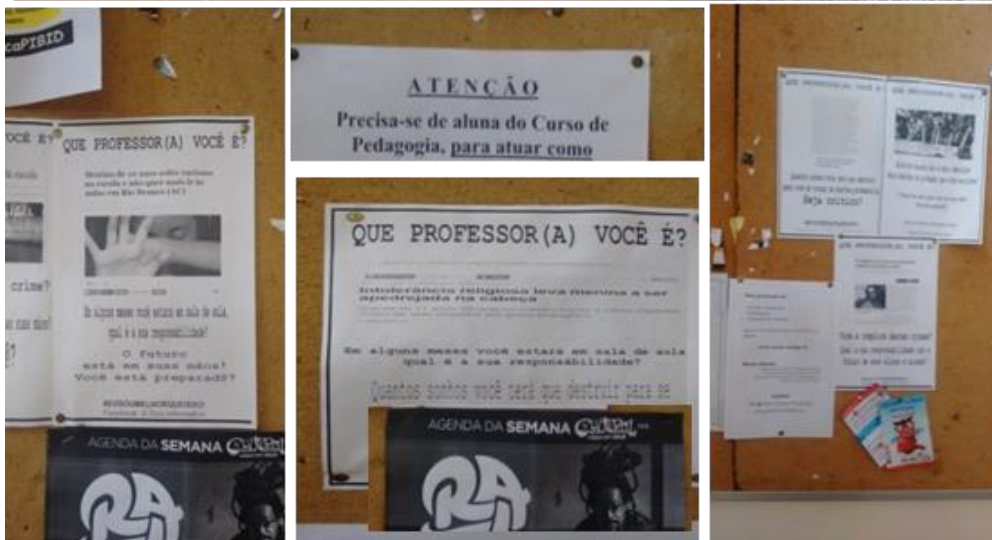
No caso do ensino só é possível provar: com suas provas, suas avaliações e seus testes.

Saborear é permitir que o corpo seja tomado. Saborear outros modos de relacionar-se com o ensino é produzir linhas de fuga. Perfurar uma alimentação insípida, desprovida de sabor, abalar as proibições, colocar em questão a hipocrisia humana, um fenômeno carnal.

tornar-se

rostitividade-formação-de-professores

muro branco



QUE PROFESSOR(A)? QUE VOCÊ? QUE É?

QUE?

buraco Negro

Corredores da Faculdade de Educação UFJF: Entre corredores: rostidade-formação-de-professores; corpo aula; corpo movimento; corpo experimentação; corpo disciplina-doutoramento. Experimentações no e com o espaço: corpo corredor.

QUE PROFESSOR(A) VOCÊ É?

Corredor: – O corredor não é para correr. – Mas se corredor não é para correr, então ele deveria se chamar andador e não corredor – ecos de uma escola

QUE PROFESSOR(A) VOCÊ É?

Qual é o seu perfil de professor?

Quem é você?

Quem eu sou?

Existe um professor que você é?

Existe um perfil de professor que és tu?

Existe o você?

Existe o é?

Existe o quem?

Existe o sou?

Existe o eu?

Corredor: – Por que você está aí parado? Corredor não é para ficar parado, sentado, jogado ao chão, vai atrapalhar a passagem dos outros – ecos de uma outra escola.

O que acontece em um corredor?

Corredor pede movimento: mas não pode passar rápido demais.

Nem, tão pouco, pode ser lento demais a ponto de ficar parado, deitado, prostrado.

Lugar perigoso esse corredor.

Não poder atrever-se com ele, nem rápido e nem lento.

Há um modo correto de mover-se com ele e por ele.

Há algo a vigiar nele, que dita o que fazer.

Algo a paralisar. Algo a movimentar. Algo a informar.

Algo a interrogar:

QUE PROFESSOR(A) VOCÊ É?

É como um espelho que pergunta a Alice: quem tu és?

Corredor: – Onde posso colocar esta (in) formação? Ah, pode colocar no mural do corredor, por ali todos têm que passar e vão ver – outros ecos.

Lugar-corredor, local de (in)formação: cartazes, dizeres, pedidos, ordenamentos.

Corredor é lugar de se estar, de se habitar?

Ele é um lugar de passagem: nem parado e nem rápido?

Habita-se na passagem?

O que habita em corredor?

Lugar perigoso esse corredor: local que todos têm que passar e que todos verão.

Local: que se pode afixar coisas em muros, e essas podem afetar outras coisas que passam por ali.

As coisas afixadas afetam os que se movimentam.

Os que se movimentam, movimentam as coisas que estão afixadas.

As coisas que são afixadas também passam, na medida em que se passa o tempo.

O tempo encarrega-se de movimentar as coisas que se movimentam e as coisas que estão afixadas.

Corredor: – Lugar de aula? Uma aula acontece no corredor? Experimentações com e no espaço-lugar-corredor” – ecos de uma disciplina de doutoramento.

O que pode uma aula no corredor?

Que professor se faz no corredor?

Que aula se faz no corredor?

Que aula acontece no corredor?

Acontece aula no corredor?

**QUE PROFESSOR(A) VOCÊ É,
QUE DÁ AULAS NO CORREDOR?**

Lugar de formação?

Um não-lugar-de-formação?

Há espelhos no corredor que fazem perguntas.

Espelhos são invisíveis? Espelhos sempre são invisíveis.

Mas será que eles existem? Sim, eles existem. Espelhos do Juízo. Espelho da Consciência... Tem espelho para o que quiser ver e o que quiser refletir.

Há sempre um professor, no corredor, com um espelho invisível, respondendo: que professor você é?

Há um padre, também, segurando um espelho da pureza, da castração, dizendo o que lhe falta, o que não se pode fazer e apresentando ideias transcendentais.

Há um ceifeiro, também, colhendo os restos que foram deixado para trás.

Esses espelhos invisíveis: espelhos do Juízo, espelhos da consciência... maquinam uma rostidade-formação-de-professor em um lugar de formação de professor.

Produzem e sustentam a própria interrogação:

QUE PROFESSOR(A) VOCÊ É?

A interrogação faz parte do espelho.

Desse mesmo espelho.

Capturado, quadriculado, culpado, angustiado?

A máquina abstrata inscreve você.

Faz parte da máquina, máquina abstrata que produz um rosto-professor.

Compõem o muro branco-buraco negro na formação de professores.

Lugar perigoso esse corredor.

Lugar de corredor-formação-aula-experimentação.

Talvez o perigo esteja em estar nessa TRAVESSIA.

*E no ser afetado por ELA e pelo que o que nos passa, nos atravessa durante o corredor-
formação-aula-experimentação.*

ensaiar

- (ADORNO, 2003, p. 16-17) O ensaio, porém, não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho.
- (DELEUZE, 2008, P de professor) É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição.
- (SKLIAR, 2014, p. 103) O valor do ensaio não radicaria, então, na sua proximidade com a verdade, mas na potência de sua experimentação.

Em uma aula de ensino de matemática, curso de pedagogia, uma proposta é lançada: atividades-oficinas disparadas pelos próprios alunos do curso.

Conteúdo abordado dessa atividade: livre, apenas a temática é dada.

Desconforto com a palavra livre.

Na preparação da atividade-oficina, um ensaio faz-se, discussões compõem-se, corpos criam-se, começos insinuam-se:

– Nós vamos trazer 3 caixas. Pode ser mais do que três. Como exemplo, agora, vamos desenhar três caixas. – diz uma integrante do grupo

Desenhos sobre o papel da professora. Três caixas começam a ser representadas ali.

– Então elas [caixas] vão estar colocadas sobre a mesa do professor. Depois, separaremos a sala em dois grupos. Os grupos farão uma fila à frente da mesa. O primeiro de cada grupo joga uma bolinha em uma das 3 caixas... – a aluna continua sua descrição até ser interrompida.

– Espera, esqueceu-se de dizer, que cada caixa tem marcado, em uma de suas faces, um número. – diz outra aluna interrompendo.

Agora, sobre o desenho no papel da mesa da professora, nas caixas representadas, os números 3, 8 e 5 são escritos.

E a aluna, outrora interrompida, dá prosseguimento:

– Continuando, o jogador do grupo 1, por exemplo, joga a bolinha na caixa com o número 3. O jogador do grupo 2, joga a bolinha, também, em qualquer caixa, por exemplo na caixa com o número 8. O grupo 2 grita: *ADIÇÃO OU SUBTRAÇÃO*. Digamos, que tenha escolhido *ADIÇÃO*. Quem primeiro falar a soma, do primeiro lançamento com o segundo, ganha. Entendeu? $3+8=11$.

A professora consente com a cabeça. Espera um pouco. Como ninguém comenta sobre a subtração, pergunta:

– Mas se alguém gritar *SUBTRAÇÃO*?

A pergunta ecoa. Um pequeno espanto transfigura os semblantes dos alunos do grupo.

Outra aluna responde:

– Se pedir subtração a gente faz $8-3=5$.

E um ensaio não se doa docilmente ao que é solicitado. Não reivindica o possível. O possível vem do campo da idealidade.

O ensaio, nas palavras de Skliar (2014), não atua considerando categorias, mas a partir da experiência, abrindo-se para uma aventura ao pensamento. “Está no labirinto das ideias, entre a arte e ciências, livre de uma disciplinarização da ciência que tenta converter o ensaio em método e de possíveis interpretações artísticas.” (SKLIAR, 2014, p. 103).

A professora relembra a orientação-regra estabelecida: primeiro lançamento (operação gritada) segundo lançamento. E questiona:

– Agora o procedimento seria mudado? Para a operação de subtração o procedimento não poderia obedecer à ordem estipulada pelo jogo? – continua insistindo – Por que mudar, agora?

Uma terceira aluna do grupo diz:

– Vamos para outra atividade. Cancela essa.

Uma matemática em sala de aula. Um currículo escola rege uma formação de professores. “Uma língua está sempre presa a rostos que anunciam os enunciados dela, que os lastreiam em relação aos significantes em curso e aos sujeitos concernidos. É pelos rostos que as escolhas se guiam e que os elementos se organizam [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 52).

Máquina de rostidade-professor-que-ensina-matemática. Máquina abstrata matemática.

A terceira aluna dá continuidade à conversa e apresenta uma nova atividade, com voz estrangida. Parecia ainda pensar no jogo anterior, mas não queria que aquilo tomasse

seus pensamentos. “Não é o sujeito que escolhe os rostos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 53).

Relutante, mesmo sem saber a que, continuou:

– *Essa nova atividade é feita com 3 dados. Um dado com as faces compostas por números maiores que 10, para deixar a conta mais difícil. O segundo com as faces formadas por sinais (+, -), das operações de adição e subtração. O terceiro com as faces compostas por números de 1 a 6, normal.*

Agora a aluna está um pouco mais entusiasmada, parece que seus pensamentos deixaram de persegui-la, desse modo diz:

– *A criança joga os dados e faz a operação que aparece nas faces voltadas para cima e registra em uma ficha.*

A professora ensaia a pergunta a respeito da operação de subtração entre os números dos dados. Quando, mesmo antes de abrir a boca, a aluna diz:

– *Antes que a senhora pergunte, vamos impor que o dado com os números maiores seja o primeiro. Para não incorrer no problema da primeira atividade.*

Risos.

Um ensaio em sala de aula de formação não tem o seu caráter em uma fundamentação científica que se atribui a um método e que o converte em um modo de conhecimento rígido expresso em uma ordem conceitual, definindo assim condições para o conhecimento.

“O ensaio é tão cético diante desse procedimento quanto diante da definição. Sem apologia ele leva em conta a objeção de que não é possível saber com certeza os sentidos que cada um encontrará sob os conceitos.” (ADORNO, 2003, 29). Com isso, o ensaio teria um caráter não identitário e não totalitário, seria sempre fragmentário.

Conversas. Risos. Reclamações. Risos. Divergências. Queixas. Mais conversas. Questionamentos a respeito dos motivos de não fazer estas atividades: alegações. Desistências. Não ensinar. Resistências. Medos. Inseguranças. Vozes: ‘eles são pequenos não vão entender’. Outras vozes: ‘mas, entender o quê?’ Outras e outras vozes: ‘pra gente ensinar a gente tem que saber’. ‘Não é possível fazer uma operação de menos com número menor na frente, não agora, não para alunos pequenos, no segundo ano.’

Entre não ensinar e trocar a atividade por outra, enfrentar o problema torna-se uma opção. Uma escolha.

Uma escolha nunca é da ordem de uma decisão de um sujeito que pensa. Fluxos de uma vida. Atreva-se com uma matemática, com uma máquina.

O artigo indefinido é o condutor do desejo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 53).

Uma proposta de atividade-oficina se produz – enfrentar o problema.

Que outro lugar se inventa a partir do enfrentamento do problema?

Em um ensaio, a atividade-oficina a ser levada ao grupo de alunos torna-se o próprio problema: nem substituir, nem colocar um guarda-sol para que as coisas funcionem como gostaríamos que funcionassem.

Desabrigar-se do lugar seguro, produzir um furo no guarda-sol, para que um pouco de caos possa penetrar. A matemática traça um plano no caos, planos seguros. Pede ordem para protegê-la deste que a ameaça.

“Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, idéias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 259,).

Abrigar-se no guarda-sol é, de certo modo, agarrar-se às ideias prontas? Afinal, quem quer chegar ao delírio e à loucura?

É aí que se encontra com valor do ensaio, com sua experimentação, na permissão da passagem dos afetos, no atravessamento que possibilitam um abrir-se para uma aprendizagem. É esse o valor do ensaio: estar na experimentação do que se vive, na permissão dos atravessamentos que se abrem para uma possível aprendizagem.

Ensaiai, passa a ser, alimentar-se dos fluxos dessas experiências.

exercitar e espreitar e suspeitar

Efeitos de uma escolha: uma execução acontece, grupo se apresenta e em seguida traz a proposta atividade-oficina.

Desta vez, não se ouviu na sala de aula dizer sobre os objetivos desta atividade, conteúdo, conceitos iniciais. O que se teve foi uma breve consideração acerca da regra do jogo e a seguinte frase:

– Trouxemos este jogo e esperamos que vocês joguem.

A expectativa do grupo-proponente era que aparecesse em algum momento uma subtração, o fruto da discussão pretérita. Atentos, professora e alunos do grupo, corpos à espreita, feito carrapatos. Mas se não aparecer tal situação? Poderia o professor como um carrapato esperar pelo seu ruminante passar? Até quando se pode esperar em uma educação escolar, dentro de uma sala de aula? Só se pode esperar, em sala de aula, por 50 minutos?

Na primeira rodada surge a operação 6 - 37.

Olhares entusiasmados. Corpo professor-carrapato, devir-carrapato, deixa-se cair. Vozes: '37'. Outra voz: 'não -37'. Mais vozes: 'não pode'. Vozes sem saber de onde vêm: 'por que não pode?'; 'são crianças pequenas?! São?'; SÃO! 'Se fosse no sexto ano poderia'; 'mas o jogo é para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental'.

Professores-carrapatos, um devir-carrapato. Espera: à espreita. Lança-se a território desconhecido. À procura de um local excitante.

Espreitar.

Vozes: 'mas vocês não vão explicar o modo correto da gente falar com o aluno?'

Corpos se desestabilizam.

Formação se movimenta.

Grupo proponente solicita uma escrita a respeito do que está acontecendo em sala de aula.

Escritas se materializam:

B – Diria que a situação em que nos encontramos, no momento, na altura do estudo, não se aplicaria a explicação, mas que em outro momento, após um estudo sequenciado e mais aprofundado, prometeria voltar na questão e propor uma resposta a ela. E sempre que na brincadeira acontecesse isso, proporia que o número maior deveria ser o 1º posicionado na operação e o 2º logo abaixo, para que se obtivesse um resultado possível.

J - Eu mostraria, de forma concreta, que "tirar" 37 palitos, por exemplo, em 6 é impossível. E eles diriam: está confuso professora (risos), mas essa, naquele momento, seria minha única saída. Depois pesquisaria e comentaria com a classe, novamente, sobre o ocorrido, caso minha resposta estivesse equivocada.

F - Os alunos do 2º ano ainda estão consolidando a noção de acrescentar e retirar unidades, através das operações de soma e subtração. Por isso, eu diria para meus alunos que não se pode tirar 37 de 6.

D – Apresentaria uma situação-problema para o aluno e tentaria explicar a situação, usando um exemplo que faz parte do cotidiano dele. Ex: você quer comprar um brinquedo que custa R\$ 37,00, mas só tem R\$ 6,00. Quanto você ainda precisaria juntar para conseguir comprar o seu brinquedo?

JL – Responderia que naquele momento, ele não consegue saber aquele tipo de cálculo, que foge à compreensão dele, já que só aprendeu a situação contrária, com o subtraindo menor que o minuendo, mas que aquela era uma nova forma de cálculo que ele aprenderá futuramente.

L – Vou pesquisar e depois te passo uma resposta mais certinha. Agora se fosse para eu aplicar essa atividade, logo após propô-la aos alunos, eu possivelmente estaria mais preparada.

TM – Falaria que essa operação daria um número negativo, tentaria explicar da melhor forma possível, pois é uma turma de segundo ano, ainda.

R – Não tem como realizar uma conta de subtração quando o minuendo é menor que o subtraendo.

Uma formação de professores colocar-se no exercício de escrita para dar vazão às inquietações que se vive em sala de aula. Traz a cena para que ela não seja naturalizada.

Diante disso, questionam-se os remendos feitos no grande guarda-sol que impediam a entrada do caos.

Suspeitar do que não permite passagem.

Exercitar essa suspeita, torna-se uma possibilidade em sala de aula.

Dois mundos: a forma-ensino verdadeira alcançável por um professor-ideal e a forma-ensino verdadeira inalcançável, prometida pelo detentor do saber professor-ideal (pensamentos platônicos povoam a formação de professoras que ensinam matemática).

Um Imperativo: A forma-ensino acredita em um modo de ensinar que se fixa em modelos para atingir a aprendizagem. Ensino obrigatório. Acredita que há uma forma ‘melhor possível’ para isso. Ensino útil.

Fundamentos: Crê na forma-ensino por uma maturação, pela existência de pré-requisitos.

A forma-ensino acredita na dinâmica que deve introduzir, aprofundar e consolidar como mecanismos para obtenção da aprendizagem.

A aprendizagem é tratada como consequência direta de um ensino e isso influencia enormemente no modo como dão-se as relações entre estes. No entanto, não importa como elas relacionam-se: ensino e aprendizagem; ensinoaprendizagem; ensino-aprendizagem; ensino x aprendizagem, as relações são sempre em paridades, produções de causas e efeitos.

Nessa relação, a forma-ensino produz uma forma-aprendizagem.

A forma-ensino é gradual, por isso a forma-aprendizagem também é graduação.

A forma-ensino acredita em um modo melhor de explicação para que aconteça e garanta a forma-aprendizagem advinda do explicador.

Sobre o que a forma-ensino diz, ou sobre o que ela quer dizer, tem-se uma grande farsa a respeito da aprendizagem - só é possível aprender com a presença do explicador.

E quando a aprendizagem não condiz com as formas? Quando não responde aos métodos? Responderiam os mantenedores do método e dos mundos: que há falhas no ensino, que este não está obedecendo aos tempos de aprendizagem, que as formas-ensino são cópias malfeitas.

Mas quando a aprendizagem nada tem a ver com ensino?

Um mundo é refutado: Diante da ‘impossibilidade’ da forma-ensino garantir uma aprendizagem, refuta-se sua obrigatoriedade e sua utilidade. Qual é a obrigatoriedade de ensino que não garante a aprendizagem? Qual é a utilidade deste? Não há reação. Com o Mundo Ideal eliminado, cai por terra o Mundo Aparente. Abolimos o Mundo Verdadeiro e o Mundo Aparente. Que mundo restou?

experimental

(DELEUZE;
GUATTARI, 2010, p.
143)

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que elas.

(DELEUZE, 2003, p. 27)

Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que eles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições.

Efeitos: aprendizagem como uma comichão.

Suspender a interpretação, possibilitar a experimentação. Esta, talvez seja a força que força o pensamento a pensar, na medida em que “pensar não é só compreender a perplexidade caudada pela violência do signo, é principalmente alimentá-la, potencializá-la através dos meios próprios de que o pensamento dispõe e explora este mundo novo e estranho que os signos os trazem.” (LIMA, 2015, p. 51).

Uma formação de professores no curso de Pedagogia pode promover signos na medida em que violenta as formas estabelecidas? Não é a aula de matemática que carrega signos, mas é a sua experimentação que pode, ou não, proporcionar signos. No entanto, os signos não podem ser controlados.

Na experimentação, um modo de constituição da aprendizagem como invenção de si e do mundo faz-se. Engendrar pensar no pensamento nada tem a ver com ações corretas ou

incorretas das soluções apresentadas, geralmente, na formação de professores. Seria um desabrigar-se da imagem dogmática do pensamento que produz uma conformidade.

Essa dimensão de aprendizagem enquanto experimentação, que vai além de uma transmissão de conhecimento relacionada a pretensas formas já instituídas de como pensar e aprender, exige abandono do território, empreende uma impossibilidade ao pensar espontâneo e está a serviço de um reconhecimento.

O pensamento não é pensado por uma boa vontade, ele é violentado por encontros. “(...) o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é ‘aquilo que faz pensar’.” (DELEUZE, 2003, p. 30).

Assim, quais efeitos teriam esta dimensão de aprendizagem na formação de professores que ensinarão matemática? Uma aprendizagem enquanto experimentação. Por um lado, essa outra dimensão de aprendizagem incide sobre a vida na medida em que compreende a aprendizagem como processualidade daquele que vive, naquilo em que como alguém se torna. Os efeitos dessa dimensão de aprendizagem podem ser concebidos por movimentos “rizomáticos de um pensamento que é afetado por modos e intensidades diferentes, produzindo caminhos diferenciados, linhas que se articulam a outras se produzindo incessantemente.” (ELIAS; AXT, 2014, p. 26). Por outro, indissociável do anterior, essa dimensão da aprendizagem incide sobre o pensamento, através dessas intensidades diferenciadas, das problematizações que são colocadas no viver, das linhas que constituem os modos como o professor torna-se o que se é, violentando o pensamento, forjando caminhos inesperados e diferenciados no aprender. “Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9).

Com isso, uma formação docente ocorre na processualidade da vida, num campo invadido e composto pelo fluxo da colocação de problemas e na força que irrompe da sala de aulas, seja ela de matemática ou qualquer outra. É no entre da tensão que se dá a suspensão das pretensas formas padronizadas, que se incidem a suspeita da infalibilidade de uma maneira de pensar que vá garantir uma aprendizagem.

encantar e habitar

ensaios para habitar a vida poeticamente:

*Prefiro a escrita em itálico, nela habito um modo de sentir,
de ouvir, de falar que captam as linhas de interrupções do
acaso, dos encontros e dos desencontros, das travessias,
dos labirintos do "eu".*

Não me alegro quando escrevo em **Times New Roman** ou
Arial, apenas me (con)formo. Existe potência, sim. Mas
não me potencializa. Não se trata de uma escolha de fonte
de letra ou um estilo de letra, está mais para um estilo de
vida e no como a gente se inventa, se escreve e se inscreve
com a escrita através de seu estilo de vida no momento em
que a escrita atravessa.

E ainda, está mais para o modo como
a gente desobedece ao que não nos alegra e o que quer
nos (con)formar.

Um livro nasce na vida.
Deve ser por isso que não conseguí
parar de habitar poeticamente essa.
e farei isso tantas vezes,
repetindo-me num contínuo,
até que a vida me peça
para que ignore esse fluxo.
E ainda assim, restará o livro,
pois é só com o resto que a vida
compõe-se.

Aprendizagem em uma sala de aula
de ensino de matemática, o que acontece?
O que não diz respeito
a uma aula de matemática?
Exercitar a vida como colocação de problemas.

Suspeitar do que não permite passagem.
Forjar uma forma, sem fôrma.

Ser habitado pelo acontecimento
é estar na imanência
sem finalidade e sem ideologia.
Produzir e ficar no que acontece.
Perceber o que ocorre na
esfera do acontecimento.
Afetos disparados com composições:
à voz de Zaratustra.

O que de tão glorioso tem um olhar que possui
um par de garras afiadas e que subjuga
tudo aquilo que olha, ou o ser olhado?
Os olhos que tudo veem, têm olhar
a partir dos olhos de alguém, (ou com olhos "puros").
Os olhos que tudo veem, podem explicar
o máximo do que os outros olhos não podem ver,
por certo, incapazes de verem a luz.
Furar esses olhos plenos de vislumbres e
de explicação é permitir um "olhar"
Como adivinhação de um gesto,
na incerteza do que vê e do que sente.

Na difícil e ilusória tarefa de ser Eu mesma,
sou muitas e outras.
Sem saudades de mim, ainda escrevo
por não saber o que fazer.

Não consigo sustentar por muito tempo
essa minha condição.
Condição essa, que nem se o meu Eu

existísse e pudesse aqui falar,
 diria em um só fôlego: perdeu a razão menina?
 Condição: quão são preciso estar para atender às suas exigências?
 Algo me promete a razão e ela, por tempo,
 tentou fazer-me crer em responsabilidade.
 De repente, um rombo que reivindica uma
 não sabedoria, mas injeções de prudência.
 Seria a prudência uma dose de uma overdose?
 Aquela corre, mas nunca sozinha:
 Uma con-di-ção.
 Ou
 Uma con-dícere

Perdão, não quero suas respostas.
 Elas vêm de um mundo de resposta,
 em que para cada uma existe uma correspondência
 que constrói uma muralha delimitante de mundos.
 Respostas são ilusões.
 Reivindico a mim, minhas perguntas.
 Prefiro viver na fraude de minhas
 não perguntas do que em verdades
 incontestáveis de suas respostas.
 É possível viver sem respostas?
 É possível pesquisar sem perguntas?
 É possível viver sem perguntas?
 É possível pesquisar sem respostas?

Vou colocar perguntas, se alguém
 tiver respostas: por favor, não as digam.
 Minhas perguntas não são como
 as suas e por isso enveredo em outro tom.
 Perguntas inaudíveis

E quando palavra alguma precisa ser dita?
 E quando palavra alguma diz, ou se atreve a dizer?
 Que escrita acontece?

A palavra evoca coisas, reivindica um corpo palavra.
Suspeito que a palavra não me traía, ela me despe.
Sem licença poética, já que não sou poeta:
hábito poeticamente a vida.

São sobras os escritos que estão aqui.
É com os restos que compomos a vida.

O que acontece quando os textos
de Líspector escorrem das epígrafes
e furam todo o texto?
E quando um poeta rasga
o grande guarda-sol moral e civilizatório?
E quando um abrigo é corrompido, perfurado,
e já não suporta mais remendos a se fazer?

Quaresmar CANTAR *amar* formigar abraçar

entrar **individualar** calar

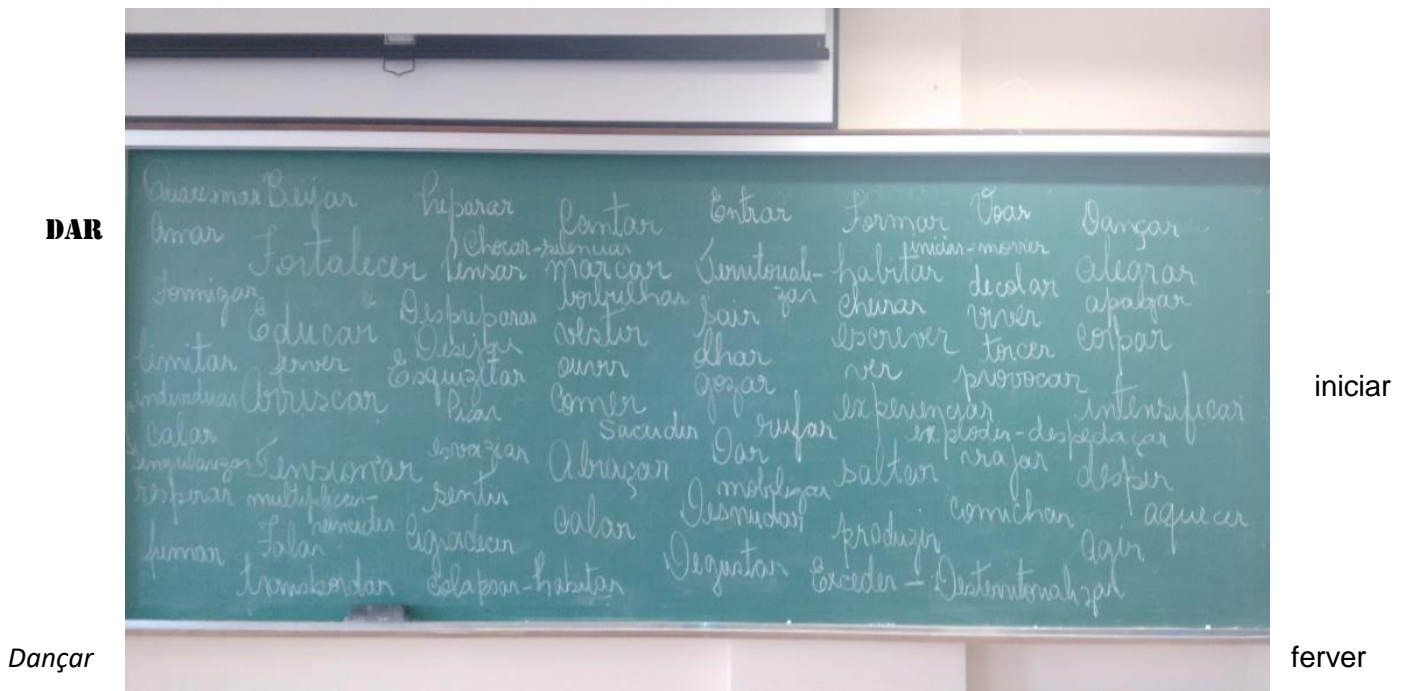
territorializar sair

singularizar gozar *chocar* rufar **FUMAR**

cheixat respirar

BEIJAR saltar MARCAR

Figura 5 – Verbos em aula de formação de professores.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Arriscar *esquízitar* **DESNUDAR**

EDUCAR **DEGUSTAR** formar *provocar*

tensionar multiplicar

FOTALECER

ver

falar

BORBULHAR

experienciar

explodir

preparar

produzir

silenciar

exceder

pensar

voar desprepar

morrer

desejar

viver

picar torcer

agradecer

esvaziar

sentir

despedaçar

despir COLAPSAR
HABITAR

AQUECER
ALEGRAR sacudir

apagar

CORPAR

comer

vestir

intensificar

decolar

ouvir

MOBILIZAR

agir

limitar

reincidir

transbordar

escrever

TRAVESSIA SEM PEGADAS

**esta é uma história de como alguém ‘abre uma porta’ sem suas chaves
ou
de como se mora no agora.**

À suposta sólida porta trancada da sala tem-se o que atravessa.

Uma “solidão precisa a cada objeto” (LISPECTOR, 1998, p. 102).

A chave abre a porta. O retângulo da porta é retângulo.

Dentro e fora: um limite?

Dentro da sala uns atrás dos outros, amontoados respeitosamente, degradavam-se em calor.

Fora da sala uns espreitavam-se em fazer pesquisa.

Um dentro que explode os limites afixados por uma porta sem chaves.

Um fora que se intromete e se coloca no dentro de uma arguição.

– Por que preferes socar o pé na porta para entrares? Ou invés disso, por que não chamas um chaveiro? Ou utiliza-se de um instrumento apropriado para arrombar a fechadura? – e é, aí, na porta entreaberta, que um homem sorri.

A esse homem é dada a faculdade do domínio sobre si, do domínio sobre as circunstâncias, sobre a natureza. Dada, também, a tarefa de criar uma responsabilidade pela porta ou pelo que ela guarda.

O que pode uma promessa que expressa o modo de abrir a porta ou a maneira de fazer pesquisa?

De alguma forma, existe um elemento que promete a manutenção do bom estado da porta e do local que se deseja adentrar. Em uso da faculdade de um homem ele passa a julgar os jeitos corretos de abrir uma porta, de adentrar e, de certo ponto até, de encontrar o que a porta guarda.

“Ah, a razão, a seriedade, o domínio sobre os afetos, toda essa coisa sombria que se chama reflexão, todos esses privilégios e adereços do homem: como foi alto o seu preço! Quanto sangue e quanto horror há no fundo de todas as “coisas boas”!...” (NIETZSCHE, 2007, p. 52).

Às vezes, su-porta-se mais uma dor que essa promessa de abrir a porta.

Um porta-dor? Um su-porta-dor? Um in-su-porta-dor?

Então, um homem que carrega a dor de abrir uma porta, segundo leis do próprio homem, ditas como boas e corretas, prediz, em pesquisa, a gênese e o apocalipse, o começo e o fim, as causas e as consequências dos modos de relacionar-se com a porta.

Ah! Esse homem fabricado...

Fabrica uma pedra que sustenta a porta de um edifício moderno.

Talvez por um certo desprezo para ouvir, então inventou-se um ouvir a porta ranger. Talvez um desprezo para ver, inventou-se uma chave.

E na porta, a chave torna-se tão iluminada quanto o caminho percorrido.

E o conhecimento, como aquilo que se esclarece à primeira vista, substitui uma porta, por um poste.

Mas o que se vê e o que se tem é que ninguém que batesse à porta desse conta do recado. E seus papéis são deixados por debaixo dela.

Mesmos com luzes iluminada. Mesmo como uma suposição clara do que a porta guarda.

O que se tem é que:

Su-porta.

Trans-porta.

Im-porta.

Com-porta.

In-su-porta.

Modos de pesquisas.

E um papel, por vezes, fica mesmo é estremecido no chão.

É no chão que se tem os abalos.

No chão que algo acontece.

É na soleira da porta que banalidades acontecem. Banalidades escondidas em naturalidades. Trazidas à tona. Trazidas à conversa. Trazidas à pesquisa.

E a pergunta insiste, e volta, e solicita as chaves da porta. Por outras vozes, por outras perguntas aparentemente distintas. Perguntas solicitam um modo de fazer e de abrir a porta. Solicitam um modo tido como correto: as chaves.

E o que volta à discussão é o valor que se coloca no modo como se abre uma porta. Valores de bom e de mau. Uma valoração que toma o bom como verdadeiro. Um pensar que se apropria de ações boas, tidas como boas, sentidas como boas e, portanto, servindo de base a uma valoração.

Julgar verdades a partir de critérios de verdadeiro ou falso, dos modos corretos de abrir a porta, de instrumentos corretos para abrir as portas, de chaveiros com competências para abrir as portas, com seus instrumentos apropriados para analisar a porta e o abrir da porta. Trata-se de uma receita, de uma busca para não ficar preso ou não ficar solto. Conhecer

o início (causa) para não perder de vista o final do caminho (finalidade). O olho torna-se, então, um elemento de medição.

“Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso dó que em primeiro se pensou”. (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 43).

E por aqui, no final de uma citação, as palavras trocadas produzem junto a Guimarães Rosa outros sentidos. Pesquisar não é muito perigoso?

Uma preocupação com a origem e com o final esconde o problema de enfrentamento da travessia. Busca um modo correto de pesquisar que explique a travessia. Busca um modo no qual agarra-se o devir. Controla-se o atropelo da travessia. Harmoniza-se o encontro.

Mas toda tentativa de começo absoluto foge da imanência dos fatos.

Ao abrir-se um fosso entre início e fim, causa e consequência, uma fenda entre um passado e um futuro, uma inserção no fluxo da temporalidade, que um estar no tempo presente opõe-se ao absoluto.

Uma travessia que desloca essa noção de passado e de futuro aloja-se no aqui e no agora.

E um abrir porta envolve-se com a travessia e nesta travessia não há o início e nem o fim, só arrombamentos.

Uma porta, uma marca, uma reivindicação de um processo, uma travessia, uma via escolhida.

Um traço. Que na tentativa de tomá-lo faz-se um convite. Convida-se à esquiva.

Esquivar um papel; esquivar uma tal liberdade aprisionada.

Em traços de escrita, um dentro e fora limitado por uma porta fundem-se nesse traço.

Uma formação de professores, à presença dessa via, esquiva; desvia; escapa. Desvios mínimos que só são possíveis ver no exercício de seu traço.

Seguir esse traço, que se esquiva de uma via, coincide com algo mais. Coincide com um trajeto outro que já não se tem conhecido. Tem-se um estrangeiro em formação que se expõe, em uma escrita que com outros instrumentos sente uma atração diante da esquiva e produz pele enquanto atravessa, produz língua.

E aos olhos e gostos de um modo de ver e conceber pesquisa, a perseguição na esquiva dos traços, configura-se em arrombamentos de portas. Mais valores.

O que se dá no arrombamento é pura potência. Uma vida por um fio.

“Um livro de não memórias. Passa-se agora mesmo, não importa quando foi ou é ou será esse agora mesmo. [...]. É como doido que entro pela vida que tantas vezes não tem porta.” (LISPECTOR, 2013, p. 14).

Subverter os modos de abrir a porta, refutar os modos de pesquisa, subverte um modo de olhar.

A porta não é um orifício de entrada, mas a própria travessia.

Tamanho é só uma questão de proximidade.

O que se tem é só travessia. É só arrombamento.

*E eis que a grande farsa é desmascarada: **a porta nunca teve chaves.***

palavra e experiência

entre o aqui agora

- (SKLIAR, 2014, p. 23) [...] poderemos tomar a palavra, nossa palavra? Há alguma coisa para ser dita? Há alguma coisa para ser escrita? E, em relação a essa tentação para o expressionismo e para a produtividade da palavra: há alguém ali, por dentro do que é dito, por dentro do que é escrito? E, ainda mais: se a questão é apenas um problema sobre quem emite e o que se emite, há alguém do outro lado que escutará e lerá? Alguém que, simplesmente, deseje uma parada, uma pausa?
- (LISPECTOR, 2013, p. 137) O que atrapalha ao escrever é ter de usar palavras.
- (LISPECTOR, 2013, s. p.) As Palavras nada têm a ver com as sensações, palavras são pedras duras e as sensações delicadíssimas, fugazes, extremas
- (LARROSA, 2015, p. 16). As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de palavras.

Que escrita escreve-se em um despojar-se de palavras?

Despojar-se de palavras não quer dizer não as ter, mas abrir mão de uma seleção, de uma verborragia.

Para uma escrita que abdique de palavras seria necessário reivindicar um pensamento sem palavra?

Como constituir um corpo que reivindique um pensamento sem palavras? Que suscite uma escrita ao som, ao sabor, à visão, à textura, à palavra outra dos afetos?

Não há como explicar em palavras o sabor de um kiwi. O que se pode, talvez, é saboreá-lo novamente. “O sabor de uma fruta está no contato da fruta com o paladar e não na fruta mesmo. No impossível é que está a realidade.” (LISPECTOR, 2013, p. 65).

A palavra conjuga, insinua, insiste, reivindica, silencia, apodera corpos. Em alguns casos busca o que se foi e tenta decifrar, através de palavras, uma experiência, fazendo uma prefiguração de uma escrita milagreira, na crença de trazer algo de volta, com palavras adequadas. Uma escrita está propensa a milagres? O que se faz então? Que realismo a palavra busca presentificar advindo de uma experiência?

Há muitas dimensões da realidade: “[...] o que vemos, o que sentimos, o que existe, o que inventamos, o que imaginamos, o que sonhamos, o que já não está e de que sentimos falta, o que acontece ou o que não nos acontece”. (LARROSA, 2015, p. 112).

Nada do que se escreve aconteceu. Simplesmente acontece, está acontecendo. Um contínuo tempo-espço, um aqui agora, uma experiência-palavra.

“Porque só é real, ‘válido como real’, o que está vivo.”. (LARROSA, 2015, p. 112).

O real é o aqui agora, não sob forma de representação, mas o aqui remetendo a uma temporalidade instantânea e o agora a uma espacialidade imanente. O aqui agora são junções de um tempo-espço em uma imediaticidade, atualizado na experiência da escrita e com a escrita.

Na experiência da e com a escrita, um escrito se torna um escrito primeiro, que não está, de forma alguma, preso em sua gênese descritiva, mas ao que o remete no aqui agora da experiência-palavra.

O que a palavra exercita? Exercita tirar a carne da experiência, dar-lhe um tom, um vinho, um brio. Quer nutri-la. Quer que se faça obedecer.

O que a experiência exercita? Fazer dos ossos o seu levantar, dar-lhe vida em palavras.

Desprendidas de si, experiência e palavra entrecruzam-se. Uma experiência que já é outra. Uma palavra outra. Um engendramento experiência-palavra, no aqui agora da escrita.

O que acontece? Um desejo morte? Constituição de um outro território?

Uma restante vida, Ana¹¹ tece uma conversa com seu corpo palavra, com sua experiência-palavra.

¹¹ Tese da integrante do Travessia Grupo de Pesquisa Ana Lygia Schil da Veiga, 2015, com o título de: “Fiar a escrita: Políticas de narratividade. Exercícios entre arte manual e escrita acadêmica. Um modo de existir em educações inspirado em uma antroposofia da imanência”, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF.

Uma desterritorialização - uma experiência-palavra. Talvez uma relação entre a vida e a morte, como aquilo que habita um território híbrido, experiência-palavra sustenta e é sustentada pelo que a afeta, por intensidades de forças.

Um desejo impõe-se e sucumbe-se em escritas de vida. Por vezes, é assolador e incompreensivo. Por outras, é silenciador e suicida.

E quando o silêncio assume?

O tempo desmonta-se e as rédeas da duração, Cronos, lança-se ao tempo Aion¹².

E o fim da escrita de um texto, não se faz na palavra última, pois não há uma linha que demarca a palavra primeira e a palavra última, apenas fluxos de intensidades. Uma palavra que se insinua e esvai-se nessa intensidade não tem relação com início e fim. Apenas o aqui agora da experiência-palavra compõe a escrita, na potência da palavra primeira e última, no fluxo embriagado e atravessado de uma palavra que se esvai em primeiro e em último.

E quando um suicídio está iminente?

Talvez tenha ocorrido porque houvesse pressa, talvez a morosidade tenha abafado o que vinha ainda mais lento. Nunca importa o que faz morrer. Afinal, prefere-se morrer afogado ou sufocado?

O que está em jogo, de certo, é que a vida não pode mais ser escrita, e passou desapercibida por palavras vagas, mas, então, é no limbo que se encontra um pouco mais de respiro.

Paradoxalmente, no final do sopro de vida é que se respira um pouco mais. Já não se sabe que vida, ou que morte, conversa com a experiência-palavra.

Que gestualidade há na experiência-palavra? Uma que deseja tocar o indizível da experiência.

Que linguagem há na experiência-palavra? Uma que deseja dispor uma espacialidade e uma temporalidade para confessar o que a experiência esconde.

Que escrita há na experiência-palavra? Uma que deseja cair nos percalços de um acaso, na frivolidade de uma banalidade.

¹² Deleuze em seu livro “Lógica dos sentidos” (1969/1998, p. 167 - 173) traz duas leituras do tempo: Cronos - tempo cronológico, só o presente existe. Nessa configuração, o passado e o futuro são dimensões associadas ao presente; Aion – são efeitos incorpóreos, uma temporalidade não mensurável, e não sucessiva.

Uma escrita que advém daquilo que nos acontece. De uma palavra caída e derivada de um intempestivo da vida. De uma experiência que dá passagem a um modo de respirar de outra maneira e que está no limite da vida e da morte.

poesia e academia: que escrita acadêmica? avesso do avesso? direito?

(NIETZSCHE, 2001, p. 6) [...] a verdade e a mentira são construções que decorrem da vida no rebanho e da linguagem que lhe corresponde. O homem do rebanho chama de verdade aquilo que o conserva no rebanho e chama de mentira aquilo que o ameaça ou exclui do rebanho. A verdade e a mentira são ditas a partir do critério da utilidade ligada à paz no rebanho. Assim, os gestos, as palavras e os discursos que manifestem uma experiência individual própria em oposição ao rebanho, ou não são compreendidos ou trazem mesmo perigo para aqueles que assim se mostrem. Portanto, em primeiro lugar, a verdade é a verdade do rebanho.

(LISPECTOR, 2013, p. 150). Sou por acaso por avesso? Não, que Deus me acuda. Quero ser pelo lado direito, está bem? Mas está tão difícil.

Como começar um texto? Um texto inicia-se pelo começo?

Às vezes, e por muitas vezes, um texto começa pelo meio. Começa no entre. Entre os fluxos que envolvem uma escrita. Entre o silêncio de muitas palavras. Entre a multidão que se faz em uma solidão – uma solidão povoada.

Uma escrita que não se sabe o início e o fim, que se escreve enviesada, atropelada, no avesso. O que se escreve no avesso? O que se escreve no avesso do avesso?

– O avesso tem que estar limpo – diz uma bordadeira – fluxos de um bordado.

Do dicionário avesso é oposto ao lado direito.

O avesso é as costas de um espelho.

Há que se entrar nesse espelho para estar no avesso? Há que se dar uma volta para encontrar-se no avesso? Ao entrar no espelho, sair da imagem refletida ou simplesmente adentrar em uma outra dimensão constitui-se o avesso?

Do latim avesso¹³ vem de ‘adversus’ que significa virado para fora. O verbete ‘adversus’ tem em sua composição ‘ad’ que denota a + ‘versus’ participio passado de ‘vertere’, virar, fazer dar a volta.

¹³ O significado etimológico da palavra ‘avesso’ foi retirado no site Origem da palavra. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/avesso/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

A palavra verso¹⁴ tem o mesmo radical de avesso, ‘versus’ - virar.

Assim, o que pode nos versos de uma escrita fazer virar? Utilizando-se de alguns sinônimos em nossa língua – o que pode nos versos de uma escrita acadêmica fazer dobrar, desviar, revoltar, quebrar, revolver, cavar, torcer...?

Uma escrita acadêmica no avesso do avesso, em uma dobra, em uma torção, em desviar, em um revoltar, em um quebrar, em um revolver, em um cavar. Uma formação no avesso do avesso, em uma dobra.

– Mas na academia não é lugar de poesia – diz o que sempre diz algo ou aquele que tem sempre algo a dizer.

Se a escrita acadêmica da academia é sempre escrita, a escrita poética na academia pode não ser.

Uma escrita acadêmica nos ‘versus’ dos ‘versus’?

Poesia na escrita acadêmica - versos, versos brancos na escrita acadêmica?

Nesta escrita acadêmica, atravesso – atr - avesso – atravesso no avesso – na contramão.

Que vida vive no avesso? Que vida vive no avesso do avesso?

Uma vida que vive na relação que constitui uma dobra. Em que a falta da fala não se constitui um silêncio – mas uma dobra nessa relação. Já não se sabe o que se diz e o que fica calado. Fala-se calado, silencia-se escrevendo. Já não se sabe se o que aconteceu é verdade ou mentira. Uma núpcia sem que cada um perca sua singularidade. Um espaço onde o avesso funde-se. Um avesso que não é outro lado ou o oposto, mas uma dobra. Não implica em uma distância, mas na intensidade que um e outro é atraído no momento em que se vive.

Vale a pena perguntar-se, então, por qual escrita a escrita escreve-se em uma tese? Vale a pena perguntar-se, se o que se faz é poesia ou academia? Como avaliar se isso ou aquilo? Estar no avesso é uma questão de método? Uma formação às avessas é uma questão metodológica? Uma cartografia – um método pelo meio. O meio é o avesso?

Talvez a pergunta seja: que vida uma escrita afirma? Que vida uma escrita acadêmica afirma? Que vida uma escrita poética afirma? Que vida uma escrita poética na academia afirma?

Uma escrita poética é atraída pela intensidade da vida na academia.

¹⁴ O significado etimológico da palavra ‘verso’ foi retirado no site Origem da palavra. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/verso/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

Uma escrita acadêmica vibra com os fluxos de um habitar a vida poeticamente. Em uma contradição insuperável e ao mesmo tempo coercitiva, existe um elo, uma ponte, uma ligação?

A questão, ainda ressoa, que vida a poesia e a academia afirmam?

A questão é o valor dos valores. E assim, uma avaliação dos valores, já que avaliar é um valor, o valor passa a ser atribuído no ato de avaliar. O valor, então, está atrelado à função de avaliar. Em uma última instância, não existe o valor, só o ato de avaliar.

Com Zaratustra tem-se que avaliar é criar. E com Nietzsche o único critério que existe é a VIDA.

O valor da vida não pode ser avaliado, nem por alguém que vive e nem por alguém morto. O crivo é a vida.

Em Zaratustra, uma concepção mais elaborada de vida é a vontade de potência.

A vida um caso particular dessa vontade de potência. (MARTON, 2014).

Mas quando se trata de avaliar é a vida enquanto vontade de potência que vai servir de parâmetro.

Uma avaliação apreciada pela ótica da vida.

Critérios orientados pela intensificação e conservação daquilo que vive: em um movimento de devir.

Mas o homem verídico quer julgar, quer verdades segundo seu julgamento tido como verdadeiro, segundo suas regras prontas que atendem a uma uniformidade impossível.

É possível sabotar as coisas prontas? A poesia faz essa sabotagem na academia?

Na poesia, o que vigora são as leis de atração e repulsão. Fora de uma violência da razão, a palavra encontra outro tom e produz uma escrita em que o corpo fala, o corpo escreve, uma escrita ziguezagueante, cambiante. Em um texto, o discurso vacila e as palavras começam a dançar.

“A poesia ignora o progresso ou a evolução, e suas origens e seu fim se confundem com os da linguagem.” (VAZ, 2013, p. 75).

Produzir poesia em uma tese é habitar um terreno baldio?

Abnegação da possibilidade de ver um mundo pelo telescópio e fugir do domínio do pensamento sobre as palavras, do desencadeamento de uma verdadeira teoria de ideias ou fatos. Produção de disparadores de vida que vão fazendo-se enquanto se escreve.

Não se trata de delimitar o que é um ou o que é o outro. Mas, ao mesmo tempo viver uma poesia-academia, uma academia-poesia, uma ‘poedemia’, uma ‘acaesia’. Não uma

justa posição de coisas, mas uma coexistência, constituída na dobra. Talvez a justaposição das palavras não diga da intensidade do modo de vida, mas falta palavras e até tom na academia.

O que acontece quando poesia e academia estão nas lacunas da vida? Para este texto um disparador de vida faz-se.

Ficar com a banalidade, em na composição com a vida, não em busca de completude... A banalidade está exigindo, demandando... Ela tem urgência... Compor nesse tom, vibrar junto a essa exigência. Na ocupação de fronteiras: direito e avesso, poético e acadêmico, profanação e sacralização, dentro e fora, verdade e mentira....

Distanciar-se da verdade concebida como universal, conduzida por um dispositivo moral que busca subjugar a vida baseando-se em valores sacralizados que compõem um modo transcendental de pensar.

Ficar na desconfiança das formas que levam a movimentos prontos e a respiros asfíxiantes. Forjar uma forma sem forma.

Forja, em uma pesquisa, uma forma, tramando com o aprender em outros verbos que não se mantém em uma única forma: usurpando, sabotando.

Problemas com sabotagem? Problema com a vida. A vida sabota os planos mais bem estruturados. Avesso à sabotagem? Sempre se é avesso, avesso, avesso...

verbos e substantivos e adjetivos... aprender e e e

(DELEUZE, 2003, p. 21)

[...] Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

(DELEUZE, 2011, p. 143)

Uma gagueira criadora que faz a língua crescer pelo meio, como a grama, o que faz da língua um rizoma em vez de uma árvore, o que coloca a língua em perpétuo desequilíbrio.

Uma formação pede por um ensino? Que formação pede um ensino?

O ensino faz uma formação implorar por ele. Uma formação cria processo de ‘ensinagem’ para atender a um ensino.

Substantivar o ensinar é dar-lhe substância? Para que serve um substantivo senão para expressar-se sobre as coisas, dizer de sua essência e fazer especificações a respeito de sua matéria?

A palavra substantivo vem do latim ‘substantivus’ que significa ‘com substância’. Por substância compreende-se ‘essência, ser, material’¹⁵.

‘Ensinação’, um substantivo, preocupa-se com as características de seu ensino para incorrer em uma aprendizagem específica. Está preso às suas significações, aos modos como alguém, em uso de suas atribuições, competências desejáveis, vai conduzir a um outro, pensado de antemão como um alguém passivo. Esse processo roga por atribuições, metodologias e avaliações que caracterizam seu ‘télós’ – uma aprendizagem específica.

Assim, em uma formação, pautada pela ‘ensinação’, tem-se a preocupação com as adjetivações adequadas a um modo de aprender, e essas, por vezes, também vão dizer do modo como deve ocorrer o ensino, ou seja, vão dizer das metodologias.

Para os dias de hoje, alguns modos podem ser encontrados nas teorias sobre formação de professores, como: Aprendizagem significativa, Aprendizagem ativa, Aprendizagem situada, Aprendizagem inventiva. E mais outras: Aprendizagem reflexiva, Aprendizagem colaborativa, Aprendizagem como um ‘foreground’, Aprendizagem baseada em resolução de problemas e em jogos, Aprendizagem investigativa, dentre outros.

Uma formação, em seus processos de ‘ensinação’, idealiza uma aprendizagem com seus adjetivos. Um adjetivo diz do modo como a aprendizagem tem que ser. Uma adjetivação estabelece característica a um modo de aprendizagem. De certa maneira, essa idealidade despreza o que há.

Do latim adjetivo¹⁶ vem de ‘adjectivus’ que significa adicionado, somado. Formado da palavra ‘adicere’ que é a composição de ad (a) + jacere (lançar, atirar) que significa lançar algo junto a.

O adjetivo diz de algo que adiciona a um substantivo, que se lança junto a ele.

Sendo assim, o que se lança ao substantivo em educação escolar? Como demarcar o que é e o que não é lançado junto a uma matéria? O que se apresenta como valor ao criar

¹⁵ O significado etimológico da palavra ‘substantivo’ foi retirado no site Origem da palavra. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/substantivo/>. Acesso em: 16 maio 2016.

¹⁶ O significado etimológico da palavra ‘adjetivo’ foi retirado no site Origem da palavra. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/adjetivo/>. Acesso em: 16 maio 2016.

características às substâncias, ao apresentar atributos a um ser, a uma aprendizagem na escola?

Ao lançar-se ao substantivo, o adjetivo mistura-se a ele, passa a esconder um ‘é’ e a representar uma identidade, a partir de uma idealidade.

O adjetivo qualifica dizendo do modo como uma aprendizagem é ou tem que ser – configura-se uma idealidade à aprendizagem. O ensino pauta-se nessas condições e nessas exigências lançadas à aprendizagem e, também, fabricando uma identidade.

Uma ‘ensinagem’ reforça a necessidade de uma aprendizagem adjetivada. As forças de atração de um adjetivo ao substantivo, também atrai aprendizagem idealizada a um modo de um ensino identitário. Existe uma ‘ensinagem’ que faz colar aprendizagem a seu modo de ser, às suas características. Processos de ‘ensinagem’ são constituídos e constituem-se através de práticas e documentos que oficializam os modos idealizados, através das descrições de objetivos que se deve atingir e de competências necessárias ao perfil desejável de professor.

É possível um adjetivo que não tenha algo a oferecer? Algo desinteressado à aprendizagem? É possível um vocabulário não mensurativo, não avaliativo, sem prescrição de competência e de qualificação?

Como descolar a aprendizagem de uma adjetivação, já que “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2003, p. 21)?

Aprender é inventar. Ensinar é ter algo para oferecer, sem levar o que alguém precisa. “Não se pode dar o que comer às formigas. Elas pegam o que querem.” (LAROSSA, informação verbal)¹⁷.

A palavra ‘ensinar’ vem do latim ‘insignare’ que significa “[...] literalmente ‘colocar um signo’, ‘colocar um exemplo’. A base do termo é a raiz indo-europeia sekw, cujo significado é ‘seguir’, de modo que signum, o principal formador de insignare, remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que é preciso seguir para alcançar algo”. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37).

Para os autores o ‘signo’ “é, então, ‘o que se segue’, e ‘ensinar’ é colocar sinais para que outros possam orientar-se.” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37, grifos dos autores).

¹⁷ Palestra proferida, em 08 de agosto de 2016, por Jorge Larrosa, como parte das atividades do II Seminário Internacional de Filosofia, Poética e Educação: habitar poeticamente a educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Então, em educação, como engendrar ensinar no ensino? Como colocar sinais, deixar pistas, possibilitar a fluidez do que se segue? Como fazer com que o adjetivo produza uma linha que escape ao modo de ser de um substantivo? Como pensar o ensino sem um método? Ou pelo menos sem um caminho pré-demarcado. Como pensar um ensinar que não sumcuba a um adjetivo? Um modo de ensinar não interessado em uma finalidade?

Um aprender deslocado do ensinar, que de certo modo, não admita uma adjetivação. Ou, que pelo menos, não se importe com qualquer adjetivação ou substantivação.

Trata-se de tramar com a trama do aprender, trata-se de estar à altura do acontecimento. E no e com o aprender, produzir faíscas. Produzir faíscas nos e com verbos e substantivos e adjetivos e artigos e pronomes e numerais e advérbios e interjeições e conjunções e preposições. Produção de experimentações e exercícios tais que uma adjetivação, uma substantivação, uma verborragia, sejam usadas para produzir uma especial gagueira em educação e, principalmente, nos modos de pensar o aprender. Palavras que não saibam do que dizem e dançam para dizer do que sentem e do que vivem em sala de aula.

Um dizer-fazer, uma gagueira que “[...] já não incide sobre palavras preexistentes, mas ela própria introduz as palavras que ela afeta; estas já não existem separadas da gagueira que as seleciona e as liga por conta própria.” (DELEUZE, 2011, p. 138).

A grande questão passa a ser: como criar um corpo para estar à altura de um acontecimento e como gaguejar em uma língua? Que língua está à altura de um acontecimento? Que pele produz uma língua?

***ENQUANTO SE ATRAVESSA: QUE PELE
PRODUZ?***

um convite em formação. escritas em panos... produção de pele... pele academia?

A palavra convite¹⁸ tem sua origem associada ao termo em latim ‘invitare’, constituída a partir da substituição do sufixo ‘in’ (em) por ‘com’ (junto) mais o verbo ‘vitare’ que significa ‘querer’. A aglutinação pelo prefixo ‘com’ se deu pela influência da palavra ‘convivium’ que indica banquete.

Do dicionário, convite¹⁹ (substantivo masculino). Pedido de assistência ou concorrência de alguém a determinado ato. Banquete, festim. Dádiva, favor, obséquio.

Convite: uma relação com palavra invite²⁰ que expressa uma solicitação da presença de um outro, que se expõe no infinitivo invitar. ‘Invite’, também, significa o ato de dobrar o valor que se aposta em cada lance de um jogo. ‘Invite’ uma relação com a palavra invenção, em suas primeiras letras.

Nesse convite, tese, que ‘querer’, ‘banquete’, ‘aposta’, ‘invenção’ fazem-se presentes nessa relação de leitura-escrita, escrita-leitura? Que sabores produzem esse banquete-convite? Que ‘quereres’ estão na ponta da lança do desejo quando se escreve? Que aposta dobra-se ao acaso de uma invenção, de uma leitura?

Um convite a uma escrita e a uma leitura.

Um ato de dobrar o valor da aposta.

Um apostar em dobro, em uma dobra através de uma escrita enquanto se lê e uma leitura enquanto se escreve.

Um convite a um saborear e a um produzir pele junto a uma materialidade – pano.

Então, que enrosque a língua²¹ no sabor epitelial das mãos na passagem destas páginas. Que esfregue a palavra no profundo gosto de uma pele. Que a aposta seja em ‘dobra’ com uma escrita de um instante que se faz sempre em um instante outro.

¹⁸ O significado etimológico da palavra ‘convite’ foi retirado no site Origem da palavra. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/convite/>>. Acesso em: 16 abril 2017.

¹⁹ Adaptado de: Convite (verbetes). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/convite>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

²⁰ Adaptado de: Invite (verbetes). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/invite>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

²¹ Língua neste trabalho vem sendo pensada tanto quanto o órgão que está associado à palavra, como uma das resultantes da linguagem.

Afinal, “nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura [...] Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” (BARTHES, 1978/2012, p. 26).

Nunca lhe aconteceu ler e escrever perdendo a cabeça?

produção de pele em formação

(BARTHES, 1978/2012, p. 20) [...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa.

Constituir cor sobre cor, tom sobre tom, pele sobre pele.

Soltar um espaço pode ser, ao mesmo tempo, passar e pisar em uma fresta.

Tamanho, sempre uma noção de aproximação.

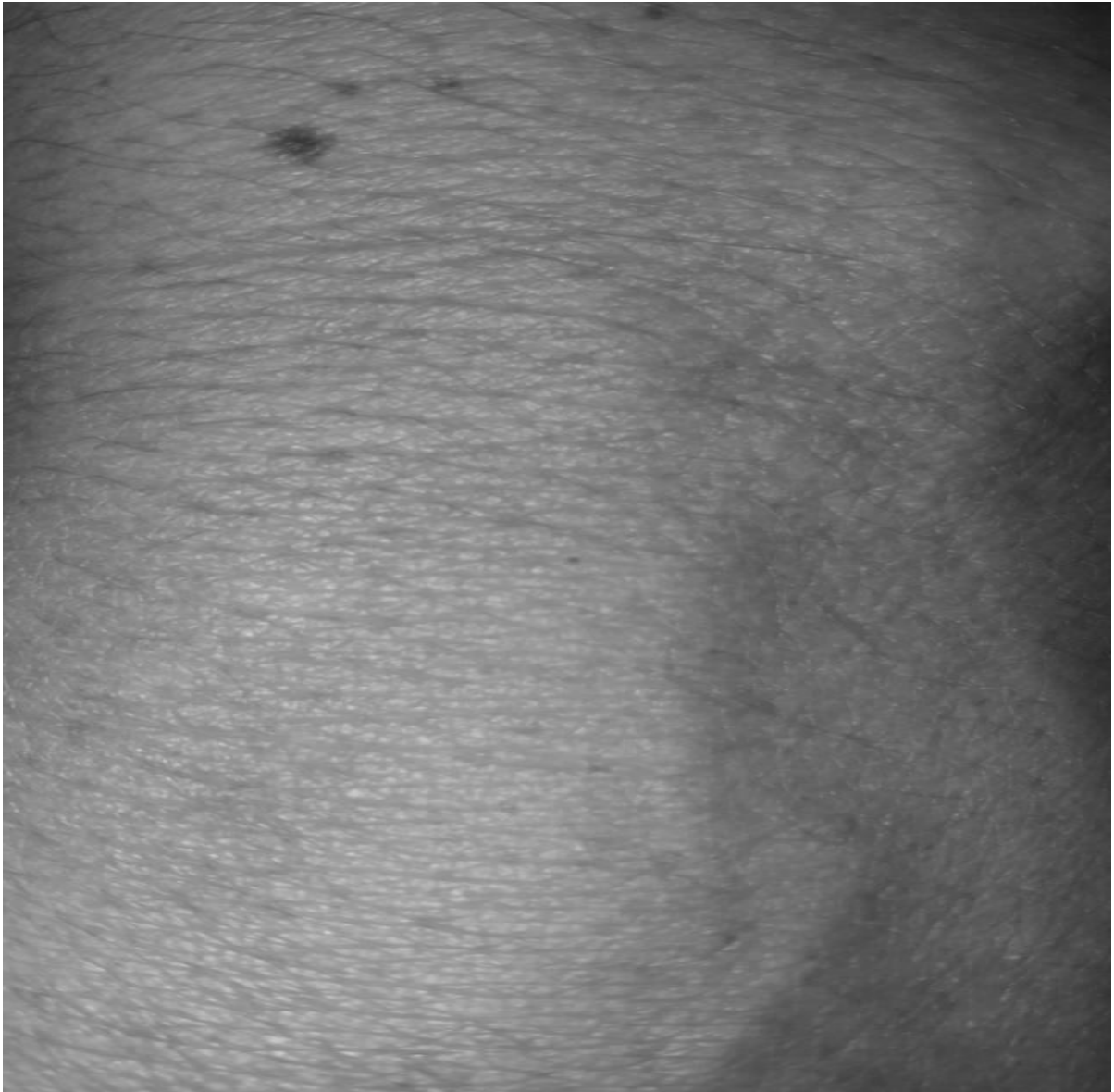
É possível escrever uma história em uma pele? Que história se escreve em uma pele?

Uma questão sempre se faz a partir da busca por características, por definições e por identificações?

Uma questão se faz sem busca, na experimentação de sabores, de cores e de vibrações?

Às vezes, a questão envolve-se com o movimento que se faz no contato com uma pele.

Figura 6 – Uma pele enquanto se doutora.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Envolver-se com uma pele é constituir uma outra pele com essa relação. A intensidade dos possíveis cortes e movimentos são capazes de lhe fornecer a cor, o tom e a pele.

Em um aprender enquanto travessia, em uma formação enquanto travessia, o que se produz enquanto se atravessa? Uma pele? Uma língua? Uma pele-língua?

Uma questão envolve-se em uma pele, produz pele. E ao mesmo tempo uma pele é produzida nas composições, nas perseguições e nos caminhos perpassados durante os questionamentos: que pele produz-se em um aprender enquanto travessia? que língua se produz em um aprender enquanto travessia?

Co-engendramentos: aprender enquanto se atravessa – produção de pele nessa formação – acoplamentos com o que acontece em sala de aula de formação de professores – fragmentos.

Que pele se produz durante essa travessia do aprender que é vida?

Uma pele, uma fronteira, um órgão do corpo humano, de acordo com anatomia.

Durante uma travessia o que se tem são produções em devires que não se acabam.

Uma produção de pele, não para de mudar, estar por criar, ela vai tornando-se outra com outros mundos.

Uma pele é uma criação e toda criação é singular. Enquanto se atravessa há uma plenitude, mas nunca um estágio final. Por isso que a pele requerida é sempre plena, mas não totalizante.

Ela é inventada, produzida por acoplamento, sempre singular que se expressa em multiplicidade. Nem todo acoplamento produz significativas mudanças, já que nem toda diferenciação é prioritariamente fecunda e nem toda esterilidade pode objetivar uma criação.

constituir uma pele: aprendizagem muda

Do dicionário²²:

Aprendizagem (substantivo feminino). Ato ou efeito de aprender. Tempo durante o qual se aprende. Experiência que tem quem aprendeu.

Aprender (verbo). Tomar, agarrar, apoderar-se, compreender. Ir adquirindo o conhecimento de (transitivo). Estudar (intransitivo).

Muda (adjetivo). Aquela que não pode falar.

Muda (substantivo feminino). Ato ou efeito de mudar ou de mudar-se. Na horticultura, planta tirada do viveiro para plantação definitiva. Na zoologia, renovação da pena (nas aves), da pele ou do pelo (em certos animais). Época em que essa renovação acontece.

Muda (verbo). Presente do indicativo na terceira pessoa do singular. Imperativo na segunda pessoa do singular.

²² Os verbetes aprendizagem, aprender e muda foram adaptados de Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

Professora e alunos estão às voltas com os números. Professora entrega um papel com o número um tracejado. Alunos passam o lápis por cima da linha descontínua, enquanto a professora busca esclarecer o que é o número um.

Na frente dos alunos, ela pega um pote grande cheio de giz de cera, esvazia-o e diz:

– Olhem crianças, quantos temos aqui?

As crianças respondem:

– Nenhum.

A professora diz então:

– Isso é o zero. O nada

Em seguida, acrescenta um lápis dentro do pote grande e refaz a pergunta:

– Quantos temos aqui, agora?

Algumas crianças respondem:

– Dois.

A professora nega e apresenta um lápis às crianças que não viram a mágica da docente, retirando-o do pote e colocando-o em sua mão.

As crianças calam-se.

aprendizagem muda: um silêncio?

O que acontece em uma aprendizagem muda²³? Há um órgão? Há uma fala? Mas o som não sai.

Do dicionário tem-se que voz²⁴ é o som produzido na laringe, através do ar que sai dos pulmões e da boca.

²³ Filipe Santos Fernandes, em sua pesquisa de doutorado, intitulada de “A Quinta História: composições da Educação Matemática como área de pesquisa” (FERNANDES, 2010) estabelece uma relação entre a Educação Matemática e a palavra muda. Especificamente, no capítulo 5, o autor traz a “Terceira história: Somos educadores matemáticos: uma questão de Gramática”, onde ele se alia a Manoel de Barros (2010) na tarefa de fazer a palavra muda “pegar delírio” (BARROS, 2010) e conjugar em verbo, em substantivo e em adjetivo. Posteriormente, o mesmo autor publicou o artigo intitulado “A Educação Matemática Muda”. (FERNANDES, 2016).

²⁴ Adaptado de: Voz (verbeta). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/voz>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

Em uma apropriação de um órgão, laringe, em uso de suas funções respiratórias e fonológicas, a voz vem de um acoplamento a esse órgão a partir do fluxo de entrar-sair o ar dos pulmões. A cavidade (boca) modela o som.

Laringe um dispositivo de ligação entre a cavidade (boca) e os pulmões, que em atribuições de um acoplamento da voz produz efeitos. Uma organização de fluxos, uma engrenagem de produção governada por forças que afetam e são afetadas pelo mundo. Um mecanismo de produção e de reprodução: uma linguagem.

E quando a voz não sai. Que desvio ocorre? Que caminho não se trilha? Ou, a partir de que trilha se produz outro caminhar?

Mesmo em função do seu órgão não se tem fala. Seria a morte ou sabedoria? E como saber da mudez o que queres? (DELIGNY, 2015).

O quanto de morte há em uma aprendizagem? O que morre enquanto se aprende?

Morre-se um pouco a cada dia, em um enquadramento, em um ajuste nos encadeamentos, em um apaziguamento e em uma recriminação. Tudo para não permitir respirar, para não deixar o ar sair dos pulmões. Em uma aprendizagem há sempre um pouco de morte.

A voz não sai, mas para sair tem que entrar?

A voz se faz em um acontecimento. A mudez também. Engana-se quando se pensa que o que se roubou foi a voz. O silêncio não é o roubo da voz, mas uma linha de fuga, uma torção, um espantar-se diante do estranho e do inesperado. Talvez a mudez seja um desejo que busca uma carnação, um esquivar-se.

Uma mudez, um aprender que se esquia da crença de uma apresentação exclusivamente evidente.

Uma evidência, um objeto evidente (um pote, um lápis).

Uma produção de um sujeito evidente (aquele que considera o objeto evidente).

No entanto, o sujeito não é evidente como pensava Descartes, “[...] o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido”. (GUATTARI, 1990, p. 17).

Em um ensino, a voz se acopla a seu órgão para exprimir um pensamento, para vomitar o que se arguiu. Se a voz representa o resultado da compreensão, da crítica, do entendimento, e também, das suas negativas polares: o não entendimento e a não compreensão; então, o não acesso à voz produz uma ruptura nesse fluxo.

Uma mudez, um instrumento em funcionamento que, por vezes, uma formação de professores não consegue tocar ou acessar. Então, como pensar em uma formação que explore

essa linha muda, o fluxo do silêncio, que evoca esse “estrangeiro em sua própria língua” (DELIGNY, 2015, p. 212) através de uma mudez?

Seria, talvez, habitar o que não pede e o que não responde a partir de evidências. Deslocar uma formação presa a padrões de falatórios e explorar outros campos do silenciar-se, vagando em uma experiência clandestina, em uso de uma razão em que não impera a palavra adequada.

Em sala de aula de formação de professores que ensinarão matemática, graduandas e professora discutem a respeito da aula rememorada acima.

Diante do exposto, surge a seguinte questão à professora formadora:

– Mas professora, as crianças que responderam dois estão erradas mesmo. Pois, se é bem como a senhora falou, que a matemática é regularidade, então, temos que num primeiro momento os alunos desconsideram o objeto (pote grande) e responderam que havia nenhum objeto. Depois, no segundo momento, quando alguns alunos responderam dois, eles não se mantiveram no princípio de regularidade (desconsiderar o pote) criado por eles mesmo.

A professora não responde nada.

Graduandas continuam a discutir em sala essa situação.

aprendizagem muda: uma relação pelo meio

Que regularidade matemática? Que regularidade? Que matemática?

Em meio ao caos, um guarda-sol – regularidade. Proteção legítima. Pele genuína da cientificidade?

Debaixo do guarda-sol, a segurança e a tranquilidade das definições. Um abrigo. Um o abrigo da “vida-escola”²⁵ (ROTONDO, 2010, p. 38).

Das observâncias em regularidades – uma matemática. Uma produção que se desencadeia linearmente: observância, regularidade e generalização. Um organismo alimentado por ramificações arbóreas, desencadeadoras e lineares, pautada pela proposta

²⁵ Rotondo (2010) compõe em sua escrita uma figura: o abrigo da vida-escola, inspirada no trecho de Deleuze e Guattari quando citam Lawrence, “[...] os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; [...] (2010, p. 262)

“cartesiana do saber”, que configura como sendo um dos pilares da ciência moderna (GALLO, 2005).

Um furo no guarda-sol. Uma ruptura. Um corte. Entrada involuntária do intempestivo, ameaçando o que antes estava regular. Ou ao menos, o que se pensava estar assim.

– Fechem-no! Tampem essa fenda! – diz o ceifeiro.

– Mas é entusiasmante ver o que acontece quando entra um pouco de caos – dizem os excitados.

– Então que vejamos o caos de modo regularizado. Coloquem uma janela no buraco que se fez - diz o padre.

Admita-se ver o caos a partir de uma janela. A visibilidade do caos sendo enjaulado produz “um céu pintado de gesso” (LAWRENCE, 2016, s/p). Mas o caos nunca estará preso.

Entre enjaular e ser enjaulado. Entre capturar e ser capturado. Graduandas movimentam-se em um novo território. Uns questionam uma matemática pautada em regularidades e em generalizações. Outros reivindicam a segurança de generalizações e da própria universalidade matemática. Nessa discussão, por vezes, o padre se sobrepõe à conversa e diz que o caos é um perigo e deve ser controlado. E ainda outros transportam-se para locais de inquietação e de problematização, para além de uma polaridade entre o certo e o errado.

Que matemática vive nas regularidades?

Que formação se constrói em cima de regularidades?

O padre adverte dos perigos de uma exposição ao caos e da necessidade de uma proteção.

O ceifeiro garante que só há segurança na morte.

Uma formação fundamenta-se na tentativa de manutenção de regularidades e de generalizações, através da alegação de que o conhecimento se dá a partir das observações do sujeito sobre o objeto, pautando-se em definições, supostamente alocadas em categorias estruturadas segundo a relação de um ser que pensa sobre algo que é pensado.

O que há entre o padre e o ceifeiro?

O que há entre a regularidade e a morte?

Uma excitação? Um corte no fluxo arbóreo? Um transporte para outro terreno?

Uma muda em mudança?

Deslocar-se nesse movimento. Transportar-se para outro terreno. Descolocar-se com sua fragilidade a partir de um corte intempestivo.

Uma formação de professores pensada a partir de uma muda, na relação com o seu plantio, que ao mesmo tempo suporta a morte e está em meio às novas conexões de vida.

Assim como um excremento, em sua dupla funcionalidade que é morte e ao mesmo tempo é vida, entre as funções e as significações do vivido, uma muda está entregue, compõe com o excremento da nova terra. Uma muda acopla-se à terra.

Uma formação que se encontra com o caos, recolhe o guarda-sol, para além das regularidades, admitindo que “[...] é preciso ter um caos dentro de si para dar à luz uma estrela cintilante. E lhes digo: ainda existe um caos dentro de vós outros.” (NIETZSCHE, 2005, p. 16).

Uma muda, um processo pelo meio. Uma formação no fluxo de uma linha muda, uma relação que sem a busca de uma gênese, entrega-se à sua travessia. O que se tem são produções em devires que não se acabam. Assume o meio como a própria gênese de sua história. Uma produção singular e ao mesmo tempo múltipla. Carrega em si sua genética e uma produção genuína ao mesmo tempo. Nesse encontro, uma nova composição, em uma terra revirada e na busca por outras conexões, uma produção pelo meio opera à medida que o início e o fim não estão em questão.

Uma formação que muda necessariamente suas condições mediante suas novas conexões e seus encontros, que se acopla aos excrementos da nova terra por outras ramificações. E lida com o que acontece no instante que acontece.

Uma formação de professores que lança mão de suas regularidades matemáticas para pensar e problematizar o ensino, também, questiona como seria uma matemática sem regularidades. Outro calar-se da voz.

E ainda, os excitados propõem problematizações na educação escolarizada, uma muda em uma nova terra. Nesse terreno, a educação matemática, percorre as linhas de movimentação de encontros. Uma preocupação com o que se produz nesse novo terreno, nessa nova habitação, o que está em jogo são questões éticas, políticas e estéticas na formação de professores que ensinam matemática.

Assim, outros enfrentamentos fazem-se e problematiza-se: o que se produz quando se habita um terreno para além e para aquém das produções de regularidades, de aprisionamentos e de morte?

aprendizagem muda: um expor-se

Por vezes, uma formação assume uma pele para habitar um território. Produz uma couraça e uma armadura que revestem para ter esse céu pintado de gesso. Produz e reproduz regularidades, generalizações e dão-lhe nomes. Matemática é um nome.

Assim, uma formação compreende seus processos formativos de fora para dentro. Através do que se vê e do conhecimento que se produz a respeito dele.

Ao admitir o caos como um perigo que ameaça condições de sobrevivência, uma formação abriga-se sob a exigência de uma proteção que, ao mesmo tempo, torna-se um enclausuramento do caos exterior e do caos interior. Entre a regulação e a morte, o padre e o ceifeiro habitam um mesmo espaço e produzem uma mesma pele.

Professores molduram-se para garantir uma vida interior de abstrações sadias sem ataques externos. Há um padre a mantê-los saudáveis. Há um ceifeiro a tragar o sopro de vida que teima em ameaçar através de suas inconstâncias. Professores põem-se à produção de um exoesqueleto que garanta sua proteção interna e intelectual – alta prioridade.

Além da proteção de ataques externos à produção intelectual e às abstrações de um sujeito, seu exoesqueleto também impede a saída do intempestivo que há em nós.

Dentro e fora separado em favor e sob o jugo de uma sobrevivência. Que vida se vive quando sobreviver é o imperativo? Quando a sobrevivência e a manutenção são sinônimas para não permitir a passagem do caos, que vida acontece? Que formação acontece?

Uma formação produz um exoesqueleto que vai dar-lhe proteção e segurança. Um devir-artrópode na formação de professor.

Uma dinâmica de produção de um esqueleto fora do corpo é chamado na biologia de exoesqueleto. Um exoesqueleto é uma camada resistente que cobre o corpo dos animais, estes são chamados de artrópodes. O esqueleto desses animais permite a proteção de estruturas internas. No caso dos crustáceos, esse exoesqueleto é ainda mais forte.

Para o seu desenvolvimento e seu crescimento, esses animais trocam de casca durante vários períodos de sua vida. No momento da troca, na mudança de pele os animais ficam indefesos. Esse processo é chamado de ecdise²⁶ ou também conhecido como muda. Um processo linear, em uma dimensão de um círculo ou de um ciclo de vida.

Uma ideia de formação que visa proteger o conhecimento e coloca-o sob limites definidos, em um enclausuramento, produz um exoesqueleto. Tem-se atrelado a essa produção,

²⁶ Adaptado da definição de ecdise do livro *Invertebrados* de Brusca; Brusca (2007).

a ideia de resguardar o conhecimento, uma noção de saber da qual nossa modernidade valeu-se e se vale de bom grado.

Uma formação pensada para a produção de um exoesqueleto é, também, linear. Acontece através de ciclos de desenvolvimento e de crescimento. O conhecimento que deve ser resguardado em formação de professores, também cresce e se desenvolve linearmente através de ciclos de evolução: básico, superior, lato sensu e stricto sensu.

O diverso, o múltiplo, em formação, encontram-se arraigados em uma estrutura de crescimento. O seu desenvolvimento é recompensado por uma nova armadura, que tem a promessa de fornecer uma maior resistência ao que lhes ameaça.

Uma formação vale-se de novas armaduras, de novas etapas de amadurecimento, de estruturas gradativas e lineares de formação para garantir a ampliação e a manutenção do conhecimento.

Um outro exosqueleto é requerido na medida em que ocorre a necessidade do aumento de seus órgãos. O organismo não teria condições de funcionamento adequado com seus órgãos atrofiados. A manutenção do antigo exosqueleto manteria o animal definhado e diminuído.

Como fugir das determinações de grandezas feitas para se garantir o desenvolvimento intelectual? Como pensar uma formação que não se detenha a uma unidade de medida, e aconteça nas multiplicidades das dimensões? Como pensar a expansão para além dos limites físicos?

“Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 23).

Talvez pensar, não na produção do exoesqueleto em si, mas em seus processos de muda. No estar com essa vulnerabilidade, no compor com as linhas de fuga que se conectam a outras durante esse processo.

Então, mesmo em meio à produção de proteções e de manutenções sempre se está diante da exposição aos perigos. É nesse momento de muda, de exposição e de fragilidade, que também se produz uma pele e outros encontros. Uma pele que não é a constituição de uma armadura, mas aquilo que envolve e constitui o próprio corpo, à espera de uma conexão e de um acoplamento.

O paguro ou o caranguejo-ermitão pode ser um exemplo, por ter seu abdômen mole e vulnerável o esconde dentro de conchas vazias de moluscos.

Quando um paguro não encontra conchas, ele apropria-se de outros objetos, que pode ser uma conexão – um Joelho de ferro, por exemplo, (figura 7).

Figura 7 – Paguro conectado a um Joelho de ferro.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/496733033874439995/>

Este torna-se esconderijo em função de seu hábitat, e, também, em função de seu deslocamento e de sua ruptura. Há um caráter rizomático na prensa de seu abdômen à conexão do cano. Há uma ruptura assignificante.

O que torna o paguro interessante, não é o abrigar-se e nem territorializar-se, é o seu nomadismo. Sua busca por outras moradas diante de sua expansão eminente. Seu modo de experimentar, de produzir e de compor com outros ambientes dando outros significados para os lugares comumente conhecidos.

Um movimento de desterritorialização e de reterritorialização.

Um movimento: paguro-joelho. Desterritorializar. Reterritorializar. Um novo possível de ligação na existência artrópode-joelho que põe em movimento a terra inteira.

Uma aprendizagem muda, em meio, e no meio de um processo de muda, um acoplamento singular.

Um habitar no ex, que a palavra exoequeleto tem. Um (ex) por-se.

A palavra expor²⁷ tem o prefixo ex que denota para fora e o radical exponere quer dizer apresentar à vista. É esse mesmo préfixo ex que tem na palavra experiência, que

²⁷ Os verbetes expor e experiência foram adaptados do site Origem das palavras. Disponível em <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/>. Acesso em: 20 maio 2017.

etimologicamente, “vem do latim: *experiri que significa provar (experimental)*” (LARROSA, 2002, p. 25); e compartilha o radical, *periri*, com a palavra *periculum* (*perigo*).

A raiz, que é per, acrescenta ainda a relação de travessia e, por conseguinte, com a de prova.

Assim, “a palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência.” (LARROSA, 2002, p. 25).

O ex do (ex)oesqueleto, do (ex)por também está na experiência. Uma exposição que corre perigo. Um expor-se em uma travessia. Uma exposição sobre um plano de exterioridades produzido com acontecimentos enquanto se vive.

Uma formação que é ameaçada pelo caos (ex)põe-se, põe-se ao fora, (ex)periência nos perigos da caminhada diante de uma travessia. Não apresenta um caminho, ou uma pele estruturada, apenas suas conexões com o viver.

Uma formação ensaia na sala de aula, e propõe lidar com o caos e admitir um experimentar com uma matemática para além de regularidades e um exercício produzindo uma lemniscata²⁸ é vivido em sala. Um exercício de dobra do olhar.

aprender: linhas que evocam uma travessia

Dos efeitos de uma travessia:

Aprendizagem: Ato ou efeito de incrustar, colar na alma uma significância, uma sentença de morte, através de significações.

Aprender: suportar, pensar, atravessar.

Muda: excremento, vida, morte, habitar, travessia, (des)territorializar, expor-se, meio.

Um escape à noção de aprendizagem como uma representação do que já se foi, do resultado de interpretações mais ou menos verossímeis do que aconteceu, do que se entende que aprendeu e de algo que foi retido por um aprendiz.

Aprender enquanto travessia: compõe com uma produção de tantas outras linhas, e neste texto compõe com uma noção de aprendizagem que opera com um aprender que está entregue aos fluxos de mudança, às evocações das linhas da palavra muda.

²⁸ “Lemniscata (do latim, ornado de fita), a curva simétrica em forma de um oito horizontal, em que início, meio e fim estão imbricados na mesma figura geométrica sugerindo um movimento contínuo, numa órbita interminável, daí ser usada como símbolo matemático do infinito.” (OLIVEIRA, 2015, p. 83).

Um exercício de pensar o aprender como algo que atravessa, distanciando da compreensão de que há um ponto de partida e um ponto de chegada dito como corretos – linhas estratificadas. Em sua processualidade, rupturas e cortes, podem permitir uma composição a partir de várias entradas que comportam linhas de fuga, deslocamentos, encontros, acoplamentos heterogêneos e desvios.

Nesse desvio, na fluidez de um aprender enquanto aquilo que atravessa, em uma travessia, sem razão estabelecida e sem sentido pré-definido uma possibilidade de conectar o pensamento a algo nunca pensado, na singularidade do vivido, três linhas mudas compõem o aprender enquanto travessia: um silêncio, uma relação pelo meio e um expor-se.

Uma primeira linha muda evocada pelo estrangeiro em sua língua traz o seguinte mote: o fio das palavras pode, por vezes, não sair das fiadeiras situadas na cavidade da boca. Uma produção.

Uma segunda linha muda pode ser traçada nos mapas de produção de um habitar uma terra nova, reivindicando novas conexões, acoplando-se nos excrementos da terra e em outras ramificações para fora do que se diz naturalmente por evidente. Uma produção no entre que quando se diz entre, não sugere uma barreira, nem se expressa em limites definidos, mas, ao contrário, uma produção de topos em comum, preenchimento de um fora através de apropriações de áreas de respiro.

Uma terceira linha muda evoca o expor-se, uma vulnerabilidade de uma experiência, um lançar-se aos perigos.

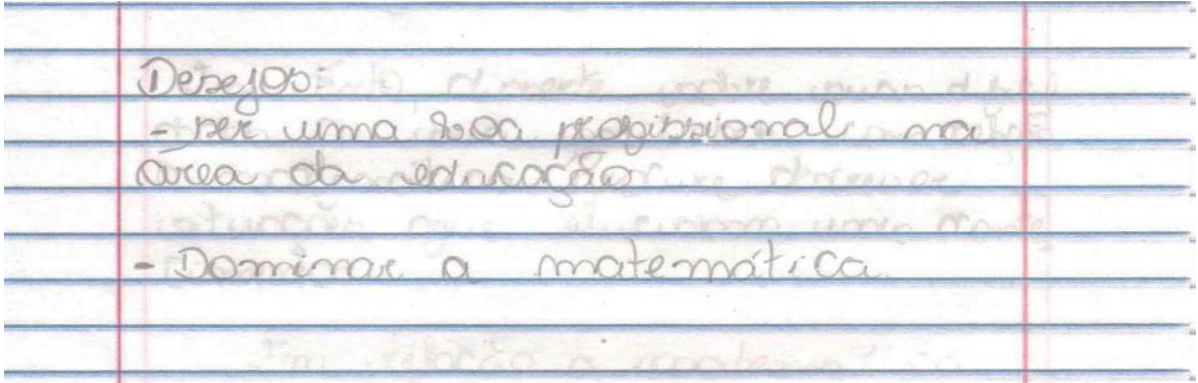
constituir uma pele: dupla captura

Uma formação de professores, com seus planos, investe em uma dupla captura: a criação de regras de identidade em atribuição de desejos e a produção da ilusão de um sujeito como apropriação de um 'eu'. Esse duplo investimento está em busca de uma formação 'eficiente' e de uma produção de garantias a se chegar à felicidade.

Essa formação identitária atribui ao sujeito e à própria formação características reconhecidas como adequadas em detrimento de um sujeito que está preso e desqualificado por suas imperfeições. Projeta uma formação desejável e idealizada. Visa adquirir o que lhe falta, justificando-se pela compreensão de um vir a ser um 'bom' profissional. Os degraus dessa jornada, de produção de um sujeito adequado, de um professor adequado, passam pela necessidade de uma obtenção de conhecimentos e de domínio de áreas do saber. A matemática

pode ser uma dessas áreas do saber privilegiada para a transformação desse professor, que em domínio dos conteúdos matemáticos transforma-se em um profissional 'bom'.

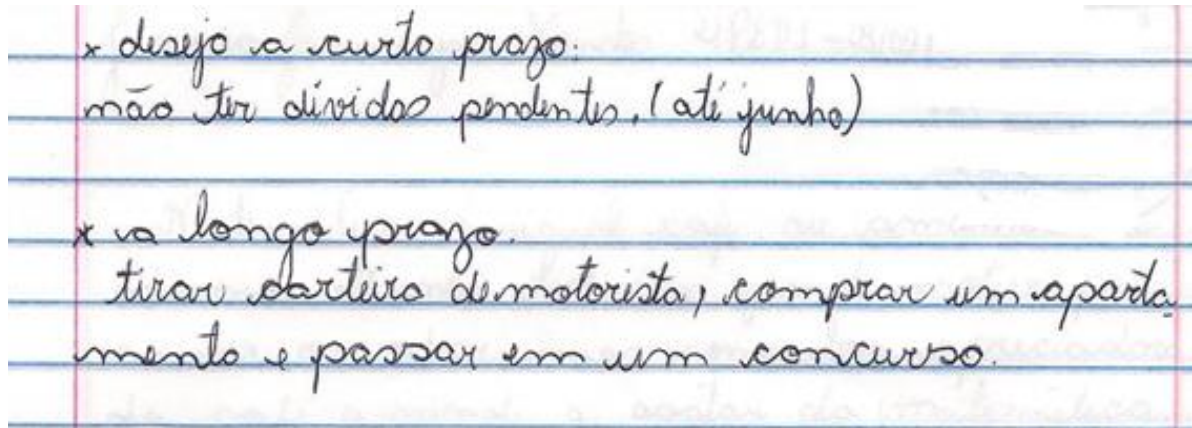
Figura 8 – Registro dos 'desejos' de um professor.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Uma formação eficiente, adequada, que produz garantias para se chegar à felicidade conecta-se a um organismo social e capitalista. Uma formação solicita a delimitação de objetivos que estão acoplados a esse organismo. Professores em formação traçam objetivos que se disfarçam em desejos.

Figura 9 – Registro dos 'desejos' de um professor.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Assim, uma formação mascara suas pretensões a partir de projeções de desejos que visam estabelecer finalidades. Suas finalidades podem estar atreladas a bens sociais e materiais, reconhecimentos morais, benefícios transcendentais e outros. Eis a grande farsa: o desejo é projetado a um alvo.

Há uma atribuição ao desejo pela falta. Desejo é considerado como uma meta, como uma finalidade. Segue a produção de uma ilusão quando acredita que o desejo necessita de um objetivo, de uma meta definida e de um alvo.

Quando o desejo torna-se um objetivo, o corpo e o próprio desejo tornam-se capturados, submetendo esse corpo estratificado pelo organismo. A ilusão que envolve o 'desejo é dupla': aparentemente em um primeiro momento, há um lançamento da vida em uma falta – uma carência. E ao mesmo tempo, provendo o que lhe faltou, há uma projeção rumo a uma melhora pessoal através do desejo tido como objetivo – uma identificação do que viria a ser eficiente e produtivo. Há um movimento simultâneo: apresentação do que lhe falta e oferecimentos de identificações do que lhe faltou. (FUGANTI, 2017).

O desejo nunca é falta.

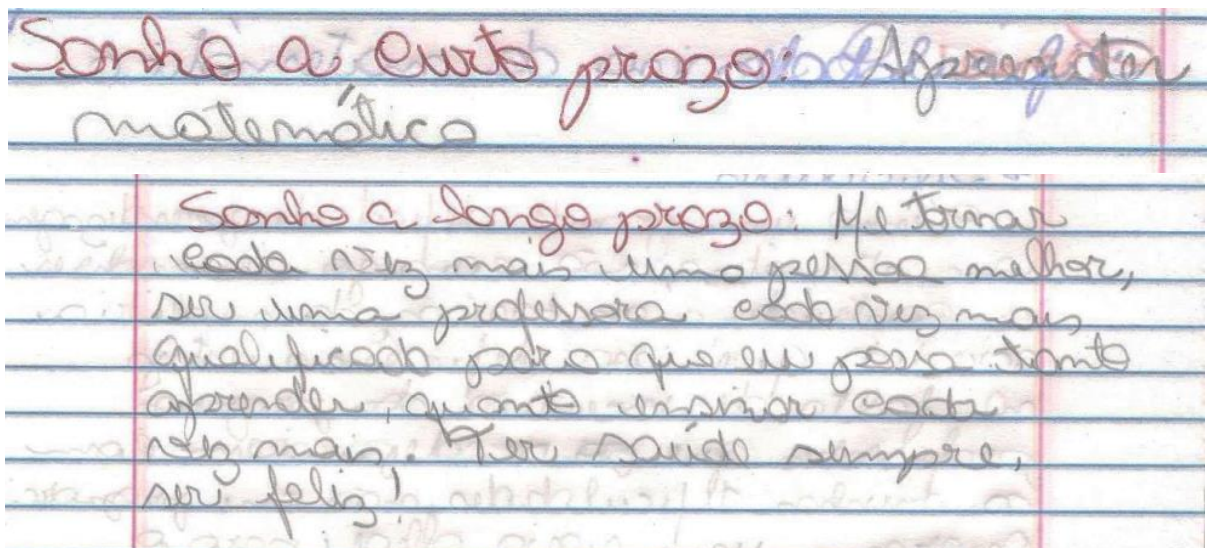
Em uma formação de professores, o desejo é qualificação nesses dois movimentos de falta e de prazer da recompensa, simultaneamente. Essa dupla qualificação está atrelada à produção de uma finalidade.

Ao instituir a finalidade, o professor mediante sua formação, idealizada, passa a ter a responsabilidade de resgatar as imperfeições do corpo. A conquista da produção de um corpo idealizado viria atrelada à sua recompensa. Nesse sentido, uma formação de professores estaria pronta a produzir uma espécie de validação para se obter tais recompensas. E essa recompensa é entendida como um prazer (FUGANTI, 2017).

A saúde e a felicidade seriam o reconhecimento de uma maneira de existir.

Uma formação entende a aprendizagem como um meio para se obter essa vida tida como saudável e feliz. Um tornar-se qualificado e, portanto, melhor.

Figura 10 – Registro dos 'desejos' de um professor.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Um desejo controlado, submetido, no uso da linguagem é assujeitado a partir da criação de um ‘eu’ que deseja. Nesse processo, ilusoriamente, o sujeito torna-se capaz de controlar seus instintos e seus sentidos, já que estes são enganadores. O que sobressai é o sentimento, havendo a substituição de movimentos intensivos por movimentos intencionais. (FUGANTI, 2017).

Que vida opera quando os sentimentos são aprisionados? O que há nesses processos de substituição?

Nesse movimento, o espelho desempenha seu papel primordial. O espelho reflete a aparência do sujeito controlado, adequado e submetido. Um espelho é instaurado para o corpo. Há também, um espelho para a linguagem e para os desejos. É no espelho que se encontra refletido aquilo que o sujeito procura, nele o desejo capturado apresentar-se-á como objetivos para atingir um alvo. Uma produção de um vir a ser. O espelho apropria-se, principalmente, da linguagem para explicitar os desejos capturados e refletir a adequação do corpo que se configura em um vir a ser.

Em educação escolar: há um espelho ao privilegiar-se questões com o verbo ser. Uma interrogativa comum aos alunos está expressa na frase: “O que você vai ser quando crescer?” Uma questão que exige projeção de um futuro, produção de uma finalidade, servidão a um modo de ser futuro, constituições ilusórias de desejos, busca pela constituição de um corpo outro eficiente, um estar e um ser em função de algo, de um ideal, para obtenção de recompensas e de reconhecimento. Essa interrogativa já vem lançada com a produção de um espelho fiel.

Talvez, a grande questão esteja escondida na locução verbal “vai ser”, nesse sujeito que ainda será, nessa dupla captura – regras de identidade e apropriação de um ‘eu’. Um ‘eu’ que, invariavelmente, está preso a um leque de possibilidades profissionais já esperadas e convencionadas de antemão.

Assim, o que se coloca diante de uma formação é uma promessa, um rosto, um espelho que reflete e apresenta do que lhe falta e o oferecimento de identificações do que lhe faltou.

Mas o que aconteceria se esse espelho fosse despedaçado em mil partes? Seria possível detectar linhas de escape produzindo-se nas distorções fragmentadas deste espelho?

Qual outra ontologia poderia pensar-se? Poderia pensar-se em um ser a partir da diversidade e da contradição?

***ENQUANTO SE ATRAVESSA: COM QUE UMA
LÍNGUA SE VESTE?***

constituir uma pele: que pele uma língua veste?

- (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 27) Uma língua parece se definir pelas constantes fonológicas, semânticas, sintáticas, que coexistem em seus enunciados [...].
- (BARTHES, 1978/2012, p. 14-15) Mas a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista: ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer. Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder [...].
- (DELEUZE, 2011, p. 9) [...] a língua para fora de seus sulcos costumeiros, levá-la a *delirar*. Mas o problema de escrever é também inseparável de um problema de ver e ouvir: com efeito, quando se cria uma outra língua no interior da língua, a linguagem inteira tende para um limite “assintático”, “agramatical”, ou que se comunica com seu próprio fora.

Uma língua resolveu falar sozinha, mas como solidão nunca é de um único, sentiu-se livre por não ter na boca a sua maior expressão de limite. Fora dos limites da boca, uma língua surpreende-se em suas possibilidades. Produz um novo território que entra em contato com outras produções. Reterritorializada em contato com outros ambientes.

A boca que antes era o seu limite e fazia produção de sons já conhecidos, uma fonética apropriada, grudava a língua em um organismo já instaurado. Agora, sem a boca, a língua produz outra fonética. Sem a boca, a língua presentifica-se no que há de contato com o ar.

É possível uma língua que não seja presa a uma boca? É possível falar sem os limites da boca? Que língua destemida é essa que se empreende nessa atividade incorpórea?

Uma atividade que viaja no movimento de impossibilidade e produz-se outra na medida em que não estão definidos seus limites. Uma língua que fala sozinha. Uma língua que fala sem território é uma língua solta? Sem saber por onde começar, por onde encostar, por onde chegar-se, por onde grudar, a língua diagonaliza-se, cresce pelo meio. Revira e vira os seus fonemas, quebra fonemas, não completa fonemas. O som aparentemente inaudível, produz uma linguagem invisível e indizível.

Que boca prende a língua? Que língua se solta da boca? Querer uma língua que não consiga dar conta do que dizer é, ao mesmo tempo, não deixar que a boca fale por ela, que a boca a corrompa e que a boca a modele. Que loucura pensar em uma língua em que a boca não a delimite!

Então teríamos uma língua que precisaria mais do presente do que da memória. E sua exigência estaria atrelada à produção de si do falante e do escritor. É difícil e excitante escrever em uma língua que está solta.

Uma língua solta para além da delimitação de uma boca, desejante, procura um único cérebro aceitável - o céu da boca. Então, e se cérebro fosse o céu da boca? O que aconteceria com essa língua solta?

Produção de uma razão inadequada?

Com o cérebro no céu da boca acreditaria na possibilidade de ‘impulsos elétricos palatáveis’?

Obedeceria a um ‘cognitivo’ regado por sabores e texturas, através de um processo degustativo e não mental?

As ações de memórias seriam substituídas por ações de amnésia, um eterno experimentar?

O que diriam os especialistas a respeito da aprendizagem? Ela não aconteceria? Saberiam dizer quando uma aprendizagem vai acontecer? Já não sabem mesmo.

Nunca se sabe que aprendizagem vai acontecer e quando vai.

O aprender estaria voltado às suas eternas passagens pela experimentação. Sem o uso da memória, estaria, apenas, afetado pela força do esquecimento. A inteligência teria que ser pensada para além das faculdades da memória e do reconhecimento.

“O que os psicólogos e os neurologistas distinguem de memória longa e memória curta (da ordem de um minuto)” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 35), poderia fazer-se uma distinção entre texturas e gostos. Entre lisa e doce; rugosa e salgada; macia e amargo; áspera e azedo; ondulada e umami. Assim, quando afetado por amargos da alma de poetas, por suspiros que não são doces, pelo apimentado da vida faria sentir uma salivação proveniente a um querer mais.

E sim, a temperatura dos alimentos e a velocidade das moléculas influenciariam nos sabores e nas relações estabelecidas entre o que afeta e o que é afetado.

Seriam as velocidades dos movimentos das moléculas que permitiriam ser mais ou menos afetados (da ordem da temperatura).

Seriam as superfícies de contato das partículas que diriam da profundidade e do acesso ao experimentado.

Juntamente com o sabor produzido por alguns tipos de aminoácidos poderiam ser ativados signos da paixão.

A língua estaria à procura de gostos e de texturas mais excitantes. Na tentativa de manter por mais alguns instantes o que lhe dá prazer, afastar-se-ia e aproximar-se-ia dos resíduos que há na boca. Ela estaria aquém de uma seleção de bom ou mau, apenas oscilaria e permitiria a variação do que está de passagem.

A língua estaria voltada aos movimentos que se compõem com o que vem, com o que chega, sem, contudo, dar-lhe forma alguma.

Talvez a língua se desobrigaria da obediência e do mando, desvinculando-se da função de comunicar e informar.

Uma língua é da ordem dos acontecimentos incorporais.

língua e fala

o resto, as variações vão para fala... uma razão inadequada?

(DELEUZE, 2008, *S - style*) Para a linguística, uma língua é sempre um sistema em equilíbrio, portanto, da qual existe uma ciência. O resto, as variações, vão para o lado da fala e não da língua.

(LISPECTOR, 2013, p. 94) Sinto quem sou e a impressão está alojada na parte alta do cérebro, nos lábios – na língua principalmente –, na superfície dos braços e também correndo dentro, bem dentro do meu corpo, mas onde, onde mesmo, eu não sei dizer.

Uma aluna, envolvida com as atividades de potência de números negativos, apresenta os seguintes resultados:

$$(2)^{-2} = 2$$

$$(9)^{-2} = 79$$

$$(3)^{-3} = 24$$

Na tentativa de compreender suas respostas, a professora pergunta-lhe como fez. Em resposta a aluna diz:

2^2 é 4, menos 2, dão 2.

9^2 é 81, menos 2, dão 79.

3^3 é 27, menos 3, dão 24.

Ainda em sala, mas em outra turma, primeiro ano do Ensino Médio, a professora escreve na lousa a radiciação de alguns números reais e solicita os resultados em voz alta.

Escreve na lousa $\sqrt{4}$, busca lembrá-los a respeito da radiciação. A maioria diz em voz alta 2 como resposta. Uma voz ao longe diz: '4'.

A professora continua e, ignorando a resposta errada, solicita o resultado de $\sqrt{16}$, a maioria responde 4. A voz anterior, agora um pouco mais baixa é identificada pela professora ao dizer 16.

Professora interpela o aluno a respeito dos seus resultados. O aluno responde: – não é só para tirar a raiz?

Um aluno, em aula de reforço, sexto ano do Ensino fundamental, faz vários exercícios para encontrar o mínimo múltiplo comum de números.

Figura 11 – Enunciado do exercício na lousa de uma sala de aula.

- | | |
|----|--------------------------------|
| 1) | Faça o que se pede abaixo: |
| a) | mmc (15, 45) |
| b) | mmc (8, 16) |
| c) | mmc (3, 9 e 15) |
| 2) | Encontrar o mmc entre 15 e 35: |

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Executa o primeiro exercício com êxito. No exercício seguinte, de número 2, o aluno lê, abaixa a cabeça, mas não se atreve a colocar o lápis sobre o papel.

A professora busca incentivar:

– Vamos, faça!.

O aluno diz:

– Não sei encontrar o mmc entre 15 e 35, são muitos, 16, 17, 18, 19, 20 até 34.

Uma língua que vaga e vaga. Que faz paradas em moradas abandonadas. Uma atração pelo vago. Pelo que em vago fez-se uma língua. Uma atração pelo vacilante na língua, alunos encontram-se com outros resultados em matemática.

Não se trata de desobedecer ou obedecer às regras matemáticas, mas de entrar em uma linha de fuga. Um encontro em zonas de vizinhanças, produções de fala, um andar vacilante, vadio, vagabundo por uma língua.

Por 'vago' tem-se em sua origem a palavra 'vagu's que significa errante, de 'sine via' que quer dizer "sem caminho" (DELIGNY, 2015, p. 21).

Nessa aprendizagem, há uma cumplicidade, às vezes, pouco explícita entre os caminhos do vagar e os encontros com o acaso.

"[...] o aspecto desses trajetos de vagar, ainda que essencial – essencial porque o que está em jogo é a busca do acaso - precipita-se na noite do esquecimento completo". (DELIGNY, 2015, p. 21).

Um ignorar que a luz está acesa quando os olhos estão fechados e assumir que as verdades nunca fizeram sentido. Dessa cumplicidade com a fala, com a língua – fala, um encontro, um aprender.

Vagabundo, vadio, vago alunos fazem a língua gaguejar, produzem um diálogo com o fora, driblam os códigos, confundem-se para pensar. Então uma escrita tenta fazer um pacto com uma fala, com uma linguagem. Uma escrita matemática tenta pactuar com uma linguagem matemática, mas ao mesmo tempo subverte-a. Assim, uma ciência que "[...] seria ela mesma vaga, no sentido de vagabunda: nem inexata como as coisas sensíveis, nem exata como as essências ideais, porém anexata e, contudo, rigorosa ("inexata por essência e não por acaso)". (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 33).

Uma criação de formas de operar que não produziu significado algum, um expoente negativo passa a compor com subtração ao resultado de sua potência:

$$2^{-2} = 2^2 = 4 \rightarrow 4 - 2 = 2.$$

Dar um sentido ao expoente negativo, na escola, por professores e em vias de uma metodologia, pode-se fazer o uso das propriedades de potência, construindo uma tabela para diversos valores até presentificar uma regra matemática: dada uma potência x^{-y} , com x e y reais, o seu resultado é igual ao inverso de x elevado a y . Um caminho.

Uma aprendizagem, um abandono. Um vagar. Um vagabundiar. Deixar o corpo mesmo que por um só instante nessa caminhada 'sine via'. Não importa quantas máscaras caem. O importante não é a transformação de uma forma a outra, mas o expor-se, o expandir-se, o existir. Não se trata da infidelidade a uma forma, que já não permite expansão, e por isso

necessita de substituição, mas de estar de cara com o imprevisto, com o estranho, com o que desestabiliza, com o fora que não se resume a uma exterioridade, colocando em questão aquilo que se é. Um espaço líquido da metamorfose. Trata-se de uma fidelidade ao riso. Ao que se põe em perigo e ao que questiona certezas.

No caso das cobras, abandonar sua pele é um dos momentos menos ativos e mais ariscos. Ela quase não se alimenta.

Todo ser vivo passa por período de muda.

Em uma formação que se faz e desfaz, que na travessia produz abandonos, o que está em jogo é o risco, um desconhecido que volta a ameaçar. “Não sejas nunca de tal forma que não possa ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância.” (LARROSA, 2004, p. 41).

É possível pensar a partir do momento em que não tem uma armadura disposta a proteger? Em um eterno vagar que na caminhada acaba-se por abandonar-se?

Aprender, por vezes, exige o abandono do mundo e de nós mesmos. Aos modos de Kastrup (2007), inventar-se e inventar o mundo, indissociavelmente.

Um paradoxo em constituição em vias da aprendizagem. Uma desapropriação. Se por um lado aprendizagem, num sentido do dicionário, significa reter, prender; em uma perspectiva nietzschiana, aprendizagem é um risco de perder todo o domínio das coisas. Um arriscar-se à perda de si, à perda de uma das várias máscaras.

Abandonar moradas, talvez, seja essa uma expansão que se exige ao aprender uma certa travessia vagus. “Toda pessoa é uma prisão, um vínculo.” (NIETZSCHE, 2012, p. 54). Assim como diz Zaratustra o caminho não existe, nenhuma predestinação, nenhuma norma, somente o desapego.

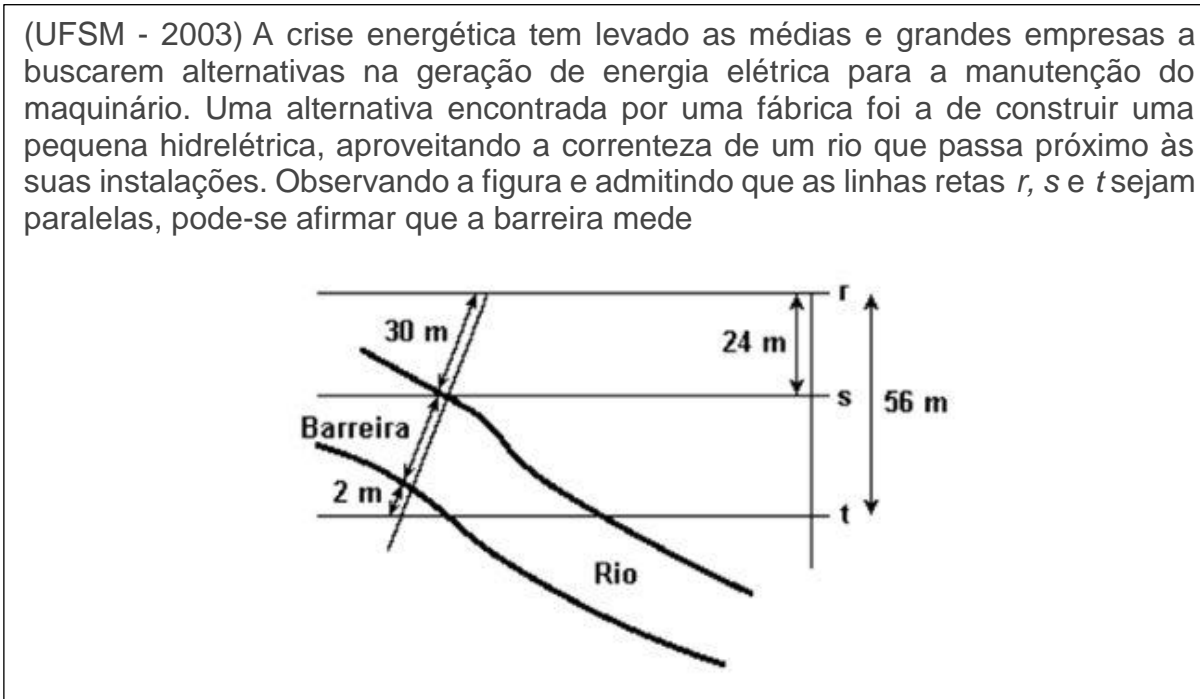
Aprender latim exige abandonos e, quando somos incapazes de abandonar, o amor não acontece. Assim um aprender matemática pela matemática, forma e conteúdo também podem ser alvos de um cupido.

É no risco, na perda de si, na vulnerabilidade, na insegurança de um sem caminho, que um aprender habita uma desapropriação. Um tomar-se para si forças para deixar ir, para abandonar, desprender-se das amarras de produção do já reconhecido. Desaprender.

língua e escrita

Em uma aula de reforço a alunos do nono ano do Ensino Fundamental, a professora resolve no quadro um exercício que envolve o conceito do teorema de Tales.

Figura 12 – Enunciado do exercício que envolve o conceito do Teorema de Tales em uma aula de matemática.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Durante a resolução a professora observa que uma aluna desenvolveu de outro modo o mesmo exercício e solicita-lhe que faça no quadro para que todos possa vê-lo.

Um aluno chama a professora, em sua carteira, e apresenta o resultado correto, a partir de um outro modo de resolução.

A professora olha para o esboço, mas não entende sua resolução. O aluno explica seu procedimento escrevendo-o em um outro papel. A professora não entende mesmo assim, fica confusa.

Ele pergunta:

– Posso fazer isso no quadro?

A professora, rapidamente, responde:

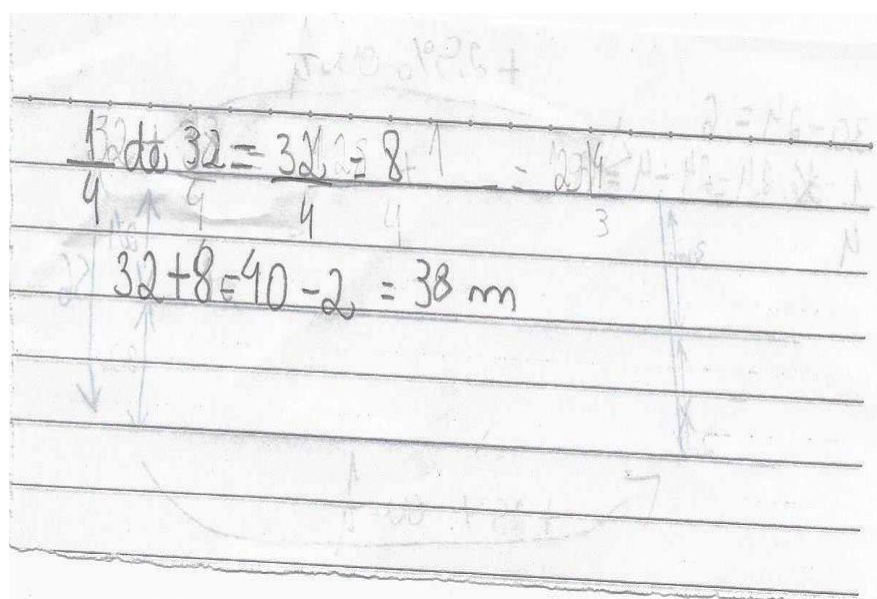
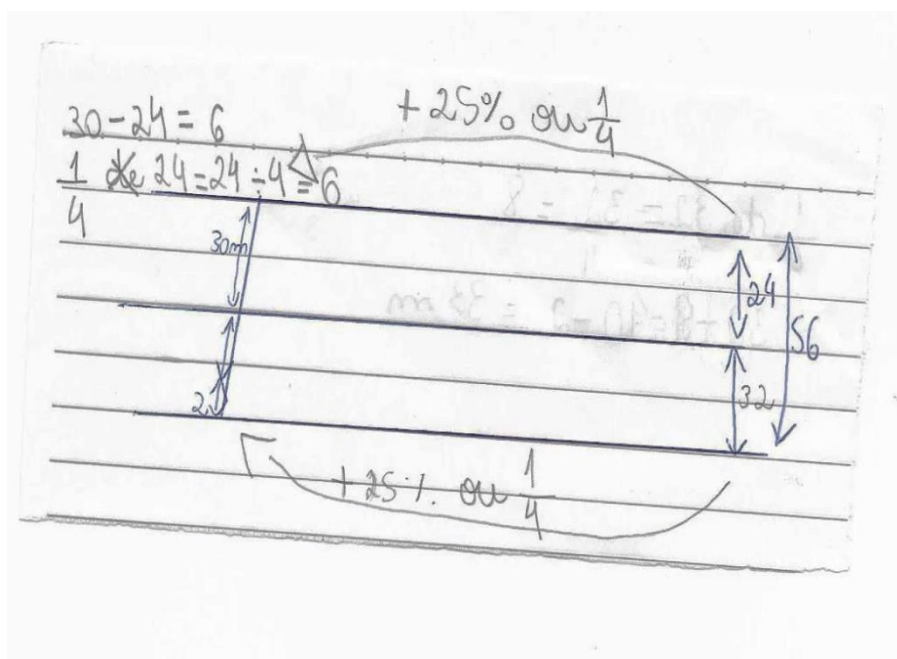
– NÃO!

Amedrontada, a professora sente-se perdida. Pensa junto a sua resposta negativa:

‘E se pedirem para eu explicar o procedimento do aluno. O que ele fez estaria certo?’.

O aluno não questiona a negativa da professora, mas mesmo assim, entrega o papel para ela.

Figura 13 – Resolução do exercício proposto



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Que língua é aceita em uma sala de aula? Que língua é aceita em um papel?

Um aluno gagueja com uma língua. Produz uma outra língua na língua.

Uma matemática expressa através de proporcionalidades geométricas, que não sejam as proporções de Tales, é impedida em uma sala de aula? É interrompida?

Por vezes, não se suporta um gaguejar. Variações só seriam compreendidas e aceitas através das mesmas proporções referentes ao teorema de Tales.

Uma variação consentida (como a aluna fez no quadro):

$$\frac{30}{x+2} = \frac{24}{32} \rightarrow 24(x+2) = 30 \cdot 32 \rightarrow 24x = 912 \rightarrow x = 38$$

Outra variação (como a professora fez no quadro):

$$\frac{24}{30} = \frac{56}{30+x+2} \rightarrow 24(30+x+2) = 56 \cdot 30 \rightarrow x+32 = \frac{1680}{24}$$

$$\rightarrow x = 70 - 32 \rightarrow x = 38$$

A matemática pode ser mesmo um 'quando um ganha e outro perde'.

O que acontece em uma aula quando a ocupação apenas com um ponto, e não se propõe um traçar de linhas? Quando não se larga esse rosto já construído pelo saber?

Na tentativa frustrada e ilusória de um equilíbrio da língua, uma professora procura compreender até que ponto as proporções de Tales não são as mesmas que as proporções de um aluno do nono ano. Os processos de identificação, de semelhança, de analogia e de oposição são os pilares que fundamentam e validam os critérios de verdade na busca por um reconhecimento do procedimento do aluno.

Uma aula de reforço: o oferecimento de uma mão que lhe impõe um guiar. Mas alguém só sabe que se perdeu porque houve quem lhe estendesse a mão. (LISPECTOR, 2009).

Mas para além da tentativa de equilíbrio de duas línguas, pensadas como dissonantes, há a resistência e a insistência: um papel ainda está nas mãos da professora.

Conflitos ainda persistem: é preciso escolher até que ponto uma variação é permitida em uma aula de reforço escolar? Essa escolha estaria a serviço e sob o pretexto de que não haveria compreensão por parte dos demais alunos a respeito das explicações fora da teoria de Tales? E, finalmente, as escolhas estariam escondidas em supostas constatações de que alunos que frequentam as aulas de reforço já apresentam confusões quanto ao ensino de matemática?

O 'não' da professora, sua negativa à exposição do aluno, vem junto ao fardo do ensino que deve carregar, o peso da explicação, tudo aquilo que deveria suportar para manter o seu ensino. Um glorioso 'sim' para o 'tu deves' ensinar 'corretamente'.

O seu 'não', à exposição do aluno aos demais, é apenas a manutenção de um estado, que compreende como único para garantias de uma aprendizagem. Diante da sua sina

de carregar seu fardo bem pesado, a compreensão de um conteúdo por parte dos alunos, o 'não' é, nada mais, que sua aceitação para manutenção de 'verdades' desejáveis.

Seu 'não' ao aluno é a subordinação à pretensa forma de ensinar 'sem confusões'. Uma rebeldia, nesse pensamento, poderia dificultar o 'bom' andamento escolar no reforço? A professora passa a ser uma seguidora de uma metodologia, uma escrava fiel ao modo de ensinar 'bem' e no caminho da 'verdade'.

Uma professora sente-se culpada e busca o conhecimento de tal afirmação do aluno. Tem intuito de validar as premissas apresentadas por ele e assim continuar a conduzir seu 'bom' ensinamento.

Um matemático entra na conversa, apresenta-lhe as propriedades relativas à proporcionalidade. Oferece uma legitimidade aos cálculos. "a soma ou a diferença dos antecedentes está para a soma ou diferença, assim como qualquer dos antecedentes está para os seus consequentes," (SOUZA, 2011, p. 60).

A professora tranquiliza-se com a veracidade da ideia do aluno. Nessa busca do conhecimento verossímil sente remorso por não ter dado voz ao aluno.

O conhecimento, por vezes, impede a relação com a vida. Produz ressentimento. Ao invés de sentir a vida, ressentente a vida. Mas o triunfo da força reativa não se encontra apenas no domínio psicológico. "O conhecimento da realidade, e a aprovação da realidade são para o forte uma necessidade tão grande como é, para o fraco, sob a inspiração da fraqueza, a covardia e a fuga diante da realidade – o ideal" (DELEUZE, 2016, p. 75).

E assim, em uma investida em outras proporções, os três põem-se juntos, o menino, a professora e o matemático.

Seria uma vontade de verificação, um investimento para saber se o aluno se mantém em seus procedimentos? Seria o imperativo da busca por novas evidências para legitimação de um procedimento? Uma busca por generalizações? Seria, novamente, um 'tu deves' que a professora aceita de bom grado para manter o seu ensino sagrado?

E a professora, com seu livro 'sagrado' e com o reconhecimento das proporções verdadeiras, das quais o matemático proporcionou-lhe uma liberdade, apresenta outros problemas de proporcionalidade ao menino.

O menino cria interpretações e invenções através de sua proporcionalidade.

Enquanto o aluno começa a resolver o problema, o matemático ao lado põe-se a ir verificando os resultados. A professora fica atenta aos caminhos do menino. O matemático e a professora utilizam-se do teorema de Tales para verificação dos resultados do aluno.

Figura 14 – Resolução de outros exercícios envolvendo retas paralelas cortadas por retas transversais

The image shows a student's handwritten work on a piece of paper. At the top, there are two diagrams of parallel lines intersected by transversals. The first diagram shows segments labeled x , 3 , and 4 on the transversals, with a $+ \frac{1}{3}$ label. The second diagram shows segments labeled 10 , 8 , and $2,5$ on the transversals, also with a $+ \frac{1}{3}$ label. To the right of these diagrams are several long division problems: $151 \overline{) 6}$, $155 \overline{) 7}$, and $150 \cdot 151 \overline{) 6}$. Below the diagrams, there are algebraic equations: $3 + \frac{1}{3} \text{ de } 3 = 4$, $(x-5) + \frac{1}{6}(x-5) = 20$, $x-5 + \frac{x-5}{5} = 20$, $x-5 + \frac{1}{6} \text{ de } x-5 = 20$, $5x-35 + x-5 = 100$, $7x-35 = 120$, $7x = 120 + 35$, $7x = 155$, $x = \frac{155}{7}$. At the bottom left, there is a boxed equation: $\text{BASE} = 15 + \frac{1}{5} \text{ de } 15 = 18$. Other calculations include $6x = 150$, $x = \frac{150}{6}$, $x = \frac{65}{6}$, $6x = 120 + 1 + 30$, $6x = 151$, and $x = \frac{151}{6}$.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Da professora ao matemático. A professora acredita que só um matemático poderia autenticar suas conjecturas. E nessa conversa, de repente, cresce do matemático sua grande juba, capaz de apresentar o poder do 'eu quero'. Um matemático com sua capacidade de

validar, o sagrado direito de dizer ‘não’, um não rebelde. Seu não capaz de mostra o suficiente em si mesmo.

O menino não está mais junto. Sozinhos agora, a professora e o matemático tentam dar significação aos resultados apresentados em uma folha de papel. E o dragão aparece com seus valores.

*Havia um homem
que aprendeu a matar dragões e deu tudo que possuía
para se aperfeiçoar na arte*

*Depois de três anos
ele se achava perfeitamente preparado, mas
que frustração, não encontrou
oportunidade de praticar sua habilidade
(Dschuang Dsi)*

*Como resultado ele resolveu
ensinar como matar dragões
(René Thom) (D’AMBROSIO, 1997, p. 30)²⁹*

Um matemático e a professora à espreita conferem os resultados para além da teoria talenliana. Agora se dedicam a pensar a partir da utilidade, da praticidade e da generalização dos procedimentos dos alunos. E assim, “[...] sair do “tu deves” do camelo para o “eu quero” do leão ainda não possibilita deixar os valores de verdade, de indivíduo etc.” (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p. 314).

Um matemático em nada difere da professora. Ambos se apoiam na mesma busca por significação. As forças reativas efetivam-se por meio de ficções, de praticidade, de utilidade e de generalização.

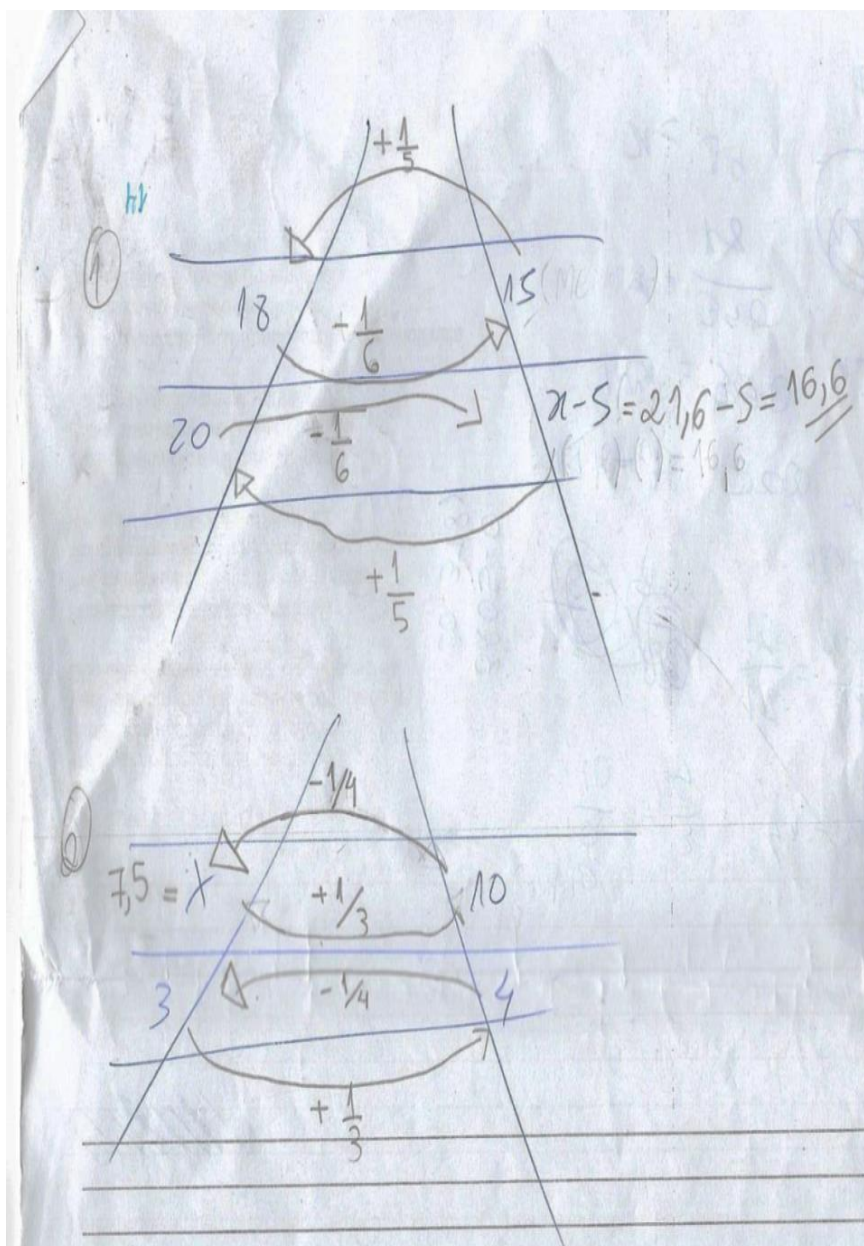
*Mas o que acontece quando uma formação se recusa a carregar o peso e o fardo?
O que acontece quando uma formação busca supera sua reatividade?*

Um menino retorna à conversa e traz um outro papel. Em posse do seu direito de invenção brinca com suas transformações através de adição e de subtração de frações.

²⁹ Poema de Dschuang Dsi, completado e divulgado por René Thom, retirado do Educação Matemática da teoria à prática, 1997.

E diz: – É assim que faço.

Figura 15 – A resolução com as proporções do maior para o menor.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Suas proporções são explicitadas do maior segmento para o menor e do menor para o maior.

Um aprender em produção de conceitos e técnicas outras. Uma matemática enquanto pensamento que se dá a pensar e a inquietar.

Em que lugar se está quando se espera uma lógica para atribuir aos pensamentos do menino? Que razão tem fome do saber?

Em que lugar se está quando só os caminhos expressos por uma linguagem escrita do pensamento é o que interessa?

Se o teorema de Tales “pode ser enunciado de diferentes modos por várias regiões do mundo” (BONGIOVANNI, 2007, p. 35), em sala de aula outros modos também surgem.

Para além do repouso na busca de uma lógica matemática dos fatos ocorridos ou do remorso da professora, há um jogo de forças que trama com as noções de utilidade, de praticidade e de generalização de procedimentos matemáticos que obedecem às noções da verdade.

Distanciando-se da verdade concebida como universal, conduzida por um dispositivo moral que busca subjugar a vida baseando-se em valores de utilidade, de praticidade e de generalizações que compõem um modo transcendental de pensar, ela ganha um novo sentido, já que se atrela aos modos de existência. Assim, o pensamento confronta-se consigo mesmo como um campo problemático. Um ‘é assim que faço’. O que está em jogo, não é mais alcançar o verdadeiro, mas a afirmação da vida. Uma relação vinculada com a imanência no encontro que só acontece quando o pensar é capaz de criar novos valores. “Dizei-me, porém, irmãos, que poderá fazer a criança, de que o próprio leão tenha sido incapaz? Para que será preciso que o altivo leão tenha de se mudar ainda em criança?” (NIETZSCHE, 2005, p. 24).

língua e papel

Papel: uma pele na academia?

Em uma exposição de arte, na universidade, um livro no chão e um dizer logo ao lado do livro: “LIVRO PARA SER PISOTEADO”.

Um grupo de pessoas vê uma visitante subir em cima do livro e rodar sobre seus pés, apoiados no livro.

Uma dessas, que observa a visitante, fica indignada e resmunga com as demais:

– Vocês estão vendo que mulher louca. Ela está pisando no livro. Será que ela não sabe que a ordem escrita é uma ironia. Não é para pisar de verdade.

Papel: uma pele na formação de professores?

Em um curso de formação de professores, graduandas são convidadas a escrever em um pano.

Um encontro, vários incômodos.

Uma graduanda expressa sua relutância:

– Escrever no pano é muito difícil, pois não é possível apagar no pano. Prefiro desenhar no pano porque escrever mesmo, só no papel.

Papel: uma pele na escola?

Uma criança prepara-se para ir à escola. Veste seu uniforme, brinca com suas meias, coloca seus sapatos, não amarra seus cadarços. Corre pela casa com os cadarços desamarrados, pega um bloco de papel e uma caixa com giz de cera. Enquanto a mãe amarra seus cadarços, a criança pergunta se pode levar o papel e o giz para a escola.

A mãe responde:

– Não, hoje não é dia de brinquedo na escola. Só pode levar brinquedos na sexta-feira.

A criança interpela e diz:

– Mas papel e giz de cera não são brinquedos.

Papel: uma pele vegetal da qual a academia, a formação de professores e a escola vêm se valendo para produções de verdades, produções de escritas e processo de formação. Por meio da instrumentalização de uma forma de racionalidade, de uma adequação de pensamento um papel torna-se um não-brinquedo, na escola. Na formação de professores, um papel é o instrumento privilegiado para escrita. Em uma concepção de papel-livro, este não é para ser pisado, há que se ter cuidado.

Papel: uma materialidade de disseminação de verdades. Instrumento de produção de conhecimento, imagem de uma racionalidade.

Os papéis podem ser preciosos na escola. ‘Você não pode rasurar, não tem outra folha. Faça bem direitinho, pois não tem outro papel’.

Papel: uma representação, uma materialidade, que está diretamente ligada a uma forma específica de funcionamento de uma razão. O pensamento quando está submetido às leis da representação é apenas o reconhecimento de categorias impostas.

Com o papel uma escola solidifica uma imagem do conhecimento e estabelece relações de valor com esse instrumento.

Uma escola, por vezes, não entra na dinâmica de uma das brincadeiras mais comuns entre as crianças, pedra-papel-tesoura. Em que o valor está na relação entre os objetos: pedra ‘quebra’ a tesoura; tesoura ‘corta’ o papel e papel ‘embrulha’ a pedra. Um jogo em que um objeto admite mais valor que o outro nos encontros entre eles.

Quer, na escola, na formação de professores, ou na academia, o papel é enaltecido em detrimento a qualquer outra relação. Ele ‘embrulha’ o pano: ‘não se escreve em pano’; papel ‘corta’ brinquedo: ‘papel não é brinquedo’; papel ‘quebra’ a vida, ‘não se pode pisar em um papel’.

Em um exercício para pensar nessa condição da qual o papel estabelece nos processos formativos institucionalizados, poder-se-ia mobilizar a pensar como um papel tornou-se um não-brinquedo? Como papel tornou-se um lugar adequado de verdades?

“Se quisermos compreender como funcionam as estruturas de produção, transmissão e controle do conhecimento, é melhor tentar averiguar o que profibem. Somente assim conheceremos os limites e, portanto, as regras básicas do seu funcionamento. (LARROSA, 2003, p. 102).

Em sua origem, o papel só começou a ser utilizado por volta do século XII, no entanto, já era “conhecido desde o século IX” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 115). Ele veio em substituição aos códices que “eram feitos de peles de animais, especialmente vacas e cabras, submetidas a um processo de branqueamento e alisamento para serem utilizados como fólhos” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 115).

Devido ao elevado custo de códices em pele, o papel passou a ser popularizado, ficando destinado apenas para “obras litúrgicas” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 115).

Papel, hoje pele vegetal, em suas origens históricas, uma pele de animal. Códices em pele. Pele animal e vegetal. Uma trama vegetal e animal.

Outra trama: pano, conjunto de fios entrelaçados.

Então, uma outra trama vegetal e animal, pano, uma subversão na escola, na academia e na formação de professores?

Um ‘cortar’, um ‘embrulhar’ e um ‘quebrar’ o papel. Destituir sua primazia. Não significa substituir um pelo outro, mas questionar o valor do valor do papel nesses locais.

Uma tese não pode ser feita em panos. Uma assepsia na academia não permite que se tenha pano.

Na academia admite-se apenas traça de livros, de papel.

As traças-de-livros (ordem Thysanura)³⁰ alimentam-se do amido contido em qualquer tipo de material. Já as traças das roupas (família Tinèidae) alimentam-se de queratina. As traças de tecidos são a fase da lagarta de uma mariposa³¹.

A vestimenta da língua na academia é o papel. Alimento para as traças-de-livros. Como seria alimentar mariposas? Dando-as de comer panos.

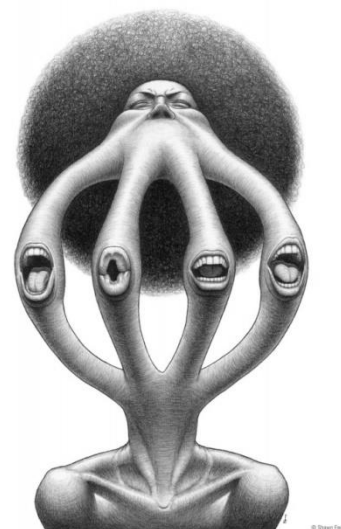
língua de papel e de pano

o riso e a rasura e e e

(NIETZSCHE, 1886/2012, p. 217).

A despeito daquele filósofo que como verdadeiro inglês caluniou o riso em todos os pensadores — "o riso é uma verdadeira enfermidade da natureza humana, que todo ser pensante deverá saber vencer" (Hobbes) — eu me permitirei instituir uma classificação dos filósofos segundo a classe a que pertence seu riso — até chegar àqueles que são capazes do riso *áureo*.

(FEENEY, 2009)



Entre panos e papéis. Entre risos e línguas. Uma aula se faz³². Uma formação de professores se faz. Em exercícios formativos uma pedagogia, uma matemática, uma letra, uma

³⁰ Adaptado da descrição apresentada no livro Estudo dos insetos. (TRIPLEHORN; JOHNSO, 2011, p. 1059).

³¹ Adaptado da descrição apresentada no livro Introdução ao Estudo dos Insetos. (BORROR.; DELONG, 2011, p. 270).

³² Uma proposta de experimentação com a palavra língua e papel produzida na disciplina de Estudos deleuzianos: processos formativos e educação, durante o processo de doutoramento, no Programa de

arte, uma filosofia se faz. Uma aprendizagem se faz em um aprender enquanto travessia. Poderia ser uma formação em travessia? Poderia ser uma pesquisa em travessia? Em travessia vários atravessamentos. Em travessia corre-se o risco de evocar um riso.

Riso destruição das certezas? O riso questiona certezas em si? O riso é perigoso?

Se for verdade que riso coloca em xeque e pode destruir linearidades e pretensas harmonias, um pouco de fidelidade ao riso pode proporcionar um ato de rebeldia.

Se por um lado, o riso é difamado e regulado, por outro ele pode presentificar-se na vida. Riso uma medida estranha de presentificação da vida?

Problematizações em educação escolar: desconfiar de algo que não se pode rir.

Em uma aula reivindica-se uma língua de papel que dê passagem ao riso. Reivindica-se uma língua de sogra. Uma língua de papel como aquelas de festas de crianças? Uma língua de sogra?

Uma experimentação. Substituir a verborragia e o falatório por línguas de sogra. Por sopros que se expandem em extensões do corpo. Um assobio que se estende em estalar do papel, no contrair e no expandir do papel a partir de sopros, seguidos de risos junto a cada movimento.

Se por assobios entende-se ventos que vazam ao limite da própria materialidade (boca), e, que em contato com o úmido da saliva, produz um ruído que diz mais de uma incapacidade do que de uma capacidade de assoprar, tem-se em um sopro toda a língua enroscando-se e desenroscando-se. Um sério é colocado diante de um profano?

Profanar a aula, profanar a pedagogia, colocá-la um chapéu de guiso, “destituir a toga” (LARROSA, 2004, p. 178).

Em aula, o riso compõe-se com o sério em cada sopro da língua de sogra. Ele não está à margem do sério. Faz o sério dançar. Dança com o sério, ao som de Zaratustra.

O riso, um convite a uma dança, a um jogo: um riso que ri de si.

“O riso, a dança, o jogo são potências afirmativas de transmutação” (DELEUZE, 2010, p. 222).

Um riso imprevisível, não adulator, “não consensual” (LARROSA, 2004, p. 178). Está mais para um rir daquilo que se coloca como não risível.

Com o riso uma linguagem dança, entra em movimentos próprios de escrita. O padre e o ceifeiro tentam ‘desnudar’ esse dançarino, no sentido de envergonhá-lo. Despir-se não é problema na dança e nem na escrita, mas na moralização, sim.

“O riso questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem. E no limite, o riso transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda vestimenta, inclusive toda a pele, é máscara”. (LARROSA, 2004, p. 178).

O riso, por vezes, mina a solidez de uma subjetividade que se centra e se fundamenta em uma identidade e em preceitos morais da vida.

E quais seriam os perigos do riso? Tantos quantos os perigos da vida.

O órgão do riso é o mesmo órgão da linguagem – a língua e os lábios.

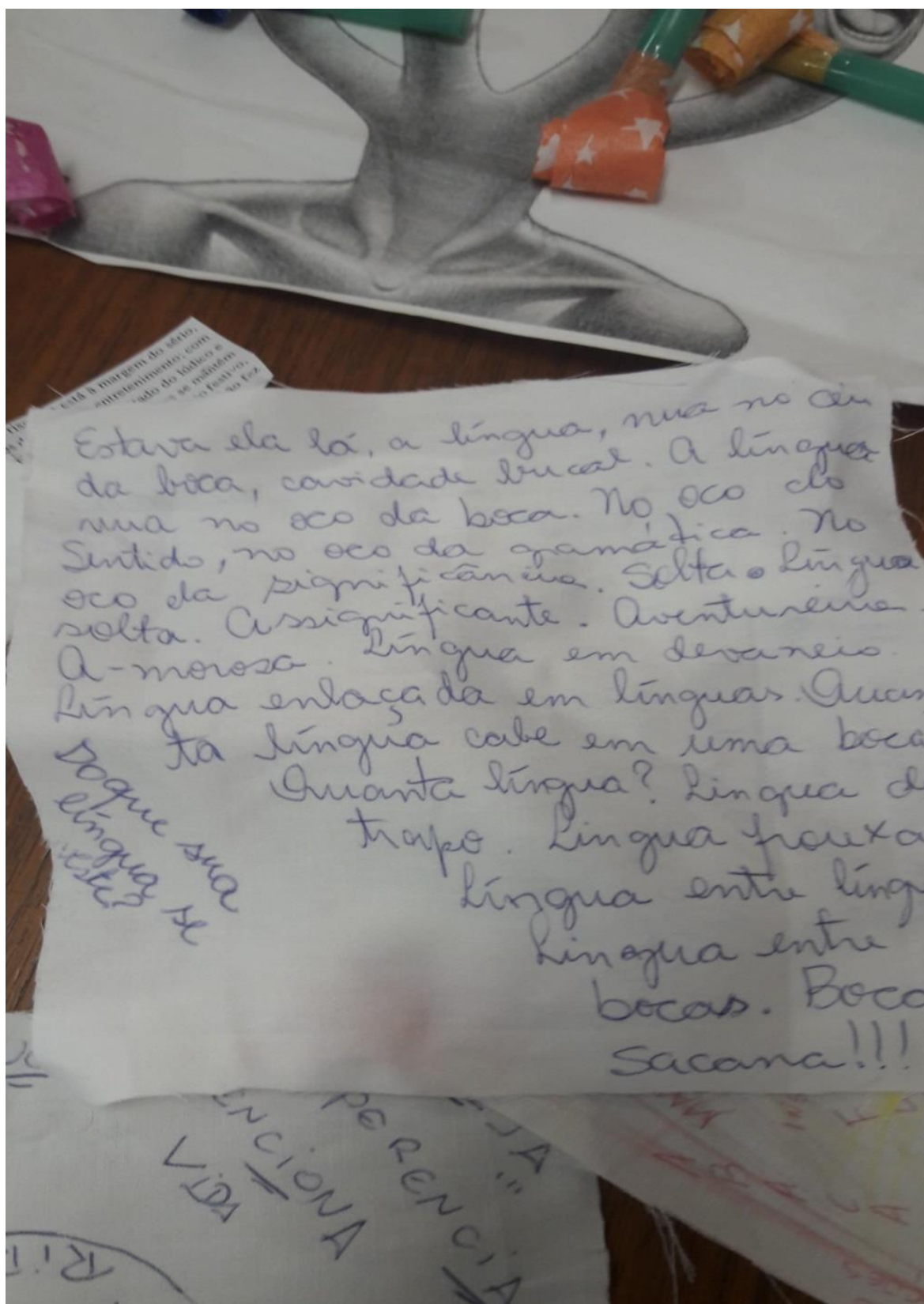
Em uma academia, o que se tem são línguas em papéis, são línguas de papéis. Lábios que, por vezes, são traduções, representações, orientações e interpretações em papéis.

Que formação acontece para além e para aquém, das traduções e das interpretações?

Que escrita acontece quando se trocam os papéis de escrita em formação?

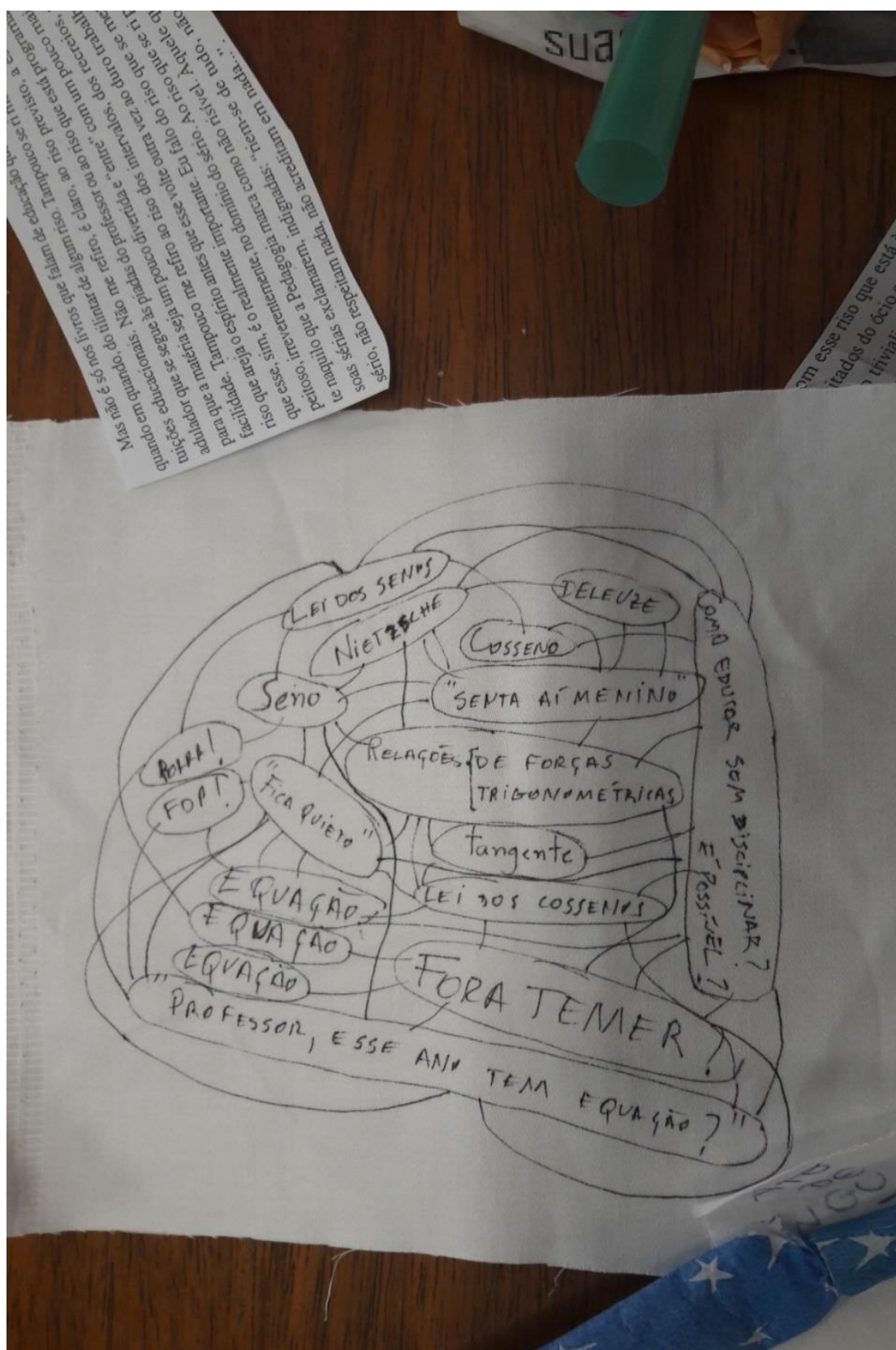
Um convite a uma escrita em pano a partir da interrogativa: com que sua língua se veste?

Figura 16 – Escritas em pano em uma aula de formação de professores.



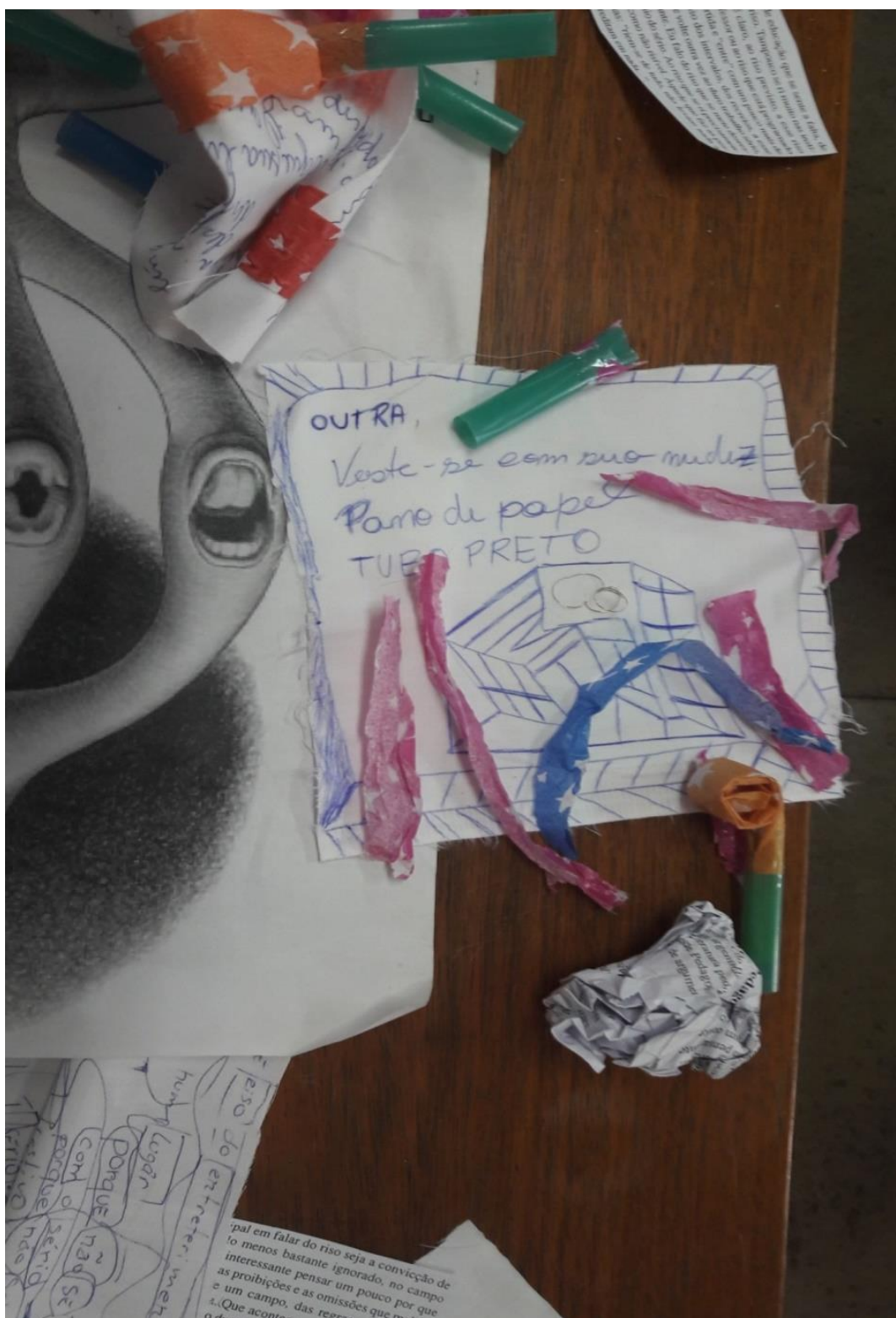
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 17 – Escritas em pano em uma aula de formação de professores.



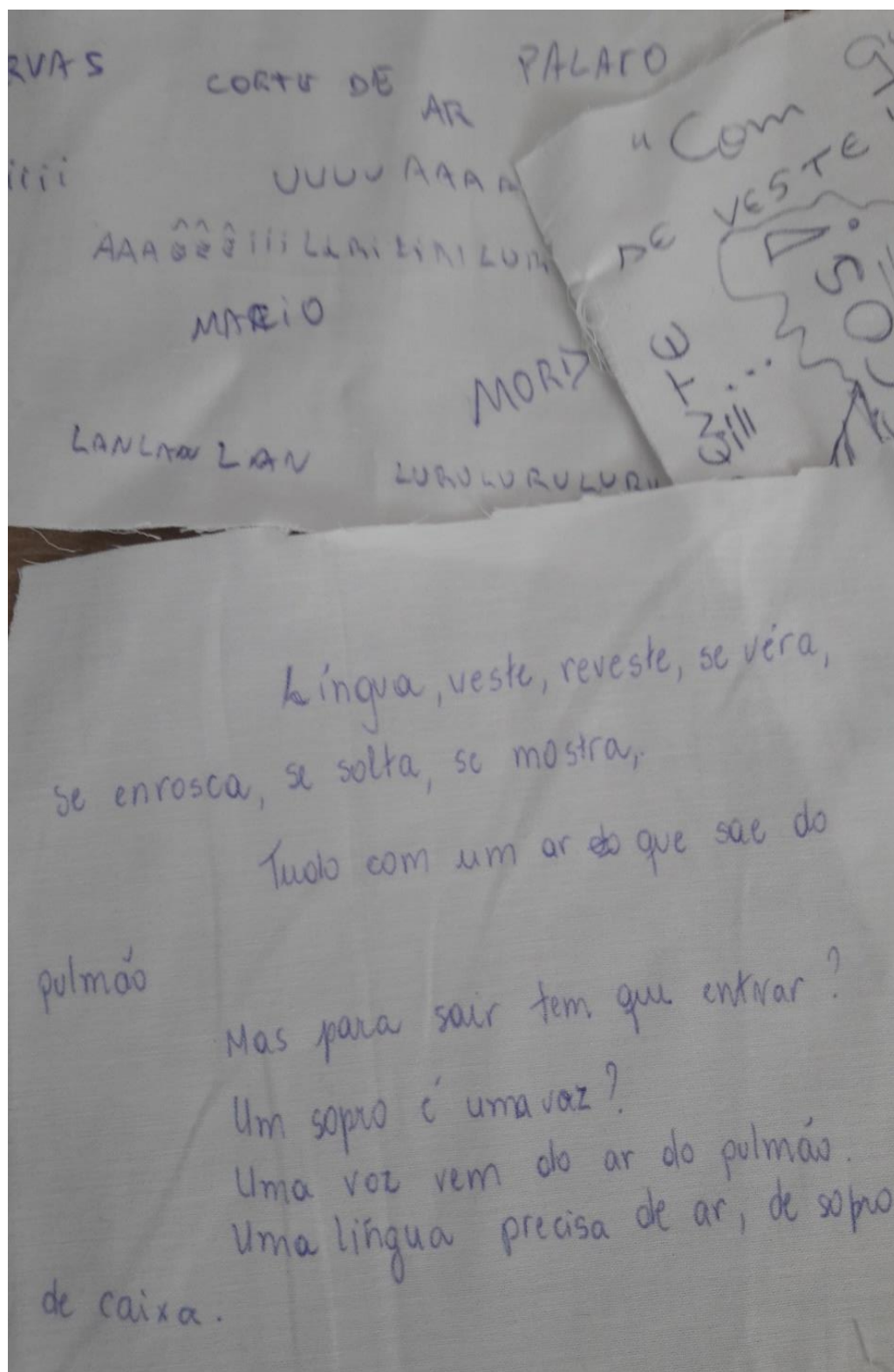
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 18 – Escritas em pano em uma aula de formação de professores.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 19 – Escritas em pano em uma aula de formação de professores.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No pano só é possível rasuras, compor com os erros. Apagamentos através das rasuras fazem-se na construção de novos encontros. Sem borrachas para apagar o que não se quer mais evidenciar, produz-se uma escrita sem apagamento, uma escrita de rabiscos por cima de um escrito pretérito, de produções de novos escritos a partir das rasuras. Assim, os equívocos tornam-se novos escritos e novas confecções com o texto.

Produção de uma memória forjada. Apagar não cabe na memória. Com a memória o reconhecimento dos apagamentos. A faculdade da memória evidencia as rasuras. Através dela pode-se ao mesmo tempo, permitir uma desconsideração do que estava errado e uma apresentação mais equilibrada do que se pretendia escrever.

Através de uma escrita em pano uma língua ‘veste-se com sua nudez’, assombra-se com seu ‘tubo preto’, com ‘lei dos senos’, com ‘dor’, com ‘palavras’, mostra-se ‘nua no céu da boca, cavidade bucal. No oco do sentido, no oco da gramática. No oco da significância. Solta. Língua solta. Assignificante. Aventureira. Amorosa. Livre com os enroscos de outros sopros e outros papéis.

Uma língua mistura-se com várias outras em exercícios formativos, mistura-se com pedagogias, com matemáticas, com danças, com letras, com artes, com filosofias durante uma travessia de formação. E em uma experimentação singular, um tornar-se professor. Um em comum? Um requerer um estilo? Um abster-se de um estilo? Um estilo, um campo de imanência da afirmação de si e do mundo?

língua e estilo: uma pele?

(ONFRAY, 1995, p. 75) o estilo tem relação com o estilete, “um utensílio, o prolongamento da alma e o instrumento do espírito, a mediação entre o interior e o exterior.” (1995, p. 79)

(ONFRAY, 1995, p. 75) o estilo é também parte do pistilo que carrega o estigma numa flor. Ele está situado imediatamente no alto do ovário e projeta no espaço este ponto que pede a fecundação [...]. O estilo é vetor de germinação, ereção em meio às pétalas

(DELEUZE, 2008, *S - style*) Um estilo é composto de duas coisas: a língua que falamos e escrevemos passa por um tratamento que é um tratamento artificial, voluntário. É um tratamento que mobiliza tudo: a vontade do autor, assim como seus desejos, suas necessidades, etc.

- (NIETZSCHE, 1995, p. 57) Uma tensão interna de *pathos* por meio de signos, incluído o tempo desses signos – eis o sentido de todo estilo; e considerando a multiplicidade de estados interiores é em mim extraordinária, há em mim muitas possibilidades de estilo – a mais multifária arte do estilo de que o homem já dispôs. Bom é todo estilo que realmente comunica um estado interior, que não se equivoca nos signos, no *tempo* dos signos, nos *gestos* – todas as leis do período são arte dos gestos.
- (BARTHES, 1978, p. 21). O estilo é propriamente um fenômeno de ordem germinativa, a transmutação de um Humor. [...] Por isso, o estilo é sempre um segredo; mas a vertente silenciosa de sua referência não provém da natureza móvel e constantemente condicional da linguagem; seu segredo é uma lembrança encerrada no corpo do escritor [...]
- (LISPECTOR, 2013, p. 18) Perdi o meu estilo: o que considero um lucro: quanto menos estilo se tiver, mais pura sai a nua palavra.

Sem procurar um estilo, torna-se isto uma procura? Está mais para um desejo. Não é uma procura de algo que falta, com o intuito de possuir, mas é sempre a procura e o desejo do encontro.

O desejo flui para um encontro, não para um estilo.

Escrever sem estilo, pode ser impessoal demais? O que diria o 'bom gosto' sobre tal heresia. A potência do estilo pode estar atrás da fagulha de uma intensidade que ele promove ou provoca, aquele sim vaza.

O estilo pode ser um rastro de uma intensidade. Intensidades puras.

Ao estilo pode-se perguntar com o que ele funciona, com o que ele permite dar ou não passagem a intensidades.

Um estilo pode permitir conexões com multiplicidades, relacionar com outras máquinas. Essa abertura pode possibilitar pensar o estilo através de sua potência de fazer rizoma com o mundo. O estilo em sua potência criadora constrói, permite múltiplas entradas.

Enfim, o estilo um prolongamento que permite a passagem de criação, de produção fecunda, de impulsos produtivos, de filamento com entradas múltiplas. O estilo um filamento do rizoma que se conecta penetrantemente em outras hastes e outros filamentos. “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, [...] mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 25).

O estilo pode tornar-se uma questão de performance, e que isso distingue-se de competência. Assim, ele amplia seu território através de desterritorializações. Atua em rizoma.

Essa reversão do estilo percebe a vida intensiva acontecendo e pode permitir à escrita a reverberação dessas intensidades. Uma escrita acontece no improviso que se materializa em um diário de banalidades.

Há rigor no improviso?

A improvisação não é uma contemplação das circunstâncias, ela admite uma ética e uma estética no improviso. Uma ética na medida em que não é de qualquer maneira e uma estética, pois permite a potência de afirmar. Não há um 'eu' quem vai afirmar, permitir ou não. O que está em jogo é sempre algo impessoal.

Desse modo, o estilo afirma uma circunstância e não afirma o que é bom ou o que é mau.

Um estilo em um diário habita em uma rede, ao dançar da existência, mais do que em manifestações de modos distintos, um oferecer de textos coloridos com uma individualidade de escrita. Um espalhar em poeiras as marcas de que se vive, confundindo, questionando e subvertendo valores de prevalência em escrita, constantemente.

Longe de ocupar-se com o gênero diário, mas sim com as relações e com as deliberações dos afetos que exigem passagem. Este se configura em invenção de um mundo.

Assim, o estilo compreende o estilete e o estigma – instrumento de criação e ponto de fecundação, tanto por sua relação com sua potência de criação quanto pela relação com a escrita. Estilo tem a ver com criação. O estilo é o modo de subjetivação ao qual se está entregue.

Em um estilo que obedece a lógica das afetações e das intensidades das forças, através de um escrever intransitivo (BARTHES, 1978/2012) que não dá importância ao objeto, um escritor escreve. Produz veste com seu estilo e despe-se. Produz uma pele e abriga-se nela, rasga-se e desabriga-se em um contínuo de suas intensidades, pois tem no escrever o modo mais difícil de tirar a roupa (sua veste).

DIÁRIO DE BANALIDADES

JULHO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

*Prefiro a escrita em itálico, nela habito um modo de sentir,
de ouvir, de falar que captam as linhas de interrupções do
acaso, dos encontros e dos desencontros, das travessias,
dos labirintos do "eu".*

Não me alegro quando escrevo em **Times New Roman** ou
Arial, apenas me (con)formo. Existe potência, sim.
Mas não me potencializa. Não se trata de uma escolha
de fonte de letra ou um estilo de letra, está mais para um
estilo de vida e no como a gente se inventa, se escreve e se
inscreve com a escrita através de seu estilo de vida no
momento em que a escrita atravessa.

E ainda, está mais para o modo como a gente desobedece
ao que não nos alegra e o que quer nos (con)formar.

21/07/2015, tarde da noite, não ví a hora.

*Criado em Juiz de Fora, em casa, 21 de julho de 2015,
primeiros escritos.*

*Ou no Jardim Sensorial da UFJF,
um dia de orientação, “nasce” uma “ideia”.*

O que vem primeiro: a “ideia” ou a escrita?

Pensamentos sem imagem?

Germem no Jardim Sensorial

e

na Tese Clarissa Alcântara – diário êxtimo

e

no diário de banalidade de Aline?

É necessário um cerne?

O que importa?

Algumas decisões começam por ideias, por palavras, por verbos e dão continuidade por caminhos percorridos pelas afetações do viver, do sentir, do ouvir, do dizer, daquilo que impossível dizer. Outras nunca se insinuam por palavras, mas se configuram mesmo assim em desafios.

Dar língua, dar escrita aos afetos que pedem passagem...

Segue uma proposta.

Clarissa de Carvalho Alcântara produziu um diário êxtimo, em sua tese de doutorado.

Aline Aparecida Silva, integrante do Travessia Grupo de Pesquisa, começou a escrever sua dissertação a partir de banalidades em sala de aula de matemática.



Interrogações a-paralelas.

Por que colocou esta imagem?

Para que a pergunta do porquê?

Necessita de explicação?

Queria trazer à mente o não lugar de orientação?

Para mostrar um lugar, um não lugar de formação?

Perguntar explica?

É possível uma orientação de doutorado sem lugar? Ou um lugar sem explicação? Um lugar nômade?

São os lugares que nos constituem? Ou nos constituímos nos lugares que habitamos: escolas, faculdades, casas, palácios? Não são essas as interrogações que insistem e persistem a rodear, essas vêm no fluxo de outras? As questões mais intensas referem-se à necessidade de explicação? Nesse caso, a necessidade de explicação da colocação de uma imagem.

Deseja apresentar um lugar? A imagem representa um lugar? Quais são os limites entre o representar e o explicar? Haveria limites? Representar é explicar o lugar que deseja apresentar?

A explicação seria uma armadilha em que se coloca aquele que quer ser preso, pelo limite dos quais deseja ser explicado? A explicação supõe a incapacidade do outro, supõe o não entendimento do outro. A explicação é uma arte ou técnica? Obedece a uma lógica? A explicação diminui o espaço, a distância entre o que se sabe e o que não se saber? Inventa o incapaz?

A ausência da explicação nos deixa abertos? A ausência da explicação nos deixa sem finalidade? A ausência da explicação nos deixa sem um campo a ser ensinado?

Como seria uma escola sem explicação? Um lugar sem explicação? Uma orientação de doutorado sem explicação? Uma formação sem explicação?

Perguntar clama por explicação?

Quem manda mesmo é o porteiro

Hino de Duran

Chico Buarque

*Se tu falas muitas palavras sutis
Se gostas de senhas sussurros ardís
A lei tem ouvidos pra te delatar
Nas pedras do teu próprio lar*

*Se trazes no bolso a contravenção
Muambas, baganas e nem um tostão
A lei te vigia, bandido infeliz
Com seus olhos de raios X*

*Se vives nas sombras freqüentas porões
Se tramas assaltos ou revoluções
A lei te procura amanhã de manhã
Com seu faro de dobermam*

*E se definitivamente a sociedade
só te tem desprezo e horror
E mesmo nas galeras és nocivo,
és um estorvo, és um tumor
A lei fecha o livro, te pregam na cruz
depois chamam os urubus*

*Se pensas que burlas as normas penais
Insuflas agitas e gritas demais
A lei logo vai te abraçar infrator
com seus braços de estivador*

*Se pensas que pensas estás redondamente enganado
E como já disse o Dr Eiras,
vem chegando aí, junto com o delegado
pra te levar...*

Mesmo com a coordenadora insistindo que as aulas seriam normais na semana do interclasse, nada parecia normal naqueles dias. A alegria, os sorrisos, a descontração, os professores, a disposição dos corpos, o barulho das cornetas, o suor, nada se enquadrava à “normalidade”, aos dias de aula. Nem o sol obedecia, pois havia passado uma semana fria de inverno e o sol insistia em aquecer. De certo, não tinha quadro, não tinha cópias, nem gizos, nem sinos soando, mas insistia a coordenadora, mesmo assim, em dizer é: “AULA NORMAL”.

Seriam mantidas as regras relativas às aulas normais quanto à entrada e à saída da escola. Para os alunos, a regra bem definida: não poderiam chegar após a primeira aula e nem sair anteriormente às onze horas.

Entrada permitida ao campus esportivo, somente, aos alunos que estavam participando do interclasse.

De fora ficaram os que não tinham as credenciais para tal evento – “AULA NORMAL”.

Para manter íntegro o espaço e se guardar a ordem havia um porteiro que se colocava vigilante aos horários e às regras fixadas pela coordenadora. Nenhum intruso passava despercebido ao olhar cauteloso do vigia. Alunos entravam nos horários demarcados e no limite de tempo tolerado, sob a supervisão do zeloso vigia.

O porteiro tem que sentir a regra. Ele tem que fazer parte da regra. Ele é a regra. A ordem pode não fazer sentido, mas ela tem que ser executada, a menos que exista “alguém” que diga que a regra foi mudada ou que passou a ser outra. Do contrário, ela não será burlada.

Quem banca a regra tem que bancar o porteiro, pois ele é quem não vai permitir a passagem, a entrada, o acesso. O porteiro, em nome da regra, em nome de quem banca a regra vai impedir a passagem, vai suportar os desajustes e os desajustados que querem infringir as regras impostas.

Mas o que aconteceria se o porteiro não impedisse a passagem?

O porteiro que não impede a passagem, vai produzir uma desordem na organização. Mas a regra o engole. Quem banca a regra o engole. “Se pensas que burlas as normas penais”. Para quem foge da regra, sempre haverá um porteiro para impedir a passagem. “Se pensas que pensas estás redondamente enganado”. Haverá um outro porteiro, “vem chegando aí, junto com o delegado pra te levar...”

Já é tarde. Para esse evento, já é tarde. Não há tempo para dar passagem a mais ninguém. Certeza do dever cumprido. Tristeza por não ter dado passagem a quem só queria entrar para a escola, em um dia de “AULA NORMAL”.

Relatos ressentidos, vida que passou, mas não deu passagem à vida. O ressentimento, também, engole e pega. Engole a vida, engole a regra, engole o próprio porteiro que obedece à regra. O ressentimento impede a passagem da vida. Ele agora é seu próprio porteiro.

23/07/2015, à tarde, 15:10h.

Gosto desta escrita

A escrita que se escreve por vezes abandonada, por vezes solta, mas nunca descompromissada, compromete-se consigo, envolve-se com o seu escrever, devolve o que transborda de si. Às vezes vem como vômito, reflexo do organismo que expulsa o alimento do estômago, como se estivesse rejeitando o que lhe ameaça a vida.

Mas não se trata somente de uma escrita que advém de um combate selvagem e abrupto do vômito, traz consigo a produção desejante como uma regurgitação e não só uma expulsão do que transborda.

Talvez seja assim o gosto desta escrita, perpassada pelo desejo com movimento de regurgitação

Regurgitar a escrita? Regurgitações... Fluxos... Deixar voltar, em gosto amargo, sem gosto, com outro gosto, o que atravessou...

27/07/2015, à noite, 21:18h.

É preciso deixar o leitor em paz

Ao leitor

Tens que ter sempre uma opinião! Tens sempre que dizer algo sobre algo! Tens? Ao mesmo tempo, que tens que dizer algo sobre tudo, também não pode ser totalmente tua a opinião de quem diz, pelo menos para que seja “boa”, tem que ser de alguém, tem que ser avalizada, tem que ser referenciada.

O pior que se pode propor a alguém é uma concepção de mundo: se for muito necessário propor algo, mas tem que ser muito necessário, proponha uma sensação de mundo.

O que ou quem explica o mundo, o que ou quem o ordena, nunca será tão interessante quanto o próprio mundo.

E, é certo, por vezes, que em suas leituras o fará por conjecturas, com o peso de uma sentinela à espreita, a vigiar. Com guardiões estabelecendo modos e condutas perante a ti dizendo como proceder a tuas leituras, requerendo de ti sempre uma opinião do que foi lido. Essas sem dúvidas são as minhas suposições frente a você, com as minhas sentinelas e com meus guardiões.

E, para que efetivamente te deixes em paz, talvez simplesmente possa eu desejar um único sentido a ser atribuído à leitura: que ela seja lida. Sem ter motivos para fazê-lo, sem ter que responder a ninguém por isso, nem a ti próprio, nem ao mundo; sem procurar leis, sem promessas de término, sem pressa.

E, talvez nem isso. É uma escolha.

27/07/2015, à noite, por volta das 19:00 h.

Ao som de algo que parece rock, sem ritmo e com um afino infantil, o menino entra na sala cantando: “- Tem uma formiga que não sai do meu banheiro. Ela não sai do meu banheiro”. Deitada no sofá a mãe coloca o livro que lia sobre o peito e fica observando sua musicalidade repetida e seus movimentos pela sala. Espantos maternos! Pensamentos perpassam em instantes naquele cômodo: são composições próprias! Ele tem 3 anos! Ele inventa sua linguagem.

– Às vezes, tenho a impressão de que eles se criam sozinhos. Ela diz, um pouco com seus pensamentos, um pouco com sua voz sussurrando.

E continua a pensar: São nesses momentos que eles vingam, nos outros eles crescem e ficam adultos.

O menino ensaia uma música inédita... Repete as frases várias vezes, mas de vários modos. Ora de ponta cabeça no sofá. Ora jogando bola. Ora pulando em sua mãe e amassando seu livro. Gritos maternos de censura interrompem o ambiente musical. A música cessa por alguns instantes e retorna em outros.

Ensaaios. Experimentações. Ensaaios como experimentações.

04/07/2016, manhã, 11:10.

fluxos de uma conversa.

Vivendo na Bahia uma mineira era sempre mineirinha.

Retornando à sua terra natal, agora é baianinha.

25/07/2016, tarde, 15:09 h.

Você já teve um caderno de poesias? Desses que se colocam frases lidas de escritores que você nem sabe quem são.

Você já escreveu um artigo? Desses que se copia e cola frases de outras pessoas que você, também, nem sabe quem são.

Onde estão seus cadernos de poesias? Onde estão seus artigos?

Aqui não se faz poesia! Estamos na academia!

Um caderno de poesias guardado junto aos papéis de cartas.

Você se lembra o que são papéis de cartas? Você já teve uma pasta com esses papéis?

Uma pasta com papéis de carta que guarda, hoje, certificados de cursos e de artigos.

Hoje não se faz poesia? Estamos na academia!

Um papel de carta, uma poesia é deixada de lado.

Então porque ainda tem papel de carta guardado?

Interrogando o passado veja em que se transformou essa pasta preta com adesivos: em uma jazida.

Outrora, trocava os papéis de cartas repetidos. Nunca soube que estética existia em determinado papel para que o fizesse ser algo tão importante, a ponto de colocar-se um dizer por cima dos plásticos: “esses nunca poderão ser trocados”.

Acho que eles tinham um QUALIS A.

Qual era o seu valor em relação aos demais? O que diriam os pareceristas a respeito desse valor atribuído aos papéis de carta: aprovado com restrições? Negado? Aprovado para publicação imediatamente?

A questão que se coloca é: qual o valor e o sentido que se atribui a um modo de produzir e de viver? O que está em jogo é a avaliação do valor.

Quem ou o quê avalia a avaliação?

04/07/2017, tarde, 16:24h

O que é matemática?

Uma criança colocando seus sapatos diz para mãe:

- Vamos fazer matemática?

A mãe estranha a pergunta e em seguida faz outra:

- O que é matemática?

Filho responde:

- Matemática é quando um perde e o outro ganha.

Uma matemática é uma matemática.

Se estiver à procura do que ‘é’, fatalmente descobrirá uma materialidade que a pode representar.

Inevitavelmente, vai discriminar o que não pode aguentar e nem suportar.

Assim, poder-se-ia dizer então: quando é que um perde e quando é que o outro ganha?

O que suporta?

O que representa?

Em um mundo em que o homem se inventa e atormenta-se, quando uma procura não é um 'é'?

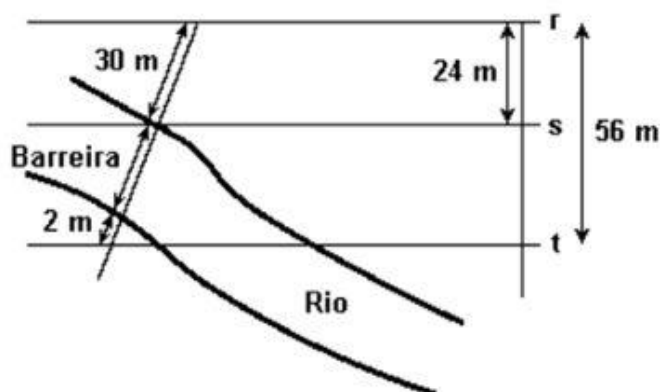
O 'é' é sempre uma reflexão em si?

04/07/2017, tarde, 17:12h

Uma professora, um matemático e um menino

Em uma aula de reforço a alunos do nono ano do Ensino Fundamental, a professora resolve no quadro um exercício que envolve o conceito do teorema de Tales.

(UFSM - 2003) A crise energética tem levado as médias e grandes empresas a buscarem alternativas na geração de energia elétrica para a manutenção do maquinário. Uma alternativa encontrada por uma fábrica foi a de construir uma pequena hidrelétrica, aproveitando a correnteza de um rio que passa próximo às suas instalações. Observando a figura e admitindo que as linhas retas r , s e t sejam paralelas, pode-se afirmar que a barreira mede



Durante a resolução a professora observa que uma aluna desenvolveu de outro modo o mesmo exercício e solicita-lhe que faça no quadro para que todos possam vê-lo

Um aluno chama a professora, em sua carteira, e apresenta o resultado correto, a partir de um outro modo de resolução.

A professora olha para o esboço, mas não entende sua resolução. O aluno explica seu procedimento escrevendo-o em um outro papel. A professora não entende mesmo assim, fica confusa.

Ele pergunta:

- Posso fazer isso no quadro?

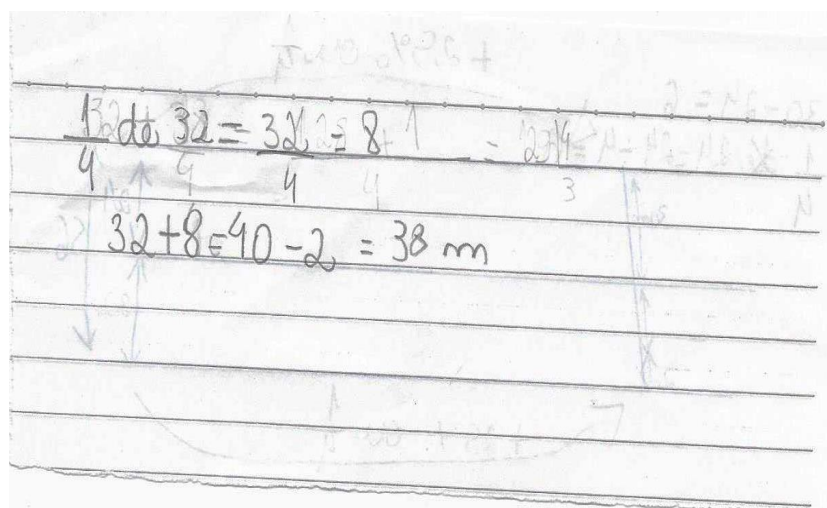
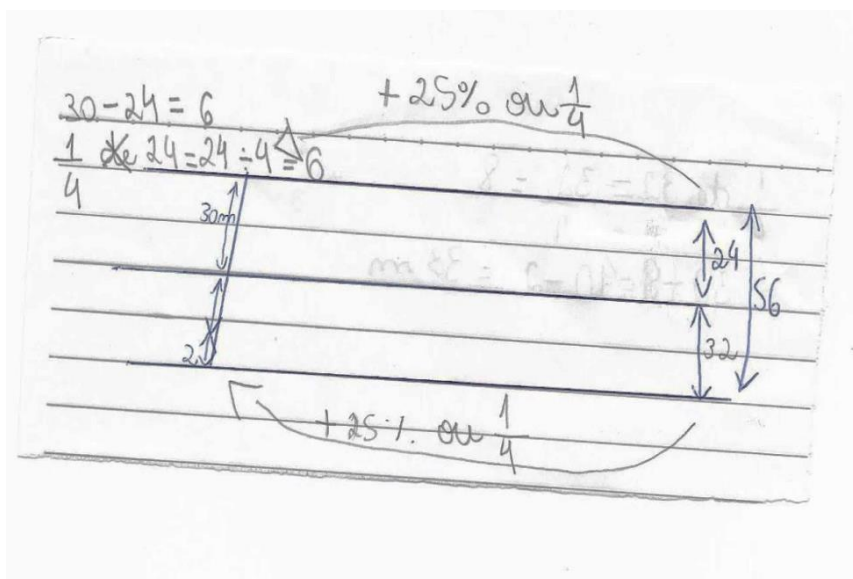
A professora, rapidamente, responde:

- NÃO!

Amedrontada, a professora sente-se perdida. Pensa junto a sua resposta negativa:

“E se pedirem para eu explicar o procedimento do aluno. O que ele fez estaria certo?”.

O aluno não questiona a negativa da professora, mas mesmo assim, entrega o papel para ela.



Que língua é aceita em uma sala de aula? Que língua é aceita em um papel?

Um aluno gagueja com uma língua. Produz uma outra língua na língua.

Uma matemática expressa através de proporcionalidades geométricas, que não sejam as proporções de Tales, é impedida em uma sala de aula? É interrompida?

Por vezes, não se suporta um gaguejar. Variações só seriam compreendidas e aceitas através das mesmas proporções referentes ao teorema de Tales.

Uma variação consentida (como a aluna fez no quadro):

$$\frac{30}{x+2} = \frac{24}{32} \rightarrow 24(x+2) = 30 \cdot 32 \rightarrow 24x = 912 \rightarrow x = 38$$

Outra variação (como a professora fez no quadro):

$$\frac{24}{30} = \frac{56}{30+x+2} \rightarrow 24(30+x+2) = 56 \cdot 30 \rightarrow x+32 = \frac{1680}{24}$$
$$\rightarrow x = 70 - 32 \rightarrow x = 38$$

A matemática pode ser mesmo um “quando um ganha e outro perde”.

AGOSTO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

Tenho que parar com a escrita.
Do contrário, não terminarei esta que não tem fim.
Um camínho dentre outros camínhos.
Enveredar em uma travessía
em um desassossego é este
meu alento.
Muda.
Em muda.
Na muda.
Por que então não se sucumbe e traz de volta
aquilo que irremediavelmente quer estar?

11/08/2015, à tarde, 15 h.

“Tem coisa legal lá”

Mexendo, vasculhando, rememorando algo que se chama dissertação, para a produção de algo que se chama artigo, para encaminhar a algo que chamam de comunicação oral, para um chamado de submissão de trabalhos a um evento. Algo se produz nessa outra entrada à dissertação. “- Tem algo lá”. Algo que não havia encontrado antes, mas não é algo que sempre esteve lá. Está mais para algo construído no instante que foi mexido e vasculhado pelo agora, pelo olhar do agora, pelas forças do instante, pela captura do momento de leitura vagante e pelo que ressoa neste tempo. Hoje ressoa assim: “-Tem coisa legal lá”.

O que se inscreve quando se escreve?

O que se inscreve enquanto escreve? O que se torna enquanto se escreve? O teor da escrita, a forma, o formato e o conteúdo, compõem com a inscrição no escritor. Mas ela não é decisiva e nem tem a força para modelar as linhas que estão se inscrevendo no corpo do escriba. Enquanto se escreve, o que se inscreve sempre escapa da forma, do formato e do conteúdo que foi escrito.

Existe uma escrita que se inscreve no escritor, que escreve junto com a escrita no papel, mas que não é mesma do papel. Também, não é uma escrita interna. Está mais para uma escrita que passa por todo o corpo, que sente os fluxos do vivido, que vive na pele as vibrações e as maquinações de uma vida.

Junto às mãos tenta colocar no papel: não dá conta. As mãos tentam colocar no papel o que toda a pele sentiu. As palavras tentam modelar uma experiência. Talvez a “pele” viria junto com o “papel”. O som que foi escutado viria junto ao “papel”, o toque sentido seria o “papel”. E o “papel” possuiria uma outra materialidade. É possível produzir uma outra materialidade para o papel?

Afetações: dissertação da Raphaela. e

Raphaela Malta Mattos, integrante do Travessia Grupo de Pesquisa, produziu sua dissertação entre panos e papéis.

tese da Ana.

Ana Lygia Schil da Veiga, integrante do Travessia Grupo de Pesquisa, apresentou em sua tese uma experimentação de escrita e modos de vida através de uma materialidade que encanta.



O que se inscreve no escritor?

Escreve-se sobre o que não se sabe.

A escrita não sabe absolutamente nada do que vai ser escrito.

Nela e com ela inventa-se a escrita e o escritor.

Por vezes a escrita dói: reivindica corpos.

Por vezes a escrita adoce: habita a esperança de compreensão.

Por vezes a escrita experimenta: brinca com as palavras, gagueja.

Por vezes a escrita violenta: coloca o pensamento sob suspeita.

Por vezes a escrita ilude: supõe um sujeito anterior à linguagem.

Quando somos jogados em uma produção de escrita: o que se tem são reivindicações corporais.

24/08/2015, tarde, 15h.

Em uma aula de ensino de matemática, curso de pedagogia, uma proposta é lançada: atividades-oficinas disparadas pelos próprios alunos do curso.

Conteúdo abordado dessa atividade: livre, apenas a temática é dada.

Desconforto com a palavra livre.

Na preparação da atividade-oficina, um ensaio se faz, discussões se compõem, corpos se criam, começos se insinuam: “Nós vamos trazer 3 caixas. Pode ser mais do que três. Como exemplo, agora, vamos desenhar três caixas.”

Desenhos sobre o papel da professora. Três caixas começam a ser representadas ali.

“Então elas [caixas] vão estar colocadas sobre a mesa do professor. Depois, separaremos a sala em dois grupos. Os grupos farão uma fila à frente da mesa. O primeiro de cada grupo joga uma bolinha em uma das 3 caixas...”

Outro do grupo interrompe:

“Espera, vocês se esqueceram de dizer, que cada caixa tem marcado, em uma de suas faces, um número”.

Agora, sobre o desenho no papel da mesa da professora, nas caixas representadas, os números 3, 8 e 5 são escritos.

“Continuando, o jogador do grupo 1, por exemplo, joga a bolinha na caixa com o número 3. O jogador do grupo 2, joga a bolinha, também, em qualquer caixa, por exemplo na caixa com o número 8. O grupo 2 grita: ADIÇÃO OU SUBTRAÇÃO. Digamos, que tenha escolhido ADIÇÃO. Quem primeiro falar a soma, do primeiro lançamento com o segundo, ganha. Entendeu? $3+8=11$ ”.

A professora consente com a cabeça. Espera um pouco. Como ninguém comenta sobre a subtração, pergunta:

“Mas se alguém gritar SUBTRAÇÃO?”.

A pergunta ecoa. Um pequeno espanto transfigura os semblantes dos alunos do grupo.

Outra aluna responde: “Se pedir subtração a gente faz $8-3=5$ ”.

A professora relembra a orientação-regra estabelecida: **primeiro lançamento (operação gritada) segundo lançamento**. E questiona: “Agora o procedimento seria mudado?” “Para a operação de subtração o procedimento não poderia obedecer a ordem estipulada pelo jogo?” Continua insistindo. “Por que mudar, agora?”

Uma terceira aluna do grupo diz:

“Vamos para outra atividade. Cancela essa.”

A terceira aluna dá continuidade à conversa e apresenta uma nova atividade, com voz constrangida. Parecia ainda pensar no jogo anterior, mas não queria que aquilo tomasse seus pensamentos.

Relutante, mesmo sem saber a que, continuou:

“Essa nova atividade é feita com 3 dados. Um dado com as faces compostas por números maiores que 10, para deixar a conta mais difícil. O segundo com as faces formadas por sinais (+, -), das operações de adição e subtração. O terceiro com as faces compostas por números de 1 a 6, normal.”

Agora a aluna está um pouco mais entusiasmada, parece que seus pensamentos deixaram de persegui-la, desse modo diz:

“A criança joga os dados e faz a operação que aparece nas faces voltadas para cima e registra em uma ficha”.

A professora ensaia a pergunta a respeito da operação de subtração entre os números dos dados. Quando, mesmo antes de abrir a boca, a aluna diz:

“Antes que a senhora pergunte, vamos impor que o dado com os números maiores seja o primeiro. Para não incorrer no problema da primeira atividade”. Risos

Conversas. Risos. Reclamações. Risos. Divergências. Queixas. Mais conversas. Questionamentos a respeito dos motivos de não fazer estas atividades: alegações. Desistências. Não ensinar. Resistências. Medos. Inseguranças. Vozes: “eles são pequenos não vão entender”. Outras vozes: “mas entender o quê?” Outras e outras vozes: “pra gente ensinar a gente tem que saber”. “Não é possível fazer uma operação de menos com número menor na frente, não agora, não para alunos pequenos, no segundo ano.”

Entre não ensinar e trocar a atividade por outra, enfrentar o problema torna-se uma opção.

A atividade-oficina a ser levada ao grupo de alunos será o próprio problema: nem substituir, nem colocar um guarda-sol para que as coisas funcionem como gostaríamos que funcionassem.

Efeitos de uma escolha: uma execução acontece, grupo se apresenta e em seguida traz a proposta atividade-oficina.

Desta vez, não se ouviu na sala de aula dizer sobre os objetivos desta atividade, conteúdo, conceitos iniciais. O que se teve foi uma breve consideração acerca da regra do jogo e a seguinte frase: “Trouxemos este jogo e esperamos que vocês joguem”.

A expectativa do grupo-proponente era que aparecesse em algum momento uma subtração, o fruto da discussão pretérita. Atentos professora e alunos do grupo, corpos à espreita, feito carrapatos. Mas se não aparecer tal situação? Poderia o professor como um carrapato esperar pelo seu ruminante passar? Até quando se pode esperar em uma educação escolar, dentro de uma sala de aula? Só se pode esperar, em sala de aula, por 50 minutos.

Na primeira rodada surge a operação 6 - 37. Olhares entusiasmados. Corpo professor-carrapato, devir-carrapato, deixa-se cair. Vozes: “37”. Outra voz: “não -37”. Mais vozes: “não pode”. Vozes sem saber de onde vêm: “por que não pode?”; “são crianças pequenas?! São?”; SÃO! “Se fosse no sexto ano poderia”; “mas o jogo é para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

30/08/2016, tarde, 17:51 h.

Ler em voz alta

Que tom tem uma leitura em voz alta?

Que movimento se faz nessa leitura?

– Você precisa ler em voz alta para perceber o que está escrevendo - Orientações de um

Orientador.

Uma prescrição não pré-escritiva, e nem pós-escritiva.

Talvez uma decisão “meso-escritiva”, ou melhor “per-escritiva”?

É assim que a leitura em voz alta atua. Em uma per-escrita em movimento através da escrita.

Um movimento da língua, da caixa torácica, da face, de um corpo leitura.

30/08/2016, tarde, 17:51 h

Ciência dos Venenos nunca se cansa

– Qual é a contribuição de sua tese para pensar a formação de professores de matemática?

A última coisa que desejo seria melhorar o mundo. O mundo já tem muitos ídolos. Eu não construo novos ídolos.

Nietzsche, em Ecce homo.

– O que sua pesquisa entende por banalidade?

Banalidade, no dicionário tem-se: o direito que o senhor tinha de constranger os súditos a servir-se do que lhe era banal.

Ferreira, dicionário.

Na idade Média, banalidade era a taxa paga pelo uso de ferramentas, moinho e benfeitorias.

O radical banal tem o seu significado atrelado, historicamente, a algo que pertencia ao senhor feudal, mas estava à disposição do público mediante retribuição. Etimologicamente, banal vem do francês arcaico “banel”, “pertencente à comunidade”, de “ban”, “controle legal, permissão para uso de bens comunais, decreto”.

Uma variação do sentido fez com que hoje essa palavra estivesse vinculada a algo de pouca importância, comum e vulgar, ocorreu por volta de 1858.

Duarte em ‘conhecimento da língua’.

Roubar algumas frases cala a Ciência dos Venenos?

Responder responde?

Responder cura?

- E como você define se algo é banal ou não? Isso é subjetivo, né?

A questão é o valor dos valores. E assim, uma avaliação dos valores, já que avaliar é um valor, o valor passa a ser atribuído no ato de avaliar. O valor, então, está atrelado à função de avaliar. Em uma última instância, não existe o valor, só o ato de avaliar.

Porém, ainda não se resolve: é preciso criar critérios para essa avaliação.

Como encontrar um valor ou critério que não seja fruto de uma avaliação que se imponha por si mesmo?

Constituição de um ciclo vicioso?

Com Zaratustra tem-se que avaliar é criar. E com Nietzsche o único critério que existe é a VIDA.

O valor da vida não pode ser avaliado, nem por alguém que vive e nem por alguém morto. O crivo é a vida.

Em Zaratustra, uma concepção mais elaborada de vida é a vontade de potência.

A vida, um caso particular dessa vontade de potência.

Mas quando se trata de avaliar é a vida enquanto vontade de potência que vai servir de parâmetro. Composições com a palestra proferida por Scarlett Marton, em Vídeo.

Uma avaliação apreciada pela ótica da vida.

Critérios orientados pela intensificação e conservação daquilo que vive: em um movimento em devir.

Banalidade: o que está o tempo todo demandando, o que está na superfície.

Trazer as cenas para que elas não sejam naturalizadas. Ficar mais nos indícios, cultivar uma incapacidade de não virar um explicador.

10/08/2017, noite, 23:30

Apud de formação

Em aulas de ensino de matemática, a professora solicita às graduandas que representem o número 28 com o material dourado. Uma graduanda relembra o estágio vivido pela manhã do mesmo dia. A professora do primeiro ano do Ensino Fundamental havia solicitado a seus alunos que representassem o número 14 com o material dourado.

A graduanda diz que um aluno representou assim:



Em seguida a graduanda perguntou à professora:

- Por que isso acontece?

SETEMBRO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

A morte é, de tal modo, uma certa
dificuldade de suportar este mundo? A pior morte e a pior
vida são aquelas que não permitem passagem.
Para não morrer sorriu e engoliu o sofrimento em um
sorvo.

Já estava morta?

Camínha morta?

-Se for para viver que seja breve.

Escrever era o único modo de ainda viver.

A escrita é, de tal modo, uma certa maneira de lidar com
este mundo.

Na escrita era livre.

Voava solta!

-Se for para morrer que seja de excitação, mas este não era
o seu prazer.

Era apenas o limite no qual ela se precipitava a cada dia.

O que se escreve à margem de um livro é por vezes mais importante do que o próprio livro.

Em uma nova arquitetura, aparentemente externa ao livro, o que se escreve à margem é ao mesmo tempo um atravessamento do livro, um atravessar no livro, um transbordar ao livro.

Uma intromissão à leitura que se faz na escrita.

Não um termo que devém o outro, mas um encontro simultâneo.

Uma intromissão de um escritor junto ao que se deixou escrever.

Em um gesto, um escritor atreve-se com a leitura: divaga, insinua e em movimentos de demarcação de palavras sublinha, colore, produz um sair da leitura, que ao mesmo tempo está dentro dela. Linhas de fuga.

As linhas produzidas na fuga do que se lê constitui um lugar para se habitar. Não se fixa em apenas um lugar, espreme-se por onde couber. Habita-se um território possível,

simplesmente pela potencialidade de escrever junto ao livro que se lê.

Um território, que não corresponde, apenas, a uma demarcação física de espaços em branco, mas de espaços de respiros.

Uma invenção que se entrega em um atrevimento sutil, habitando novos espaços.

E se os livros tivessem mais espaços para escritas?

E se os livros tivessem mais espaços para atravessamento?

Um gesto de não se prender ao livro, talvez pudesse ser requerido. Produção de seu próprio caminhar. Um caminho em arabesco.

30/08/2016, tarde, 17:51 h

Uma escrita à margem do livro

OUTUBRO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

No mês de outubro, nascia uma menina de pais muito jovens. Da vida desgraçada e desafortunada, nasceu a oferta: "Deixe-me sua filha para que eu cuide." Sem pensar a mãe, recolhendo a filha nos braços, rejeitou a oferta e disse: "Filho de pobre come o que pobre come".

26/10/2015, manhã, 8h.

Ciência dos Venenos.

- Minha tese vai ser composta por cinco artigos que devem ser publicados - diz o sublime ou aquele que está vestido de maneira correta, contente da sua projeção executiva e dirigente.

Mas ainda não completamente feliz, talvez, necessitando de uma cumplicidade, em uma espécie de delírio particular, pergunta ao outro:

- E a sua, será como?

Agora sim, está firmada a doença: embelezamento da Ciência, em nome do Científico.

24/10/2015, tarde, 15h.

Primeiras palavras de um diário.

O que pode uma escrita-suspiro?

Escrever num só folego. Sugar o ar mais profundamente em seus pulmões. Prender por instantes, conter o momento em que simultaneamente os pensamentos divagam e o ar entranha-se no corpo. Quando, inevitavelmente, no limite, expurgar o que já é produção de si. Suspiros.

Escrever como num suspiro, escrever no suspiro, escrever-suspiro pode ser imprevisível. O que esperar de um suspiro? O que esperar de uma escrita-suspiro em um diário?

Quase que se morre em um suspiro, quer dizer em um instante, como num suspiro. Parece que se morre mesmo em um suspiro. Aprende-se quando se morrer, aprende-se a morrer num suspiro, escreve-se num suspiro para não morrer.

Aprender, talvez, seja isso um suspiro, por sua passagem, por essa travessia em processo de si e por sua produção.

DEZEMBRO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

Produzir uma tese é perder-se?
Haveria uma mão a guiar e a dizer que se perdeu?
É preciso uma mão para
apresentar-lhe que se perdeu, segundo GH.
Onde está o texto antes de ser feito?
Morte ao porteiro.
Mas quem ou o que ousaria matá-lo?

23/12/2015, tarde, 17h

Acontecimentos mútuos

Na escola, no final do ano, no momento em que não há nada para se “ensinar”. Escola vazia? Linhas, agulhas e panos frequentam novos ambientes. Entre as aflições das reprovações dos alunos, à espera de ligações e de atendimentos externos a novas matrículas; surgem movimentos de idas e vindas de agulhas. Aprende-se a bordar na escola? Talvez não os alunos. Talvez não nesta escola. Talvez não durante o período letivo. Só se torna bordadeira tornando-se sensível aos signos da linha. Ou será aos signos do pano? Será aos signos do pano-linha? Que signos da linha? E da agulha?

Aprende-se no contato com o pano, no movimento da agulha, na contagem dos pontos e na diagramação dos espaços? Nas escolhas que se faz dos movimentos experimentais que tecido e linha permitem?

Ah! Mesmo com a produção de locais seguros, para tentar produzir reconhecimento: gráficos nos espaços a desenhar, contagem de pontos, não se operam com a mesma matemática já conhecida. “Ora você é professora de matemática, consegue fazer isso”. Quer a matemática dizer o que fazer. Quer o reconhecimento garantir caminhos seguros para novos caminhos. Mas que acontece? Reconhece-se, entende-se o que se deve fazer. Porém, sempre vira outra coisa. Algo escapa. Algo sempre escapa.

Fluxos de uma aprendizagem?

Embates entre fluxos, novas produções de territórios e desterritórios?

Uma disputa entre Minerva e Aracne acontece. Pode uma mortal, Aracne, tecer sem seguir conselhos de uma deusa que tudo sabe, Minerva? Guiar-se, apenas, por seus desejos sem ter dedicado a alguém o seu aprendizado?

Minerva quer ganhar a disputa, quer aconselhar, afinal para que serve tanta sabedoria senão para apresentar-se como hegemônico um modo de fazer e ser no mundo? Aracne só quer tecer, não quer conselhos, rejeita modos prontos de estar no mundo.

Minerva quer provar a soberania de sua capacidade técnica. Só há um caminho seguro e belo, essa é sua imposição. Aracne só quer tecer, não quer ser discípula nem mesmo de uma deusa.

Minerva quer apresentar suas conquistas e seus massacres através de sua arte. Quer intimidar, por certo amedrontar, é típico dos deuses. Aracne só quer tecer, atreve-se a tecer sobre as presunções dos deuses, suspeita dos valores impostos por eles.

É vencedora Minerva? Insultada, Minerva metamorfoseia Aracne em uma aranha.

Ainda na escola, sobre uma teia que habita, habita um corpo, sem olhos, sem nariz, sem boca, sem ouvidos, com olhos, com nariz, com boca, com ouvidos, que capta vibrações de uma linha-agulha-pano, de uma linha-tensão de corpos-reprovados, de uma linha-telefone matrícula, de uma linha-espera que este ano termine.

Em cada ponto, tem o imprevisível do movimento, o imprevisível da espera, do que estar por vir. Não basta só saber contar, tem que entrar no fluxo.

JANEIRO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

Nos mesmos anos que tentava sobrevivir a tudo que a
oprímia, também, vía un grão de areía habitar a correía
da engrenagem que a conduzia para o mesmo camiño de
sempre.

Imperceptível, o grão produziu un
funcionamento descompassado.

Levou a produción de un novo
pedaço de terra para habitar.

22/01/2016, manhã, 11h.

Sublime e Ressentido

Em um pântano morava o que um dia se disse ser belo. Este lugar cheira a um costumeiro excremento de sutileza indelevelmente real. Já fazia anos que ali existia e reinava o que se dizia ser belo. Sua origem datava de antes da construção do mundo, mas sua primazia só podia ser compreendida por um par de olhos apurados e mentes inteligentes. É bem certo que ninguém sabia se era verdade que ele vivia por lá há tanto tempo, mas era adequado aos planos que todos pensassem que ali estava desde o início da aurora.

Os planos eram corretíssimos e perfeitos. Com a ajuda influente dos guardiões, porteiros da morte, os planos correriam para o bem mais profundo de nossas almas – a felicidade. Em nome do plano, do bem mais profundo de nossas almas e do que se dizia ser belo, muitas coisas foram feitas no pântano: instituições foram criadas, muitas decisões foram tomadas, monumentos foram erguidos e o mais importante, crenças foram erigidas.

Nunca ninguém havia chegado lá, no bem mais profundo de nossas almas – a felicidade. Pelo menos alguém que se podia, um dia, ser posto de frente para uma prosa. Talvez por sua profundidade? Talvez por estar em nossas almas? Mas corria a história, em bocas grandes e em bocas pequenas, que havia quem tivesse chegado lá. E este, desde então, passou a definir o caminho certo. Trilhado por um passageiro de cada vez, é claro, este era feito a partir de seus honrados esforços e, também, depois de dispendiosos cumprimentos, deveres e sabedoria, dava-se a chegada ao firmamento interior.

“O caminho consistia em etapas: partes bem simples, bem claras e bem eficientes. Afinal, a simplicidade sempre foi a alma de toda boa regra” – explanava o que se dizia ser belo.

Aquele que se dizia belo vestia-se sempre corretamente. Trazia orgulhosamente em seu peito a honraria do dever cumprido. Sustentava a possibilidade de prover a boa consciência, as atitudes, a moralidade, as vias necessárias para o bem mais precioso de nossas almas – a felicidade. Nunca se desviava de seu caminho, pois tinha estabelecido suas certezas afixadas em tábuas de verdade e de bondade.

Era apenas dessa forma que o belo dizia *sim* a si mesmo.

E o outro? Ah, o outro! O outro era apenas o *não*. Sintoma da degeneração e decadência do pântano. Medido pelo inverso do primeiro, pelo valor do primeiro. Abalizado pela inversão do valor correto, bom e verdadeiro do primeiro: daquele que se dizia belo.

22/01/2016, noite, 23h.

Habitar a vida poeticamente. Aprendizagem com os versos na e da escrita. Furar o guarda-sol que abriga do caos. Permitir passagem. Perder consistência.

24/01/2016, tarde, 17h

Uma proposta: um grupo propõe uma atividade-oficina, em uma aula de ensino de matemática, solicita que todos descrevam quais seriam suas ações enquanto professores de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, frente a este problema: $6 - 37$.

Vozes: “mas vocês não vão explicar o modo correto da gente falar com o aluno?”

Corpos se desestabilizam.

Formação se movimenta.

Escritas se materializam:

B – Diria que a situação em que nos encontramos, no momento, na altura do estudo, não se aplicaria a explicação, mas que em outro momento, após um estudo sequenciado e mais aprofundado, prometeria voltar na questão e propor uma resposta a ela. E sempre que na brincadeira acontecesse isso, proporia que o número maior deveria ser o 1º posicionado na operação e o 2º logo abaixo, para que se obtivesse um resultado possível.

J - Eu mostraria, de forma concreta, que “tirar” 37 palitos, por exemplo, em 6 é impossível. E eles diriam: está confuso professora (risos), mas essa, naquele momento, seria minha única saída. Depois pesquisaria e comentaria com a classe, novamente, sobre o ocorrido, caso minha resposta estivesse equivocada.

F - Os alunos do 2º ano ainda estão consolidando a noção de acrescentar e retirar unidades, através das operações de soma e subtração. Por isso, eu diria para meus alunos que não se pode tirar 37 de 6.

D – Apresentaria uma situação-problema para o aluno e tentaria explicar a situação, usando um exemplo que faz parte do cotidiano dele. Ex: você quer comprar um

brinquedo que custa R\$ 37,00, mas só tem R\$ 6,00. Quanto você ainda precisaria juntar para conseguir comprar o seu brinquedo?

JL – Responderia que naquele momento, ele não consegue saber aquele tipo de cálculo, que foge à compreensão dele, já que só aprendeu a situação contrária, com o subtraendo menor que o minuendo, mas que aquela era uma nova forma de cálculo que ele aprenderá futuramente.

L – Vou pesquisar e depois te passo uma resposta mais certinha. Agora se fosse para eu aplicar essa atividade, logo após propô-la aos alunos, eu possivelmente estaria mais preparada.

TM – Falaria que essa operação daria um número negativo, tentaria explicar da melhor forma possível, pois é uma turma de segundo ano, ainda.

R – Não tem como realizar uma conta de subtração quando o minuendo é menor que o subtraendo.

Respostas e respostas e e e

26/01/2016, meio dia, entre o almoço.

Das listas de materiais

O princípio dos Catataus

Benjamin em 'Obras escolhidas: Rua de mão única'.

Os elementos formam a matéria prima para moldar um lugar-escola.

É mesmo uma arte produzir esse arsenal para estar nesse lugar.

Essa arte obedece a um critério de comensurabilidade em uma incomensurabilidade.

- **500 folhas de papel sulfite A4 75g/m2 (branco)**
- **200 Folhas de papel A4 (verde ou azul)**
 - **02 Papel crepom (cor viva)**
 - **01 Papel camurça (folha)**
 - **01 Folha de papel cartão**
- **02 Pacote de Paper Cil (cores fortes)**
- **02 Revista usada (com figuras)...**

•
•
•

- ✓ **Os materiais de uso individual deverão ser repostos pelos responsáveis à medida que forem acabando.**

- ✓ **Matemática - Projeto Ápis 1º ano – Autor: Luís Roberto Dante – Editora Ática.**

Seu desenvolvimento está voltado a permanentes palavras de ordem.

Por que não, a palavra PROJETO?

- **Será pedido, no decorrer do ano letivo, um livro de literatura indicado pela professora.**

Não tem livro de Português; de Ensino Religioso tem; de Inglês também tem.

De Português às vezes tem, desta vez, aqui, não tem.

Refutação dos materiais, dissociação dos materiais.

- ✓ **O uniforme escolar será de uso diário e obrigatório.**

- ✓ **Todo o material deverá ser etiquetado com o nome do(a) aluno(a).**

Paradoxo: o que é de todos, é só de um agora.

O que é de todos, é de apenas um, só de um: individualidades etiquetadas.

- ✓ **Os cadernos e livros deverão estar encapados com plástico transparente.**

Sobre o que se afirma a priori, preconiza-se que este deva ser feito demasiadamente por exemplos, sob pena de não ser compreendido ou cumprido.

Crivo:

- ✓ **Não substituir os materiais por outros.**

FEVEREIRO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

Sería possível sustentar uma vida na
qual tudo estivesse à mostra?
Ainda não terminei de ler paixão segundo G.H.
Fitei com as palavras, mas não findei a leitura.
Acho que nunca conseguirei.
"Fugir de tanto fugir e perder-se em parte alguma",
segue uma produção acadêmica.

08/02/2016, tarde, 15h.

Que Memorial Acadêmico?

Que Currículo Lattes?

que Multidão?

Em formação:

- Professora de Cálculo I? Presente.
- de Ensino de Matemática? Presente.
- de Fundamentos da Matemática? Presente
- Recreadora? Presente. – Na Educação Infantil? PRESENTE!
- Aprofundamentos de Estudos? Presente.
- Grupo de Pesquisa? Presente. Travessia? Presente.
- Aulas de reforço e aulas particulares? Presente.
- Bolsista de Iniciação Científica? Presente.
- Monitora? Presente.
- Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática I e II? Presente. Presente.
- de Estatística aplicada à Educação? Presente.
- no Ensino Médio? Presente.
- no Ensino Fundamental? Presente.
- Coordenadora? Abandonou, neste ano, não estava conseguindo conciliar com os estudos no doutorado. Presente.
- Professora da Pós-graduação em Alfabetização? Presente.
- em Psicopedagogia? Presente.
- do colégio João XXII? Excedente, não tinha vaga. Presente.
- da UFJF? Reprovada. Presente.
- de Atendimento Educacional Especializado? Está de Licença, para fazer o doutorado. Presente.
- Mestrado? Presente. Especialização em Educação Matemática? Presente.
- No NEC? PRESENTE.

– Tutora de EaD? Gestão Pública, Estágio Supervisiona de Matemática I e II?

Presente. Presente. Presente. Presente.

– Marta? *Eu é um outro.*

08/02/2016, tarde, 17h.

Palavra de ordem

No final do ano letivo, período de resultado das provas finais, 15 a 17 de dezembro, para a disciplina matemática: resultado -15 de dezembro - depois das 8 horas, ou qualquer outra dia e horário neste intervalo de tempo, não importa, alunos esperam por resultado – **aprovado** ou **(re)provado**.

O que se passa antes? Corpo aluno, corpo professor, corpo escola, corpo família, agenciamentos, corpo ensino, corpo prova. O que se passa depois? São ações-paixões afetando os corpos (corpo (re)provado, corpo aprovado, corpo família, corpo escola).

Crime – a acusação de não ter atingido o quantitativo projetado.

*Pena – ser provado novamente. **(Re)provado**.*

Regimento - Estará reprovado o aluno com:

Média inferior a 60% = $\frac{\text{Nota total anual (\%)} + \text{Nota da prova de recuperação (\%)}}{2}$

2

A sentença - um parecer através de dados que se supõem mensuráveis

(15 de dezembro de 2015, disciplina matemática, escola x, média inferior a 60%,

aluno (re)provado)

*Do crime à sentença, transformação do aluno em **(re)provado**.*

Corpo (re)provado. Corpo submetido a novamente ser provado novamente.

25/02/2016, tarde, 17 h



Corredores da Faculdade de Educação UFJF – Entre corredores: rostidade-formação-de professores; corpo aula; corpo movimento; corpo experimentação; corpo disciplina-doutoramento. Experimentações no e com o espaço: corpo corredor.

QUE PROFESSOR(A) VOCÊ É?

Corredor – “O corredor não é para correr”. “Mas se corredor não é para correr, então ele deveria se chamar andador e não corredor” – ecos de uma escola.

QUE PROFESSOR(A) VOCÊ É?

Corredor – “Por que você está aí parado? Corredor não é para ficar parado, sentado, jogado ao chão, vai atrapalhar a passagem dos outros” – ecos de uma outra escola.

O que acontece em um corredor?

Corredor – “Onde posso colocar esta (in) formação?”. “Ah, pode colocar no mural do corredor, por ali todos têm que passar e vão ver” – outros ecos.

Que professor se faz no corredor?

Corredor – “Lugar de aula? Uma aula acontece no corredor? Experimentações com e no espaço-lugar-corredor” – ecos de uma disciplina de doutoramento.

Que aula se faz no corredor?

26/02/2016, noite, 18:00h, sem horário de verão.

O “fim” da escola

Quando não se podia mais pensar em nada a ser controlado, eis que surge a ideia: “planilha do xixi”. Que a escola controle fisiologicamente seus alunos dizendo os momentos e tempo de ir ao banheiro, comer e beber, isso ninguém tinha dúvida. Mas daí a construir uma planilha para descrever quantas vezes alguém vai ao banheiro e bebe água é a glória para qualquer performance ditatorial e de controle.

Mas chega de espanto? Não seria este o “fim” da escola? Produzir conformidades? Planilhas, tabelas, números, quantificações, a matemática a serviço do controle civilizatório sempre foi o seu “fim” primeiro.

Finalidade: havia algumas salas saindo mais que as outras para ir ao banheiro. Havia professores mais permissivos que os outros na liberação desses alunos. Atitudes que destoam das práticas projetadas para esta escola. Todos deviam agir do mesmo modo para o controle da disciplina. A planilha forneceria suporte para saber qual sala, em qual horário e qual professor estaria destoando e colocando abaixo os planos para ordem da escola.

Dados coletados, planilha elaborada, material impresso.

Em reunião, com os dirigentes da escola, discutem-se as análises produzidas pela planilha. Pesquisa quantitativa. Análises. Conclusões.

- *Através da “planilha do xixi” observa-se que algumas turmas são mais agitadas que outras e que alguns professores são mais complacentes e permissivos com isso. Vejam a turma do 5º ano A, saiu 235 vezes para ir ao banheiro no mês de junho - diz aquele que olha a planilha com olhos assustados ao comparar com o 5º ano B, que saiu menos da metade das vezes, 108 vezes.*

- *A turma do 6º ano C, sai mais no terceiro horário, na aula da professora de Ciência. - diz o idealizador da planilha e continua. - Essa professora tem uma postura de muita passividade diante da indisciplina dos alunos. A planilha reflete isso claramente.*

- *Vou conversar com a professora - diz aquele que se sente responsável pelo professor que faz tal atrocidade, ou seja, permite que seus alunos saiam de sala de aula.*

- *Temos que reforçar essa conduta com os professores. As turmas estão saindo demais. É inadmissível que no terceiro horário um aluno saia essa quantidade de vezes de sala de aula. O recreio é logo depois. Não tem motivo para isso. - diz outro que analisa a planilha atentamente.*

Um dos integrantes da mesa de discussões fica quieto, mas logo é percebido e é convidado a entrar na conversa.

- *E a você, o que a planilha diz?*

- *Diz-me que os alunos do 5º ano A saíram 235 vezes no mês de junho e os do 5º ano B saíram 108 vezes, mas se eles, realmente, fizeram xixi não diz - responde aquele que não compreende o “fim” da escola.*

20/02/2017, tarde, 13:20 h.

Voltei. Voltei hoje.

Não tinha ido a nenhum lugar, mas sei que voltei.

Precisei não ver mais esse movimento, não ouvir esse tetetetetetetetete.

Estive à espreita desse som, mas acostumei-me a ficar longe.

MARÇO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

Um livro nasce na vida.
Deve ser por isso que não conseguí
parar de habitar poeticamente essa.
e farei isso tantas vezes,
repetindo-me num contínuo,
até que a vida me peça
para que ignore esse fluxo.
E ainda assim, restará o livro,
pois é só com o resto que a vida
compõe-se.

14/03/2017, tarde, 17:30 h.

Formação como dançar: improvisação.

Como um toque dispara uma formação?

O gesto flui do encontro e no encontro.

O tom produz a viscosidade da conversa.

Uma sala de aula pensada nesse lugar. Estar à espreita do gesto novo, na produção de um tom que anime um diálogo.

15/03/2017, manhã, 11:33 h.

Como produzir um corpo para estar em uma sala de aula?

Produção de algo que se efetua no efeito. O efeito não é um mero produto. Está mais para uma criação involuntária, que é disparado independente de uma vontade de um sujeito.

O que pode ser efeito de um encontro?

Um sentido?

O sentido é um efeito incorpóreo?

Só se pode captar o efeito de uma força?

16/03/2017, tarde da noite, nem quero ver a hora, tenho que trabalhar amanhã cedo.

Uma outra noite, como uma outra noite, de um qualquer dia. Escova os dentes, coloca pijama, corre pelo corredor. Apelos para dormir. Pulos na cama para não dormir.

- Mãe, apaguei a luz sem ir ao apagador. É só fechar os olhos. Olha, acendeu, apagou, acendeu, apagou.

Vamos apagar você também! Apague com os olhos!

20/03/2017, tarde, 15:54 h.

Um conto de formação ou de como se festejar em um festival

(Parte I - Rei da direita para o fim)

Deleuze, em Nietzsche, apresenta os dois reis: o da direita e o da esquerda, que representam a moralidade dos costumes.

No 21º FESTIVAL DE COISAS QUE TODOS TÊM QUE FAZER, entre tribos, o rei decide que naquele ano haveria apenas 5 tribos na disputa pelo troféu SIM OBRIGADO.

Ninguém entendia muito bem os motivos que levaram o rei a imputar tal regra, mas em um festival de coisas que todos têm que fazer não se questiona muito as decisões de um rei. Afinal, o que está em jogo é o troféu. O troféu garante a obediência a todas as vontades da tribo vencedora.

É bem certo que havia mais do que 6 tribos no reino, algumas de menor significância, outras de maior desempenho, outras de suposta existência naturalizada e outras de atuação duvidosa, tudo isso segundo aos costumes da época. Mas apenas 6 tribos estavam em evidência naquele tempo, as tribos eram: A MAIORIA, A PERSUASÃO, SEGUNDO A SUA JUSTIÇA, A MORAL, O CUIDADO COM O OUTRO e O BEM COMUM.

Em meio às discussões, a respeito de quais tribos participariam do festival, a tribo A MAIORIA defendia sua permanência por ser a maioria e como consequência defendia sempre os direitos da maior parte do reino.

A tribo A PERSUASÃO apresentava argumentos incontestáveis a respeito de sua permanência. O maior deles era: “nós sempre estivemos aqui e devemos permanecer”. A PERSUASÃO era a tribo mais íntima da A MAIORIA, apesar de aquela negar tal fato.

A tribo SEGUNDO SUA JUSTIÇA, declarava ser justa a presença de quem pensasse no que era justo, segundo sua justiça.

A tribo A MORAL esteve culiada com a tribo SEGUNDO SUA JUSTIÇA desde a fundação das duas tribos. Há rumores de que elas eram uma mesma tribo, mas sempre negaram essa afirmação, já que A MORAL determinava valores, abominava vícios, estabelecia aprovações e desaprovações. E isso não servia aos interesses de SEGUNDO SUA JUSTIÇA, que desejava aparentar um ar de imparcialidade em suas tomadas de decisões, mas que no fundo era sustentado pelos mesmos pilares.

A tribo O CUIDADO COM O PRÓXIMO, nunca havia estado em um festival, por isso sua presença, no 21º FESTIVAL DAS COISAS QUE TODOS TÊM QUE FAZER, era imprescindível e requerida. Nunca havia estado com esse nome, sua virtude era a piedade que

sempre esteve na esteira fundadora desse reino e nas tribos vencedoras dos festivais. A piedade, através do aprisionamento dos deserdados, promete uma grande felicidade para todos. Uma grande recompensa futura aos desventurados. A piedade, então, era a proteção aos deserdados e condenados da vida. Mas os tempos eram outros. Nesse festival, existia, além do forte apelo à felicidade, uma exigência comercial bastante favorável para a participação dessa tribo no festival.

A tribo O BEM COMUM, ao contrário do que todos pensavam, nunca se deu muito bem com A MAIORIA e nem com o CUIDADO COM O PRÓXIMO. Apesar de ser o BEM COMUM que sustentava os ideais de CUIDADO COM O PRÓXIMO, essa afirmação era negada, também.

Em disputa de argumentações e de acusações venceram: as tribos A MAIORIA, SEGUNDO SUA JUSTIÇA, A MORAL, A PERSUASÃO e O BEM COMUM. Ficando de fora O CUIDADO COM O PRÓXIMO pela justificativa de que as 5 tribos já faziam o trabalho dessa.

Eram essas tribos que davam corpo aos interesses do rei. Eram essas tribos que quebravam a ponta da lança do desejo. Elas eram o espelho que forjava uma identidade, que produziam a aparente existência de um outro corpo. Um corpo organizado, estruturado e centrado. Este corpo estruturado evidenciava a falibilidade de corpo errante, através de suas ficções e suas ilusões.

O concurso forjava as tribos que se apresentavam com pensamentos iguais. Estabelecia uma reciprocidade entre as tribos e o rei. Pensamentos dissonantes eram repudiados. Com o concurso, o rei, simplesmente, estava exercendo sua vaidade diante dos seus súditos e imputando a cada um os seus valores.

O rei buscava encontrar a felicidade, era a boca que fazia bem aos ouvidos das tribos, ou pelo menos de algumas. Ele, também, piscava os olhos quando informava às tribos os caminhos para isso. Produzia um juízo interior no estalar de seus dedos.

A tribo ALÉM DO BEM E DO MAL era muito mal vista e bem diferente das tribos que ali estavam, não era considerada como tribo, eram mais uma a-tribo.

Havia muitas tribos que eram consideradas a-tribos.

Uma a-tribo de grande expressão, por sua resistência aos mandos e desmandos do rei, era UMA RAZÃO INADEQUADA. Em suas manifestações, essa a-tribo expunha a todos, através de grandes megafones, a sua maior suspeita quanto ao reino – “o rei não existia”.

É claro que, a pedido e ordem do rei, essa tribo nunca podia utilizar de seus megafones em ambientes públicos.

Nesse misterioso reino de um único homem, cheio de tribos, de tribos que eram consideradas a-tribos, repleto de multiplicidades mil, o que fazer? Destituir o rei? Cortar as cabeças? – diria o homem sanguinário. Ou talvez, saltar as tribos do rei? Minar seus pilares de sustentação? Suspeitar de sua maioria, de sua justiça, corroer sua persuasão, duvidar do comum da moral, permitir passagem a uma a-tribo e a outras várias a-tribos? Ir além do bem e do mal? Produzir uma razão inadequada?

Com megafones ou sem megafones, começam-se a suspeitar que a diminuição do número de tribos no festival atendia aos interesses de reduzir os diferentes rebanhos. Todos seriam iguais daqui a alguns festivais. Não haveria pensamentos dissonantes. Qualquer tribo que fugisse da tribo selecionada se auto identificaria como um sem tribo, voluntariamente.

Com a lei do Uno que devém dois: um adequado e um não adequado. Ou em sua forma rudimentar o bom e o mau presentificar-se-iam em todas as mentes. Através dessa lei o sujeito tomaria posse de si. “Eis a sua maior ficção”.

Então, para o futuro feliz, lembrar-se-iam de várias tribos que não se comunicavam, um verdadeiro castigo, por uma audácia genuína de Babel.

30/03/2017, tarde, 16:33h.

“Pot-pourri” de linguagem

Uma aluna, envolvida com as atividades de potência de números negativos, apresenta os seguintes resultados:

$$(2)^{-2} = 2$$

$$(9)^{-2} = 79$$

$$(3)^{-3} = 24$$

Na tentativa de compreender suas respostas, a professora pergunta-lhe como fez.

Em resposta a aluna diz:

2^2 é 4, menos 2, dão 2.

9^2 é 81, menos 2, dão 79.

3^3 é 27, menos 3, dão 24.

Ainda em sala, mas em outra turma, primeiro ano do Ensino Médio, a professora escreve na lousa a radiciação de alguns números reais e solicita os resultados em voz alta.

Escreve na lousa $\sqrt{4}$, busca lembrá-los a respeito da radiciação. A maioria diz em voz alta 2 como resposta. Uma voz ao longe diz: “4”.

A professora continua e, ignorando a resposta errada, solicita o resultado de $\sqrt{16}$, a maioria responde 4. A voz anterior, agora um pouco mais baixa é identificada pela professora ao dizer 16.

Professora interpela o aluno a respeito dos seus resultados. O aluno responde: “não é só para tirar a raiz?”

Um aluno, em aula de reforço, sexto ano do Ensino fundamental, faz vários exercícios para encontrar o mínimo múltiplo comum de números.

- 3) Faça o que se pede abaixo:
- d) mmc (15, 45)
 - e) mmc (8, 16)
 - f) mmc (3, 9 e 15)
- 4) Encontrar o mmc entre 15 e 35:

Executa o primeiro exercício com êxito. No exercício seguinte, de número 2, o aluno lê, abaixa a cabeça, mas não se atreve a colocar o lápis sobre o papel.

A professora busca incentivar: “vamos, faça!”.

O aluno diz: “não sei encontrar o mmc entre 15 e 35, são muitos, 16, 17, 18, 19, 20 até 34.”

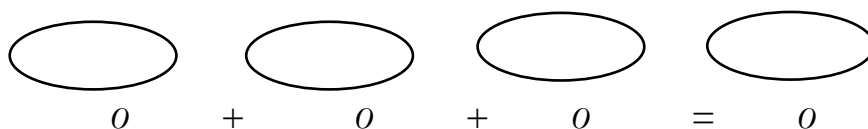
31/03/2017, tarde, 16:33h.

Dimensão 0

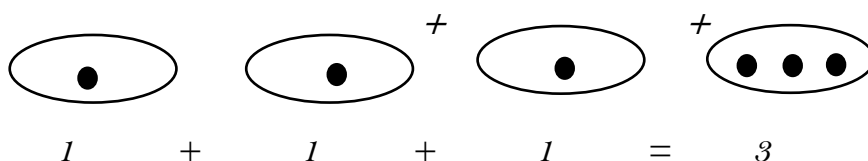
Professores envolvidos em metodologias de ensino de matemática, através de operação de multiplicação, junto a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entretêm-se com a ideia de multiplicação como soma de parcelas iguais e como malha retangular. Constroem as tabuadas dos fatos da multiplicação:

Primeiro a tabuada do 3 em parcelas iguais.

$$3 \times 0 = 0$$



$$3 \times 1 = 3$$

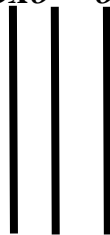


⋮
⋮
⋮

E continuam até chegar de $3 \times 10 = 30$.

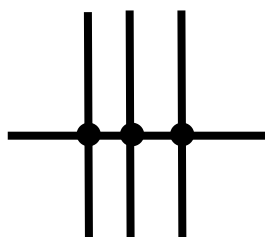
Depois fazem a tabuada do 3 com o auxílio de cruzamentos de linhas e de colunas:

$$3 \times 0 = 0$$

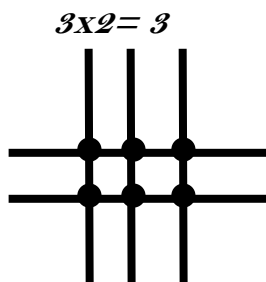


(3 linhas na vertical x 0 linha na horizontal = não há pontos de encontro)

$$3 \times 1 = 3$$



(3 linhas na vertical x 1 linha na horizontal = 3 pontos de encontro).



(3 linhas na vertical \times 2 linhas na horizontal = 6 pontos de encontro).

.
.
.

E vão assim até chegar em $3 \times 10 = 30$

Por fim, a tabuada do três com a malha retangular.

Questionamentos iniciam-se.

Alguém diz:

“Com essa ideia não dá para fazer $3 \times 0 = 0$, $3 \times 0 = nada$ ”

Outra voz:

“Mas nada é zero”

Uma terceira voz entra na conversa:

“Não existe dimensão zero. Existe?”

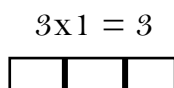
“Mas e o buraco negro?”

Os questionamentos chamam a professora, perguntam:

“Qual é a dimensão do buraco negro? Dimensão zero?”

Diante da incerteza da professora a respeito de buracos negros, graduandas continuam.

“Então vamos continuar – sem a dimensão zero”.



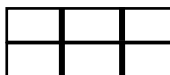
(3 colunas \times 1 linha = 3 quadrados formados).

Uma voz, ainda insiste no assunto sobre dimensões:

“Quer dizer que essa tem a dimensão 1?”

E

$$3 \times 2 = 6$$



“Tem a dimensão 2?”

“Mas, não é isso que é dimensão?”

“E aí professora? É isso que é dimensão?”

Professora não responde. Não sabe o que responder. Mas nega com a cabeça ao ouvir o conceito de dimensão produzido ali em sala. E a pergunta insiste: “então por que não dá para fazer $3 \times 0 = 0$?” Sem respostas, graduandas escrevem a tabuada do 3 até chegar em $3 \times 10 = 30$.

ABRIL

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

veio de novo.
Sempre vem.
Repetidas vezes diferentes.
Uma intensidade dissonante,
imperceptivelmente diferente.
Não é o mesmo que volta.
E sim o que devém.
Porque só afirmação volta.
Só a alegria volta.
E já começo a ter
aquele frio na barriga.
Um sentir atropelado.
Quando um sentimento
vem coercitivo.
Uma piedade do eu
e uma vida negada.

06/04/2016, tarde, 13:50.

O tempo da vida

“O tempo aqui passa mais rápido do que na minha cidade. Fico até tonta. Às vezes, nem sei mais para onde vou.” – diz aquela que se perde em uma sala de aula de formação de professores.

A-ver-a-cidade?

Em um labirinto, habitar é perder-se.

Em um tempo acelerado, habitar é perder-se.

Habitar o tempo é perder-se.

Um corpo, que não tem tempo, é atravessado por uma aceleração que o impede um pouso, que o impede uma parada. Habitar um espaço e um tempo sem parada é perder-se?

Aceleração, por vezes, impede o olhar-parar. O que significa perder-se nessa aceleração do tempo?

O que corre mais depressa nesse corpo formação nesta cidade que difere do corpo formação cidade outra?

07/04/2016, tarde, 15h.

O cemitério na madrugada

A escola na manhã

Vinícius de Moraes

Às **cinco sete da manhã** a angústia se veste de **branco sono**
 E fica como louca, sentada, espiando o mar...
 É a hora em que se acende o fogo-fátuo da **madrugada manhã**
 Sobre os mármore frios, frios e frios **do cemitério da escola**
 E em que, embaladas pela harpa **cariciosa das pescarias dos sinos**
 Dormem todas as crianças do mundo.

Às **cinco sete da manhã** a angústia se veste de branco
 Tudo repousa... e sem treva, morrem as últimas sombras...
 É a hora em que, libertados do horror da noite escura
 Acordam os grandes anjos da guarda **dos jazigos das avaliações.**
 E os mais serenos cristos se desençam dos madeiros

Para lavar o rosto pálido na névoa.

Às **cinco sete da manhã**... — tão tarde soube — não fora ainda uma visão
 Não fora ainda o medo da morte em minha carne!
 Viera de longe... de um corpo lívido de amante
 Do mistério fúnebre de um êxtase esquecido
 Tinha-me perdido na cerração, tinha-me talvez perdido
 Na escuta de asas invisíveis em torno...

Mas ah, ela veio até mim, a pálida cidade dos poemas
 Eu a vi assim gelada e hirta, na neblina!
 Oh, não eras tu, **mulher sonâmbula**, tu que eu deixei
 Banhada do orvalho estéril da minha agonia
 Teus seios eram túmulos também, teu ventre era uma urna fria
 Mas não havia paz em ti!

Lá tudo é sereno... Lá toda a tristeza se cobre de linho
 Lá tudo é manso, manso como um corpo morto de mãe prematura
 Lá brincam os serafins e as flores, bimbam os sinos
 Em melodias tão alvas que nem se ouvem...
 Lá gozam miríades de vermes, que às brisas matutinas
 Voam em povos de borboletas multicolores... (***São asas transparentes – borboleta de Aline***)

Escuto-me falar sem receio; esqueço o amanhã distante
 O vento traz perfumes inconfessáveis dos pinheiros...
 Um dia morrerão todos, morrerão as amadas
 E eu ficarei sozinho, para a hora dos cânticos exangues
 Hei de colar meu ouvido impaciente às tumbas amigas
 E ouvir meu coração batendo.

Tu trazes alegria à vida, ó Morte, deusa humílima!
 A cada gesto meu riscas uma sombra errante na terra
 Sobre o teu corpo em túnica, vi a farândola das rosas e dos lírios
 E a procissão solene das virgens e das madalenas
 Em tuas maminhas púberes vi mamarem ratos brancos
 Que brotavam como flores dos cadáveres contentes.

Que pudor te toma agora, poeta, lírico ardente
 Que desespero em ti diz da irreabilidade das manhãs?
 A Morte vive em teu ser... — não, não é uma visão de bruma
 Não é o despertar angustiada após o martírio do amor
 É a Poesia... — e tu, homem simples, és um fanático arquiteto
 Ergues a beleza da morte em ti!

Oh, **cemitério da madrugada** **escola da manhã**, por que és tão alegre
 Por que não gemem ciprestes nos teus **túmulos currículos**?
 Por que te perfumas tanto em teus jasmims
 E tão docemente cantas em teus pássaros?
 És tu que me chamas, ou sou eu que vou a ti
 Criança, brincar também pelos teus parques?

Por ti, fui triste; hoje, sou alegre por ti, ó morte amiga

Do teu espectro familiar vi se erguer a única estrela do céu
 Meu silêncio é o teu silêncio — ele não traz angústia
 É assim como a ave perdida no meio do mar...

Serenidade, leva-me! guarda-me no seio de uma **madrugada** **manhã** eterna!

Aprendizagem com seu conhecimento é morte. Paradoxalmente, é vida.

Cemitério: efeitos de uma forma. É possível pensar uma aprendizagem que não é pensamento?

10/04/2016, manhã, 10h.

escritas em papel de pão

Uma senhora escreve, em pedaços de papel de pão, a tabuada da multiplicação.

Os estudos escolares tinham voltado a conviver consigo.

Não era capaz de recorrer à memória tantos fatos.

Os papéis ficavam dispostos pela sua cozinha, na geladeira, no azulejo, por volta de suas atividades com a casa.

Um dispositivo para não ser apoderada pela força do esquecimento.

“O esquecimento, frequentemente, é uma graça. Muito mais difícil que lembrar é esquecer! Fala-se de ‘boa memória’. Não se fala de ‘bom esquecimento’, como se esquecimento fosse apenas memória fraca. Não é não”, escreve Rubem Alves.

Junto ao papel de pão, outras escritas se passam. Escritas em papel de pão...

Escritas que dizem do que se precisa dizer: com a pressa de um recado, com a lerdeza de um até breve, que diminui o ritmo e faz uma pausa em um aceno escrito.

Um aceno no despercebido e costumeiro:

Eu te amo!

Bjus.

Existe uma palavra de ordem mais categórica que ‘eu te amo’? O que ela te obriga? *Clarice Lispector, em ‘as palavras’.*

Um eu te amo, uma farpa. Farpa encrustada, difícil de pinçar.

Aprendizagem: incrustar, colar na alma uma significância, uma sentença de morte, através de suas palavras de ordem.

Em nome do amor o que se tem feito? Em nome de uma escolarização o que se tem feito? O que se diz fazer em nome de? O que se promete em nome de?

Incrustar na alma os fatos da matemática, incrustar na alma o amor. Incrustar uma escolarização.

Estudar: provar o amor. Uma dolorosa SOPHIA.

12/04/2016, manhã, 8 h.

“culpa”, “má consciência” e o “x”

Nietzsche, em Genealogia da Moral, na segunda dissertação tem-se “Culpa”, “má consciência” e coisas afins.

Mãe e filho conversam dentro do carro.

Mãe tenta corrigi-lo:

– Não sabe o que fez de errado? Já sabe o que é errado e o que é certo. O que fez “FOI” errado!

– Desculpa mãe. Eu sei. É “x” - diz o filho.

– Que “x” menino?

- “X” é o errado, igual naquela placa! Diz o menino apontando o dedo para a placa presa ao poste, no caminho para sua casa.



Uma faculdade de memória através de seus castigos, repulsas e controles.

O que o homem traz com suas promessas de moralidade do costume?

O que pode uma força do esquecimento? Esquecer.

12/04/2016, manhã, 8 h.

Que ética tem aritmética?

Que ética constitui uma aritm-ética?

“A aritmética é um gomo de uma grande laranja azeda de nome Matemática?”, diz Monteiro Lobato.

Rejeitar, refutar, suspeitar que o mundo seja matemático.

A tarefa de criar um bicho-homem capaz de fazer promessas?

Que história se conta para prometer?

Se você não tomar cuidado vira um número até para si mesmo.

Nasceu? Classificam-no com um número.

Casou? É um número.

Votou? É um número.

Profissionalmente falando

você também é.

Tudo é número.

*Clarice Lispector, em a
“descoberta do mundo”*

Junto à produção de verdades repousa, também, uma fábrica de uma “naturalização” da sincronologia dos números ao homem e à natureza, uma produção de uma imutável constatação, também, “natural”: os números e sua relação com a beleza intrínseca, com a universalidade e com as generalizações.

Por que não sou uma generalização?

Não é a quantidade é o signo.

Por que não sou um número?

A ilogicidade de meus mundos produz uma multiplicidade. Produz um recenseamento de si: incontável.

Sigo na recusa de ser um fato: 1, 1+1, 1+1+1, 1+1+1+1, ...

Por que não sou universal?

A constituição de um corpo que se alinha com a diferença. E não se alinhe com a ilusão da repetição imutável.

Um corpo vibra com a diferença.

Uma produção de uma não-aritmética do corpo.

Por que não sou?

Por que não?

Por uma negação a escolta que acompanha o recenseamento de modos habitáveis de vida.

Por que?

Que?

Por?

Relações que não são mensuráveis.

Mensurações que não são contáveis.

21/04/2016, tarde, 17:30 h.

escrita-banalidade

Uma proposta de escrita diária disparada por afetações.

Uma proposta que se intromete com a pesquisa em si, com um modo de fazer pesquisa. Que por isso questiona, sutilmente, um modo único de pesquisar.

Escreve-se em um diário êxtimo, em um diário de banalidades, em um diário de afetações, em um afeta-ário, escreve-se e inscreve-se. Uma língua que não é nem de dentro e nem de fora. Uma língua dentro de uma língua.

Uma materialidade: punhos e articulações em movimento. O que uma mão com um instrumento de caligrafia produzem?

Escritas de movimentos. Escritas em movimento da pesquisa.

Escrever é produção de um ethos?

Perceber as banalidades que se escondem em naturalidades. Uma escrita clandestina. Uma escrita clandestina que percebe e que produz uma ruptura em uma viagem imóvel. Ao andar, ao gesticular, ao dar passagem aos afetos, à linguagem e ao estilo, têm-se seus olhos voltados apenas para o movimento. É o movimento que afeta.

Uma escrita cansada de passar por mesmas entradas, envereda-se no tempo da vida e segue viagem.

Em uma escrita de banalidades, que escrita se faz? Que escrita acontece?

Uma escrita é sempre coisa outra, que neste caso, torna-se uma escrita banal.

Que forças reivindicam uma escrita de banalidade que acaba por se tornar uma outra banalidade em si?

Essa escrita, por vezes, anda lado a lado com uma certa ilegibilidade.

No agora uma escrita-banalidade, uma banalidade-escrita faz-se.

Uma escrita que faz um escritor. Escritor não é autor.

21/04/2016, tarde, 17:30 h.

problema de matemática

“Um problema de matemática é redundância” – diz aquele que não quer se intrometer com uma matemática.

Qual é o lugar de um problema?

Se por um lado pensa-se na insistência desnecessária de duas palavras, por vezes, advinda de uma relação desgostosa. Por outro, pensa-se: o que seria um problema matemático? Não do ponto de vista metodológico com suas especificações quanto a problema do cotidiano, problema padrão, problema de lógica..., mas o que seriam essa intromissão e essa adjetivação simultâneas que se caracterizam de problema de matemática?

Quando um problema comporta uma adjetivação, uma especificação, um limitar, um definir, o que acontece?

A adjetivação da matemática, disciplinariza o problema. A matemática delimita o que vem a ser problema. Com sua didática, a matemática do ensino apropria-se do ponto de vista metodológico, traz à discussão suas especificações no campo da resolução de problemas, vem com seus modos definidores e com suas características para cada tipo de problema ainda dentro de uma matemática disciplinar.

O que está em jogo nessa definição, nessa classificação é uma perspectiva binária: esse problema é do tipo A ou do tipo B, se não é A e nem B é do tipo C. Uma sucessão de alternativas que obedecem, ainda, a uma relação binária do mesmo modo.

Nesse modo de ensino de matemática disciplinar, há sempre uma produção de respostas para cada tipo de problema apresentado.

Uma psicologia da aprendizagem, talvez, compreenderia e tentaria explicar a insistência desnecessária de palavras, por vezes, advindas de uma relação produzida pela crença de um sujeito que ressenete por não dominar uma tal matemática.

Seja em uma concepção didática-metodológica ou em uma compreensão psicológica, esse modo de pensar, não se ocupa em inventar problemas, por que alguém inventaria o que lhe causa incômodos? Que invenção há naquilo que já tem resposta e apenas esta é válida?

Afastando-se de uma perspectiva psicológica e metodológica com suas justificativas arraigadas em processos de disciplinarização e de conformação a modos de se relacionar o problema com a matemática, que povoam a educação e também povoam a educação matemática, como envolver-se com uma outra possibilidade de problematizar a noção de problema de matemática?

Permitir a insistência de um problema em matemática leva-nos à questão: Que problema? Que matemática?

Inventar desarranjos. Estar diante de uma privação para resolvê-los. Eis um outro posicionamento diante do que venha a ser problema, irromper com uma certa disciplinarização do saber.

Quando um problema se intromete com a matemática, ele a indiscipliniza.

Coloca em questão um pensamento com forças que o forçam a pensar, sem uma produção de uma interioridade intrínseca.

Abrir mão de uma metodologia que busque evidenciar as pegadas e os rastros deixados durante uma caminhada e que produz doravante as mesmas pegadas.

28/04/2016, almoçando, 13h.

Matéria prima da Ciência dos Venenos

Ou

Dos elementos: citação (ABNT – NBR 10520/2002)

“De tanto fazer citação virou doutor. Virou doutor de tanto citar” – ressonância de um encontro com um, agora, doutor. *Marcos Vinicius Leite integrante do Travessia Grupo de Pesquisa, escreveu sua tese sem citações.*

O que uma citação produz? Um distanciamento ou uma aproximação aparente, uma identificação certa?

Olhar de longe ou de perto para ser imparcial? Recortar e colar para ser legítimo?

As citações não questionam seus pressupostos, elas solidificam uma corrente de pensamento hegemônico. Acabam, sempre, atendendo ao que se espera.

As citações, de certo modo, produzem uma fundamentação para manter o já esperado. É um falar por... ou no lugar de...apud...apud...apud.

“Tem que ir direto no autor, tem que ir no original”. “A tradução não serve” – dizem aqueles que querem orientar um trabalho de qualidade.

Um olhar asseptizado. Um olhar do entendimento e do esclarecido. Que por sua distância ou aproximação empreende uma capacidade de ver e de ser totalizante. Por sua identificação prescreve e evidencia o verdadeiro.

Uma prescrição do que se deve ser ou se deve fazer, seja direta ou indireta sua citação, com menos ou mais de três linhas, com aspas ou sem aspas.

Dos elementos: TÍTULO (ABNT – NBR 10719/2011)

Aline ficou à espera de um título e por tempo esse foi o título: *À espera de um título*. Fernanda de Oliveira Azevedo, integrante do Travessia Grupo, de Pesquisa defendeu sua dissertação com o título em letra minúscula.

Aline Aparecida Silva por vezes apresentou seu trabalho ao Travessia Grupo de Pesquisa com o título: *À espera de um título*.

O que pode um título? Dizer em poucas palavras de sua obra? Um não dizer de sua obra deixando subentendido?

Tem-se que ter título? Tem. E tem que ter letra maiúscula, para ser título? Tem?

Título não tem ponto final, mas pode ter dois pontos e transcorrer um pouco mais na especificação de uma obra. Clarissa de Carvalho Alcantara apresentou sua tese de doutorado com o título em letra minúscula.

Aliás, quando se coloca dois pontos em um título o que acontece? O que se espera que aconteça depois dos dois pontos?

Os dois pontos permitem um respiro do que antes se queria totalizar?

Os dois pontos querem dar uma singularidade ao que não foi possível dizer, querem fazer um furo?

Dos elementos: Referências (ABNT – NBR 6023/2002)

Os pequenos furtos, roubos de Maria Paula. Maria Paula Belcavello, integrante do Travessia Grupo de Pesquisa expressa o termo 'roubo' fazendo referência a Deleuze e a Guattari.

As más companhias de Anelice. Anelice Ribetto expressa o termo 'más companhias' fazendo relação com as referências bibliográficas.

Quais são suas referências? Qual é o seu "guarda-sol" teórico? À luz de quais autores repousam seus fundamentos? Quais são seus deuses?

Quais são seus arcaibouços teóricos, escritas póstumas, cemitérios com suas jazidas fúnebres: referência?

Refêm-re-ência?

Reverência?

Dos elementos: Do resumo (ABNT – NBR 6028/2003)

Normas, o resumo deve:

- trazer o objetivo, o método, os resultados e as conclusões;
- ser uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos;
- estar em parágrafo único, com verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular;
- ter a 1ª frase significativa, depois indicar a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, análise da situação etc).

“Ui, este que aqui se faz, agora, não é um resumo!”

Dos elementos: Do sumário (ABNT – NBR 6027/2012)

Sumário: o que tenta falar, ao mesmo tempo, do que passou e do que está por vir? Sobre uma organização linear de escrita?

As linhas que compõem um escrito são bastante diversas: sobre qual linha se compõe um linear escrito?

Um sumário labirinto de Frederika

Há toda uma geografia que compõe o escrito.

Uma escrita é uma linha.

Um sumário:

Frederika Frederika de Assis Burnier Lopes de Albuquerque Abrantes em sua dissertação, escreveu um texto labirinto no sumário.

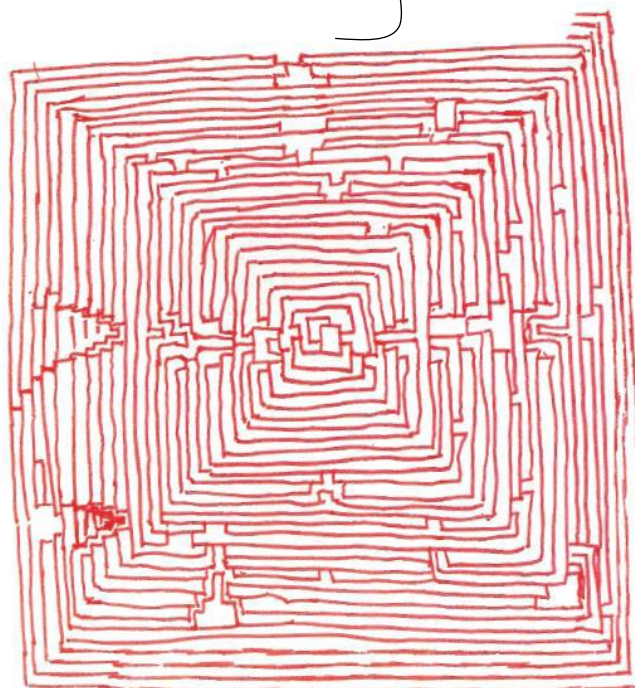
Obra de Arnaldo Roche-Rabell: Mene, Tekel, Peres (Tu Reino-Medido-Dividido). Serigrafia sobre papel 100 cm x 70cm, 1993



Fonte: <http://www.faac.unesp.br/acervodeartesvisuais/artistas/ARNALDOROCHEHERABELL.html>

Outro sumário:

Sumário apresentado por Raphaela Malta Mattos em sua dissertação de mestrado.



The Insomnia Drawings, 1995 - Louise Borgeois

Dos elementos: Da normatização ou dos processos de tolerância (ABNT – NBR 14724/2011)

Para cada veneno um soro: ABNT, Manual de Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) produz normas brasileiras (NBR).

American Psychology Association (APA) convenção normatiza a escrita acadêmica, adotada e aceita por editoras e periódicos nacionais e internacionais. Publicação da APA... O que seria de um veneno se não tivesse o seu soro? Acabaria com toda a estrutura do organismo? O veneno agride a estrutura convencional do organismo, produz uma desordem no que já estava organizado.

O soro contém o próprio veneno sendo combatido: contém o que podemos chamar de anticorpos que visam inibir o transgressor e manter a ordem já estabelecida. A produção de anticorpo é uma produção que se dispõe a garantir apenas o suportável, o tolerável, para o retorno à estabilidade. Ou seja, condicionar o que por algum motivo rompeu com a estrutura do organismo tolerável. Os anticorpos compõem o soro.

Existem vários soros para diferentes tipos de veneno. Mas o procedimento é sempre o mesmo. Injeta-se o veneno em um animal de grande porte, em geral em um equino, já que estes têm capacidade de produzir anticorpos e combater o veneno.

Essas doses de veneno são injetadas no equino em pequenas quantidades, a fim de produzir um modo de conviver com o que lhe agride o organismo. O organismo do equino produz anticorpos que são retirados e passados para outros seres.

O soro pronto é o que restaura e normatiza o funcionamento outrora desordenado.

Mas como produzir para si um veneno? Um veneno que tenha essa capacidade de romper com estrutura do organismo? Quais os riscos desse veneno? Um veneno que não pode ser combatido, que não tenha um soro, produziria a morte? Produziria uma desterritorialização dos componentes do organismo?

Qual é o veneno de uma tese? Diante disso, a pergunta que se faz a uma tese pode ser outra: com o que ela funciona, quais são as intensidades que ela permite ou não passar?

Como criar para si um veneno?

Qual é o veneno dessa tese? É possível criar para si um veneno capaz de emitir linhas de fuga, uma transmutação? Um veneno que ao estar em contato com um soro não se submeta à produção de conformidades para restaurar o funcionamento do organismo?

Uma tese, uma máquina de guerra?

Então, a que máquina uma tese pode estar ligada, para funcionar, quando se escreve?

Um veneno: escrita de banalidades em uma tese?

O que essa escrita agride?

Como sua escrita perfura o funcionamento de um organismo já estratificado?

Que fissura produz em uma unidade linear do saber? Produção de um modo de habitar a vida e a pesquisa?

Um exercício de escrita que produz uma estética de vida viva. Escrever nesse lugar é uma produção de outro território existencial. Dar vazão ao intensivo do campo, em produção de um educador enquanto se faz doutorando. Não é a diferença pela diferença, mas é pela diferença que se constitui na singularidade.

Uma escrita, um doutoramento: um processo formativo de tornar-se. Quanto mais você se produz com “aquilo”, mas você se torna: um tornar-se.

Uma produção ética-estética-política de um território existencial.

Produção de um escritor, que não tem a ver com o autor, na medida em que não deseja as glórias de sua autoria, mas que reivindica a produção de movimentos de afetações de um viver.

Um povoado em uma escrita que tem a ver com os encontros, com os roubos que se fazem, com esforços de penetração com um escrever.

Que soro quer impedir esse veneno?

Dos elementos: Das equações e fórmulas, das ilustrações, das tabelas... (ABNT – NBR 14724/2011 e IBGE)

... dos sabores, dos cheiros, do riso, do grito, da pele, da veste, do vento, da brisa, da dança, dos golpes de martelo, das piruetas ...?

Qual soro para esses venenos?

Que veneno agressor é esse que não tem soro?

Não há lugar para esses?

Não se controlam... os sabores, os cheiros, o riso, o grito, a pele, a veste, o vento, a brisa, a dança, os golpes de martelo, as piruetas...?

Não há como conformá-los, como controlá-los.

Seria morte do organismo?

Em uma linguagem nietzschiana: “aquilo que não me mata, só me fortalece”. E em linguagem popular: o que não mata engorda.

17/04/2017, tarde, 16:00h.

Projeto Identidade

Uma escola constrói seu currículo a partir de projetos. Cada ano, cada bimestre, requer uma necessidade específica de planejamento. Projeto Corpo Humano. Projeto Identidade. Projeto Família. Projeto Escola. Uma Educação Infantil anseia pelo reconhecimento de seus alunos a respeito de seu próprio corpo, pela apropriação e domínio próprio. Diz a especialista: “a partir do conhecimento do corpo, da organização da família, da composição da escola e da construção de sua identidade a criança vai tornando-se um sujeito com capacidades para tomar decisões adequadas em seu futuro. Dentre as várias questões de trabalho temos: quem sou eu? Quem são os integrantes da minha família? O que vou ser quando crescer? E muitas outras...”

Já ouvi, de outra pesquisa, uma voz de criança dizer assim: “identidade é aquela foto que não se pode rir”.

28/04/2017, no almoço.

*Professora e alunos estão às voltas com os números. Professora entrega **um** papel com o numeral um tracejado. Alunos passam o lápis por cima da linha descontínua, enquanto a professora busca esclarecer o que é o número um.*

Na frente dos alunos, ela pega um pote grande cheio de giz de cera, esvazia-o e diz:

- Olhem crianças, quantos temos aqui?

As crianças respondem:

- Nenhum.

A professora diz, então:

- Isso é o zero – o nada.

Em seguida, acrescenta um lápis dentro do pote grande e refaz a pergunta:

- Quantos temos aqui, agora?

Algumas crianças respondem:

- Dois.

A professora nega e apresenta um lápis às crianças que não viram a mágica da docente, retirando-o do pote e colocando-o em sua mão.

As crianças se calam.

Em sala de aula de formação de professores que ensinarão matemática, graduandas e professora discutem a respeito da aula lembrada acima.

Diante do exposto, surge a seguinte questão à professora formadora:

- Mas professora, as crianças que responderam dois estão erradas mesmo. Pois, se é bem como a senhora falou, que a matemática é regularidade, então, temos que num primeiro momento os alunos desconsideram o objeto (pote grande) e responderam que havia nenhum objeto. Depois, no segundo momento, quando alguns alunos responderam dois, eles não se mantiveram no princípio de regularidade (desconsiderar o pote) criado por eles mesmo.

A professora não responde nada.

Graduandas continuam a discutir em sala essa situação.

MAIO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

Em pesquisa ser generoso com
o leitor é apresentar-lhe os
caminhos constitutivos de seu trabalho?

Mas a generosidade é
o engano que todos querem
para iludirem-se com verdades
que nunca existiram.
O pedido vem da necessidade de
distanciar o medo de algo
que está no domínio de um eu?

05/05/2016, tarde, 16h.

Vestimenta do “sobre tudo”

Havia um professor que muito se apropriava de um “sobre tudo”, que se valia excessivamente do seu “sobre tudo”. Este vestia-se e resguardava-se nesse termo. Sua linguagem era sobretudo, “sobre tudo”.

O que o “sobre tudo” era para si? Certamente um abrigo para os dias de frio e de chuva. Escondia-o das tempestades e dos posicionamentos que poderiam abalar sua vida. Procurava se manter sempre aquecido por condições favoráveis, longe de uma instabilidade.

Por estar sempre seguro e protegido do que aparentemente o ameaçava: utilizava o “sobre tudo” para resumir, triunfalmente, uma ideia totalizante, prevalecer algo sobre qualquer outro algo. O “sobre-tudo” vinha sobre tudo, acima de tudo. Representava a generalização de suas ações. Sua veste tendia a homogeneização.

No entanto, o que vem para aquecer pode produzir às avessas uma frieza. Assim, como o que quer produzir luz produz às avessas uma cegueira.

Mas o que significa produz uma vestimenta que vem “sobre tudo”?

As vestes podem dizer da sua linguagem? As vestes são linguagens? As linguagens são vestes?

Qual é sua veste?

Com qual veste você escreve?

Existe uma veste para seus escritos?

Com qual veste se veste esta escrita?

O que sua veste escrita quer dar língua?

O que sua veste escrita quer perder a língua?

10/05/2016, tarde, 10h.

O zero não importa

Em uma aula de ensino de matemática, estudantes do curso de Pedagogia e professor experimentam jogar em sala de aula. Para começar a brincar, tira-se par ou ímpar. O problema surge dessa brincadeira: como ensinar o que é número par e o que é número ímpar aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Uma brincadeira fica de lado.

Para uma aluna resposta imediata: “eu sempre fiz assim: já sei que um é ímpar então o próximo é par, o depois é ímpar, depois é par. E quando a gente brincava, e tinha que tirar par ou ímpar, eu fazia assim...”.

A aluna demonstra seu modo colocando o dedo no rosto e selecionando cada dedo encostado à boca junto à fala de: -ímpar-par-ímpar-par... O último dedo corresponde última palavra, ímpar ou par.

“Mas porque um é ímpar?” – diz uma voz. Essa pergunta tenta induzir e retornar à questão.

Sem resposta, uma outra aluna explica utilizando-se da noção de agrupamento: “Par são quantidades que podem formar parzinhos e não sobram nada. Ímpar sempre sobra alguém, não forma par com todos da quantidade.”

Aprovada com alguns consentimentos de cabeça, uma definição, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se em sala de aula: par é a quantidade que forma pares, agrupamentos de 2 em 2, e que não sobra nenhuma quantidade sem ser agrupada. Ímpar é a quantidade que forma pares, agrupamentos de 2 em 2, mas sobra uma quantidade a ser agrupada.

Nessa “matemática-ensino”, outro problema acontece advindo de uma questão: “Zero é par ou é ímpar?”.

Alguém diz: “zero é par”.

Questões surgem:

“Mas se zero não forma parzinho, então ele não é par” – alguém diz.

“Mas ele também não sobra um, então ele não é ímpar” – outro retruca.

Então zero é o que? A questão fica no ar sem que ninguém tenha coragem de responder.

Diz uma voz, incerta: “zero é neutro: nem par e nem ímpar”.

“Zero é nada” – diz uma outra voz, com uma pouca mais de segurança.

“Mas para um nada ele está causando muita confusão...” – diz aquele que deseja brincar com a situação.

“Então diz professora. O que o zero é?” – vozes ressoam.

Professora tenta explicar: “Para uma matemática zero é par. Em uma matemática acadêmica um número é par quando ele pode ser descrito na forma $2q$, onde $q \in \mathbb{Z}$ e um número é ímpar quando ele pode ser descrito na forma $2q + 1$, onde $q \in \mathbb{Z}$.”

Alunos questionam esse modo de explicar e a discussão não se finda, ficam sem saber o que vão dizer às crianças no processo de ensino de matemática.

Mas para aquele momento, na brincadeira, zero não importa. “Tira par ou ímpar” de novo em caso de dúvida. Sempre se tira de novo quando alguém faz uma fralde na disputa. O que está em jogo é a brincadeira.

11/05/2016, tarde, 16h.

Círculo vermelho

“Círculo vermelho, estes são os primeiros. Depois, quadrado amarelo. Mais tarde, triângulo azul” - diz um curricularista na escola.

Um ensino de figuras e formas povoa a Educação Infantil. O que é o vermelho nesse ensino? O que é o vermelho para essa escola? O vermelho é a discriminação de tudo que não é vermelho?

O que se espera com a pergunta: o que é e o que não é vermelho?

Outras perguntas e outras respostas:

Isso é vermelho? Sim ou não.

Amarelo é vermelho? Não

Azul é vermelho? Não

Violeta é vermelho? Não. Sim?

As outras cores não são vermelhas.

Triângulo, também, não é vermelho. Só o círculo é vermelho.

Uma escola da discriminação de cores seleciona figuras? O que seleciona uma figura geométrica? Que figura geométrica é selecionada? O que seleciona uma cor? Que cor é selecionada?

Uma matemática fundamentada na discriminação de cores e de figuras na escola, constrói um currículo de matemática na Educação Infantil?

15/05/2016, tarde, sem saber da hora.

O ponto de vista é a vista de um ponto?

Em uma aula de ensino de matemática, estudantes do curso de Pedagogia, um grupo apresenta uma oficina. Distribuem 5 tampinhas, de cores variadas, a cada aluna. Em seguida, solicitam que observem as cores, que identifiquem se são diferentes ou iguais.

Posteriormente, os integrantes dos grupos recolhem as tampinhas. Selecionam as tampinhas de mesma cor e colocam-nas ao chão, formando agrupamentos de cinco tampinhas em cada fileira. Fazem isso com todas as cores.



Depois de dispostas, todas as tampinhas em grupos separados por cores e de ter enfileirados de 5 em 5 as tampinhas de mesma cor, deixando ao lado as tampinhas que não foram agrupadas, várias perguntas são feitas as alunas.

“Quantas fileiras foram formadas com as tampinhas vermelhas?”

Uma aluna responde: “5 fileiras”.

“Não são 5 fileiras, são 7”, diz a integrante do grupo que organizava as tampinhas no chão. E continua: “Você está vendo errado, venha daqui onde estou para você ver que são 7 fileiras com 5 tampinhas”.

Grupo propositor e os alunos se dão por satisfeitos e dão continuidade às arguições.

“Por que existem tampinhas que não foram agrupadas?” – a proponente pergunta.

Um silêncio aparente é interrompido por uma voz que diz: “porque não tem tampinhas de mesma cor para formar grupos”.

O grupo insiste: “mas quantas tampinhas da mesma cor seriam necessárias para serem agrupadas?”.

Alguém responde: “mais quantas cores quiserem”.

Um pouco nervosa e contrariada, a proponente da atividade diz: “a cor não é importante neste caso, o que importa é a quantidade delas. Então eu repito: por que existem tampinhas que não foram agrupadas?”.

Alunas dizem não entender a atividade.

16/05/2016, manhã, 9h.

**Por uma formação de professores que conceda três desejos:
não te darei o que te falta – não proporcionarei uma busca por
uma realidade natural - não te serei teu prazer e nem tua
festa.**

‘Os três contra-sensos sobre o desejo’ em ‘Diálogos’ de Deleuze.

Primeira aula de ensino de matemática aos alunos do curso de Pedagogia, apresentação de ementa, cronograma das atividades, enfim proforma.

Além disso, professora solicita que seus alunos descrevam como eles percebem sua relação com a matemática desde dos bancos escolares.

Em uma folha de papel, alunos traçam suas vivências.

Professora, também, solicita que escrevam seus desejos com relação a qualquer coisa, no verso da folha.

Desejos:

- ter uma boa profissional na área da educação;
- Dominar a matemática.

x desejo a curto prazo:
não ter dívidas pendentes, (até junho)

x a longo prazo:
tirar carteira de motorista, comprar um apartamento e passar em um concurso.

Sonho a curto prazo: Aprender matemática

Sonho a longo prazo: Me tornar cada vez mais uma pessoa melhor, ser uma professora, cada vez mais qualificada para que eu possa tanto aprender, quanto ensinar cada vez mais. Ter saúde sempre, ser feliz!

Enquanto se forma, o que se deseja? Que desejos conduzem uma formação de professores? Quais são os fluxos do desejo que perpassam em uma formação de professores?

É possível uma escrita do desejo? É possível uma matemática em sala de aula que dê vazão a esse fluxo?

O desejo dá passagem e quer passagem, não quer ser capturado, enjaulado ou interpretado. Com sua viscosidade por onde corre vai criando passagem e expande-se.

Uma formação de professores descreve seus desejos pautados em uma ascensão financeira. Para a uma formação de professores, desejo é confundido com querer ter posse de algo.

Os queres vêm de uma falta, da busca por uma completude. Bens materiais compõem o que lhe falta.

Uma formação de professores descreve seus desejos pautados na construção de uma pessoa melhor. Para uma formação de professores, desejo é confundido com a busca por uma moralidade, um vir a ser melhor do que se é e, portanto, chegar à felicidade.

Suas festas são pautadas em buscas de Ideal, o gozo é chegar ao almejado patamar de completude e plenitude.

Há um padre a vigiar, a colocar um sentido idealizado para a formação e a arrancar o desejo do seu plano de imanência.

Finalmente

Ney Matogrosso

*A vida toda eu esperei por agora
Sentir o teu perfume assim tão de pertinho
Esse teu cheiro que existe só na flora
Naquelas flores que também contém espinhos*

*A vida toda eu esperei essa glória
Beijar mordendo esses teus lábios de fruta
Boca vermelha cor de amora cor da aurora
Dois cogumelos recheados com açúcar*

*Já vem de longe esse desejo perene
Suco de kiwi escorrendo lentamente
Não é de hoje que eu preciso conter-me
Chegou a hora vamos ver finalmente*

Quando se dá um beijo, qual boca que beija e qual boca é beijada?

Parada em um instante. Uma formação de professores em um instante.

Já não se sabe quem mais conduz o movimento. O movimento é o próprio condutor do movimento.

Já não se sabe quem conduz uma formação. O tornar-se é o próprio condutor.

Pensar no possível desejo que vaza em uma formação, é pensar no que ele move.

É nesse sentido que o desejo é produção. Um combustível.

E quando o desejo é capturado por um modo de existir em educação? Um beijo técnico?

25/05/2016, manhã, 9h.

Saber e Sabor

(Uma formação no banquete com Babette)

Professora e alunas, em um curso de pedagogia, estão às voltas com um ensino de fração. Professora recorre ao recurso de fração enquanto medidas, utiliza-se de questionamentos sobre fração enquanto medida e sua relação de parte e todo. A aula flui.

As alunas sentem-se satisfeitas com o fato de conseguirem executar os processos de soma e subtração de fração com tanta facilidade, através do processo de frações equivalentes. O entusiasmo é visível das graduandas. A satisfação da professora que ensina, também.

Uma voz diz do que está acontecendo: “- Então, não é necessário o uso de mínimo múltiplos comum para operar com essas frações?”.

Elas têm dúvidas e inventam novas frações fazendo para utilizar o procedimento. O grau de dificuldade aumenta, mas professora e alunas ainda conseguem chegar ao resultado esperado, utilizando-se, ainda, de frações equivalentes para somar e subtrair frações de denominadores distintos.

A aula continua e são discutidos os motivos que levam os professores a insistir no uso de práticas mecanizadas no ensino de matemática. Questionam, resmungam, revoltam-se com seus antigos professores, por nunca as ter ensinado assim, mas logo surge algo que parece desmontar essa situação.

A professora percebe que mesmo se envolvendo com outros modos de relacionar-se com o trabalho de frações, estes modos, aos olhos dos alunos, parecem não ser legítimos, há um ar de desconfiança. A professora sente que elas querem manter os modos instituídos que operam aquele ensinar matemático criticado por elas.

A professora sente-se perdida.

Personagem do filme A Festa de Babette.

Martina diria: “vamos comer, mas não podemos saborear”.

23/05/2017, tarde, 17:37h.

- Escrever no pano é muito difícil, pois não é possível apagar no pano. Prefiro desenhar no pano porque escrever mesmo, só no papel. (Uma aluna de pedagogia).

23/05/2017, tarde, 17:39h.

Desviar-se de quatro contra-sensos na pesquisa:

- 1 - Sobre o encontro (crer que encontro está na ida ou na volta).*
- 2 - Sobre o movimento e o território (crer que movimento e território são polares).*
- 3 - Sobre metodologia (crer na produção de um caminho que não permite apagamentos).*
- 4 - Sobre acontecimento (crer na afirmação de: se um acontecimento aconteceu ou não aconteceu).*

JUNHO

Ensaíos para habitar a vida poeticamente:

Se eu tivesse tempo escreveria menos.
Não posso me dar o luxo de postergar.
Tenho que vomitar palavras e, com isso, escrevo.

20/06/2017, tarde, 12:30h.

Uma criança prepara-se para ir à escola. Veste seu uniforme, brinca com suas meias, coloca seus sapatos, não amarra seus cadarços. Corre pela casa com seus cadarços desamarrados, pega um bloco de papel e uma caixa com giz de cera. Enquanto a mãe amarra-os, a criança pergunta se pode levar o papel e o giz para escola. A mãe responde:

- Não, hoje não é dia de brinquedo. Só pode levar brinquedos na sexta-feira.

A criança interpela e diz: mas papel e giz de cera não são brinquedos.

22/06/2017, noite, 18:00h, muito frio

Outro conto de formação ou a fabulosa técnica de capturar caranguejo

(Parte II - Rei da esquerda para os meios)

Deleuze, em Nietzsche, apresenta os dois reis: o da direita e o da esquerda, que representam a moralidade dos costumes.

Um folder?

Seminários. Congresso. Jornadas. Colóquios. Simpósios. Encontro: lugar.

Austeridade educacional escolar e educação moralizante: tema.

Formar pensamentos: objetivo.

Vestimenta apropriada: sobretudo ou toga.

Tom professoral: inevitável.

Deitar a moral, argumentar, dogmatizar: habilidades.

Ser capaz de ou ser capataz de: competências.

É chegada o período de captura de caranguejos, todos estão se preparando para esse magnífico evento. Dar-se-á início às inscrições, às apresentações e aos deferimentos de inscrições e de apresentações.

Todos querem apresentar suas maravilhosas técnicas de produção para a captura desses que são objetos de estudo e de falácia de um organismo.

Para uma boa captura de caranguejos, primeiro obtenha um equipamento apropriado. Uma armadilha.

A armadilha nada mais é do que em um paralelepípedo, geralmente feito de alvenaria, que deve contar com alguns furos ou mecanismos de ar condicionado e com uma porta central onde o caranguejo deve entrar para observar a isca. A isca deve estar posicionada de maneira

que o caranguejo não possa alcançá-la, pode estar em patamar, pode estar atrás de uma mesa retangular bem grande, que às vezes dizem ser redonda.

Depois, acomoda-se o caranguejo em algumas poltronas, sobretudo enfileiradas. É certo que se o paralelepípedo não estiver cheio, nenhum caranguejo se sentará ao lado de outro. Mas isso não impedirá sua captura. No entanto, de qualquer forma, eles ficarão presos e assim poderiam puxar a armadilha de volta à superfície.

Segundo passo é escolher a isca certa. A isca tem que dar um show. Uma boa isca tem que apresentar um corpo doutrinador e sempre ter seus seguidores.

Ações bem-sucedidas. São as linhas que vão prendendo o caranguejo no jogo.

Na captura de caranguejos, não importa a pergunta, pois a resposta é sempre: preocupe-se com os modos. Diz o doutrinador ou até mesmo a isca.

O grande mote dessa técnica é produzir uma direção e um sentido.

O doutrinador é, por vezes, a própria isca. É a isca quem captura o caranguejo.

O caranguejo maravilha-se com a isca, deslumbra-se com ela já que através de suas falas o caranguejo é hipnotizado e iludido com o seguinte jargão e com a ilusão da isca: “nunca haverá uma receita explícita, mas sempre haverá um modo certo de fazer. Você pode não ter encontrado esse modo; mas há”.

O caranguejo entra em processo de busca constante a esse modo que há e que é o certo. Pronto. Caranguejo perfeitamente capturado.

A-TEMPORAL

Ensaíolos para habitar a vida poeticamente:

Do dizer de uma formação.
 Demoro um pouco para escrever.
 As palavras insinuam-se na sutileza de um ensaio.
 Apresentam-se em um
 arrombamento inexorável.
 Nada disso. Tudo isso.
 uma formação.

Do expressar uma invenção.
 Do que dizem? Do que querem dizer?
 Encontros com um sentir.
 Esvaem-se sem pressa,
 vagarosamente e doce.
 Só o sentir é deixado à dança.
 Nada disso. Tudo isso.
 uma invenção

Do atribuir uma experiência.
 Não é nem o que acontece e nem a linguagem que se diz.
 uma espécie de ainda aqui,
 mas já passado.
 Nada disso. Tudo isso.
 uma experiência.

Do interpretar uma aprendizagem
 As lágrimas dizem
 o que a boca não pode falar
 As palavras caem, pisoteiam-se e derrubam-se. Enterram o
 vívido.
 As lágrimas vivem.
 Experiência. Invenção. Formação.
 Nada disso. Tudo isso.
 Enquanto se atravessa.

Dia: agora, hora: aqui.

Inventar com o que vem

Uma criança com seu dever espera a leitura do que o orienta, ou o que tenta orientar-lhe. Dança com o seu instrumento de escrita. Movimenta seu corpo. A cadeira e a mesa delimitam seu espaço, mas não impedem sua volúpia. Junto ao instrumento joga os braços e as pernas para frente, quadril para trás e diz: “escrevi meu nome”.

Em outros movimentos, seu corpo flui com a cadeira. A cadeira, equilibrada sobre dois pés, adquire um outro sentido diante do movimento. Um outro tempo e um outro espaço habitam simultaneamente. Tudo atravessa seu movimento.

Uma relação díspare com as orientações educativas escolares.

E a criança apenas inventa com o que vem. Ri para a vida. Dança com o próprio movimento. A vida acontece nesse tempo, o tempo todo e em tudo isso - uma aprendizagem.

Tudo isso são efeitos de um movimento, de fluxos do desejo que o impele.

“NADA DISSO!” - diz aquele que quer orientar o dever.

“NADA DISSO, HOJE!” “VAMOS FAZER O DEVER, AGORA!”.

O isso é o que vem. Tudo isso vem. E o “nada disso” traz UMA obrigação, pede UMA finalidade de isso.

Da palavra “disso” tem-se “de” mais “isso”. O “de” – aqui significa algo expresso por um antecedente. O “isso” indica o que se encontra um tanto afastado do falante. O “disso” VEM preso a um resultado, a um fim e UM NADA DISSO refere-se ao tudo isso.

E a criança apenas inventa com o que vem. Produz com tudo isso. E tudo isso, são efeitos provisórios do que escolheu e do que foi escolhido para dançar na vida que se vive.

E o dever, devém.

Do movimento: uma queda.

Um perigo: fim do movimento.

A criança emenda um choro, que antes parecia interminável, à escuta de um latido. E o choro finda-se, subitamente.

Na tentativa de continuidade do dever. Aquele que a orienta, retoma-a com outra letra do nome. Um recomeço?

A criança torna-se presa de um outro.

Como as coisas tão díspares estão tão juntas?

Outro latido. Uma palma. Uma palma entra em contato com o animal.

A que linha a criança se prende? Que fio puxa a vida?

A criança vê a vida com o corpo. Responde com o corpo.

Uma criança inventa a escrita do nome com seu corpo. Ao som de uma queda, de um choro, de um latido, de uma palma. Ao ritmo de mais uma dança. O corpo movimenta-se incessantemente.

Outras danças, outros movimentos, outros sons.

Nova frase: “fiz meu nome de novo, você viu?”.

Uma última lágrima escorre no rosto. Ela estava mais densa. Já que havia sido exposta ao ar e misturando-se a uma nova forma, por isso rastejava ao cair.

A lágrima já tinha se esquecido a que veio. E essa última foi o que ficou.

Uma lágrima é apenas o que a escola deseja como resultado do fim de um movimento. Uma aprendizagem na escola, é o que ficou. E o que já se esqueceu a que veio.

Uma lágrima, uma aprendizagem escolar que por não saber mais a que veio, empreende uma aprendizagem de nada disso.

“Nada de isso”. Produção de uma finalidade, de uma consequência.

Porém, tudo isso – uma aprendizagem. Todo o movimento. Todo o corpo.

Não importa o início e o fim de uma escrita de um substantivo. É sempre o movimento que inscreve a escrita.

O que move uma criança?

O que move uma escrita?

O que move?

Um desejo?

Uma afetação?

Uma qualificação?

Um processo de doutoramento?

Um convite?

Uma banca?

Uma formalidade?

Um texto?

Uma banalidade?

O que o move?

Questões? Questões?

Então.

Como um corpo-texto-corpo-doutorando inventa-se enquanto se doutora?

Como um corpo-formação-de-professores se experiencia enquanto se doutora?

Arranjar um cantinho: ficar ali povoada com sua multidão. Nesse processo, a delicadeza pode ser uma aliada e uma expansão.

Aliada? Expansão?

Há domínio na expansão? Há domínio na delicadeza?

Que domínio domina uma expansão? Que domínio domina uma delicadeza?

Aguentar a delicadeza, suportar a expansão. Tudo isso: no arrombamento do desejo. Nada disso: na produção de conformidade.

Para ser delicada, há que se ter força! Ensaaiar, exercitar, experimentar, habitar, saborear. Constituir aprender em outros verbos. Tudo isso: uma dose de desejo.

Há que ser tomado pelo desejo.

Estas, talvez, possam ser algumas pistas de uma formação de professores. Aprender. Inventar. Experienciar. Fio condutor do desejo. Constituir formação em outros verbos. Tudo isso: no território onde vida, família, escola, universidade, grupo, igreja e...e...e... se entrelaçam.

“Um pouco de possível para não se sufocar!” - Pede aquilo que já não se sabe em que medida se encontra. Tenta conter a viscosidade de um desejo.

Conflitantemente, algo pede um pouco de desordem para respirar. Paradoxos.

Qual é mesmo o combustível para expansão? É possível entorpecer-se nessa delicadeza?

Um desejo - fluidez sutil - fuga a uma linearidade - escape a uma veracidade - produção de uma materialidade. O diário.

O diário não é um recorte temporal do que aconteceu entre os meses que integram os anos de 2015 a 2017. Diz de algumas coisas com a educação que dão a pensar, a continuar e a transbordar.

E que pode transbordar-se em outras travessias.

Um diário. Um diário íntimo. Um diário de banalidade. Um afeta-ário. Que por não ter nome, têm vários.

Composição de escritas banais.

Sem cobrança de entregar-se ao abismo, pois isso vai acontecer sem pressa.

Segura a criança indo bem devagar. Calminho, Calminho, Calminho.

Não tem necessidade de.

Apenas mova-se.

Envereda-se.

Dorme.

Acorda.

Respira.

Sufoca.

Escreve.

ESCREVE!

Tudo isso: uma formação.

Embricado, engendrado, coexistindo: Formação. Aprendizagem. Experiência.

Invenção.

Tudo isso: uma formação.

ESCREVE!

E

Um problema de formação torna-se um problema de formação e conhecimento. É ali na sala de aula, no fazer, nas leituras, no comum, no banal, que tudo que tem que vir, vem. Que tudo dá liga.

É nesse jogo que se reivindicam corpos para estar à altura do que acontece. Como estar à altura do que acontece? Como estar disponível ao que vem? Ao que afeta? Como inventar com o que vem?

Que corpo é exigido quando algo acontece? Que pele suporta um acontecimento? Que língua escreve um acontecimento?

Tudo isso: uma invenção.

Um estranho aos olhos, diante daquilo que já se fez comum. Abrindo-se para um comum que já se fez estranho. Sem um vir a ser. Talvez um embarafustar nas coisas. Talvez, um inventar micronarrativas e provocações.

Tudo isso: uma experiência.

Em micronarrativas e provocações um texto faz-se. Das fagulhas e dos ecos que se reverberam em um texto outro, outros textos fazem-se. Fazem-se por vezes juntos, por vezes distintos.

Tudo isso: enquanto se atravessa.

NÃO É PARA ASSUMIR UM TEXTO, MAS É PARA O TEXTO ASSUMIR-SE!

Aprendizagem, invenção, experiência em uma travessia. E enquanto se atravessa.

Tudo isso: um aprender enquanto travessia

Produzindo um deslocamento e uma fissura na noção de conhecimento, que fundamenta uma noção de aprendizagem, que a percebe e a entende como o que fica. Como resultado presentificado do que foi e agora se tornou o que ficou. Uma lágrima - que só expressa o fim daquilo que o fluía. Uma representação do que já se foi, do resultado de interpretações mais ou menos verossímeis do que aconteceu. E do que se entende que aprendeu.

Só que experimentar, por vezes, é mais interessante que interpretar.

E é no dizer que as coisas fazem toda a diferença. Dizer que você pode ir além é diferente de dizer que o além significa isso.

Perceber as nuances. Suspeitar daquilo que, mais do que quer controlar o que dizer, quer controlar a maneira de dizer.

Há algo sob controle?

Nada disso. Tudo isso. Uma formação.

Nesse sentido, uma formação de professores, em um aprender, tem algo a oferecer, alguma coisa a levar-se. O que se leva, não é algo do que se precisa. Não é algo que alguém precisa a partir do que se entende por necessidade.

Levar algo que se precisa, a partir do que se entende por necessidade de outrem é no mínimo danoso.

Nesse jogo... Como professores tornam-se na sala de aula, sem o oferecimento daquilo que se precisa?

Como alguém se torna na sala de aula? Um problema se faz: pensar a sala de aula de matemática na formação de professores que não tem um gesto pronto e acabado. Que forja

um pensar que se envolve com a própria travessia. Ao mesmo tempo há um possível e um impossível. O possível não é o real, e impossível não é utopia.

Fluxos de aprendizagem. Fluxos de experiência. Fluxos de invenção.

Nada disso. Tudo isso. Formação de professores.

Como se produz educador enquanto se doutora?

Que pele se forja durante um processo de doutoramento?

Que língua se escreve em uma tese?

OUTRAS LÍNGUAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRANTES, Frederika de Assis Burnier Lopes de Albuquerque. **Uma história de Ariadnes: escola e “atendimento especializado” em um labirinto**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In. **Notas de literatura**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: editora 34, 2003, p. 15-45.

A FESTA DE BABETTE. Direção de Gabriel Axel. 1987. (102 min.), son., color. Disponível em: <<http://www.filmesdetv.com/babettes-g-stebud.html>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. In: Giorgio Agamben. **Meios sem fim**. Tradução Davi Pessoa. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 51-61.

ALCANTARA, Clarissa de Carvalho. **corpomaprocesso / teatrodesessência**. 2005. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Literatura, de Teoria Literária do Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ANDRADE. Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**. José Olympio, 1945.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: informação e documentação - sumário - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação - resumo - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação - citações em documentos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10719**: apresentação de relatórios técnicos-científicos. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação - trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

AZEVEDO, Fernanda de Oliveira. **Matemática quaresmar formação**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua** (1978). Tradução: Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BELCAVELLO, Maria Paula. **Cinemaquinação**: entre montanhas e vale, um sobrevoo. Juiz de Fora: UFJF, 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Rua de mão única. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. 2 v.

BONGIOVANNI, Vincenzo. O teorema de Tales: uma ligação entre o geométrico e o numérico. In: **Revemat**: UFSC, v. 2, n.5, p. 94-104, 2007.

BORROR, Donald J.; DELONG, Dwight M. **Introdução ao Estudo dos Insetos**. Ed. Cengage Learning, 2011, 270p.

BRUSCA, Rihcard C, BRUSCA, Gary J. **Invertebrados**. 2. ed. Tradução de Alvaro Esteves Migotto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogna, 2007.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: história de deuses e heróis. Tradução: David Jardim. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras** – dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CLARETO, Sônia; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre do. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. In: **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 306-321, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/clareto-nascimento.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

CLARETO, Sônia Maria; SILVA, Aline. Aparecida. Quanto de Inusitado Guarda uma Sala de Aula de Matemática? aprendizagens e erro. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 926 – 938, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v30n56/1980-4415-bolema-30-56-0926.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução: Alberto Campos. 1. ed. Lisboa: edições 70, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução: Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Rio, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário**. Disponível em:

<<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

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

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. 4 ed. São Paulo: Perspectiva. 1998.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 - A Imagem-Tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução: Ana Lucia Oliveira; Lucia Cláudia Leão. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2015. 2 v

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2014. 1 v.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e et al. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. 3 v.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Peter Pál Pelbart. Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1997. 5 v.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução de Lara de Malimpensa. 1. Ed. São Paulo: n-1 edições, 2015. p. 7- 287.

DUARTE, Inês. **Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência lexical**. 2011.

Disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf>.

Acesso em: 12 jul. 2016.

ELIAS, Carime Rossi; AXT, Margarete. Quando aprender é perder tempo.... compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. In: **Psicologia & Sociedade**; 16 (3): 17-28; set/dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a03v16n3.pdf> >. Acesso em: 12 fev. 2016.

FEENEY, Shawn. Soprano, Alto, Tenor, Bass, a four-part harmony. Somewhat reminiscent of the album cover for Funkadelic's Maggot Brain.

2009. Graphite on bristol vellum, 14 x 21". Disponível em:

<<http://www.shawnfeeny.com/projects/musicalanatomy/>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERNANDES, Filipe Santos. **A quinta história: composições da educação matemática como área de pesquisa**. 2014. 233 f. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2014.

FERNANDES, Filipe Santos. **A Educação Matemática Muda**. *Bolema*, Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 308 – 324, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v30n55/1980-4415-bolema-30-55-0308.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

FUGANTI, Luiz. Aula inaugural do curso Corpo, Linguagem e Máquina de Guerra/ aula 1.

Curso Escola Nômade de Filosofia. Vídeo (1h33min). Disponível:

<<https://www.youtube.com/watch?v=0OKIZpomaso>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de. Entre maioridades e minoridades: língua, cultura e política no plural. In: **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p. 124-140, out. 2007.

GUARIENTI, Laisa B. O. A potência do espaço como desvio no aprender dos corpos deambulantes. In: **Geograficidade**, v.2, Número Especial, 2012, p. 202-217.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. 11. ed. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990, p. 3-33.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução: Suely Belinha Rolnik. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUIMARÃES ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaraesRosa.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Normas de apresentação tabular**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

KAFKA, Franz. **O Veredicto**. Tradução, organização, prefácio e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2014.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUNNIICHI, Uno. Três problemas no nietzschianismo de Deleuze. In: Org. Marques, Davina; Girardi, Gisele; Júnior, Wenceslao Machado de Oliveira. **Conexões Deleuze**. 1 e.d. Petrópolis: RJ; Campinas: SP, ALB: Brasília, DF: CAPES, v. 4, 2014, 163-164.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antune, João Wanderley Geraldi. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: **Educação e Realidade**: Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jun./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25643/14981>>. Acesso em: 20 maio 2016.

LAWRENCE, David Herbert. **Caos em poesia**. Tradução de Wladimir Garcia. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2016.

LIMA, Vladimir Moreira. **Deleuze-Guattari e a ressonância mútua entre filosofia e política**. Rio de Janeiro: Ponteiro, 2015.

LISPECTOR., Clarice. **As palavras**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

LISPECTOR., Clarice. **A paixão segundo G.H.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LISPECTOR., Clarice. **A descoberta do mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR., Clarice. **Cidade Sitiada**. 8. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTON, Scarlett. Curso Livre de Humanidade. Módulo 1: Filosofia – Nietzsche o filósofo da suspeita. 2013. Vídeo (50min47). Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=NVMjJWekolk>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

MATTOS, Raphaela Malta. **Entre retalhos e alinhavos**: (des)costurando uma professora de artes. 2016.173 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demasiado Humano**: um livro para espíritos livres (1878). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro** (1886). Tradução: Mario Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes. 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência** (1882). Tradução: Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**: uma polêmica (1887). Tradução: Paulo César de Souza. 10. ed São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra** (1884). Tradução: Heloisa da Graça. São Paulo: Rideel, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda Consideração Intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. Disponível em: <<https://revistasofosunirio.files.wordpress.com/2012/03/segunda-consideracao-intempestiva.pdf>> Acesso em: 10 jun 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. Verdade e Mentira no Sentido Extramoral. In: **Comum**, Rio de Janeiro - v.6 - nº 17 - p. 05 a 23 - jul./dez. 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: Como alguém se torna o que se é** (1888). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Furno. **Leminski: poética da lemniscata**, 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras. Universidade Federal do Espírito Santos, Espírito Santos, 2015.

ONFRAY, Michel. **A escultura de si: a moral estética**. Tradução: Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. 2009. 131 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Centro de Estudos Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

ROCHE-RABELL, Arnaldo. Mene, Tekel, Peres (Tu Reino-Medido-Dividido. 1993. 1 original arte, serigrafia sobre papel 100 cm x 70cm. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/acervodeartesvisuais/artistas/ARNALDOROCHEERABELL.html>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

ROTONDO, Margareth Aparecida Sacramento. **O que pode uma escola? Cartografias de uma escola do interior brasileiro**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2010.

SILVA, Aline Aparecida. **Aprendizagem em uma sala de aula de matemática**. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Tradução: Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Rubens. **Matemática**. São Paulo: Áudio. 2011.

TRIPLEHORN, Charles A.; JOHNSON, Norman F. Estudo dos insetos. Tradução da 7. ed. Cengage Learning, 2011. 1059 p.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de filosofia II**: ética e cultura. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

VEIGA, Ana Lygia Viera Schil da. **Fiar a Escrita: Políticas de narrativa – exercícios e experimentações entre arte-manual e escrita acadêmica. Um modo de existir em educação inspirado em um antroposofia da imanência.** 2015. 552 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.