

**UMA COMUNIDADE DOS CANTOS:  
notas de uma experiência em campo como expressão de uma educação (matemática) dos sentidos**

**Diego de Matos Gondim<sup>1</sup>  
Roger Miarka<sup>2</sup>**

**RESUMO**

Neste ensaio, apresenta-se uma experiência imagética realizada durante uma oficina com crianças de uma escola quilombola no interior do estado de São Paulo. Dessa experiência, o artigo se divide em duas partes. Na primeira, apresenta uma exposição de imagens não representativas. Na segunda, opera com as imagens para problematizar o aprender como produção que emerge do encontro com uma matéria do mundo. Nesse processo, opera-se com filosofias contemporâneas para propor uma educação (matemática) dos sentidos que se expressa na ocupação e fissura de territórios educacionais já constituídos.

**Palavras-chave:** Comunidade Quilombola. Mandira. Educação Matemática. Filosofia da Diferença. Fotografia.

**ABSTRACT**

This essay presents an experiment conducted during a workshop with children producing images at a quilombola school in the interior of the state of São Paulo. From this experience, the article is divided into two parts. In the first, it presents an exhibition of unrepresentative images. In the second, it operates with images to problematize learning as production that emerges from the encounter with a matter of the world. In this process, it operates with contemporary philosophies to propose a (mathematics) education of the meanings expressed in the occupation and fissure of already constituted educational territories.

**Keywords:** Quilombola Community. Mandira. Mathematics Education. Philosophy of Difference. Photography.

<sup>1</sup> Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, campus Rio Claro (UNESP/ Rio Claro). Doutorando em Educação Matemática pela mesma instituição e em Filosofia pela Université Paris 8. Recebeu auxílio para a pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, atualmente, é bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2017/23227-1. E-mail: diego.gondim@unesp.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, campus Rio Claro (UNESP/ Rio Claro), Rio Claro, São Paulo, Brasil. Docente do Departamento de Educação Matemática na mesma instituição. Endereço eletrônico: roger.miarka@unesp.br

## NOTAS INICIAIS

Este artigo nasce junto ao trabalho de campo realizado para a produção da dissertação *Ribeiras de Vales e experimentações e grafias e espaços e quilombolas e...* (Gondim, 2018), que visou produzir junto a práticas culturais que escapassem das categorias institucionalmente demarcadas de uma comunidade quilombola do Vale do Ribeira, Estado de São Paulo.

Durante o trabalho de campo realizado na Comunidade Quilombola do Mandira<sup>3</sup>, tive<sup>4</sup> a oportunidade de partilhar diversos momentos que insistiam em me afetar. Para produzir a Dissertação, foram utilizados diversos procedimentos metodológicos que não estavam, de antemão, predeterminados, tais como entrevistas, fotografias, vídeos etc., que se constituíam na ordem do encontro e do sentido. Por exemplo, foi apenas após quatro meses vivendo na comunidade que comecei a gravar conversas orientadas por aquilo que eu já tinha experimentado participando de reuniões, festas, jogos de futebol, de trabalhos com a comunidade etc.

Em meio a esta teia metodológica – sempre aberta ao encontro como possibilidade de expressar signos do quilombo em efetuação com imagens, sons, entrevistas, etc. –, realizei um projeto com as crianças da EMEIF “Sítio Mandira” chamado “Foca Mandira”<sup>5</sup>. O projeto tinha como objetivo “fotografar o quilombo”, tendo como ação final uma exposição fotográfica do que havia sido produzido. Para tanto, foram entregues diversas câmeras fotográficas e *tablets* para as crianças com apenas três instruções diretas, quais sejam: 1) “Não temos equipamentos para todos, portanto, todos terão que compartilhar com o colega.”; 2) “Este botão liga e este desliga.”; 3) “Toda as vezes que iniciarem a fotografar com uma câmera, tirem uma *selfie* para que possamos saber quem fez as imagens que se seguem.”.

Esta “oficina” de fotografia, como muitas outras intervenções realizadas durante o período de pesquisa, não foi planejada no início do trabalho do campo. Ela se tornou possível ao me engajar com as atividades da escola, sobretudo na participação das aulas. Tendo em vista que o projeto se fez parte da disciplina de Artes na escola, a ideia de sua

<sup>3</sup> A Comunidade Quilombola do Mandira está situada no interior do estado de São Paulo, na cidade de Cananeia. Atualmente a comunidade é composta por, aproximadamente, cem integrantes, contando crianças e adultos.

<sup>4</sup> O texto utilizará a primeira pessoa do singular para se referir às atividades de campo, que foram realizadas por apenas um dos autores deste artigo.

<sup>5</sup> Este projeto foi realizado em parceria com a escola do quilombo junto às professoras Maria Fernanda Carvalho e Andreia Jardim.

realização tinha somente um simples objetivo: “fotografar expressões da arte na comunidade e, posteriormente, realizar uma exposição do material produzido”.

No entanto, em se tratando de pesquisa, as imagens produzidas pelas crianças tomaram outras dimensões que não se encerravam na exposição, pois elas apresentavam um lugar que não representava a comunidade, ou seja, elas não estabeleciam uma relação nem com a narrativa e nem com a história do lugar. Pelo contrário, as imagens expressavam um *instante-Mandira*, isto é, um quilombo que se constituía na ordem do encontro e do sentido. Durante o exercício, as crianças iam caminhando pela comunidade e, ora fotografavam aquilo que as afetavam (uma flor, um colega, um sapo, uma vespa etc.), ora não fotografavam nada, deixando para nós apenas os ruídos (delas e do ambiente) como *extraplano* de um vídeo sem imagens.

Neste texto, para operar com as imagens produzidas nessa oficina, realizaremos dois movimentos. No primeiro, apresentaremos algumas dessas imagens, materializando uma “exposição fotográfica”. No segundo, problematizaremos a oficina como um modo de aprender *no* encontro com o inusitado, entendido em sua potência desterritorializante, política e coletiva, expressando, assim, uma educação (matemática) menor<sup>6</sup> ou itinerante. No primeiro, a ação é simples e direta, serão apenas as imagens produzidas evocando um desejo de serem experimentadas pelos leitores. Nele, os signos do quilombo são efetuados nas imagens como forma de apresentar o que, Gaston Bachelard, em *La poétique de l'espace* (Bachelard, 2010), chama de *les coins*, ou seja, os *cantos* de um quilombo. No segundo movimento, discutiremos em que medida este exercício de pensar com (e nos) cantos se expressa como uma possibilidade para propor uma educação (matemática) dos sentidos baseada no encontro com aquilo que não está lá nos planos narrativos e históricos, mas apenas no encontro e no sentido. Para tanto, o texto é atravessado pela seguinte questão: *que problemas um encontro com cantos de uma comunidade quilombola colocam para a Educação (Matemática)?*

Por se tratar de uma quantidade imensa de imagens produzidas, destacamos que foram elegidas apenas quatro imagens que, em nossa análise, expressam uma efetuação do Mandira em seus cantos, trazendo lampejos de um pensar que se dá no encontro com uma eventualidade do lugar e um acaso do espaço (Gondim; Miarka, 2017, 2018).

<sup>6</sup> Aqui, *menor* não indica uma hierarquia submetida a algo maior, mas, junto a Deleuze e Guattari (1975, 1997), à ideia de invenções que ocorrem nas franjas de uma Língua ou Ciência Maior. Isto será melhor esclarecido na segunda parte.

Por fim, ressaltamos que este texto se trata de um *ensaio* e, como tal, não busca a conclusão ou o fechamento de suas ideias, mas, apenas, pô-las em relevo, criar, com elas, relevos, pô-las em efetuação enquanto signos em imagens e palavras, destacando possibilidades de investigações na Educação (Matemática) ao assumir o *lugar*, como coloca a geógrafa Doreen Massey, como uma eventualidade e o *espaço* como um acaso (Massey, 2009). Desse modo, este ensaio se propõe a *riscar*, como em rascunhos, algumas *grafias* dos cantos do quilombo do Mandira. Ao assumir essas multidões, acreditamos, junto a Bachelard (2010, p. 133, tradução nossa), que “[...] todos os habitantes dos cantos virão dar vida à imagem, multiplicar todas as nuances do ser do habitante dos cantos”<sup>7</sup>.

\*?\*

### EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA – UMA COMUNIDADE DE CANTOS



**Imagem 1: encontro-larva**

<sup>7</sup> No francês, lê-se: «[...] tous les habitants des coins vont venir donner vie à l’image, multiplier toutes nuances d’être de l’habitant des coins».



**Imagem 2: encontro-si**



***Imagem 3: encontro-vespa***



**Imagem 4: encontro-cão**

\*?\*

## **EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) DOS SENTIDOS**

Em um livro-ensaio do antropólogo Tim Ingold, *L'anthropologie comme éducation* (2018), o autor defende a pesquisa de campo e sua prática antropológica como um lugar de aprendizagem que não está atrelado a um processo de “transmissão” do conhecimento, mas como um aprender que se dá no encontro pesquisador e campo. Segundo ele, assumir a prática antropológica como uma educação é assumir o campo como um “espaço de aprendizagem”. Operando com a filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari, o antropólogo propõe que a antropologia seja tomada como uma educação na medida em que ela opera como um exercício de aprendizagem em um processo de invenção de uma *educação menor* que se atrita com uma *Educação Maior* (Ingold, 2018).

Ao utilizar os conceitos de Deleuze e Guattari, especificamente os da obra *Mille Plateaux: capitalisme et schizophrénie 2*, Ingold (2018) diferencia uma Educação Maior de uma educação menor em seus processos de efetuação. Para o autor, a primeira opera pela constância e identidade, assumindo que estas são tomadas como protagonistas em relação à variação e à diferença. Segundo ele, esta é a Educação que nos é ensinada na escola e que considera, por exemplo, que “[...] o movimento é a transposição retilínea de um corpo do ponto A a um ponto B, que a complexidade pode ser excluída graças ao cálculo

quantitativo de seus elementos”<sup>8</sup> (Ingold, 2018, p. 55, tradução nossa). Já a segunda – da qual se apresenta como uma linha de escape da primeira, de suas franjas, e sem a qual esta não existiria –, opera com uma flexibilidade, uma fluidez, e coloca em estado de variação todas as homogeneidades, tornando-as heterogêneas. Ela não assume as coisas como algo fixo em suas formas e constituição, desejando transpô-las, mas, ao contrário disto, uma educação menor inventa outras formas na mesma medida em que seu movimento produz fissuras em uma Educação Maior (Ingold, 2018).

Esta proposta de uma “educação menor” apresentada por Ingold (2018) pode nos parecer nova, porém, cabe ressaltar que a defesa do conceito *menor* em torno da filosofia de Deleuze e Guattari não é algo tão recente no campo da Educação (Gallo, 2002, 2008), tampouco na área da Educação Matemática (Clareto; Silva; Clemente, 2013; Clareto; Miarka, 2015, Gondim; Miarka, 2017; Orjuela Bernal; Miarka, 2018). No entanto, queremos ressaltar algumas coisas que nos interessam nessa proposta – partindo tanto de Deleuze e Guattari (1980) quanto de Ingold (2018) – para a apresentação do que estamos chamando de *educação (matemática) dos sentidos*.

Cabe evidenciar, ainda, que, antes da publicação de *Mille Plateaux: capitalisme et schizophrénie 2*, utilizado por Ingold (2018) em sua fundamentação, Deleuze e Guattari já haviam publicado um livro em que defendiam o que denominaram de *literatura menor* em torno da obra de Franz Kafka. Nele, especificamente no capítulo 3 – *qu’est-ce qu’une littérature mineure?* – os autores defendem que uma literatura menor é marcada por, pelo menos, três características, quais sejam: 1) *ela é afetada por uma desterritorialização*; 2) *tudo nela é político*; e, por fim, 3) *tudo nela possui um valor coletivo* (Deleuze; Guattari, 1975, p. 29-31).

Considerando inicialmente estes três pontos junto à produção imagética feita pelas crianças do Mandira, a primeira característica é, talvez, a mais visível. As imagens produzidas por elas expressam uma afetação desterritorializante dos planos narrativos e históricos da comunidade. Elas nos arrastam para um plano a-histórico do Mandira, onde o que está em jogo não são as técnicas de artesanato e costura, nem a historicidade da cachoeira do Mandira, sequer a importância da escola para a afirmação identitária do quilombo, mas um encontro com um acaso e uma eventualidade que é, antes de qualquer coisa, vespa, larva, cão etc.

<sup>8</sup> No francês, lê-se: « [...] que le mouvement est la transposition rectiligne d’un corps d’un point A à un point B, que la complexité peut être exclue grâce au calcul quantitatif de ses éléments ».

A política é propriamente genética desse processo de desterritorialização. O projeto – que se chamava “Foca Mandira” – é “desfocado”, em um ato revolucionário, de suas pretensões e a política se revela como aquilo que desafia o instituído. Nas imagens produzidas, entra em jogo a arte não como o simétrico, o belo e o focado, mas como o que assume o acontecimento, o encontro com o inusitado, o a-simétrico. Desse modo, a política é, antes de mais nada, uma existencialização. Ao se desterritorializar em um ato político, o coletivo é expresso na presença de muitos, humanos e inumanos, que compartilham um encontro. O que está em jogo nas imagens produzidas pelas crianças não é a afirmação e perpetuação do “Eu” autor, mas de acontecimentos vespas, larvas, cão, galinha, entre outros.

No início da oficina, foi solicitado às crianças que, quando iniciassem a fotografar com uma determinada câmera, fosse feita uma foto (como uma *selfie*) para que pudessem, posteriormente, identificar as imagens produzidas por seus respectivos autores. Neste caso, a *desterritorialização*, a *política* e o *coletivo* se apresentam como efetuação de uma língua menor quando a identificação é reivindicada pela presença de um *flash* refletido em um espelho, pela presença de uma vespa, ou de outros inumanos no encontro com a eventualidade do lugar e com o acaso do espaço. A palavra de ordem é subvertida em um ato político e coletivo originário do próprio processo de desterritorialização.

Estas três características, defendidas por Deleuze e Guattari (1975), são estendidas em 1980 na publicação do livro *Mille Plateaux: capitalisme et schizophrénie 2*. Nesta obra – não mais com os nomes de literatura menor e literatura maior –, os pensadores franceses apresentam dois tipos de ciências: as que se caracterizam pelo seu ideal de reprodução, iteração e reiteração (chamada por eles de “ciências régias”); e as que consistem em seguir singularidades de um “material-forças” (chamada por eles de “ciências itinerantes” ou “nomádicas”<sup>9</sup>) (Deleuze; Guattari, 1980, p. 460-464).

Um pouco antes destas caracterizações, Deleuze e Guattari (1980, p. 446-447) apresentam quatro pontos que diferenciam estas duas ciências em suas efetuações, quais sejam: 1) as ciências itinerantes se desfazem da solidez de uma ciência real, produzindo um modelo hidráulico, turbilhonar; 2) as ciências itinerantes engendram um devir enquanto modelo, se opondo ao estável, ao constante, ao eterno e ao idêntico das ciências régias; 3)

<sup>9</sup> Ressaltamos que – para essas “ciências menores” – Deleuze e Guattari (1980) utiliza as palavras *itinérantes*, *ambulantes* e *nomadiques* como sinônimas, por isto optamos por suprimir “ambulantes” em “itinerantes”. No entanto, escolhemos manter as duas nomenclaturas – “itinerantes” e “nomádicas” – por entender que há uma estética de escrita deleuzo-guattarianiana interessante a ser mantida. Por exemplo, os autores utilizam o “itinerante” como atrito à “iteração” e “reiteração”, o *nomos* é utilizado como atrito ao *logos*.



as ciências itinerantes funcionam como um movimento de ocupação do espaço sem medi-lo em um processo de alisamento dos espaços históricos e identitários das ciências régias; por fim, 4) as ciências itinerantes são problemáticas e não teoremáticas, ou seja, não operam em uma lógica das essências e das razões como nas ciências régias, mas das afecções.

Neste ensaio, apresentamos alguns pontos em que as imagens produzidas pelas crianças do Mandira se expressam como um “menor” na medida em que desafiam um Sistema Maior instituído, por meio de um processo desterritorializante, político e coletivo. Agora, somos motivados por duas complexas perguntas que escapam com esses pontos que diferenciam essas duas ciências apresentados por Deleuze e Guattari (1980), quais sejam: como as imagens produzidas pelas crianças produzem um espaço liso na ocupação de um espaço métrico? Que problemas essas imagens colocam enquanto efetuação dos signos em um *plano de imanência*<sup>10</sup>?

É nesse momento que a proposta de uma educação menor de Ingold (2018) se faz importante neste ensaio. Se para Deleuze e Guattari (1980), em seu *Traité de Nomadologie*, a efetuação de uma ciência itinerante se dá em um processo de “ocupação” e “extensão” de um território no ato de *seguir* singularidades de um material-forças, é porque essas ciências nômades operam uma *lógica espacial* que não é a mesma das ciências régias<sup>11</sup>. Isto se reverbera na leitura de Ingold (2018, p. 55), ao caracterizar que a ciência menor (posteriormente utilizada em sua proposta para uma educação menor) envolve relações topológicas, enquanto que a Ciência Maior (tal qual a Educação Maior) envolve processos quantitativos e estatísticos.

Segundo Deleuze e Guattari (1980), é na desterritorialização que uma outra lógica espacial entra em jogo. O espaço métrico, denominado por eles de espaço estriado, é o espaço medido, demarcado, identificado, categorizado, representado... No ato de desterritorialização efetuado pelas crianças em suas imagens, o espaço não é medido e nem identificado para ser ocupado, mas, ao contrário disto, ele ocupado sem ser medido. As

<sup>10</sup> Em um dos últimos textos escritos por Gilles Deleuze, antes de sua morte, ele defende a imanência como sendo única e exclusivamente uma vida. Segundo ele, “pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa” (Deleuze, 2002, p. 12). É em virtude de sua defesa por uma filosofia da vida e suas formas de expressão que, desde seus escritos seminais, como *Nietzsche et la philosophie*, *Le bergsonisme* entre outras, até a escrita de suas obras mais importantes, como *Différence et Répétition*, *Logique du Sens*, *Mille Plateaux: capitalisme et schizophrénie 2* etc., que autores contemporâneos, como Michel Hardt, Éric Alliez, Anne Sauvagnargues e outros, tem defendido a filosofia da diferença de Gilles Deleuze como uma *filosofia da imanência*.

<sup>11</sup> Em *Exo-violence: l'hypothèse de la machine de guerre*, Sibertin-Blanc (2013) apresenta um rigoroso estudo epistemológico em torno dos conceitos de nomadologia, estado, máquina de guerra e suas características de sua efetuação, demonstrando como o *traité de nomadologie* e seus processos maquínico envolvem uma outra lógica espacial. Por não ser o objetivo deste ensaio, não será feita uma exposição de como o filósofo apresenta as ideias de política e Estado segundo Deleuze e Guattari como um materialismo histórico-maquínico e como suas lógicas espaciais são genéticas às suas efetuações.

crianças entram no jogo do acaso e da eventualidade e *seguem* (princípio fundamental das ciências itinerantes) singularidades vespas, larvas, água, etc. Se em ambas as obras de Deleuze e Guattari (1975, 1980) tanto a literatura menor quanto as ciências itinerantes engendram um devir enquanto modelo, na experiência com as crianças da escola EMEIF “Sítio Mandira” um *devir-infância*<sup>12</sup> é engendrado enquanto afirmação de uma educação menor.

O espaço do Mandira, significado por suas histórias, identidades, memórias, técnicas de trabalho etc. (estriado), sofre uma ocupação e expansão em um ato desterritorializante, político e coletivo das crianças ao apresentar um espaço que se dá na ordem do encontro com um material-forças, no seguir da imanência de uma caminhada pela comunidade (liso). Nas imagens produzidas por elas, o espaço estriado é jogado dentro das câmeras fotográficas como se estivesse sendo jogado dentro de um liquidificador. O devir-infância que efetua esse acontecimento produz um modelo turbilhonar se opondo ao constante, estável e idêntico característicos do espaço estriado. As crianças, desse modo, operam uma ciência itinerante como um movimento de desterritorialização das ciências régias.

O seguir singularidades determina, desse modo, uma possibilidade do encontro, um lançar-se nas eventualidades e nos acasos. Nesta experiência, as crianças desafiam não apenas o instituído pela proposta, mas também seu próprio estado de “habitação” do território. Ao lançarem-se à eventualidade e ao acaso, a lógica espacial não é mais a da habitação (sedentárias), mas a da ocupação (nômades). Elas vão seguindo, como subjetividades nômades, singularidades de um quilombo e o que as fazem seguir são os signos, e não os significantes, que estão colados nessas singularidades do quilombo. Desse modo, as imagens produzidas pelas crianças não apresentam apenas um quilombo por uma outra lógica espacial (do *nomos*), mas também uma educação (matemática) dos sentidos, ou seja, uma educação menor que tem como princípio de efetuação o seguir um material-forças apenas acessado na ordem do encontro.

Se é nas imagens que esses signos são efetuados, é porque, como coloca Leite (2011, p. 131), elas [...] nos expõe, nos colocando para fora, não um ‘para dentro’, um para

<sup>12</sup> Apesar da problematização das ideias de *infância* e *criança* não serem objetivos deste trabalho, cabe ressaltar que o *devir-infância*, neste caso, assume as características propostas pela ideia de *devir-criança* em Leite (2011). Para o autor, esse devir é pensado a partir “de uma infância que escapa, que busca linha de fuga, de uma criança que corre da mãe que tenta contê-la, que escapa e desliza o braço pelas mãos, de uma criança que não se aprisiona, mas que sai a buscar” (Leite, 2011, p. 130).

pensar, mas um para sentir, dar na pele, dar no corpo, uma imagem corpo, um corpo sem fronteira, um corpo que escapa ao corpo e busca prolongamentos [...]”.

Dessa maneira, uma educação (matemática) dos sentidos se trata de uma educação nomadológica, que busca prolongar-se em territórios, seguir singularidades de um material-forças, fazendo corpo com seus prolongamentos em um sentir que nos coloca para fora de nós. Uma educação (matemática) dos sentidos segue um conjunto de imagens que não são nem “coisa” nem “representação”, mas pele. Ela (é) produz(ida) (com) um corpo singular, político e coletivo inventado no *encontro-larva*, *encontro-vespa*, *encontro-si*, *encontro-cão*.

Tendo em vista que para Ingold (2018) as relações de produção de uma educação menor são topológicas e não estatísticas, para nós é porque elas compõem corpo no encontro com o acaso e com a eventualidade do espaço (Gondim; Miarka, 2018). Esse corpo inventado não opera uma lógica da iteração, mas da itinerância; nem do *logos*, mas do *nomos*. Assim, pensar uma educação (matemática) dos sentidos é se ocupar em uma problematização do aprender como constituição desse espaço de encontro com uma matéria do mundo, onde os sentidos se dão na ordem da *afecção* e não da significação.

## REFERÊNCIAS

- Bachelard, G. (2010). *La poétique de l'espace*. 10. ed. [S.l.]: Presses Universitaires de France.
- Clareto, S. M.; Miarka, R. (2015). eDucAção MAtemática AefeTiva: nomes e movimentos em avessos. *Bolema*, v.29, n.53, p.794 – 808.
- Clareto, S. M.; Silva, A. A. da; Clemente, J. C. (2013). *De triângulo a bola: uma matemática menor e a sala de aula*. . Curitiba: [s.n.].
- Deleuze, G. (2002). A imanência: uma vida. *Educação & Realidade*. v. 27, n. 2, p. 10–18, Tradução de Tomaz Tadeu.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1975). *Kafka: pour une littérature mineure*. Paris: Éditions de Minuit.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux: capitalisme et Schizophrénie 2*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Gallo, S. (2008). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Gallo, S. (2002). Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, p. 169–178.

Gondim, D. de M. (2018). *Ribeiras de Vales ...e experimentações e grafias e espaços e quilombolas e...* Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro.

Gondim, D. de M.; Miarka, R. (2017). A Constituição de um Plano de Intensidades: aprender e matemática e diferença e escrita-avalanche e... *Perspectivas da Educação Matemática*. v. 10, p. 115–131.

Gondim, D. de M.; Miarka, R. (2018). Pensar com corpo como pensar com espaço: aforismos imagéticos que afirmam um aprender por trilhas. *Educação Matemática e Revista*, v. 23, p. 169–183.

Ingold, T. (2018). *L’anthropologie comme éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Leite, C. D. P. (2011). *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Massey, D. B. (2009). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Tradução Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Orjuela-Bernal, J. I; Miarka, R. (2018). Caminhando entre a [E]educação [I]indígena, a [E]educação [M]matemática e a [E]etnomatemática. *Zetetiké*, v.26, n.1, p.41 - 58.

Sibertin-Blanc, G. (2013). *Politique et État chez Deleuze et Guattari*. Paris: Presses Universitaires de France.