

Um fazer de inspiração Corazziano

por uma didática transcriadora em matemáticas

Un quehacer de inspiracion Corazziano

hacia una didáctica transcreadora en matemáticas

Virgínia Crivellaro **Sanchotene**

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED)

Samuel Edmundo Lopez **Bello**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RESUMO

Este artigo insere a docência em matemáticas no campo das Filosofias da Diferença, especialmente a partir dos conceitos de Didática da Tradução e Docência Transcriadora, cunhados por Sandra Mara Corazza. Um pensamento nômade, legado da tese Diferença e Repetição (2006) e outros textos de Deleuze, afirma o problema como um procedimento de desconstruções e rupturas, que se afasta da reconhecimento, do senso comum e da doxa. A partir do procedimento de elencar questões elaboradas por Corazza nos últimos vinte anos, este texto exige pausas e lentidões que surgem na contramão da ritmologia representacionista que anseia por respostas prontas e definitivas.

Palavras-chave: Deleuze. Didática Transcriadora. Corazza. Educação Matemática. Filosofias da Diferença.

RESUMEN

Este artículo inserta la enseñanza de las matemáticas en el campo de las Filosofías de la Diferencia, especialmente a partir de lo concepto de Didáctica Transcreadora, acuñados por Sandra Mara Corazza. Un pensamiento nómada, legado de la tesis Diferencia y Repetición (2006) y otros textos de Deleuze, afirma el problema como un procedimiento de deconstrucciones, rupturas, distanciándose de lo cognitivo, el sentido común y la doxa. A partir del procedimiento de enumerar las preguntas elaborado por Corazza en los últimos veinte años, este texto requiere pausas y lentitud que surgen frente a la ritideología representacionista que urge por respuestas rápidas y definitivas.

Palabras clave: Deleuze. Didáctica Transcreadora. Corazza. Educación Matemática. Filosofías de la Diferencia.

1 INTRODUÇÃO

O que Deleuze quer da Educação?
Todos se perguntam: –
O que ele vem fazer aqui?
O que quer da Educação?
Cometerá violências contra a sua educação, ao
fazê-las aprender a pensar sem imagens e a
desaprender o que já aprenderam?
Quem ele acha que é, para vir se meter com elas,
até agora tranquilamente fixadas em formas
essenciais e saturadas por definições substanciais?
(CORAZZA, 2012, p. 2)

Pensamos o campo da Educação Matemática com Deleuze, Foucault, Derrida e outros filósofos que, desde e com Nietzsche, questionam a diferença mediada, derivada de uma das quatro maneiras pelas quais a representação assume a diferença como negativo: identidade do conceito, analogia do juízo, oposição dos predicados ou semelhança na percepção (DELEUZE, 2006). Quatro formas interpenetradas, que correspondem à Ideia, ao pensamento, ao ser e ao sensível, conforme a tese deleuziana Diferença e Repetição (2006).

Como recorte de nossas discussões acerca da inserção de nossas docências (em matemáticas) nas filosofias da diferença, acerca de um currículo, de uma didática, de um planejamento inscritos nesse campo, conjugamos das problemáticas levantadas e discutidas por Sandra Mara Corazza, filósofa e educadora brasileira que nos legou vasta obra sobre uma educação da imanência, uma docência-artista, uma didática tradutória, conceitos criados porque é disso que se ocupa uma filósofa: criação de conceitos (DELEUZE, GUATTARI, 1992) Utilizamos o termo *matemáticas*, no plural, como posicionamento político de ampliação dessa territorialidade, de inserção de fazeres que não adentram no campo da Matemática - universal.

Para problematizar a educação, o currículo e a docência - ou uma educação, um currículo e uma docência - em meio às filosofias da diferença, então, trazemos questões diversas elaboradas por Corazza nos últimos vinte anos e colocamo-nos a elaborar nossas próprias questões, a fim de vergar tais questionamentos ao campo da Educação Matemática. Tomamos como procedimento para a elaboração deste texto a positivação dos problemas, da instância problemática das coisas, aquilo que permite apreendê-los como signos, não como momentos insuficientes do pensamento (DELEUZE, 2006, p. 103). “O problema é da ordem do acontecimento” (DELEUZE, 2006, p. 268), de maneira que elaborar problemas se apresenta como movimento estratégico de posicionamento nas malhas de saber-poder. Perguntar não “o que é”, pressupondo uma essência das estruturas, mas elaborar perguntas outras, elaborar-se a si mesmo e construir uma docência, um currículo, uma didática por meio das condições problemáticas do questionamento.

Destacamos que as possíveis respostas que venham a surgir de nossos questionamentos são sempre contingentes, localizadas e datadas, parciais, relacionais com as condições de atualização do problema. Interessa-nos menos as respostas do que as perguntas, porque a questão surge como procedimento político, estratégico e ético de rachar palavras, coisas, códigos, modos de conduzir-se e de orientar uma docência. Rachar como atitude que permite arejar, deixar passar ar, para que não sufoquemos em meio ao Bom Pensamento, ao Pensamento Natural, à doxa, às avaliações externas, à mídia, aos documentos oficiais e tudo o

que tenta engolir processos de subjetivação docente e novas relações com o ensino, a aula, a escola, o currículo.

Este artigo, então, traz mais perguntas do que respostas. Mobiliza questões que não orientam caminhos, mas sugerem rupturas. Assim, este artigo mais implica do que explica, de modo que implicar provoca, envolve, compromete, enreda, exige uma postura que não se acomoda diante de uma explicação. A implicação produz dobras e a explicação produz desdobras: criemos nosso próprio movimento de dobras e desdobras na possibilidade de fazeres outros. Assim, escrevemos este texto com forças problematizadoras, que surgem de encontros, de experimentações disparadoras.

O problema ou a questão surge como elemento diferencial do pensamento.

É um erro ver nos problemas um estado provisório e subjetivo, pelo qual nosso conhecimento deveria passar em razão de suas limitações de fato. (...) o "problemático" é um estado do mundo, uma dimensão do sistema e até mesmo seu horizonte, seu foco: ele designa exatamente a objetividade da Ideia, a realidade do virtual. (DELEUZE, 2006, p. 387)

É possível escrever todo um artigo com foco em levantar questões? É legítimo abraçar o não-saber como mobilizador do pensamento, contrapondo-se à racionalidade que anseia por respostas? Considerando a ruminação como processo de deglutição da questão, de enfrentamento dos problemas, perguntamos: existe tempo, na pós-modernidade, neste dinamismo temporal em que vivemos, para ruminar acerca do que não está dado, do que exige pausas, lentidões, paradas, respiros?

Iniciamos, então, por um movimento que rouba de Corazza questões que desestabilizam discursividades calcadas em metanarrativas e processos de unificação, estabelecidas e fortalecidas por modos burocráticos de demarcação do mesmo, do que está posto como Ensino, Currículo, Docência e Aula. Em meio a estas perguntas, afirmamo-nos como professores formados em licenciaturas em matemáticas, transpondo ou traduzindo as discussões para a Educação Matemática, elaborando nossas próprias perguntas, atentos àquilo que aumenta nossa potência de agir em aulas, lembrando que "o problemático difere por natureza do hipotético" (DELEUZE, 2006, p. 279), de modo que não elaboramos questões estabelecendo de princípio suas possíveis respostas: disponibilizamo-nos a apreender pelo caminho, aos encantamentos, dobras e desdobras, porvires incertos e imprevisíveis.

2 C DE CORAZZA¹

"Do ponto de vista da filosofia da diferença, o que criamos em educação? Em termos dos processos de criação, o que fazemos quando educamos?" (2015, p. 107) "O que faz um docente deixar de ser somente definível e passar a ser *descrivível*?", "o que transforma um docente definível em um docente indicável?", (2008, p. 95). "Como sonhamos a aula como lugar de passagem, janela entreaberta, soleira, trepadeira?" (2019b, p. 4)

"Nesse tipo de injunção falsária, como transformamos a docência, que nos foi impingida pela sociedade como simples transmissão, no direito à docência criadora? Em qual resolução ou

¹ Todas as perguntas desta seção foram elaboradas por Sandra Mara Corazza, por isso serão indicados apenas os anos e as páginas das publicações.

lei está garantido o direito de sonhar aulas?” (2019b, p. 10). “Nesse enfoque criacionista, o que o Currículo e a Didática criam? Quais as especificidades dos seus atos de criação em processo?” (2016, p. 2). “Em qual política pública assenta-se o direito de exercer a profissão como escritora poética? Em qual cartório é reconhecida a firma de tomada de consciência imaginante do professor?” (2019b, p. 10).

“O que acontece quando temos uma ideia em Currículo, em Didática? O Currículo e a Didática seriam engendrados pela criação pedagógica? Em que consistem os meandros e limites de criação da Didática e do Currículo?” (2016, p. 2) E seguimos: “o que é criar didáticas e currículos? Como se dão as ações de ver, falar, escrever, interpretar e traduzir de maneira curricular e didática? Como ocorrem a produção de informes didáticos e a irrupção de novidades curriculares?” (2016, p. 2) “Como criar para si um Currículo-Clandestino que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar?”, e, ainda, “como abrir nossos poros e criar novas sensibilidades, que nos deem condições de possibilidades para acompanhar os movimentos imperceptíveis e intempestivos de currículos fortemente codificados?” (2012, p. 13)

O que quer um currículo? (2001, p. 14) Se quer um sujeito, que sujeito é este? “O cartesiano, o kantiano, husserliano? O sujeito do modernismo, do romantismo, da psicanálise, do pós-modernismo? Uma máquina, autopoiese de produção, que se inventa no próprio acontecendo?” (2001, p. 15-16) “Até quando continuaremos olhando para esses olhos de poder sobre o currículo, de maneira inocente?” (2001, p. 55)

A pergunta medular de uma filosofia da docência e da pesquisa tradutórias é o seu valor de uso: “o que fazemos, nas aulas e nos currículos, com as críticas ao capitalismo, ao aparato de Estado, às vidas edipianizadas ou fascistas?” e “como construímos uma política da docência-pesquisa com os conceitos de Espaços, Imagens e Signos de um currículo nômade, de um currículo máquina de guerra ou linha de fuga?” (2018, p. 93-94).

“Por que nos parece indigente propor uma pesquisa da docência que sempre se está fazendo e não é nunca o que acaba?” (2019a, p. 21) “Para criar em Didática e em Currículo, em que medida necessitamos de outros processos, como os literários, cinematográficos, musicais, plásticos, científicos, filosóficos? Quais as diferenças entre esses processos e os didáticos e curriculares?” (2016, p. 2) “Por que ainda seria pouco dizer que as traduções dos professores funcionam como harpas eólicas, que não apenas tocam o sentido dos originais, mas os botam a voar?” (2019a, p. 21) Seria possível “escrever acerca do Currículo como epifania, para além da irrupção de um livro, de uma obra, de um mundo? Afirmar que a Didática pulsa na região obscura do sonho, manifesta numa projeção material, que remonta a fontes inumanas e delas ascende?” (2019a, p. 21)

“Por que parece um entusiasmo mal recompensado falar da docência como um sofrimento do Juízo de Deus?” e como efetuar uma “docência não engessada na fundamentação de julgamentos prescritos pela razão, mas sancionada pela filosofia da diferença, atenta aos devires dos professores às possibilidades de transformação das matérias?” (2019a, p. 21).

2.1 Pausa

Tomemos fôlego. Não é simples deslocarmo-nos para um campo que explore questões na contramão do cientificismo pedagógico, da tradição dogmática do pensamento, da normatividade vigente. Não é simples escapar às prescrições do saber, às normatizações do poder, às

promessas de um plano transcendente de um além-mar organizado e hierarquizado. Fomos constituídos numa modernidade pedagógica que idealiza o trabalho docente e o coloca sempre em relação a um superestimado modo de professorar que indica os caminhos e considera os desvios como erros, infidelidades, incompetências. “Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença” (CORAZZA, 2005, p. 10).

Ao perguntar “o que faz um docente deixar de ser somente definível e passar a ser *descrevível*?” ou “o que transforma um docente definível em um docente indicável?”, Corazza (2008, p.95) nos lança o problema do Universal. O Docente, grafado com maiúscula e artigo definido, serve à filosofia da representação, atrelando sempre um julgamento de bom e mau professor em relação ao modelo estabelecido pela doxa educacional, pela opinião pública, pelos aparatos de governo.

Corazza nos convida a pensar sobre a in-definição de um docente, sobre o qual se pode falar, mas não apreender. Um docente em relação ao dinamismo espaço-temporal que o diferencia, em processos múltiplos de individuação que o tornam sempre outro docente, em devir. Trata-se de pensar um docente que não se limita por regras consensuais e, por escolha ética, abraça as incompletudes e finitudes - que de modo algum são carências - como partes do movimento de diferimento que é próprio do processo duplo de diferenciação e diferença.

Deseja-se, então, um docente que resista ao racionalismo e ao idealismo, às repetições do mesmo, à mediocridade; que resista às métricas, médias, medianas, regularidades e padrões. Assim, compõe-se um docente que seja “cria legítima da pós-modernidade e da educação que lhe corresponde” (CORAZZA, 2005, p. 9).

Discutimos como operar uma docência, um ensino, um currículo, uma didática que criam a si mesmos e desejam afetações alegres, devires-alegres. “Como criar uma artistagem docente?” (CORAZZA, 2008, p. 105) Como exercer uma docência que responda à questão “o que fazemos criadoramente como professores?” (CORAZZA, 2019a, p. 3)? “Até onde posso ir?” (CORAZZA, 2019a, p. 15).

Elencamos três caminhos que nos dão pistas para a elaboração - sempre inacabada - de possíveis respostas. Cunhados por Sandra Mara Corazza, elegemos os conceitos Didática da Tradução (CORAZZA, 2015) e a defesa de um estilo infernal da diferença (CORAZZA, 2002); com Deleuze (2006), discutimos o pensamento da reconhecimento no Ensino de Matemática.

3 RECOGNIÇÃO

A reconhecimento, segundo Deleuze (2006) é o modelo transcendental, fundamentada no sujeito universal e na concordância das faculdades, de direcionamento do pensamento. Fundamentada em solo representacionista, a reconhecimento se fortalece pelos princípios do pensamento natural, do bem pensar, dos fundamentos primeiros, de modo que a diferença, maldita, malvista e malquista, designa desastres, fracassos, desvios. "De todos os movimentos, mesmo finitos, do pensamento a forma da reconhecimento é certamente a que vai o menos longe, a mais pobre e a mais infantil" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 165).

Em diferença e repetição, Deleuze (2006, p.382) apresenta que o pensamento e a reconhecimento não se correspondem. O pensamento nômade abraça as incertezas, as instabilidades, as rupturas e as questões e se afasta das prescrições, do apaziguamento, do direcionamento do Bem Pensar, de um funcionamento definitivo. Pensar, assim, está do lado do estranhamento, das diluições, das arbitrariedades, da experimentação, da violência. Pensar cinde com a identidade porque provoca transfigurações.

Qual o funcionamento do pensar em aulas de matemática? Segue a lógica da reconhecimento ou do pensamento nômade? Ou ambos? Se compõe com o risco, com a comodidade, com a mobilização, com a imobilização, com a transfiguração, com a permanência, com o já pensado, com o impensado, com o mesmo, com a diferença?

De inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 2006), perguntamos: como nos relacionamos com as verdades, com as interpelações discursivas? Como a questão de acesso à verdade se relaciona às transformações do sujeito para ter acesso a essa verdade? Ou, dito de outra forma, de que maneira o conhecimento se relaciona com a transfiguração do sujeito com sua diferenciação?

Ainda de inspiração foucaultiana (FOUCAULT, 2010), questionamos: quais os suportes institucional, metodológico, técnico, instrumental e de controle dos discursos sobre Educação Matemática? Quais os efeitos de questionar a vontade de verdade e os princípios de conservação, agrupamento e rarefação de tais discursos? Como as verdades tornaram-se verdadeiras e quais as regras de um discurso que se quer verdadeiro? Quais as discontinuidades, os pontos de ruptura, já pensadas e ainda não pensadas desses discursos? Como se formaram? Apesar ou com o apoio de quais sistemas de coerção? A que necessidade respondem? Como se modificam? Quais as condições de aparição, crescimento ou variação dos mesmos? A que outros enunciados essas séries se relacionam? A quem serve uma aula como decantação de conhecimentos?

De inspiração nietzscheana (NIETZSCHE, 2005), perguntamos: por que fixar nossas escolhas sobre o solo tirânico da utilidade? De que maneira inserir nossa docência no solo dos encontros, do aumento da potência de agir, do riso e da leveza? Como criar para si uma docência que resista aos afetos tristes e raivosos? Como inverter a lógica de admirar o completo e consumado e subestimar tudo aquilo que está vindo a ser? Quando deixaremos de crer na inspiração sem trabalho, sem certo capital acumulado, como se algo “caísse do céu como um raio de graça?” (2005, p. 111). Quando deixaremos de crer que ensinar passa por mimetismo e se distingue de um fazer, de uma criação? Como produzir novas cores ao presente? Qual a força disso que chamo de útil? Qual a força disso que chamo de inútil?

De inspiração deleuziana (2006, 2007), indagamos: Como rabiscar currículos menores? Como maquinar uma educação dos encontros e dos acontecimentos? Como suscitar uma educação em que se tudo der certo, algo dará errado? Em que esse erro não deva ser suprimido, extirpado, explicado, amaldiçoado, mas que funcione como corte nisso que advém do bom pensamento e da boa vontade? O que cabe no espaço entre o vital e o vitalício, entre a verdade e a vontade, entre a aprendizagem e a desaprendizagem? Quais as potencialidades, os possíveis, de emaranhar as linhas duras dos livros didáticos, da sala, das regras, das leis, dos congressos, das formações, do quadro e do giz, das explicações, das disciplinas e dos disciplinamentos, com devires minoritários, com o cotidiano e as pequenices que carregam virtualidades e vitalidades? Quais as linhas de fuga de uma educação tomada como comunicação instantânea?

De inspiração genettiana (2006), nos interessa: como confeccionar aulas palimpsestas, transtextuais, em que a herança científica se entrelace a outras heranças - filosóficas e artísticas - na produção de criações outras? Como debruçarmo-nos sobre o hipotexto matemático e dele fazer vazar hipertextualidades palimpsestas? O que acontece no choque do texto matemático com outros textos e com o cotidiano que habitam uma aula? Quais outras materialidades textuais compõem uma ensinagem que se faz por relação, por implicação, por coleção, por experimentação? Qual a funcionalidade de uma metatextualidade que põe a conversar os textos de matemática e de história, de história da matemática, poéticos, paradoxais, de filmes, etimológicos, léxicos, semânticos, artísticos, filosóficos? Quais as forças de contágio entre os textos que atravessam uma aula?

4 POR UMA PEDAGOGIA DO INFERNO NA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA)

Traçar a infernfera no Currículo consiste num movimento de engendrar malditos (malvistos, malquistos) nas discussões curriculares, Movimento tributário de Nietzsche (CORAZZA, 2002, p. 34), incita os educadores não mais a se “contentarem com os conceitos que lhe são dados, mas comecem a fabricá-los, criá-los, afirmá-los e mostrar aos outros que podem ser usados” (p. 34).

Que Matemática é esta que domina o Currículo? Que matemáticas não transpõem as barreiras de cientificidade e não são permitidas pelos discursos oficiais e midiáticos, habituais e dogmáticos? Quais composições são possíveis com a história, a filosofia, a literatura, a pintura, a geografia, não pensadas como pontes para aprendizagens significativas (e, portanto, já significadas, já apreendidas e representadas), mas como signos com força propulsiva, na operacionalização de aulas citacionais e sinestésicas?

Que dificuldades os saberes matemáticos enfrentaram ao longo da História e que crises existiram e existem nesse campo e são invisibilizadas no Currículo? O que podemos discutir, pensar, escrever, criar com Escher, Leibniz, Galois, Cantor, Godel? Com Zenão, Demócrito, Hipatia, Carrol, Le Lionnais, o grupo Bourbaki, Frege, Gauss, Fermat? Com não-matemáticos que tomam as matemáticas como hipotextos, como Borges, Calvino, Pessoa, Lygia Clark, Oiticica, Serpa? Geometrias fractais?

Como fissurar o pensamento da doxa e deixar entrar infernais que nos lançam a paradoxos no Currículo e no Ensino de Matemática? Como podemos nos distanciar de uma matemática inscrita em contextos para matemáticas escritas com o texto? Como trazer a literatura, a música, a geografia, a história, a filosofia para dentro da aula de matemáticas sem que sejam vistas como facilitadoras da aprendizagem, muletas para conteúdos matemáticos calcados na reconhecimento? Que possíveis quiméricas e alegres adentram nossos currículos e ocupam nosso tempo em aula? Como dobrar enunciações disciplinares que fortalecem fronteiras e determinam o que é e o que não é matemática? Quem são “os-que-não-deviam-existir”, “os-que-não-podem-ser-nomeados”, “os-que-é-preciso-negar” (CORAZZA, 2002, p. 56) no Currículo de matemática? Descobrimo-los e trazemo-los para a escola, para a aula, para diferenciar o já feito e estabelecer nossos próprios problemas.

Como incidir na lista de nomes próprios que fundamentam o Currículo de Matemática - Pitágoras, Euclides, Descartes - não a fim de negá-los, mas de ampliar nosso repertório ou criar condições de discussões outras com eles? Quem foram e quem são as matemáticas e os matemáticos que desestabilizaram a ordem vigente, que pensaram o impensável, que trouxeram

à tona inteiros negativos, raízes negativas, incomensuráveis, geometrias não-euclidianas, indivisíveis, apresentando-nos a parcialidade do observador?

Em que momentos discutimos questões éticas, sociais e políticas que influenciam e são influenciadas pelas ciências? Que, por mais que a Matemática estabeleça convenções, há diferenças culturais - que não se restringem às etnomatemáticas? Como por exemplo: o termo bilhão para os americanos representa mil milhões e para os europeus consiste em um milhão de milhões. Que algumas afirmações, como a suposição de Goldbach, não possuem demonstração, enquanto outras são facilmente demonstráveis? Que o zero, os números negativos e os números imaginários demoraram séculos a serem creditados pelas ciências? Que os infinitesimais e outros tantos saberes foram proibidos pela Igreja, considerados anárquicos, propulsores de pensamentos não retilíneos? Que muitos saberes matemáticos foram desenvolvidos para servir a guerras e aparatos de governo? Que os saberes matemáticos não são neutros? Que “nuvens não são esferas, montanhas não são cones, linhas da costa não são círculos, e casca de árvore não é lisa, nem a luz caminha em linha reta” (MANDELBROT apud ROONEY, 2012, p. 147)?

Como escapar às práticas de medição de rendimento, de classificação por etapas de desenvolvimento, de padronizações e empregos comuns do conhecimento, de verdades discursivas - criadas - que orientam condutas? De mensuração de conhecimentos, classificação de sujeitos e nivelamento de saberes? Como escavar, para si, brechas por onde o ar possa se infiltrar?

5 POR UMA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO (EM MATEMÁTICA)

Perguntar “*como fazer?*” é considerado um cacoete pedagógico (CORAZZA, 2006). Uma artistagem docente se constrói por transgressão aos modos pré-estabelecidos de como fazer. Não existe uma receita que oriente como fazer, mas um desejo por “uma escrita que cria um mundo incerto e perigoso” o força que “faz o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é, para além do que dele foi feito” (CORAZZA, 2006, p. 22).

A fim de marcar uma posição de insubordinação do pensamento à doxa, ao senso comum e à reconhecimento, conjuga-se uma docência com o conceito de didática da tradução, cunhado por Sandra Mara Corazza (2015). De inspiração nas filosofias da diferença, em Haroldo de Campos e em outros textos, sentires, fazeres diversos que defendem a prática da tradução como maneira singular de adentrar ao texto. Localizar a docência na poética da tradução distancia a ação de ensinar de mera transmissão, comunicação ou aplicação de conhecimentos legitimados e tomados como verdadeiros, estáveis, independentes de interpretações e imunes a variações.

Inserir a docência na didática da tradução implica deslocamentos: professorar não passa por uma ação mimética, mas por transcrição, habitar um dinamismo de uma docência que cria e diferencia a si mesma, por contágios e contingências, fragmentos e fragmentações. Tradução como um movimento paradoxal entre a tradição e a novidade, entre uma didática e o pensamento nômade.

A didática da tradução é um conceito operatório de Corazza. Trata-se de uma tradução criativa, uma transcrição, um trabalho crítico e técnico (CORAZZA, 2006, p.9). Trabalho crítico e técnico cuja função rompe com uma suposta transparência de sentido, com uma fidelidade

implicada na tradução como conhecimento dogmático. Quais efeitos uma docência em matemáticas pela Didática da Tradução pode gerar?

Um professor que transcria, que insere sua docência na didática da tradução, apropria-se de suas matérias-fonte, sua historicidade, atualizando a tradição pela implicação da leitura na escrita e da escrita na leitura, da escreitura. Escrever com o lido, o sabido, o vivido, o sentido, o corpo e tudo aquilo que pode impregnar ou cavar estrangeiridades na aula, na disciplina, aumentando a potência de agir dos que ali se encontram. O Currículo e a Didática são tomados como movimentos transcriadores que se utilizam das matérias-fonte, da tradição, “dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreenderem novos recomeços; e da capacidade de se apropriarem do antigo ou estrangeiro, ao entrecruzá-los com a língua educacional e fazerem ressoar suas próprias vozes” (CORAZZA, 2016, p.3).

Didática e Currículo que estão articulados a uma teoria criadora; e que, por isso, não podem ser guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir. Poética experimental, que produz efeitos pedagógicos e epistêmicos, contrários ao cientificismo positivista; e que se operacionaliza, criticamente, como estratégia contra os aparatos de Estado, a manutenção das vidas fascistas e as formações de poder, saber e modos de subjetivação. Enredados em problemas filológicos, interculturais, literários e poéticos, didáticas e currículos tradutórios levantam questões éticas e políticas acerca das relações logocêntricas entre identidade e alteridade dos tradutores e dos educadores. (CORAZZA, 2016, p. 4)

Uma docência transcriadora, tradutora, escreitora, exige uma atitude professoral de experimentação, de alargamento de repertórios curriculares, que implicam efeitos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos de questionamento do que está dado e do fazer-sempre-o-mesmo-em-devoção-ao-igual. Docência que opera construções e desconstruções pelos movimentos de ler, escrever, romper, esquecer, bricolar, escolher, inventariar, criar, transpor, expandir, fragmentar, questionar...

Em *O que é Filosofia?* (1992), Deleuze e Guattari apresentam que as ciências produzem funções, um plano de referências (p. 140), estados de coisas, paradigmas (p. 147), proposições nos sistemas discursivos (p. 139), sob a ação de observadores parciais (p. 233). Uma tradução didática em matemáticas ecoa os functivos originais, acolhendo seu anacronismo e inserindo-lhe o dinamismo heterogêneo espaçotemporal contingente. Fórmulas, medições, teoremas são cortes que distribuem proposições acerca de seus referentes. Cabe a nós, professoras e professores, atualizarmos essas materialidades ao traduzi-las didaticamente. Esta tradução não é neutra, natural ou transparente. Traduzir se relaciona com criação, não com contemplação ou reflexão. Quais paradigmas significam o que é Matemática hoje? Em quais sistemas de referência alicerçamos a Educação Matemática e que outras proposições não ultrapassam as barreiras criadas e fortalecidas nesse campo?

5.1 OuLiPo

O grupo francês OuLiPo (Oficina de Literatura Potencial) apropria-se da matemática como textualidade e a põe em movimento no encontro com outros textos. George Perec, Raymond Queneau, Jacques Roubaud, Ítalo Calvino, Jean Lescure, François Le Lionnais e outros escritores se reuniram com a proposta de usar regras autoimpostas para a criação literária.

Um exemplo são os anagramas, em que há um arranjo das letras de uma palavra ou frase na produção de outras palavras ou frases. Trata-se de uma escrita combinatória, de um procedimento que se utiliza dos mecanismos da Análise Combinatória para potencializar a escrita. Desse modo, são produzidas torções de saberes arraigados em solo matemático para outros campos, estabelecendo novas relações possíveis.

Para a criação de novas regras de escrita, novas *constraints* disparadoras de textos, podemos nos valer de regras aritméticas, da Teoria de Conjunto, da Análise Combinatória, estatísticas, fórmulas, entre outros. Mas para que possamos andar por este terreno, para que estabeleçamos relações, é preciso ter repertório matemático. Além disso, por se tratar de uma escrita regrada, também podemos estabelecer vinculações com a álgebra e sua linguagem.

Raymond Queneau publicou, em 1961, um livro de poesia combinatória com cem mil milhões de poemas, de maneira que os quatorze versos de um soneto podem ser combinados com os quatorze versos do soneto da página seguinte e assim por diante, num total de dez páginas. Pelo princípio fundamental da contagem, são 10^{14} ou 100.000.000.000.000 maneiras de formar um soneto, escolhendo um dos dez versos da primeira página, um dos dez versos da segunda página e assim sucessivamente.

Trazemos o grupo OuLiPo como exemplo de uma possibilidade de tradução de saberes matemáticos e sua reverberação na produção de novidade, de modo a mostrar que esse empreendimento impacta numa postura com o fazer, numa atitude que não vincula matemáticas somente ao que está dado, não a resume a aplicações físicas. Trata-se de um espaço de experimentação, de entrelaçamento de saberes obrigatoriamente autoral, que reivindica posturas multivalentes e criadoras.

6 INCONCLUSÕES

Este texto talvez tenha trazido poucas respostas, mas afirmamos: não existe uma axiomática de procedimentos que levem a um Teorema Geral de Como-operar-uma-didática-da-tradução ou um Corolário de Como-inserir-uma-docência-no-campo-das-Filosofias-da-Diferença. Os inventários e invenções não são mediados, não são partilháveis, são construídos para si, em movimentos de perpétuo diferimento. Apesar dos fatores adversos, como conseguimos cultivar um gosto por educar e prosseguir educando? De que maneira ocupamos esse nicho prazeroso de criação no campo educacional? (CORAZZA, 2015, p. 107).

Quando nos colocamos a repetir o já feito em aula sob a afirmação de que “eu devo ensinar Matemática”, podemos perguntar: Eu, quem? Um sujeito platônico, cartesiano, kantiano? Devo, por quê? Para necessidades criadas e perpetuadas em práticas de exclusão e hierarquização de saberes? Ensinar, como? De que ensino falamos? De que aprendizagem? É possível medir aprendizagens? Matemática, qual? A matemática branca, eurocentrada, verdadeira, sem desvios? Perguntamos: em qual terreno o campo da Educação Matemática se fortalece? Que identidades docentes e discentes ela forja? Quais os usos correntes e oficiais, salvaguardados por documentos, provas, secretarias, parâmetros, leis e aparatos de governo, dos saberes matemáticos na escola contemporânea?

Qual a potencialidade de uma docência tradutória em matemáticas? Qual a funcionalidade do processo escreitor em aulas de matemáticas? A quem serve um fazer que mais reproduz do que produz? Qual a força de inscrever a docência em matemáticas na diferença

pura, não mediada? Quais os espaços do comum e do incomum nas aulas? Quais questões nos movem, nos incitam, nos violentam a pensar, nos desacomodam? Como criar um currículo insubordinado à identidade, ao mesmo, ao igual?

Como lidar com as materialidades para além de uma *ars servilis*? Como inserir a combinação e o arranjo como procedimentos escritores de aulas? De que maneiras o cotidiano, as microscopias, os ínfimos e infinitesimais adentram a densidade disso que chamamos de educação matemática e a mobilizam de dentro, por dentro? Como ler e abraçar os dinamismos que compõem os encontros em aula? Como estabelecer novas vinculações e novas atitudes professorais? Como criar uma ensinagem que passa pelo corpo, que se faz com o corpo, que incide no corpo, que percute no corpo? Temos fôlego para mais?

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em Revista*, v.35,. Belo Horizonte, 2019a.
- CORAZZA, Sandra Mara. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e Didática da Tradução. Trabalho apresentado no GT Educação e Arte: XI ANPED SUL, **Anais[...]** Curitiba, 25 maio 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1hTYeHu5MlOndBdi4UINE5qChAWGLXs_y/view Acesso em: 20 maio 2021
- CORAZZA, S. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista do Laboratório de Artes Visuais (UFSM)**. N. 8. 2012. Disponível em: periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298/3225 Acesso em: 20 maio 2021
- CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 105–122, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642420>. Acesso em: 25 maio. 2021.
- CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.12, 7-10 mar. 2005.
- CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2001.
- CORAZZA, S. M. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Rev. Bras. Educ.** 24, 2019b. Disponível em: www.academia.edu/40610613/O_DIREITO_A_POETICA_NA_AULA_SONHOS_DE_TINTA Acesso em 20 maio 2021.
- CORAZZA, S. M. **Por uma filosofia do inferno em educação:** Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2002
- CORAZZA, S. M. Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE. **Pro-posições**. Campinas, SP, v. 29, N. 3 (88). Set./dez. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ZDmbvlykvXaXXHBBJlnxK_WOjChl9GaN/view Acesso em 20 maio 2021
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 1ª edição, 2ª edição, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT. **A hermenêutica do sujeito.** Curso dado no Collège de France (1982-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- FOUCAULT. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, São Paulo, 1996. 2ª edição: 2010.
- NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano:** um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ROONEY, A. **A História da Matemática** - Desde a criação das pirâmides até a exploração do infinito. São Paulo: M. Books do Brasil Ed. Ltda., 2012.

Submetido em julho de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

Virgínia Crivellaro Sanchotene

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com atuação na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ID Lattes: 1369034639421919. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7083-0622>.

Contato: prof.virginia.mat@gmail.com.

Samuel Edmundo Lopez Bello

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ID Lattes: 4997543978760163. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3857-9121>.

Contato: samuelpello40@gmail.com