Didática dos signos: sobre a predisposição de professores de matemática

Didactic of signs: about the predisposition of mathematics teachers

Gabriel Dummer CAMARGO[1]
Lisete Regina BAMPI[2]

Resumo

Imbuído por um esforço tradutor, o artigo vislumbra o ensino de matemática como um movimento de uma Didática dos Signos. Entre distrações, atenções e explicações percebemos brechas nas aulas. O propósito é ver algo novo no que já está ali, mantê-lo em sua consistência e fazê-lo ressurgir na própria complexidade. Em seu ofício, os professores cansados, esgotados e contemporâneos ressurgem em exemplos conceituais, ajudando-nos a compreender uma predisposição docente aos encontros com os signos do aprender. Com Deleuze, oferecemos sugestões para realizar associações entre movimentos docentes: um modo de olhar uma verdade com as próprias lentes.

Palavras-chave: Didática dos signos. Ensino de matemática. Predisposição docente.

Abstract

Imbued with a translated effort, this article envisions the teaching of mathematics as a movement of the Didactic of Signs. In the distractions and attentions, we realized gaps between explanations. We want to perceive something new in what is already in the classroom, keep it in its consistency and make it resurface in its own complexity. In the teaching profession, tired, exhausted and contemporary teachers reappear in conceptual examples, helping us to understand a teaching predisposition to encounters with the signs of learning. With Deleuze, we offer suggestions for associations between teaching movements: a way of looking at a truth with one's own lens.

Keywords: Teaching Mathematics. Didactic of Signs. Teaching Predisposition.

1 Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de Matemática da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Margot Terezinha Noal Giacomazzi, em Canoas, Rio Grande do Sul. Pesquisador em Educação sob a perspectiva da Filosofia da Diferença. Autor e estudioso de obras de ficção que exploram a escrita criativa. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0278455075410527. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6744-0938. E-mail: gabriel-dcamargo@educar.rs.gov.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo temas que se relacionam com o aprender, a experiência, o pensamento e a expressão. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3975085461220996. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6832-316X. E-mail: lisete.bampi@ufrgs.br

Na introdução, a tradução e o ofício

> *¿Qué hay que hacer? […] Hago lo que puedo para que mis alumnos sepan lo que ignoro. […] ¿Cómo harían ustedes para expresar todos los números con dos cifras? (Jacotot, 2008, p.156-161).*

O ofício de professor nos traz experiências únicas que exigem uma disposição de seguir em frente. Como professores, percebemos um ritmo e aprendemos o padrão dos planos, dos exercícios, das modelagens matemáticas, das resoluções de problemas e dos usos de tecnologias na aula. Entre explicações, questões surgem em movimentos que se engendram no pensamento, envolvendo-nos entre as mais variadas formas de ensino e metodologias utilizadas pelos professores. Ainda assim, uma inquietação permanece: continuamos não sabendo como alguém aprende álgebra, geometria ou funções, e nem mesmo latim (Larrosa, 2014; 2018; Camargo, 2011; 2022; Deleuze, 2003).

Compreendemos que a própria aula se faz em um movimento de tradução do professor, cuja tarefa é traduzir a própria vida, e segundo um ato de criação, abrir às palavras e ao mundo possibilidades de existência. A tradução se faz numa estreiteza com aquilo que se quer, absorvendo-se em meio a uma língua que se diz e se escuta, se sente e, por vezes, silencia. O professor possui a capacidade de tornar imagens já acabadas de uma língua, o simbolizante, num advir das próprias línguas, convergindo para uma língua pura, reunindo as intenções numa liberdade de pensamento e de tradução (Corazza, 2017).

O aprender como encontros com signos torna-se um aliado dos professores em suas traduções e fazeres docentes, junto às funções a ele atribuídas. Uma predisposição atenta aos encontros pressiona uma sensibilidade às manifestações do aprender na aula que não se restringe às transmissões. De modo complementar, o professor "não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais científicos, filosóficos, artísticos; não faz cópia ou dublagem"; cultiva uma saudável empatia com os elementos originais, exercitando-se em encenações amorosas, recriando-as nos encontros com os signos do aprendizado, ou seja, em experimentações tradutórias (Corazza, 2013, p. 211-212; Bampi; Tourrucôo; Camargo, 2021).

Como seres humanos, dotados de linguagem, temos a necessidade de traduzir o mundo para nele existir. Pela via do trânsito entre o original e sua tradução, a didática requer diálogos entre as línguas, "sob a condição que cada língua aceite se tornar dupla de si mesma" (Benjamin, 2008; Corazza, 2013, p. 209). No jogo de singularidades, e nas experiências de professores e estudantes, no movimento que se forma nas relações entre forças que compõem saberes, a linguagem é mimetizada. Na tradução da aula, o professor envolve-se em uma função de encontrar na língua que está traduzindo a intenção, por onde o eco de um original possa ser ressuscitado (Olegário, 2018; Deleuze, 2005; 2006).

Toda experiência cognitiva pode ser traduzida, ainda que existam deficiências materiais no que se refere a terminologias, neologismos, transferências semânticas ou mesmo circunlóquios. As línguas diferem naquilo que devem expressar e não naquilo que podem expressar. Por sua vez, o pensar não provém de uma possibilidade natural, surge como única criação verdadeira, envolvendo-nos na tradução do signo de um encontro: "traduzir, decifrar, desenvolver são as formas da criação pura" (Deleuze, 2003, p. 91).

Na aula, observamos um aprender segundo encontros com signos, decifrados pela sensibilidade de professores que os recebem e os traduzem como um exercício extremo de seu ofício. Existem indícios e exemplos destes movimentos em atividades de estágios de docência em matemática, em oficinas de ensino e em práticas docentes traduzidos de um arquivo composto por dissertações de mestrado. O aprender matemática se manifesta *entre* referências curriculares e mundos de signos, explicações e formas, docentes e discentes, tendências e novidades, moldes e imitações, cópias em movimentos do pensamento e de recriação (Camargo; Bampi, 2011; Jakobson, 2007; Camargo, 2022).

Questões provocadoras surgiram no trânsito das traduções inerentes à pesquisa que se envolve neste artigo, tais como: de que maneira os professores de matemática podem traduzir os signos do aprender em suas aulas? No aprendizado da matemática, buscamos pelos movimentos que engendram esse conhecimento, envolvemo-nos entre as mais variadas formas da explicação. Contudo, olhar para o ensino de matemática através da lente tradutória dos signos nos faz perceber faces de algo mais sutil em movimento nas aulas, em que uma teoria não se distingue da prática, pois é uma leitura feita com todo o corpo, no próprio processo de fazer algo, de

escrever e de manipular aquilo que se lê (Camargo, 2011; 2022).

O movimento da pesquisa se reconstrói na experimentação e no trabalho de professores-tradutores, em suas descobertas, formulações e hesitações, bem como nos pontos obscuros e indefiníveis de seus afazeres e pensares. Assim, compreendemos que a singularidade das objetividades dos saberes produzidos neste recorte apresentado é passível de generalização. No tempo da pesquisa, envolvemo-nos com um aprender na ordem da criação que oportuniza encontros com signos entre formas da explicação, perpassado pelos afazeres dos *professores cansados* e *esgotados* que se aproximam de um *professor contemporâneo* (Bampi; Camargo, 2016; Larrosa, 2018; Corazza, 2012).

Ainda que pensar não seja resultado de uma boa vontade, a atenção aos encontros com os signos faz-se necessário segundo essa tradução. Neste artigo, não objetivamos resolver um problema, nem trazer novidades para o ensino da matemática; tampouco, queremos neutralizar um discurso já existente. Todavia, a atenção não se desenvolve facilmente, requer uma predisposição docente que surge como necessidade de uma *Didática dos Signos*. Nosso foco orienta-se na predisposição dos professores aos encontros com os signos do aprender em aulas de matemática, segundo a aproximação de "uma dinâmica do olhar e da reflexão em direção ao múltiplo, ao distante e ao inusitado" (Aquino; Ramos do Ó, 2014, p. 225).

A predisposição vincula os professores a um movimento de decifração e criação de possibilidades para o desenvolvimento do pensamento, de modo a movimentar a alma e mobilizar a memória no acaso de um encontro, fortuito e inevitável. Trata-se de perceber algo novo no que já existe na aula, mantendo-o em sua consistência para fazê-lo ressurgir na complexidade que lhe é própria, segundo uma sensibilidade docente aos encontros com os signos do aprender em meio às aulas de matemática. Pois, o "que se estabelece no novo não é precisamente o novo, pois o próprio do novo, isto é, a diferença, é exigir, no pensamento, forças que não são as da recognição" (Deleuze, 2006, p. 198; Foucault, 2007).

Os mundos dos signos do aprender estão na aula e aqui, como variáveis singulares de um aprender, pairando nos horizontes de nosso fazer docente a cada explicação de um conteúdo, em cada atividade desenvolvida, em cada olhar e gesto que movimenta a aula de matemática. Desenvolvemos implicações e adaptações, observando possibilidades de

pensamentos que margeiam a educação em suas subjetividades e espelhamentos didáticos, segundo a compreensão de um querer inventado por um aprender dito genuíno. Na esteira do ofício de professor, a *didática dos signos* possibilita vislumbrar encontros fortuitos com os signos mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos como partes inerentes das aulas, independentemente dos conteúdos e das metodologias desenvolvidas pelos professores (Camargo, 2022; Deleuze, 2003).

Nas brechas, a explicação e a aula

O ofício de professor é algo milenar e muda de acordo com as épocas e as funções que lhe são atribuídas, ainda que mantenha uma materialidade concreta, similar em seu trabalho e nos gestos que constituem suas tarefas. Nos requisitos básicos para o ofício de professor existe a necessidade de criar planos para as atividades a serem desenvolvidas: documentos repletos de conteúdo, exercícios, exemplos e explicações, nos quais se pode ver a estrutura, os tempos, os espaços, as didáticas e os currículos: elementos que nos colocam entre as aulas e um ofício que não se vincula a averiguação de uma satisfação; nem de um gostar que mantenha o professor na superficialidade e "no caráter convencional e vazio do meramente mundano"; tampouco, no engano e nas "insatisfações do meramente amoroso"; antes, torna-se uma exigência para aprender o que está aí para ser interpretado, realizado e pensado no artesanato docente (Larrosa, 2018, p. 63; Camargo, 2022).

Quando refletimos sobre a tarefa do professor, em uma atualidade singular e para além da contemporaneidade, temos a tendência de imaginar uma pessoa na frente de alguns jovens, explicando um conteúdo que se deve ensinar. A imagem carrega a ideia do professor como "alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros", ecoando em informações variadas e explicações afins. No entanto, a explicação parece jamais ser suficiente e tende a uma regressão infinita, constituindo um mito da pedagogia, mesmo na variância de suas formas (Camargo, 2022; Rancière, 2007; Tardif, 2014).

O aprender perpassa por um vazio necessário, uma espécie de *sunya*: termo em sânscrito que expressa o vazio, uma brecha ou um espaço

em branco que também designa a realidade. Nos primórdios do desenvolvimento do sistema de numeração indo-arábico, *sunya* representava o espaço entre os dígitos, uma ausência de uma unidade decimal conforme o sistema posicional apresentado. O vazio, posteriormente, deu origem ao número zero. A aparição mais antiga deste termo, vinculado ao sistema de numeração, foi no ano de 458 em um tratado de cosmologia indiano chamado *Lokavibhaga* (Barthes, 2012; Guedj, 2011).

No plano de aula, a superfície se estabelece e movimenta-se na aparente linearidade do método pré-estabelecido. Na superfície, pode surgir a diferença que se torna tão importante quanto as técnicas da profundidade. Em nossa tradução, vislumbramos um mergulho pontual que, mesmo sem alcançar profundidades, nos mantem atentos ao aprender que se manifesta nas aulas. Nesta atenção tradutória, percebemos escuros nos planos, elementos que o olhar docente não consegue ver com clareza e que exigem movimentos imprevistos *entre* as didáticas e os currículos (Deleuze, 2011; Camargo; Bampi, 2013; Bampi; Camargo, 2016; Camargo, 2022).

As brechas manifestam-se como uma experiência da ordem do indizível, muitas vezes, conduzindo-nos a caminhos intraduzíveis. Entre explicações, as próprias palavras parecem conter brechas de modo a não envolver o todo de um ensino almejado: a necessidade de explicações torna-se algo recorrente. O ato de explicar parece ser uma das funções do professor, mesmo quando se move através de um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios já presentes no livro. Assim, a imagem de um bom professor se vincula àquele que explica bem, de uma maneira que todos fiquem sem dúvidas ou que entendam o melhor possível (Rancière, 2007).

No entanto, não se trata apenas de como explicar melhor, de formas novas, mais rigorosas ou atrativas. O dizer o que algo é, como é, ou o que não é, torna-se apenas mais um passo em um caminhar amplo e complexo. Definições e exemplos são apenas informações necessárias em meio a mundanidade dos planos e das formas da explicação. A potencialidade do aprender está na operação de atividades permeadas pelas experiências singulares e pelos atos subjetivos dos alunos, isto é, no sentido que lhes causa um estranhamento e os instiga a continuar a decifração dos

signos que o objeto emite (Camargo, 2011).

Observamos que é natural que o professor explique como parte inerente do movimento de ensinar. Por sua vez, o ensinar não necessariamente vincula-se às formas da explicação, porém afirma-se em uma tradução de signos que não controla o aprender. O aprender não se envolve somente em um reconhecimento de um movimento provisório, mas em uma força potente de criação de novos problemas, possibilitando que matérias se multipliquem na produção singular do sentido. Pois, "tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos" (Gallo, 2017; Deleuze, 2003, p. 4).

Na distração, o plano e a informação

Numa sociedade em que a informação é atrativa, as aulas tendem a se tornar cansativas. Os alunos acabam por desviar sua atenção do exercício em favor de uma distração mais prazerosa que causa menos incômodo, afastando-se da experiência do aprender. A informação "não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados" (Larrosa, 2014, p. 19).

Na *explicação-informação*, as palavras tendem a valer por seus sentidos, facilitar pela não necessidade de se pensar em outra coisa, além do que está dito ou visível, ou de se produzir sentidos. Consequentemente, os signos perdem seu potencial e os encontros com o aprender se tornam escassos: "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 deles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições" (Camargo, 2011; Deleuze, 2003, p. 26).

As significações explícitas que a recognição do objeto designa passam pela memória que não traz em si a ordem de uma invenção, mas de uma descoberta, uma recordação ou recuperação, em que algo é desvelado nos encontros com os signos que o objeto emite. O aprender pode tomar o efeito de uma repetição que segue indefinidamente, cada vez

com menos força, desnaturalizando o prazer cuja novidade nos seduz. A imagem desse aprender torna-se mais insípida a cada degustação, fixando-se na recordação em que a "ciência se evapora e se dissipa" (Jacotot, 2008, p.137).

A bandeja do plano é rasa: é fácil transbordar, uma distração basta para fazer derramar seu conteúdo e gerar um plano do avesso, no inverso, intrincado e rabiscado, amassado ou mesmo rasgado. Há brechas por onde escapar, linhas de fugas em que decalques podem se projetar. O plano de aula se faz diferente a cada releitura, pois é um movimento de tradução do professor e dos alunos: tradução de um currículo, de uma didática, de um conteúdo e, mesmo, de uma tática (Deleuze; Guattari, 1992; Camargo, 2022).

Assim, o aprender matemática se faz em um movimento que vai além da memorização de padrões e relações, dos planos e das aulas, traduzindo-se no nível do pensar em que uma recriação se faz possível. A memória encontra seu lugar como parte da invenção de um *professor atento* aos encontros com os signos e com a inteligência, com o gosto e a imaginação. A própria memória não se sobrecarrega, forma-se a inteligência pela qual encontramos a possibilidade de fornecer um esforço do pensamento e a interpretação de signos do aprender — a invenção se torna memória e a memória invenção (Rancière, 2007; Kohan, 2013).

Nos signos, a busca e a verdade

A busca pela verdade surge quando algo torna o movimento do pensamento necessário, "quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca" (Deleuze, 2003, p. 14). O que de fato proporciona o pensar não sabemos. O que sabemos é que "há no mundo alguma coisa que força a pensar", que gera um encontro, fornece um sentido, instigando-nos a buscar: o signo é o objeto de um encontro.

O pensar consiste em buscar interpretar, desenvolver, decifrar o signo que pode ser "apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor" (Deleuze, 2003, p. 91). Trata-se de um tornar-se sensível aos encontros com os signos do aprender que se manifestam nas

aulas ou em qualquer momento de aprendizado da vida e do mundo. Na nossa tradução, o ensino de matemática desvirtua-se de uma emissão inerente às explicações, acentuando-se nos encontros com os signos, independente da origem ou da escuridão de uma possível perda de tempo, e mesmo na ausência de consciência de seu processo (Gallo, 2017).

É importante ressaltar que a noção de signo que tratamos difere do signo semiótico, não se relacionando necessariamente a um símbolo imagético. Aqui, o signo manifesta-se em algo que emana certa relação entre diferentes, na abertura para a diferença, mais voltado a uma atividade de uma operação do que de uma definição. Em suas distinções de significantes e significados, o conceito de signo se relaciona mais a uma representatividade exterior aos próprios signos, como em uma busca de representações fiéis de uma realidade. O encontro com os signos de um aprender possui duas metades: designa um objeto e significa alguma coisa diferente (Bello *et al.*, 2015).

O signo possui uma materialidade ampla, podendo ser qualquer coisa que remete a um aprender e que proporciona um encontro no pensamento: um objeto, um gesto, um cheiro, uma lembrança, um símbolo, um sentimento etc. Nesse sentido, está mais perto de uma filosofia estoica, em uma interpretação menos voltada a uma apreensão de uma representação, e sim a um modo de vida, segundo uma força que nos tira de uma paisagem familiar e nos possibilita a criação. A criação torna-se possível na interpretação do signo captado pelo aluno, conforme a própria experiência com o objeto do aprendizado. O encontro com os signos de um aprender possui duas metades: designa um objeto e significa alguma coisa diferente (Deleuze, 2003; Camargo, 2022).

O aprendizado não passa apenas por uma memória voluntária, em algo decorado e resgatado de algum registro da mente; passa, também, por uma memória involuntária, a qual remete ao acaso de um encontro que garante a necessidade daquilo que é pensado. Como uma ilustração taciturna da aula, podemos observar a inutilidade que muitos alunos atribuem ao decorar fórmulas que não preveem utilizar em suas vidas futuras. Por conseguinte, existe a motivação de um esquecimento voluntário dos conhecimentos matemáticos após determinado tempo, por exemplo, ao se terminar uma prova.

Além disso, a memória involuntária na decifração de signos possui "dois poderes: a diferença do antigo momento e a repetição no atual", em

que "a memória e a imaginação se revezam e se corrigem, e cada uma, ao dar um passo, impele a outra a dar um passo suplementar". Trata-se do cumprimento de uma redenção do passado, segundo uma figura paradoxal de uma memória que "recorda o que nunca foi visto". Por isso, os "signos da memória constantemente nos preparam a armadilha de uma interpretação objetivista e, também, e sobretudo, a tentação de uma interpretação inteiramente subjetiva" (Deleuze, 2003, p. 58-61; Agamben, 2015, p. 209).

A interpretação, ou tradução, surge em momentos imprevistos, ou privilegiados, no acontecimento de um encontro fortuito com algum signo envolvido por uma memória involuntária de uma diferença. Deleuze (2003) nos apresenta quatro mundos de signos distintos e específicos que constituem uma matéria e são emitidos por pessoas, objetos, materiais, por exemplo, ainda que entrelaçados de maneira misteriosa. A mundanidade com sua concentração e velocidade de signos, vazios em essência, mas necessários no caminho do aprendizado; o amor, mundo pelo qual nos tornamos sensíveis aos signos do objeto, ainda que envolva a decepção e a dor; o sensível, da ordem da experiência dos sentidos segundo uma ação do corpo ou pensamento sobre o objeto de estudo; e a arte, integrando junto aos demais mundos de signos um movimento de criação.

No mundo da mundanidade, as informações se dissolvem rapidamente. No mundo do amor, existe uma captura e a necessidade de tentar explicar, desenvolver e entender o desconhecido, na interpretação de um mundo que nos exclui e que, muitas vezes, emite signos mentirosos. No mundo sensível, os signos proporcionam uma estranha alegria e um imperativo próprio, mesclando-se nas redescobertas de signos mundanos e amorosos. Percebe-se a revelação do objeto oculto através de uma decifração e de uma experiência com signos materiais, ainda que num esforço sujeito ao fracasso. Os signos sensíveis não são suficientes, falta uma essência ideal, uma diferença que é encontrada no mundo da arte: o mundo que reage sobre todos os outros, mostrando o seu colorido e dando sentido aos encontros com os signos do aprender (Deleuze, 2003).

Em um possível ensino da matemática como movimento artístico de um aprender genuíno, moldado e atravessado pelos mundos dos signos, desenvolvemos essa tradução. Nos mundos dos signos, afirmamo-nos em um aprendizado singular da própria experiência com a educação, produzindo efeitos epistemológicos e pedagógicos para os professores da

educação básica. Permitimo-nos uma pesquisa da tradução dos signos para o contexto da aula de matemática em suas didáticas e seus aprendizados, na propagação de uma tipologia de características que possibilitam a formação de uma *Didática dos Signos* (Camargo, 2011; 2022; Bampi; Camargo, 2016).

A atenção docente às aproximações da *Didática dos Signos*, ao mundo na busca de fazer as coisas bem-feitas em seu ofício e aos escuros que surgem nas aulas, potencializam encontros com signos, tornando-se uma aliada dos professores em seu fazer, mediante a percepção de uma educação contemporânea. A *figura-exemplo* que denominamos *professor contemporâneo* se manifesta como aquele que se torna sensível aos signos em uma relação singular com o tempo da aula e do aprender. Esse *professor* se movimenta aproximando-se e afastando-se da aula. Em uma predisposição aos encontros, pressiona uma sensibilidade às manifestações dos escuros (Larrosa, 2018; Bampi; Camargo, 2016).

Na atenção, o escuro e a potência

Na atenção aos signos, os professores tornam-se decifradores de possibilidades do próprio aprender, impulsionando o pensamento, movimentando a alma e mobilizando a memória em encontros fortuitos e inevitáveis. Mesmo que o pensar não seja resultado de uma boa vontade, a atenção aos encontros com os signos faz-se necessária na aula. De modo geral, o corpo humano pode ser afetado de diversas formas, pelas quais sua potência de agir pode ser diminuída ou aumentada, desencadeando múltiplos desejos e expandindo a vontade de colocarmo-nos ao lado de forças ativas (Deleuze, 2003; Spinoza, 2014).

Para além de uma memória voluntária, observar as oportunidades em que os encontros se manifestam torna-se um ato de interesse do professor que almeja o aprendizado de seus alunos. Eis aqui, "talvez, o segredo do bom mestre: olhar com os olhos bem abertos as crianças que o observam. Acolher seu olhar, atendê-lo, cuidá-lo, nutri-lo, apreciá-lo" (Kohan, 2013, p. 80). A atenção não se desenvolve de forma fácil e nem se satisfaz com uma espera passiva de um evento ciclópico. Ela se circunscreve de uma atividade que remete a uma vontade e a um esforço:

requer uma predisposição, uma espécie de dom.

Essa vontade de compreensão se sustenta na predisposição em fazer-se sensível aos signos do aprender, em que "a inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias''. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento *próprio*, antes de ser instância de escolha" (Rancière, 2007, p. 83). A predisposição está além de uma boa vontade, manifestando-se através dos encontros, em que vencer a crença de que a explicação e a memória seriam fundamentos para um aprender se torna um dos movimentos para desenvolver uma sensibilidade aos mundos dos signos.

Não há um método definitivo que torne alguém sensível aos encontros com os signos, predispondo-se ao aprender. Não existe uma regra que nos faça suscitar nos alunos signos da sensibilidade, nem dicionários em que se aprende a pensar (Deleuze, 2006). Potencializar encontros com os signos configura-se em um movimento de atividade, em uma *dynamis* em que *off-cells* docentes colocam-se em ação na "aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento" (Agamben, 2015; Deleuze, 2006, p. 238).

Não existe um ponto de partida de um saber, mas o continuar de um caminho já iniciado pelo aluno e pelo professor. Observamos que a potência de que tratamos tem sua origem na raiz aristotélica *dynamis*, associada a possibilidade e, também, a uma faculdade, inclusive, de ver. Além disso, a potência se manifesta numa relação entre *hexis* (ter) e *steresis* (privação), ou seja, na "possibilidade de seu não-exercício", "ter uma potência, ter uma faculdade significa: ter uma privação" (Agamben, 2015, p. 248).

Trata-se de uma potência como a do arquiteto, ou do artesão, que tem a possibilidade de construir mesmo quando não constrói, a partir de uma *hexis* que *pode não*. Em uma analogia, podemos pensar no escuro como a *steresis* da luz, a cor da potência, ou melhor, como cor da visão em potência, uma atividade de *off-cells* que produz um particular auto afecção que chamamos de escuro. Desta forma, "sentir que se vê é possível porque o princípio da visão existe como potência de ver" e "de não ver", não sendo "uma simples ausência, mas algo existente, a *hexis* de uma privação" (Agamben, 2015, p. 248).

O novo configura-se como uma tomada de consciência do processo, na afirmação de uma capacidade de conquistar os territórios, ou mundos dos signos que se supunham inacessíveis. Torna-se um movimento de reconhecimento das diferenças e de valorização dos acontecimentos singulares do aprender. O exercício consiste em se apropriar de uma coisa e transformar cada observação dos signos em uma competência para se falar por si mesmo, dissipando a autoridade explicativa do mestre e aprendendo o livro com as próprias palavras, fazendo-se compreender (Gallo, 2017; Jacotot, 2008).

Aprendemos no trato do mundo, quando descobrimos que há coisas que não nos dizem nada, sendo mudas e opacas. No entanto, existem coisas que parecem querer nos dizer algo, em um chamado que nos atrai e nos reclama, solicitando, antes de tudo, nossa atenção (Larrosa, 2018). Aqui tangenciamos a questão da capacidade de pensar, onde um dos fatores que mais prejudica o aprendizado de alguém é a "crença na inferioridade de sua inteligência" (Rancière, 2007, p. 65).

Existe a necessidade de vencer essa crença do "não consigo" em aulas de matemática, onde percebemos a "falta de fé" dos alunos em suas próprias capacidades de aprendizado, quando veem a matemática como difícil, complicada, ou mesmo impossível de aprender. Inclusive, podemos perceber até certo orgulho na fala de alguns alunos que dizem não saberem nada de matemática, como se fosse algo natural e o estranho fosse o contrário: existe a dificuldade de romper com o ciclo naturalizado da "matematicafobia" (Borba; Almeida; Gracias, 2020, p. 27).

Sem atenção, "como uma forma de receptividade que se converte em exigência" e vice-versa, muitos professores podem cair na crença da *explicação-facilitadora* como principal forma de ensino para que o aluno se sinta capaz de aprender. Não se trata de facilitar o aprendizado na busca de se chegar em um "nível" ilusório da capacidade do aluno. Trata-se de uma atenção aos encontros com os signos que lhes proporcionam um aprender singular, despertando as próprias capacidades de pensar (Larrosa, 2018, p. 63; Camargo, 2011).

A capacidade como *steresis* torna-se na "potência de pensar (e de não pensar) voltada para si mesma": pensamento do pensamento (*potentia potentiae*), um pensar que pode não passar ao ato. Este é um dos sentidos no qual esse artigo se insere, como um incentivo e um convite que coloca

em movimento uma *predisposição docente* para perceber os encontros fortuitos com os signos em aulas de matemática. Para todo aprendiz, seja professor ou aluno, chega o momento em que é necessário dizer "eu posso". Não se trata de "qualquer certeza, nem qualquer capacidade específica": trata-se de uma força que "o compromete e o põe em jogo inteiramente" (Jacotot, 2008; Agamben, 2015, p. 244).

Na predisposição, os *professores*

Há vida em uma aula que exige disposição para se começar e se seguir em frente em uma maneira de andar e em uma experiência de relação com os mundos que se manifestam. Nenhum método, ou disciplina, pode substituir a necessidade de se estar sempre alerta. Os alunos não reagem de maneira similar aos mesmos signos, de modo que não há métodos fechados que indiquem uma forma de possibilitar tais encontros. Um simples exercício pode ser suficiente; um exemplo, um jogo, um gesto, uma palavra podem fazer algum aluno pensar para além do objeto e adentrar na decifração dos signos de seu aprender (Camargo, 2022).

Da mesma forma que não sabemos como alguém aprende, também, não sabemos como se predispõe aos encontros necessários. O que percebemos são pistas em que intuímos possibilidades, expressando-as na arte da própria tradução e do problema em questão. Uma das maneiras de se predispor aos encontros com os signos do aprender, por exemplo, verificamos na atenção que uma questão suscitou nos alunos o ensaiar de mundos, encenando-se nos próprios mundos com conversas ou silêncios (Camargo, 2022).

Em exercitações de encenações e recriações com a leitura de avaliações, surgiu a noção de *objeto-obra* chamando-nos à tradução. Daí a predisposição do *professor contemporâneo* manifesta na ativação de suas *off-cells* docentes, para ver nos escuros das aulas as potencialidades de *sunyas* em encontros fortuitos, atento aos signos de um genuíno aprender. A predisposição ressurge envolta em uma *dynamis* de recriação, movendo-se em exercitações de encenações de recriações do aprender (Bampi; Tourrucôo; Camargo, 2021; Deleuze, 2003; Agamben, 2015).

No acaso dos encontros, qualquer coisa pode se tornar em um problema, rico em hieróglifos a serem interpretados pelos alunos e, assim, despertar o interesse em responder a um chamado. Todavia, os *professores* cansam em suas repetições didáticas em meio aos planos já planejados, ou mesmo, nos cuidados sobre o distanciamento social e uso de máscaras. Em nossos trabalhos utilizamos o termo "cansado" para designar aquele que "não dispõe mais de qualquer possibilidade", que "esgotou a realização" e "não pode mais realizar" (Deleuze, 2010, p. 67).

No esforço do próprio cansaço, o professor realiza o possível em suas aulas, repetindo caminhos, observa metodologias e combina elementos que estão dados, repensando didáticas previstas *ad infinitum*. Ora, há limitações de planos, metodologias e didáticas já delineadas que moldam uma vontade de ensinar bem tudo a todos. O *professor cansado* se esgota em realizações, sem nunca realizar todo o possível. A predisposição docente possibilita o surgimento do *professor contemporâneo* como "aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro" (Coménio, 1957; Agamben, 2009, p. 62; Bampi; Camargo, 2016).

Trata-se de uma *figura-professor* que se move na percepção de seu cansaço e na atenção de uma sensibilidade aos signos do aprender, toma a devida distância e explora o escuro da aula. Na predisposição docente, podemos ser contemporâneos de um ensino que esgota o possível e permite perceber o compromisso secreto que existe entre o arcaico e o moderno, voltando "a um presente em que jamais estivemos" (Agamben, 2009, p. 70). O *professor contemporâneo* torna-se uma espécie de condutor entre as narrativas do currículo e as próprias investigações filosóficas autorreguladas, não como um guardião de uma técnica singularmente prática (Carvalho; Kohan, 2018).

Os princípios de uma didática explicativa delimitam o que acontece nas aulas, mas não preenchem o que acontece nas regiões indeterminadas da percepção "que não privilegia o real, ou o representável, e liberta o pensamento das referências que limitam a imaginação" (Cunha, 2020, p. 71). No próprio cansaço, surgem as possibilidades dos encontros fortuitos através de uma *Didática dos Signos*. É na procura que aprendemos a encontrar e depois de sermos fustigados por um vento contrário, aprendemos a navegar com todos os ventos (Bampi; Camargo, 2016; Nietzsche, 2013).

Na *Didática dos Signos*, a matéria e a aula

A singularidade da matéria manifesta-se na interpretação dos signos, no movimento de fazê-la falar. Os *professores* usam a voz, os gestos, os problemas, as modelagens, os exemplos, os exercícios e as explicações como dados de um cenário que se molda em tempos, em espaços e em recursos didáticos. A criação na aula não surge de uma dicotomia entre teoria e prática, manifesta-se na diferença e na passagem sutil do *professor cansado* ao *professor contemporâneo*. Os exercícios possíveis que compõem o espaço da aula são diversos, sejam envoltos na naturalidade de uma cópia ou na construção inspirada de um professor artesão (Bampi; Camargo, 2016; Larrosa, 2018).

Percebemos o *professor* como alguém que pensa e sabe o que faz de acordo com um conjunto de habilidades, de saberes, e mesmo de destreza, num movimento da arte que se pode sempre aprender e melhorar. A própria criação se estabelece, inclusive, no exercício e na atenção de ir além das próprias combinações possíveis da aula. O *professor contemporâneo* se move nas percepções de seu cansaço e na atenção de um esgotamento possível. Ele tem a habilidade, ou *dynamis*, de ver o escuro, não somente em seus contornos ou sombras, mas também como brecha de encontros com os signos do aprender que se engendram na aula.

A procura pelo novo torna-se incipiente: nada é novo, mas renovado pelo esgotamento do que já existe, de experiências e modelos já vivenciados. Os planos, os livros, as teorias e as atividades são elementos de fundo da sala, onde existem vontades que se estabelecem, organizações que se desenvolvem e uma expectativa que se cria. Além do mais, existem as distrações, momentos em que avisos externos são dados ou em que olhares cansados vagam em outras direções e nas mídias sociais e digitais.

As distrações dificultam que nos exercitemos o suficiente em meio a esse combate que precisamos renovar continuamente (Jacotot, 2008). O combate não, necessariamente, se vincula a um professor que, na ânsia de sua atenção, muitas vezes fala mais e mais alto, mais rápido ou com mais gestos. A exigência da predisposição não se configura em uma produção quantificada de atenção, seja no enquadramento de uma concentração na classe ou de uma permanência *online* através de uma tela. Na busca pelos sentidos das letras e dos números de um exercício, o

que se encontra algumas vezes são as cópias e os erros: um quase que é "regime atroz do amor, mas também estatuto decepcionante do sonho" (Barthes, 2012, p. 64).

As brechas nas aulas exigem um salto, assim como o *sunya* requer uma interpretação da realidade para além do espaço vazio que designa. No próprio ofício de professor, este salto pode ser efetivado por meio de uma técnica do exercício, ou na elaboração de atividades que exigem a atenção do aluno, na perspectiva de levá-lo do estado inativo ao estado ativo do pensamento. Contudo, as aulas de matemática também envolvem vozes e cenas de um aprender que se move entre mundos de signos. No alvoroço, muitas vezes, incognoscível de olhares, gestos e distrações, as aulas vão além de repetições e decepções.

Existe um observar de vontades, pensamentos e incertezas, não apenas na generalização de um aprendizado, mas na atenção às pequenas histórias da sala de aula e mesmo de uma pandemia. Os saltos, e as interpretações necessárias dos alunos, não estão vinculados a uma explicação ou memória, mas a um encontro com um signo do aprender. Os exercícios que compõem o ofício de professor trazem em si as possibilidades da predisposição, exigindo uma interpretação, ou tradução, de um hieróglifo que remete a outra coisa que não a si mesma, um signo pelo qual surge um amor (Larrosa, 2018; Deleuze, 2003).

O *professor cansado* usa bem os seus dados como um artesão de signos mundanos. Na perspectiva de uma atenção possível a motivações, sensibilidades e artes, ele segue ao esgotamento da aula e de uma predisposição contemporânea do olhar para as brechas que surgem. Em meio aos signos mundanos da aula, o *professor contemporâneo* busca por pontos de fuga em que os encontros com os demais mundos dos signos se deem a ver, ainda que não exista um controle dos encontros, pois são obras do acaso.

O que existe são potencialidades, segundo um jogo de probabilidades, aproximações e distanciamentos de um olhar atento às singularidades, às regularidades que surgem na aula: seja na forma de uma informação, no despertar de uma sensibilidade, ou numa tarefa investigada ou realizada, onde o pensamento se ponha em deslocamentos para além de uma autossuficiência dos signos mundanos. A inteligência interpreta os signos, principalmente, os mundanos e amorosos, formalizando o que foi

capturado pela percepção, num movimento parcial, interessado e mediador (Deleuze, 2003; Bello *et al.*, 2015).

No entanto, a inteligência aparece segundo a condição de vir depois, pondo-se em movimento de acordo com a exaltação nervosa da mundanidade, ou sob a dor que o amor nos instila. Em termos de plano, a informação não vem sozinha, mas acompanhada de uma intenção dos professores, a saber: motivar e movimentar os alunos em relação ao objeto de aprendizado. Trata-se de experiências que nem sempre reproduzem uma cópia do objeto de conhecimento, manifestam-se em escritas que vão além ou em questionamentos e percepções que dizem respeito a outras coisas da vida.

Elas não são mais informações vazias em suas mundanidades: configuram um aprendizado singular na experiência do próprio movimento da aula. O próprio aprender se apresenta como um ponto de chegada que nunca será alcançado, mas manifesto em expressões de criações artísticas singulares, entre caminhos possíveis ou impossíveis. O ensino de matemática traz uma aproximação de conceitos, definições e intuições que não anseiam, simplesmente, por uma resposta final, mas por encontros possíveis com mundos dos signos que coloquem o pensamento em movimento: na pergunta que necessita de uma resposta, no gesto ou no olhar do professor e em seu silêncio.

Mesmo quando a decepção se torna iminente, a criação de possibilidades outras se manifesta em fugas do plano ou em questões fora de tempo. Há que se predispor a não ignorar as brechas que fazem parte do plano de uma *Didática dos Signos*. Existem outros signos movendo-se entre os signos mundanos. Em meio à aula, surgem dúvidas, incertezas, falhas e saberes entre o escrever, o apagar e o reescrever; surgem encontros com signos do aprender, segundo aproximações e distanciamentos a um objeto de conhecimento. Entre mundanidades vazias ou potencializadas em outros signos, os encontros rompem o manto da representação na costura do próprio pensamento (Camargo, 2022).

Na ordem da experiência, um amor pode surgir e aproximar um desejo de decifrar o objeto amado, ou de se distanciar em dor e ciúmes pela decepção do erro da interpretação, ou de se deixar subjugar por signos mais velozes. No movimento sensível, nas vias do objeto, existe a tentativa de descobrir o que está oculto, aproximando entendimentos ou afastando-os

em fracassos. Todos esses movimentos estão vinculados aos encontros, imprevisíveis e indizíveis em sua materialidade. Não existe uma sequência mundanidade-amor-sensível-arte que defina os encontros. Os diferentes mundos interferem uns nos outros, reagindo e se recortando, por vezes, com desvios estranhos (Larrosa, 2018).

As questões de ordem são apenas visões singulares do tempo da experiência, necessária à expressão e à materialidade de um plano de aula. Contudo, a mundanidade está presente, mesmo no antes, trazendo a informação e a formalização necessária para que o aprender se torne possível, mediante a sensibilidade ao encontro. Daí a necessidade de desenvolver a predisposição em observar habilidades para além dos signos mundanos e que se torna em um verdadeiro desafio do *professor cansado*. Exercitar-se com o que já existe na aula e aumentar as oportunidades de encontros com signos amorosos, sensíveis e artísticos, torna-se na tarefa que todo *professor contemporâneo* já carrega consigo.

O *professor contemporâneo* observa o movimento dos signos e possui a autonomia de gerá-los ou restringi-los em seu ofício de artesão. É através dessa lente que focalizamos um fundo que se desdobra, é quando percebemos que "tudo está em tudo". O movimento do aprender está na explicação dos mundos dos signos, no convite a um diálogo e a um pensamento com as próprias experiências docentes entre encontros em confinamentos. Mesmo que no passo a passo, ou a cada passo do plano, possa surgir a preguiça e comprometer o próprio todo, seguimos na oportunidade de ver, no que já existe, as ranhuras de um aprender (Deleuze, 2003; Jacotot, 2008).

Na conclusão, a diferença e a arte

Além dos encontros, existe o preparo e as oportunidades de repensar o que aprendemos, ensinamos e as formas de uma expressão singular que se movimenta entre as *figuras-professores* que recriamos, encenando-nos a nós mesmos. Os *professores cansados* e *contemporâneos* surgiram de uma necessidade de decifração de signos, ajudando-nos a dizer o que estávamos fazendo com nós mesmos e com os outros na aula. Em outro trabalho, surgiram os *professores ciumentos* e *tagarelas*, exercitando-se

entre confinamentos e signos amorosos: repetindo-se sem jamais repetir-se (Bampi; Tourrucôo; Camargo, 2021).

Nossa vida moderna é tal que, quando nos encontramos diante das repetições mais mecânicas, mais estereotipadas, fora de nós e em nós, não cessamos de extrair delas pequenas diferenças, variantes e modificações. Inversamente, repetições secretas, disfarçadas e ocultas, animadas pelo deslocamento perpétuo de uma diferença, restituem em nós, e fora de nós, repetições nuas, mecânicas e estereotipadas. No simulacro, a repetição já incide sobre repetições e a diferença já incide sobre diferenças. São repetições que se repetem e é o diferenciador que se diferencia. A tarefa da vida é fazer que coexistam todas as repetições num espaço em que se distribui a diferença (Deleuze, 2006).

> A diferença não é o diverso. O diverso é dado. Mas, a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado. É aquilo pelo qual o dado é dado como diverso. A diferença não é o fenômeno, mas o número mais próximo do fenômeno. Portanto, é verdade que Deus faz o mundo calculando, mas seus cálculos nunca estão corretos, e é mesmo essa injustiça no resultado, está irredutível desigualdade, que forma a condição do mundo. O mundo "se faz" enquanto Deus calcula; não haveria mundo se o cálculo fosse correto. O mundo é sempre assimilável a um "resto", e o real no mundo só pode ser pensado em termos de números fracionários ou mesmo incomensuráveis. Todo fenômeno remete a uma desigualdade que o condiciona. Toda diversidade e toda mudança remetem a uma diferença que é sua razão suficiente (Deleuze, 2006, p. 313).

A diferença surge *entre* exercitações, nas encenações e nas recriações, na teoria e na prática, na experiência docente e discente. Em nosso ofício de professor, envolvemo-nos em uma predisposição que lida com o tempo, com os dados e as diferenças, com o igual que se faz diferente e o diferente que se faz igual. Trata-se de uma *aproximação* de um *professor contemporâneo*, entre o cansado e o esgotado, que vê os escuros da aula, percebe brechas e não fica indiferente, mas ciente de que se trata de uma iniciação. Os encontros de um aprender docente, também, potencializam-se nas próprias escolhas. Não há como evitar a decepção, aqui a escolha é ir em frente, o resto segue o próprio caminho (Bampi; Tourrucôo; Camargo, 2021; Camargo; Bampi, 2016; Camargo, 2022).

O professor pode se posicionar na passividade de permitir os acontecimentos na suposta linearidade do plano ou na aleatoriedade das brechas, ou ainda, na atividade de uma intervenção direta ou indireta, visando a mundanidade de sequências já estabelecidas. Não são escolhas de uma ordem moral, antes impregnam-se em uma sensibilidade ao tempo e ao ambiente da aula como um todo, na ideia e na expectativa de potencializar encontros com os signos de um aprender. O interessante é perceber essa tradução em que pensamos a aula de matemática como uma lente através da qual observamos diferenças, sejam nas aproximações ou nos distanciamentos de uma *Didática dos Signos* possível e impossível (Camargo, 2022).

Nessa didática, os signos mundanos envolvem formas, explicações, exercícios, exemplos; os signos amorosos se manifestam em encontros imprevistos, ainda que almejados, de uma motivação a se decifrar o objeto de atenção. As atividades se mesclam entre possibilidades de encontros com signos sensíveis, numa relação ativa de movimentos e descobertas, com a memória e além dela, com repetição e diferença. Em um aprender que se envolve em encontros que forçam o pensamento na tradução da experiência do aprendiz, os signos artísticos manifestam uma expressão única na arte do aprender (Deleuze, 2003).

Assim, reencontramo-nos nos signos da nossa experiência docente e, por meio da criação desta expressão, traduzimos as formas de um aprender em movimento. Procuramos mostrar que a aula de matemática está cerceada por meios que emitem signos mundanos, ainda que o aprender não se sustente somente neles. O pensar e o aprender não são naturais, deslocam-se através da força de uma violência causada por encontros com signos entre os artifícios da instituição e o artesanato docente, materiais ou imateriais, e que exigem uma atenção à interpretação (Deleuze, 2003; Larrosa, 2018).

Buscamos algo do humano aprender, observamos nuances de movimentos sutis no escuro, olhamos o *sunya* para tentar compreender o todo: traduções envoltas em recriações, personagens, figuras, conceitos; conexões entre elementos materiais e filosóficos que manifestam uma potencialidade no ensino da matemática em um escrito que é lançado aos mistérios de um futuro indizível, ainda que delineado em horizontes nem sempre promissores (Camargo, 2022).

Sabemos que "não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência" para perceber a claridade dos objetos. Contudo, essa dificuldade não é negativa, pois não se trata de um poder que cega ou impede a descoberta, no qual o objeto espera a ordem de uma libertação, "mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações" (Foucault, 2007, p. 54-55). Na tradução desta pesquisa, que é veículo das singularidades dos homens e não uma identidade última, tornamo-nos poetas de nosso aprender, no original de nossa própria criação (Paz, 2009).

— *A missão da arte não é copiar, e sim expressar a natureza! Você não é um mero copista, é um poeta!* (Balzac, 2012, p. 11).

O que oferecemos são sugestões de nomear, de realizar associações *entre* movimentos docentes, e mesmo de interpretar uma verdade que já existe na aula. Ainda que a sensibilidade aos signos seja um dom, a percepção da *predisposição docente* aos signos dos mundos é o que torna um *professor contemporâneo* da própria aula. No confinamento dessa tradução, esboça-se um convite a esse *professor* para aperfeiçoar sua arte e melhorar seu artesanato, sensível aos signos da madeira para se tornar carpinteiro, da doença para se tornar médico, ou da matemática para apreender suas essências (Camargo, 2022; Deleuze, 2003; Larrosa, 2018).

O aprendiz consegue mover mundanidades em suas recognições, amando buscas e resultados, segundo uma motivação singular, sentir formas e texturas do objeto. E, por fim, traduzir sua experiência em uma expressão artística. No movimento do aprender, sentimo-nos autores da própria obra, como artistas que traduzem signos artísticos que, por sua vez, reagem sobre todos os demais signos e nos envolvem em todas as suas cores.

A pesquisa não pertence apenas ao momento de uma dissertação ou da escrita de um artigo, mas sim a uma vida. Como professores de matemática, precisamos aprender a nos manter despertos, em uma infinita expectativa da aurora e em um esforço consciente de elevar a vida segundo a arte suprema de afetar a qualidade do dia (Thoreau, 2011). A *didática dos signos* se envolve e mescla-se nas entrelinhas da produção do arquivo de um aprender que vinculamos uma predisposição via um convite: a criação de um espaço e tempo singular, uma oportunidade aos encontros inesperados com os mundos dos signos.

Há uma necessidade de se estar predisposto a esses encontros, *sensível* aos signos que podem surgir, como uma consciência e uma atenção

à aula. Assim, renovamos a esperança desse escrito, como um meio que oportunize essa percepção nos professores leitores, ainda que tenhamos a consciência de que esta abertura da sensibilidade acontece através de um encontro fortuito com algum signo que força o pensamento.

— *O significado dificilmente será o que este escrito busca designar. Eis aqui um encontro imprevisível que só você pode vivenciar... Se predispor... Traduzir... E aprender.*

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Argos: 2009.

AGAMBEN, G. **Ideia da prosa**. Autêntica: 2013.

AGAMBEN, G. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Autêntica: 2015.

AQUINO, J. G.; RAMOS do Ó, J. Em direção a uma ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, v.28, n. 55, p.199-231, 2014.

BAMPI, L. R.; CAMARGO, G. D. Didática dos Signos: ressonâncias da Educação Matemática contemporânea. **Bolema**, v.30, n.56, p. 954-971, 2016.

BAMPI, L. R.; TOURRUCÔO, F. G.; CAMARGO, G. D. Entre confinamentos e signos amorosos: exercitações de encenações e recriações docentes. **HYBRIS**, v. 12, p. 1-23, 2021.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Nova Fronteira: 2012.

BELLO, S. E. L.; ZORDAN, P.; MARQUES, D. Signos e interpretação: entre aprendizagens e criações. **Cadernos de educação**, 52, p.1-19, 2015.

BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. In L. C. Branco (Org.), **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português, p. 25-49. UFMG: FAME, 2008.

BORBA, M. de C.; ALMEIDA, H. R. F. L. de, & GRACIAS, T. A. de S.

Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação. Autêntica: 2020.

CAMARGO, G. D. **O ato da explicação e o aprender**: experiências com o ensino de matemática. Licenciatura em Matemática (Trabalho de conclusão de curso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CAMARGO, G. D. **Arquivo de um aprender**: a didática dos signos e as aulas de matemática. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (Dissertação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

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

CAMARGO, G. D.; BAMPI, L. O que acontece no meio? **Educação**, v.36, n.3, p.385-392, 2013.

CARVALHO, M. C.; KOHAN, W. O. Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância. **Educação e Filosofia**, v.32, n.65, p.527-564, 2018.

COMÉNIO, J. A. **Didáctica magna**. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CORAZZA, S. M. **Didaticário de criação**: aula cheia. Doisa: UFRGS, 2012.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Doisa: UFRGS: 2013.

CORAZZA, S. M. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. In S. M. Corazza (Org), **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo-mar, p. 111-133. Doisa; UFRGS, 2017.

CORAZZA, S. M. Metodosofia: contrato de tradução. In S. M. Corazza (Org.), **Métodos de transcriação**: pesquisa em educação da diferença, p. 13-33. Oikos: 2020.

CUNHA, C. M. Em que se pode reconhecer uma pesquisa rizoma? Notas

sobre o que pode vir a ser. In S. M. Corazza (Org.), **Métodos de transcriação**: pesquisa em educação da diferença, p. 59-85. Oikos: 2020.

DELEUZE, G. **Foucault**. Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Graal: 2006.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos; O esgotado. Jorge Zahar: 2010.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Perspectiva, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Ed. 34: 1992.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Forense Universitária: 2007.

GALLO, S. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática –INMA/UFMS**, v.10, n. 22, p.103-114, 2017.

GUEDJ, D. **El império de los números**. Blume: 2011.

JACOTOT, J. **Enseñaza universal**. Lengua materna. Cactus: 2008.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In R. Jakobson, **Linguística e Comunicação**. Cultrix: 2007.

KOHAN, W. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Autêntica: 2013.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Autêntica: 2014.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. Autêntica: 2018.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. Escala, 2013.

OLEGÁRIO, F. **Jogo com arquivos**: procedimentos didáticos tradutórios. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul], 2018. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182461.

PAZ, O. **Tradução**: literatura e literalidade. FALE: UFMG, 2009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Autêntica: 2007.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Autêntica: 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Vozes: 2014.

THOREAU, H. D. **Walden**. L&PM: 2011.

Recebimento em: 30/04/2022.
Aceite em: 28/01/2024.