

NUMA BRINCADEIRA DE APRENDIZ DE FEITICEIRA... SURGE *ALGO*

Lisete Bampi\*  
Fernanda Kettermann\*\*  
Gabriel Dummer Camargo\*\*\*  
Francisco Egger Moellwald\*\*\*\*

**Resumo:** Atentos às experiências com a matemática, nas formas em que elas nos afetam o sentido, deixamo-nos envolver por um *chapéu imprevisto*. Nesta experiência, recolhemos *algo* que a transcende, infiltrando-se pelas membranas do tempo e espaço de ensinar. Com *algo*, passeamos por transformações enredadas numa brincadeira de aprendiz de feiticeira: *magia* que cria possibilidades de despertar o pensar?

**Palavras-chave:** Aprender. Ensinar. Escrever. Planejar. Pensar.

**Resumen:** Atentos a las experiencias com la matemática, en las formas en que ellas nos afectan el sentido, nos dejamos envolver por un *sombrero imprevisto*. En esta experiencia, recogemos *algo* que la trasciende, infiltrándose por las membranas del

tiempo y espacio de enseñar. Con *algo*, paseamos por transformaciones enredadas en un juego de aprendiz de hechicera. ¿magia que crea posibilidades de despertar el pensar?

**Palabras claves:** Aprender. Enseñar. Escribir. Planificar. Pensar.

*Perguntaram-me uma vez qual fora o primeiro livro de minha vida. Prefiro falar do primeiro livro de cada uma de minhas vidas. Busco na memória e tenho a sensação quase física nas mãos ao segurar aquela preciosidade: um livro fininho que contava a história do patinho feio e da lâmpada de aladim. Eu lia e relia as duas histórias, criança não tem disso de só ler uma vez: criança quase aprende de cor, relê com muito da excitação da primeira vez.*

(Lispector, p.37, 2012)

**Porque é tão difícil dizer como alguém aprende?**

O aprender surge enquanto uma experiência; embora, ele se desdobre em outros planos, descolando-se da educação; manifesta-se nos encontros fortuitos que se sustentam neste movimento de

---

\* Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [lise-te.bampi@ufrgs.br](mailto:lise-te.bampi@ufrgs.br).

\*\* Licenciada em Matemática (UFRGS). Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Margot Terezinha Noal Giacomazzi, Canoas, RS. E-mail: [fernanda.kettermann@ufrgs.br](mailto:fernanda.kettermann@ufrgs.br).

\*\*\* Licenciado em Matemática (UFRGS). Professor da Escola Estadual de Ensino Médio André Leão Puente, Canoas, RS. E-mail: [gabriel.dummer@ufrgs.br](mailto:gabriel.dummer@ufrgs.br).

\*\*\*\* Doutor em Educação Matemática (Indiana University at Bloomington). Professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [chi-co.egger@gmail.com](mailto:chi-co.egger@gmail.com).

decifração dos signos que o objeto do aprendizado emite.

Há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. [...] Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça. Há sempre imagens de morte na aprendizagem, graças à heterogeneidade que ela desenvolve, aos limites do espaço que ela cria (DELEUZE, 1988, p.54).

Provocados a encontrar brechas, dentro do espaço e tempo que tínhamos para ensinar, buscamos inventar formas de fazer matemática na escola que se descolem de suas

palavras de ordem, particularmente, no que se refere à repetição do já dado. Recorrendo paradoxos que envolvem este movimento de criações artísticas – paradoxos de aprender e ensinar (KOHAN, 2009) –, nos guiamos em experiências múltiplas que almejam se sobrepor às atuais formas de ensino vigentes. Talvez algo como repetir, a cada vez, de outro modo, possa provocar professores e estudantes a se aventurar neste meio insólito de encontros que surgem no campo educacional. Importa, nesses encontros, estarmos atentos às experiências com a matemática, nas formas em que elas nos afetam o sentido e criam possibilidades de convocar ao pensar.

Este texto se constrói a partir de inquietações com certas formas de ensino-aprendizagem. Seu objeto de estudo consiste de uma experiência sensível que surgiu com o ensino de números múltiplos e primos. Da experiência, recolhemos *algo* que a transcende e se infiltra pelas membranas do tempo e espaço que cercam o ato de planejar. Esse *algo* se encontra em um âmbito do sensível. Com *ele* pas-

seamos por transformações enredadas numa brincadeira de aprendiz de feiticeira.

A partir dessa experiência, procuramos por questões que se movimentam em desconstruções de algumas certezas e crenças em certas práticas docentes. Nossas inquietações se relacionam, essencialmente, com o surgimento de *algo*, buscando possibilidades de trazê-lo para a sala de aula, usufruindo-o enquanto um encontro necessário que pode criar possibilidades de despertar o pensar (DELEUZE, 2010a). Neste texto – ávido em possíveis intervenções nas realidades escolares –, com Deleuze a nos deixar migalhas de signos em um caminho repleto de hieróglifos a decifrar, apresentamos e problematizamos nossa experiência.

### Manual

Partimos de um convite que propunha a escrita de um singelo relato. Escrever sobre essa experiência docente pode não ter sido o começo, mas se tornou o meio onde um aprender se realizou. Por isso, aceito o convite, começamos a falar de sua escrita enquanto um movimento de

nosso aprender. A primeira escrita consistiu de um relato sobre a experiência em questão que se transformou em um artigo. O artigo motivou um *Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação* que se mescla em outros escritos que ainda fogem do plano do papel, emaranhando-se em nosso pensamento. O relato já se desfez no tempo, não é mais o que já foi – e que pode nunca ter sido –, mas outra coisa, outro *algo*, ainda que o mesmo. Um mesmo viver a partir do qual se engendram várias transformações de mim – de nós –, provocando novos aprenderes ou relatos vistos sob outros ângulos, talvez, vividos em outros tempos e espaços.

O aprender se enreda em nossas singularidades, infiltrando-se pelo tempo Aion de reminiscências de memórias e sentidos outros que se testificam a pensar sobre *algo*. Realizar a escrita desses relatos, prestar contas – sem calcular –, do que se faz neste tempo Aion, por vezes, é cansativo, mas há uma necessidade que se torna ponto de partida, sem poder determinar o ponto de chegada (KOHAN, 2009). A escrita necessária a um relato é imprecisa, muitas vezes,

imperceptível quando tentamos encontrar um caminho para o aprendizado que uma experiência proporcionou nessa aventura de educar/pesquisar<sup>1</sup>.

O exercício de escrita que procura recriar experiências vividas se manifesta enquanto uma fuga em nosso próprio aprender. A escrita, por vezes, faz com que nos percamos em meio às reminiscências de um tempo que já passou, mas deixa um vazio que ainda se faz presente quando surge a necessidade de dar a conhecer o que nos acontece. Assim, o próprio ato da escrita se confunde com o aprendizado desenvolvido e que, ainda, não se extinguiu. Mas, renova-se a cada dia, em cada palavra digitada, pensada, dita ou rabiscada, quando, após viajar por diversos mundos de signos, chegamos à *arte* – arte da escrita, da escritura.

Convidamos os leitores deste texto a aceitar o convite de experimentar essa experiência, não só como relato vivenciado num tempo Cronos, mas enquanto um aprendizado ainda em movimento que se estende por

essas linhas em nossas tentativas de expressá-lo. Aprendizado que almeja ser criado na arte de um pensar instigado em decifrar os hieróglifos que levaram estudantes e professores a deixar-se envolver pela magia de um chapéu imprevisto. Um chapéu que se tornou uma fonte inesgotável ou, talvez, esgotada (DELEUZE, 2010b) de questões a serem desenvolvidas/projetadas em nosso modo de ensinar e aprender enquanto educadores inquietados com a experiência do pensar.

### Legenda

A possibilidade da oficina de ensino que proporcionou esta experiência surgiu de uma necessidade aliada à novidade que se manifestou num romper ansioso pela oportunidade do projeto que se iniciava. A professora da escola onde o projeto seria desenvolvido extravasou sua vontade em experimentar algo novo que indicava um caminho de maior qualidade no seu ensino-aprendizado já tão cansado. Assim, com o incentivo da professora e a vontade, também, existente nos bolsistas-professores que integravam o projeto,

---

<sup>1</sup> Este relato consiste em uma das produções de uma pesquisa em desenvolvimento.

surgiu uma possibilidade de trabalhar algo “diferenciado” com os estudantes da quinta série do ensino fundamental daquela escola. O assunto a ser ensinado seria a fatoração de números compostos em números primos.

Contudo, o planejamento deveria ser feito num tempo inexistente em meio à mundanidade e ao Cronos que nos envolvia. Haveria apenas uma semana para que algo fosse pensado, planejado, organizado e, por fim, realizado. Uma semana parece muito em algumas situações. No entanto, quando a inexperiência docente é uma realidade, este tempo parece infinitesimal. O segredo estava em o que fazer de “diferente” com uma turma de quinta série sobre a fatoração de números compostos em números primos. Segredo que se revelou justamente no *segredo*. O jogo *O Segredo dos Números*<sup>2</sup> surgiu e, a partir deste instante, um mundo de caos, vontades, planejamentos, experiências, pensares e aprenderes, movimentou-se entre os tempos Cronos,

das atividades desenvolvidas em oficinas sobre o ensino de múltiplos e primos, e Aion, que percorre esta escrita.

Após descrever o que aconteceu durante essas oficinas, seguiremos por caminhos ainda repletos de névoas que essa experiência docente deixou em nosso pensamento e no próprio sentido que a nossa pesquisa suspende na aventura de tornar-se professor. Um professor que aceita o convite de uma sensibilidade aberta a decifrar os signos necessários de uma educação de qualidade que pode ser expressa através dessa experiência.

### Peças

As oficinas foram firmadas em dois encontros com cada uma das duas turmas envolvidas no projeto. Chamaremos as turmas de A e B. Os encontros serão associados aos números 1 e 2. Assim, por exemplo, quando relatarmos algo ocorrido no encontro A1, estaremos nos referindo ao primeiro encontro com a turma A.

No encontro A1, após as devidas apresentações, entregamos aos estudantes as sessenta cartas que constituem *O Segredo dos Números*.

---

<sup>2</sup> Este jogo é de autoria de Grossi (2000). Ele é formado por sessenta cartas numeradas: cada carta possui símbolos referentes à fatoração em números primos do respectivo número que representa.

A iniciativa do surgimento de um mistério envolvido nas cartas foi incentivada desde o início: o “diferente” estava impregnado nessa tentativa como uma necessidade da qual não podíamos fugir. Em um primeiro momento, foi dito que as cartas continham um segredo, algo mágico que só poderia ser revelado se todos conhecessem essas cartas. Desta forma, a primeira atividade proposta aos estudantes foi a de copiar em seus cadernos os números de 1 a 60, utilizando uma linha para cada número. Posteriormente, distribuimos as cartas de modo que elas circulassem entre eles. O objetivo era que, ao lado de cada número copiado no caderno, os estudantes descrevessem os símbolos da respectiva carta. Por exemplo, ao lado do número 2, escreveriam o símbolo que a carta continha, a saber: um “corte” num dos cantos. Ao lado do número 10, descreveriam que, além do corte, o número também estava escrito em vermelho, e assim por diante. Essa atividade de descrição das cartas revelou algo que, em um primeiro momento, não estava previsto em nosso planejamento.

A atividade cansativa de escrever os símbolos de cada carta pareceu provocar os estudantes numa tentativa de fuga manifesta em um aprender desenvolvido pela má vontade de realizar o que era proposto. Muitos estudantes passaram a inventar seus próprios códigos para facilitar e, conseqüentemente, tornar o processo de escrita mais rápido. Ao invés de escreverem que o número da carta era vermelho, por exemplo, alguns pegavam lápis de cor vermelho para desenhar o número.

— Foi um movimento de decifração de hieróglifos?

Talvez um movimento inaudito pelos professores, mas que se fez ouvir pela inquietação que a própria atividade cansativa havia proporcionado à turma. No tempo restante do encontro A1, analisamos com os estudantes as cartas de um modo geral, incentivando-os a perceberem o padrão existente entre os números e os símbolos. Neste sentido, chegamos a mostrar o que os símbolos significavam: as cartas com um corte na borda representavam os múltiplos de dois; aquelas que tinham um quadrado amarelo representavam os múlti-

plos de três, e assim por diante. No entanto, esse recurso para abordar o conteúdo, devido à falta de tempo, não foi mais utilizado.

Sempre estamos na luta com o tempo que passa sem percebermos, que nos foge ao controle e, assim, nos perdemos no tempo. Tempo vivido, tempo pensado e tempo escrito. Onde estarão suas fronteiras? Mas, ainda assim, o “tempo é sempre necessário para a interpretação de um signo, o tempo é sempre o de uma interpretação, isto é, de um desenvolvimento” (DELEUZE, 2010a, p. 81). O encontro foi produtivo. Os estudantes se envolveram com a atividade que neles se entranhou. Algo aprenderam, decerto. Entretanto, *algo* parecia faltar nesse encontro. *Algo* não estava *presente* no espaço-tempo de realização da atividade.

*Algo* havia caído fora do plano!

— Mas, tudo havia saído como planejado!?!

O plano-necessário trouxe um vazio inesperado, uma “incompletude” ao ensino de múltiplos e primos.

*Algo* escapou daquilo havíamos preparado?!?

### Intervalo

O que representava aquela oficina? Sobre o que ela tratava para além da matemática escolar reconhecida e prevista em nosso planejamento? Quais signos-necessários ainda pareciam ausentes daquela proposta? Havia um segredo? Um mistério a ser decifrado? Uma adivinhação que transcendia a realidade que era observada nos olhares cansados dos atores daquela cena? Parecia ser necessário criar algo que proporcionasse um encontro possível com os signos da mágica pensada e que se representava naquele jogo, naquela atividade ainda incompleta em sentido, apesar de, aparentemente, completa em seus dados.

— Afinal, tudo funcionou como havíamos planejado.

— Será?!

O nosso planejamento nada tinha de diferente ou especial. Tratávamos as cartas mágicas como um simples adereço ou recurso ao ensino de múltiplo e primos. Não nos interessávamos pela magia das cartas. O

importante era a matemática a ser trabalhada. Interessávamo-nos pelos números primos, pelas semelhanças entre os múltiplos. Mas, isso parecia não ter magia alguma. No fim, apesar de contarmos aos estudantes que as cartas continham um segredo, não havia pistas do porquê de desvendar esse segredo. Neste ponto, o plano parecia possuir alguma *falha*, uma distorção nas *retas* de sua superfície.

Todavia, tínhamos mais encontros. Mais linhas e entrelinhas a traçar, mais retas concorrentes a encontrar. Simplesmente dizer que as cartas continham um segredo não fazia os estudantes ir além do aprendizado do conteúdo planejado ou criar um desejo de tentar desvendar esse mesmo segredo. Mas, em um incerto momento, surge *algo* inspirador: de simples retalhos de uma cartolina azul e colorida com canetas brilhosas, surge um chapéu.

— Reminiscências da decifração de um sentido outro?

— Seria o movimento de uma sensibilidade aberta?

Chegamos ao encontro A2, munidos de *algo* novo e instigante. Afinal, “o que é aquilo que a *profe*

tem ali? Um chapéu? Mas pra que um chapéu?”.

Curiosidade *amorosa* de um signo *sensível*...

Não era, simplesmente, um chapéu, mas sim um “chapéu mágico”: “com a ajuda do chapéu sou capaz de adivinhar o valor de uma carta conhecendo apenas seus símbolos”, disse a professora-bolsista. Com o auxílio do chapéu e, também, de certa encenação, os estudantes começaram a se soltar, tentando desvendar o mistério do chapéu e o *mundano* segredo dos números contidos naquelas cartas.

Entre o movimento caótico do brincar com o chapéu mágico e o ensino de múltiplos e primos, *algo* havia surgido. *Algo* que elevou a atividade chata e cansativa a outro nível dimensional. Em meio a cronologia da atividade de planejar e a mundanidade dos conteúdos a ensinar, *algo* misterioso e alegre se manifestou como uma *fuga* do plano, gerando outra atmosfera naquele espaço-tempo de aprender a matemática.

— *Algo* havia despertado a sensibilidade dos estudantes? Será que



*algo* veio com o chapéu, trazendo signos sensíveis à tona?

Percebia-se a sensação agradável de magia, singular às crianças, sem preocupações com a nota da prova. Ao elaborar a atividade, nosso objetivo consistia, justamente, em fugir da mesmice das aulas de quadro-explicação, possibilitando aos estudantes experimentarem algo para além da aprendizagem dos conteúdos ensinados. Depois da decepção do primeiro encontro, quando tudo saiu como planejado, sentimos que era necessário trazer algo que mexesse com a sensibilidade dos estudantes. E *algo* mexeu. Isto não se poderia *prever*, *algo* fugia ao plano de aula.

Este *algo* que não se configura como algo fixo, estável ou previsível, pode se manifestar em diferentes signos, dependendo da situação — espacial, temporal, cognitiva, social, cultural, etc. —, e do momento enquanto experiência. Não podemos, no entanto, garantir a manifestação de *algo*. Entretanto, precisamos de uma sensibilidade aberta (KOHAN, 2007) daqueles que — sejam estudantes ou professores —, tornam-se sujeitos da experiência.

Talvez *algo* surja a partir do vazio que, por vezes, parece preencher a sala de aula. Para que *algo* se manifeste talvez seja preciso esvaziar a sala<sup>3</sup>, o quadro, o plano de aula, o projeto político pedagógico, dentre outros dispositivos que a escola moderna pôs a funcionar com o objetivo de melhor ensinar. Quem sabe a possibilidade de que *algo* se manifeste possa surgir com a incompletude de uma aula — se é que podemos falar em “incompletude”, já que esta pressupõe a existência de uma completude: completude-modelo, completude-planejamento.

Há a necessidade de despertar a sensibilidade dos estudantes. Mas, esse despertar não garante que eles aprenderão aquilo que desejamos ensinar. De qualquer forma, a *presença* de signos sensíveis não significa que se vá além do reconhecido: “signos sensíveis que se explicam pela memória formam, na verdade, um começo de arte, eles nos põem no caminho da arte. [...] Mas nada fazem além de nos preparar: são apenas um começo” (DELEUZE, 2010a, p.51).

<sup>3</sup> Tal qual um pintor que esvazia a tela, limpa e sai dela, foge do clichê (DELEUZE, 2007).

Na atividade *O Segredo dos Números*, os estudantes pareciam ingressar no caminho da arte. Não podemos saber até onde eles foram ou se aprenderam, de fato. Quem sabe, por meio de alguma forma-representação, chegaram ao mundo artístico, experimentaram a sensação de um aprender-criação.

No encontro B1, os procedimentos foram os mesmos realizados no encontro A1. Contudo, no encontro B2, *algo* parecia despertar a sensibilidade dos estudantes de uma forma diferente. Enquanto, no encontro A2, eles corriam à frente da classe e, vestindo o chapéu, adivinhavam as cartas de forma controlada e ordenada; no encontro B2, *algo* surgiu e tomou conta da sala de aula. Percebemos que com as cartas e a folha com os símbolos registrados, os estudantes também começaram a propor adivinhações uns para os outros.

Neste momento, em um instante impreciso de um tempo sem linhas limítrofes que cercam o planejamento, vislumbramos uma brecha por onde se fez um movimento ortogonal ao plano de aula: metade da turma se colocou em pé. Os estudantes fala-

vam ao mesmo tempo. Uma bagunça. Um caos em meio ao Cronos. Perdemos o chapéu e as cartas de vista. A brincadeira tomou conta da sala de aula, não conseguíamos controlar a turma. Um movimento caótico em torno de um ensinar e aprender matemática que fugiu do domínio do plano de aula e dos professores.

Os estudantes estavam aprendendo sem um professor explicador (RANCIÈRE, 2007)? Foi neste momento que percebemos um envolvimento na atividade: eles estavam prestando atenção ao que era explicado. Talvez a brincadeira mostrasse que foram além do que havia sido planejado e esperado. Os estudantes não estavam apenas brincando. Estavam aprendendo.

— Pensando? Quem sabe...

### **Tirando *algo* da cartola**

Um chapéu mágico feito da simplicidade de um pedaço de cartolina: como algo tão inesperado e humilde pode fazer tanta diferença numa oficina de ensino de matemática? Não sabemos. Mas, *algo* surgiu naquele encontro. A magia não se manifestou no segredo dos números, mas

na vontade, no despertar, no encontro com o que emanava daquele chapéu, proporcionando um aprender além do esperado: um aprender que se expandiu para além das fronteiras daquela sala de aula e do conteúdo ensinado. Esse aprender alçou vôo pelo espaço-tempo, aterrissou neste escrito, saindo das cartas com números e símbolos até penetrar estas palavras. Os estudantes também experimentaram esse mesmo salto, em algum sentido. Afinal, um ano após esta oficina ter sido realizada, ao encontrarmos um dos estudantes que dela participou, ele relatou que se lembrava daquela experiência: “a professora-bolsista era a *sora* do chapéu mágico”. Uma mágica (matemática!?) que ele sabia realizar.

Percebemos a memória da experiência também quando voltamos à escola na qual a atividade havia sido realizada. O objetivo se firmava em procurar responder as seguintes perguntas: o que a bolsista-professora fez com essa experiência tão inusitada? Será que foi tão inusitada assim para os estudantes? Essas questões surgiram durante o desenvolvimento do *Trabalho de Conclusão de Curso de*

*Graduação*, no qual a desconstrução de algumas “certezas” foi expressa, como, por exemplo, a de que uma aula bem planejada é condição suficiente para que o aprendizado se concretize. É necessário o planejamento, e muito, na formação de uma *mundanidade* recognitiva e necessária ao aprendizado que seria imperfeito e, até mesmo, impossível se não passasse por ela (DELEUZE, 2010a). Pois, ela nos conduz a outros mundos, mas não garante nada, mesmo quando tudo se desenvolve como planejado.

Mesmo surgindo signos sensíveis, durante uma aula de matemática, ou uma aula qualquer, isso não nos dá nenhuma garantia de que se vá além do aprendizado almejado. Esses signos são apenas um começo, precisamos de uma sensibilidade aberta para percebê-los e com eles inventar algo inusitado. Para nós, professores, torna-se necessário estar atento às brechas que se manifestam em meio aos paradoxos de ensinar e aprender (KOHAN, 2009), predispondo-nos para os momentos de inspiração que requerem muita preparação (PARNET, 2001). Na atividade *O Segredo dos Números*, algo movi-

mentou a constituição docente da professora-bolsista que, sensível aos signos, percebeu essa diferença.

A atividade com o chapéu não se manifestou como uma forma pronta ou cópia de uma mesma, ainda que outra. Ela trouxe sensações à tona, não resultou das sensações. Algo próprio de um espaço de intensidades que distribui a sensibilidade, “como um gradiente de mudança ao longo de cujas inclinações as sensações têm certas distribuições” (ROY, 2002, p. 98). Sendo uma atividade que se realizou num espaço repleto de sensações, e a sensação sendo mestra da deformação (DELEUZE, 2007, p. 43), não poderíamos ter uma forma pronta, única, rígida.

Criamos uma atividade disforme, deformável? Como nos preparar para atividades planejadas a partir das quais surge *algo* que foge do nosso planejamento? Neste caso, foi com a atividade *O Segredo dos Números*, mas uma sensibilidade aberta pode ajudar nessas aventuras com o inusitado: “ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de perma-

necer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários” (DELEUZE, 2010a, p. 25). Existe o sentimento de que a escola atual, onde o pensar tende a seguir caminhos de um conhecimento padronizado, parece bloquear esse dom de olhar para o mundo como algo a ser decifrado, com olhos de primeira vez. Na atividade *O Segredo dos Números*, surgiu *algo* em meio ao escolarizado que despertou esse dom, um decifrar hieroglífico de cartas mágicas que fugiu do que havia sido planejado com um chapéu inesperado.

### Um ato *inescrito*

Essa experiência nos mostrou uma outra relação com o ensino da matemática, desestabilizando-nos por meio de *algo* que o nosso plano não contava. Uma experiência da qual saímos transformados pelo encontro com o inesperado. Com Foucault (1999, p.369), podemos afirmar que “quando um trabalho não é ao mesmo tempo uma tentativa para modificar o que se pensa e, inclusive, o que se é, não é muito divertido. [...] trabalhar é propor-se a pensar algo diferente do que se pensava antes”. Desta

forma, podemos pensar a experiência com ensino de números múltiplos e primos em relação à escrita, relatando o que sabemos e, antes dela, ainda não sabíamos. Assim, o *texto* se transforma também numa experiência de escrita que se manifesta enquanto um exercício de pensamento sobre nós mesmos, cujo objetivo inicial consistiu em evidenciar a importância de despertar o sensível em nossas aulas. Uma sensibilidade que proporcione o surgimento de *algo* e movimento as aulas, os estudantes e a nós mesmos.

Escrever sobre *algo*. Continuar escrevendo sobre a experiência do surgimento de *algo*, durante a oficina de ensino de matemática com *O Segredo dos Números*, depois de três anos, parece estranho. Estranheza causada, talvez, pela repetição de um relato do qual não conseguimos fugir. Mesmo sempre sendo um novo relato, com outro foco, ainda é o mesmo relato. É uma experiência esgotada que, num cansaço interior, se reconstrói a cada dizer, a cada palavra que insiste em ser escrita, num aprender que se renova e sempre tem *algo* a dizer, ainda que indizível.

— Mas, por que não escrevemos sobre o surgimento de *algo* em outra experiência?

Afinal, há outros momentos em que *algo* surgiu. Não o mesmo *algo*, mas, certamente, um *algo* tão repleto de signos, encontros e sentidos quanto o que nos aconteceu. A questão talvez se firme num problema cronológico e mundano. Pois, foram essas experiências outras que nos mostraram que é possível fazer algo diferente, quando há necessidade. A experiência com o chapéu se transformou numa fonte de inspiração em que o aprendizado supera seu próprio tempo de existência. Como professores-pesquisadores, importa estarmos atentos às brechas que surgem com o inesperado em meio ao institucionalizado. E, então, fugindo do aparente cansaço, esgotá-las em possibilidades.

Os professores precisam de recursos, leituras, planejamentos, metodologias, formas de avaliação e objetivos para transmitir conhecimentos necessários ao *ensinar*. No entanto, o *aprender* pode surgir sem qualquer forma de transmissão ou processo de construção, potencializando-se em algum modo de expressão que requer

invenção. Aprendemos pela experiência sensível que se manifesta entre o ensinar e o aprender, neste movimento de decifração de signos que podem ser encontrados em um projeto político pedagógico, nas leis e normas escolares, em um olhar, em um texto, em um livro didático, em um bloco de madeira, uma aula expositiva, na tela de um computador, em um baralho de cartas... Quem o poderá saber?

Com esta força do inesperado, as relações que estabelecemos com a escrita, o pensamento e as vidas que povoam os espaços de formação podem originar as possibilidades de criação que tanto ansiamos na educação. A experiência compartilhada entre professores e estudantes, também, cria modos singulares de derrubar obstáculos disciplinares ou, *com* eles, inventar *algo* no momento de exercitar o pensamento nas salas de aula. *Algo* a florescer entre os espaços ainda não cultivados de ensinar e aprender. Espaços a percorrer em meio às brechas que nossa pesquisa pode dar a conhecer.

Em outra produção, temos a afirmação de que a atividade *O Se-*

*gredo dos Números* mostrou uma necessidade de trazer o sensível para as aulas, gerando algum aprendizado. O aprendizado dos estudantes não se pode garantir, afinal “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2009, p.237). Mas, o nosso aprendizado se deu pelo encontro com *algo* que veio com o chapéu mágico, com o descontrolado, com a fuga do plano e o vazio inerente em sua completude.

Foi assim que se fez do mesmo relato uma outra escrita, sob novos olhares e novas percepções, uma escrita sensível e atenta à experiência de um ensinar e aprender, ainda a esgotar. E, em meio à outra noite de insônia, encontramos uma nova tela vazia, tela cheia, onde tentamos encontrar as palavras para contar outra história que nos parece a mesma outra história. Talvez seja melhor voltar ao começo... a certo começo. Volta o sono... Vem o sonho...

— Dorme, Clarice!

**Referências**

- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- DELEUZE, Gilles. A Imagem do Pensamento. In: **Diferença e Repetição**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro: Um manifesto de menos; O esgotado**. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010b.
- FOUCAULT, Michel. El cuidado de la verdad. In: **Estética. Ética y hermenéutica**. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo. Buenos Aires: Paidós, 1999, pp.369-380.
- KOHAN, Walter. O que pode um professor?. In: **Educação**. Deleuze pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007, pp. 48-57.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LISPECTOR, Clarice. O primeiro livro de cada uma de minhas vidas. In: **Crônicas para jovens: de bichos e pessoas**, 2012, pp.37-40.
- PARNET, Claire. P de professor. In: **L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Brasil, Ministério de Educação. Paris: Éditions Montparnasse, 2001.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Tradução de Lílian do Valle. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROY, Kaustuv. Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo. In: **Educação & Realidade**, v.27, n°2, Jul./Dez., 2002, pp. 89-109,

Recebido em 07/08/2013  
Aprovado em 16/09/2013