

Da Arte-Docência com o Grupo Catavento: danças circulares e aprendizagens matemáticas

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-9

*Daniela Delfim Cruz
João Carlos Pereira de Moraes*

Introdução

Da arte-docência com o Grupo Catavento: danças circulares e aprendizagens matemáticas, apresenta os resultados da pesquisa realizada para conclusão do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Jaguarão) acerca da cartografia das experiências de uma educadora, pesquisadora e dançante com o Grupo Catavento, formado por ela e 28 estudantes da turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola de Educação Básica do município de Aceguá (RS). A pesquisa objetivou pensar sobre a criação e as potencialidades de uma arte-docência via experiências vividas nas oficinas em que as danças circulares serviram de dispositivos pedagógicos para a promoção de aprendizagens matemáticas outras.

A produção do pensamento operado na tradução dessas experiências foi inspirada nos estudos da obra “O que é a Filosofia?” (Deleuze; Guattari, 2010) em torno do conceito de criação e das conexões entre os campos de conhecimentos das ciências, filosofias e artes. O que mobilizou o desejo de invenção de novas possibilidades de ensinar e aprender os signos matemáticos no plano minoritário das rodas de dança e suas simbologias, fazeres sensíveis esses, que permitiram deslocar a percepção da docência como transmissão de conhecimentos e a matemática da posição majoritária de reconhecimento posta pela tradição moderna cartesiana. Aliado às filosofias da diferença, os estudos de Larrosa (2002) e Espinosa (2009), trazem a superfície dessa escrita o percurso cartografado com a criação de uma arte-docência inventiva, ao dizer das experiências que tocam corpos e espíritos, fazendo transbordar potências em encontros alegres do Grupo Catavento.

O desejo de ensinar e aprender por outras vias e movimentos outros moveu a pesquisa acerca das oficinas com o Grupo Catavento, formado por sua proponente, uma educadora, pesquisadora e praticante de danças circulares, e sua turma de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Nossa Senhora das Graças, localizada no município de Aceguá (RS).

Nesse texto, opera-se a tradução das experiências vividas nesse plano minoritário de acontecimentos, com o objetivo de pensar sobre a criação e as potencialidades de uma arte-docência via oficinas em que as danças circulares serviram de dispositivos pedagógicos para a promoção de aprendizagens matemáticas.

Desta maneira, paisagens existenciais que constituem o percurso da pesquisa cartográfica, o saber-fazer conduziu ao fazer-saber, o saber na experiência a experiência do saber. Assim, se produziu o campo da pesquisa “[...] Pelo estar junto é o fazer parte da comunidade escolar para conhecer com a cognição ampliada, isto é, aberta aos planos dos afetos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 61).

Os estudos de Larrosa (2002) e Espinosa (2009) possibilitaram dizer das experiências que tocam corpos e espíritos, fazendo transbordar potências em encontros alegres. O que mobilizou o desejo de invenção de novas possibilidades de ensinar e aprender os signos matemáticos no plano minoritário das rodas de dança e suas simbologias, como sinônimo de Danças Circulares que consistem na prática de coreografias coletivas, na maioria das vezes em círculo e de mãos dadas.

Fazeres sensíveis que permitiram deslocar a percepção da docência da condição de transmissão de conhecimentos e a matemática da posição majoritária de reconhecimento posta pela tradição moderna cartesiana. Esta pesquisa buscou diferir práticas da matemática das aulas convencionais em que o ato de ensinar e aprender é guiado exclusivamente pela reconhecimento dos signos e funções matemáticas.

Efeitos de uma tradição científica galgada na modernidade que produziu verdades matemáticas como unidades estáveis, imutáveis e absolutas. Por meio dessa tradição, a matemática preserva o estatuto de campo de conhecimentos baseados em leis naturais objetivas e neutras à serviço de uma ação humana passiva e estável:

Assim foi se constituindo a racionalidade científica moderna ancorada na Matemática como “mãe” de todas as ciências. Inventa-se, a partir daí, classificações, relações entre campos de conhecimento e objetos, leis naturais, verdades universais, representações sobre as coisas e o mundo, separação entre duas ordens: uma natureza passiva de intervenção humana inteligível e todas as outras formas ditas fora da realidade concreta e incapazes de abstração quantitativa, aquilo que estaria num plano sensível de crenças, ficções, emoções. A natureza é passiva e por isso pode ser observada, classificada,

dominada para a garantia de estabilidade e ordem universal do mundo (Bonfanti, 2021, p. 42).

Por outro lado, as filosofias da diferença levam ao pensamento das multiplicidades, não há uma matemática, mas outras tantas matemáticas se fazem possíveis. Isso não significa negligenciar o entendimento de que conhecimentos matemáticos estão presentes, desde sempre, nas existências humanas e servem para responder às necessidades de organização de ações e invenção de soluções aos problemas e necessidades das diferentes populações que habitam o planeta. Contudo, os processos de ensinar e aprender matemática podem ser outros e acontecer de muitas maneiras. Foi essa compreensão que sustentou o trabalho desenvolvido nos encontros-oficinas e que constituíram o solo movente de uma arte-docência inventiva.

Matemáticas das Criações

Criar uma arte-docência e torná-la possível pelas afetações sensíveis das experiências vividas no Projeto de Extensão Pampa Circular: Danças Circulares Pampa, UNIPAMPA - CAMPUS BAGÉ, dispararam o ver e transver o mundo tão próximo e comum de tantas outras formas que deformaram o já visto, o já vivido e pensado. Quando a pesquisadora desejou levar para dentro da escola os fazeres saberes possíveis da criação da aliança dança e matemática, pensou na experiência a partir de Larrosa (2002): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (Larrosa, 2002, p. 21).

Experiência como aquilo que afeta e como afeta cada ser existente no cotidiano das escolas. Logo, dizer das experiências é dizer do que e do como nossos corpos e espíritos se permitem tocar e são tocados, afetados pelo que acontece, e, ao sentirmo-nos tocados, transbordamos potências, podemos fazer de outros modos, habitar os lugares de maneiras que estejamos abertos aos contágios com as outras forças materiais e imateriais presentes nos lugares. É o devir-outro daquilo que não sabemos o que é e que está sempre relacionado ao minoritário, a potência criadora que leva o ser em devir a entrar em um estado de indiscernibilidade com a potência que o afeta (Deleuze; Guattari, 2012).

Isso é, uma arte que surge da criação de própria existência e que expande vontade de potência. Ideia que vem da filosofia de Nietzsche: “[...] trata-se da constituição de modos de existência ou, como dizia Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de existência” (Deleuze, 1992, p. 119-120). Por isso, em se tratando de pesquisa na linha da

filosofia da diferença, o criar intervenções insuspeitas foi o compromisso e ao mesmo tempo o desafio.

Em relação à docência com a matemática, lidar com os signos matemáticos como adição, multiplicação, frações não deve implicar, necessariamente, no exercício mecânico da representação e da memorização. E sim no funcionamento do campo inteligível do raciocínio matemático, mediante a mobilização de potências ativas ou passivas em que o cognoscível depende do sensível, ou seja, experimentações de afectos e perceptos que tanto podem inibir quanto ativar novas formas de ensinar e de aprender. Ao mobilizar potências ativas, formas inusitadas de atribuir sentidos diversos aos signos matemáticos podem emergir.

Por isso, as danças circulares podem servir como dispositivos de afetações entre corpos aprendizes, signos, simbologias, compondo um corpo coletivo ávido por aprendizagens matemáticas outras. Nesse sentido, é que traçar um plano de imanência composto e ativado por movimentos e elementos das Danças Circulares - coreografias, fileiras, colunas, círculos, duplas, trios, passos individuais, cartas, instalações, centros da roda, possibilita criar conexões entre os corpos dançantes e os signos matemáticos. Pensamento amparado em Deleuze e Guattari (2010) que apontam:

De tudo o que um sujeito pode viver, do corpo que lhe pertence, dos corpos e objetos que se distinguem do seu, e do estado de coisas ou do campo físico-matemático que os determinam, ergue-se um vapor que não se assemelha a eles, e que investe o campo de batalha, a batalha e o ferimento, como componentes ou variações de um acontecimento puro, onde subsiste somente uma alusão ao que diz respeito aos nossos estados de coisas, para liberar seu conceito (Deleuze, 2010, p. 189).

Sobre as vivências e experiências intensivas, Yonezawa é outro autor que escreve sobre a potência dos corpos alegres. Segundo ele, um corpo se torna potente quanto mais constitui noções comuns com outros corpos, maneiras de afetar-se e existir em sua própria composição, nos encontros, nas sensibilidades, na superfície dos corpos. Quando dois corpos se encontram e se afetam pela alegria do dançar é sinal de que criaram uma noção comum. Daí constitui-se um novo corpo, um corpo coletivo em que as forças de existir são multiplicadas, o que favorece a ativação da singularização do pensamento. Este mesmo autor ainda afirma: “Um processo educacional só pode ser potente quando considera com igual importância a força do intelecto e a força da sensibilidade corporal”. Afectos que não se reduzem a uma paixão, nem a uma ação da mente, mas sim, como realidade física e psicológica, ao mesmo tempo, de um trabalho que mobiliza corpo e mente, como foi proposto pelas intervenções cartográficas realizadas na pesquisa (Yonezawa; Caliman, 2017; Yonezawa; Silva, 2018).

É possível dizer que, caso as danças sejam experimentadas com alegria, a potência de aprender será aumentada; porém, se a tristeza impedir o encontro dos corpos com as danças e, conseqüentemente, com os signos matemáticos, as potências diminuem. São alegrias dispersas que ativam um gatilho, lançando os corpos num mundo de ideias que lutam contra afetos tristes, num movimento de variação contínua. A alegria impulsiona a potencialidade de uma noção comum.

Criar e acompanhar processos de experimentação do ensinar e aprender matemáticas através das danças circulares, de modo a promover movimentos dos corpos, mentes e espíritos, encontros potentes com signos matemáticos, foram os objetivos traçados para composição do plano de imanência de uma arte-docência inventiva, afeita às diferenças, às multiplicidades e às singularidades. Novas aprendizagens como efeito da expansão das potências.

Com isso, a Escola Nossa Senhora das Graças se fez diferente do que até então se conhecia, lugar aberto ao desejo de invenção de novas possibilidades de ensinar e aprender de outros modos, outros planos:

[...] o plano de organização não pára de trabalhar sobre o plano de consistência, tentando sempre tapar as linhas de fuga, parar ou interromper os movimentos de desterritorialização, rastreá-los, reestratificá-los, reconstituir formas e sujeitos em profundidade. Inversamente, o plano de consistência não para de se extrair do plano de organização, de levar partículas a fugirem para fora dos estratos, de embaralhar as formas a golpe de velocidade ou lentidão, de quebrar as funções à força de agenciamentos, de micro agenciamentos (Deleuze; Guattari, 2010, p. 63).

Era como se a brisa que circulava pelos jardins, povoados pelas plantas, árvores, gramíneas, tatuzinhos, centopeias, lagartas e pequenas aranhas, anunciasse movimentos, deslocamentos, fluxos de vida e forças de contágio que viriam penetrar os ambientes. Sinais de que o universo conspirava a favor da feitura do plano minoritário das experiências que ali iriam acontecer. Afinal, em outros tempos, ali já aconteceram tantas outras práticas educativas culturais diversas, enriquecedoras de belas aprendizagens.

A posição geográfica da escola, localizada no município de Aceguá (RS), região fronteira do sudoeste gaúcho que faz divisa com o território uruguaio, também se torna um sinal de que bons encontros podem acontecer neste lugar. Muitas crianças que estudam na escola residem no lado uruguaio, o espanhol é a língua materna, mas na escola aprendem o português, o que provoca a mistura de idiomas e linguagens dissonantes, dialetos castelhanos. Há também crianças que trazem consigo vivências das lidas campesinas por pertencerem às famílias cujo sustento se dá com a agricultura e a criação de gado. E outras, ainda, provêm de povos indígenas remanescentes que habitavam o RS.

Assim, um misto de culturas se cria na escola, o que, de certo modo, torna o lugar propício aos deslocamentos, movimentos, transbordamentos.

Embora o lugar pareça comum a educadora que atua nessa escola há quinze anos, sua condição de professora-viajante que diariamente se desloca da cidade vizinha onde mora, percorrendo cerca de sessenta e dois quilômetros pela estrada de acesso de Bagé à Aceguá, para chegar na escola, implica forçosamente em um constante movimento de idas e vindas. Além do mais, ao se dispor a realizar ali sua pesquisa de Mestrado, essa educadora passou a ocupar também a posição de pesquisadora naquele lugar, o que provocou também outra forma de ver, sentir e dizer sobre as experiências que protagonizou naquele contexto que já não é o mesmo de antes. Educadora, pesquisadora, e mais, dançante, pois, trouxe na bagagem as danças circulares para experimentar a docência de outras formas. A cada oficina realizada com o Grupo Catavento, criado nas circunstâncias da pesquisa, e mobilizado pelas danças circulares para ensinar e aprender matemáticas, tudo se tornou diferente do que já fora; do modo como fora antes percebido, sentido, pensado, traduzido.

Das experiências com uma turma de estudantes do quinto ano do ensino fundamental da Escola Nossa Senhora das Graças com 12 meninas e 16 meninos, se compuseram os personagens e os territórios da pesquisa criados pelo pensamento da pesquisadora que, igualmente, se tornou parte das paisagens e do seu povoamento pelo Grupo Catavento. Movimentos, deslocamentos, transbordamentos, afetações disparadas por fontes insuspeitas, deram tom, sabor e ritmo ao plano do por vir.

Os Encontros-Oficinas: conversar, observar, pensar, expressar, dançar...

O que seria necessário dizer e fazer naquele primeiro encontro das crianças com as danças circulares? Como provocar a conversa com as crianças de maneira que não fizesse parecer a elas que tudo ali caiu do céu sem paraquedas? É o movimento transversal, os atravessamentos que carregam uma coisa à outra: “[...] riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48-49). A educadora-pesquisadora decidiu, então, contar sua própria história como dançante das danças circulares. Já que: “[...] só pode haver uma coisa, a experimentação-vida” (Deleuze, 1998, p. 61).

Em meio a conversa, a educadora, pesquisadora e dançante falou sobre o fundador das danças em roda, o lugar onde elas surgiram e que elas são um conjunto de danças dos diferentes povos do mundo. Relacionou as danças circulares às brincadeiras de roda, tão

próximas do cotidiano e das culturas das infâncias naquele lugar. Isso fez ela pensar o quanto as danças em roda propiciam a integração e o sentimento de pertencimento ao coletivo. Talvez seja esse o sentido atribuído à essa prática pelas comunidades tradicionais, desde os tempos mais remotos. Pois, em se tratando da América Latina, as danças em roda seguem sendo usadas em diversos rituais cultuados e transmitidos de geração a geração pelos povos originários indígenas e pelas populações tradicionais afro-ameríndias, a exemplo da capoeira e das rodas de celebração das religiosidades de matriz africana, como o culto às entidades e orixás.

Após a apresentação, o próximo momento aconteceu quando sentaram no chão para montar o quebra-cabeças com imagens de diferentes danças em roda em variados lugares. Prestar atenção aos recortes, às formas geométricas recortadas e trazidas no jogo de montar, experimentar o encaixe das peças, montar as figuras, às cenas, de modo a observar os posicionamentos dos corpos dançantes. Movimentos de experimentação do raciocínio lógico, uma forma lúdica de vivenciar, potencializar e atribuir sentido ao observado, aprendizagens matemáticas.

Após a montagem das figuras, uma composição foi feita com as dobraduras de catavento, integrando esses elementos para formar o nosso primeiro centro da roda unindo dança, formas geométricas linhas e conjuntos.

Ainda, neste primeiro encontro-oficina, dançamos em círculo, em volta do centro da roda, confeccionado para experimentar a coreografia brasileira Pé de Nabo com a música de mesmo nome do grupo gaúcho Palavra Cantada, com coreografia de Elaine Lindolfo.

Figura 1 - Dançando o Pé de Nabo



Fonte: Autora (2022)

Em outro encontro-oficina, o aprender os signos matemáticos da adição, multiplicação através das danças circulares foram provocados por um conjunto de cartas

dispostas no centro da roda criados pela pesquisadora, as quais continham perguntas sobre os movimentos experimentados na dança do Pé de Nabo, do tipo: Quantos passos foram dados para a direita na primeira parte da dança? Quantas vezes foram repetidos esses passos? Quantas vezes foram batidas palmas? Quantos pares foram formados? Quem consegue estimar quantos minutos de duração teve a música? Quantos passos foram feitos em direção ao centro da roda ao todo?

Figura 2 - Desafios matemáticos



Fonte: Autora (2022)

As crianças estavam atentas e dispostas a participar da conversa. Algumas delas responderam ao mesmo tempo e rapidamente às perguntas, outras ficaram pensativas, o que demonstra que pensar matematicamente acontece em diferentes ritmos, logo, respostas esperadas podem inibir os processos mentais próprios de cada sujeito. Mas, se o que se busca é pensar junto: “[...] a potência brota sempre de uma afirmação, de uma alegria, de um culto da afirmação e da alegria, de uma exigência da vida contra aqueles que a mutilam e a mortificam” (Deleuze, 2006, p. 186).

De volta a dança, no quarto encontro-oficina, a música “Coloridos” do grupo musical Palavra Cantada, e a coreografia de Tatiana Goreinstein, foi o que disparou os movimentos. A roda com centro, colorido, continha signos matemáticos (sinais de soma, subtração, multiplicação, divisão, igual, diferente, pertence e não pertence, maior, menor, parênteses, colchetes e chaves) que, apesar de serem habituais nos exercícios e atividades matemáticas, não foram identificados por todas as crianças. Portanto, há que se destacar que, mesmo a razão, a memória e a cognição, campos valorizados no ensino da matemática majoritária, também acabam por mobilizar a produção de afectos e perceptos.

Porém, tendem a reforçar o exercício de uma repetição mecânica enfadonha e sem criatividade.

Essas operações são ensinadas através de memorização da tabuada, de exercícios extensos e repetitivos e quando as crianças apresentam dificuldades essas são sanadas por atividades de treinamento, não basta ter fluência em adição e subtração, pois para compreender a multiplicação e divisão os alunos precisam compreender os significados de números e invariantes.

Ao serem convidadas a escolher um dos signos matemáticos e falar porque o escolheu, algumas respostas ouvidas das crianças foram:

“Eu vou pegar esse da raiz quadrada, porque parece a letra do meu nome”. Disse (V.) ao escolher o símbolo da radiciação ($\sqrt{}$).

“Eu vou ficar com o símbolo de dividir porque adoro dividir os brinquedos com meus amigos”. Falou (M.)

“Gosto muito das continhas de mais” (F).

Expressar-se com liberdade em cada situação, permitir-se enquanto ser das tentativas, de assertividades, de errâncias, deixa rastros de expressão (Brigo, 2020, p. 179). Por isso, a arte da docência que potencializa a invenção de uma experiência dos afetos na educação pode gerar coragem de criar condições de possibilidade para que o inusitado aconteça e que as crianças se sintam convidadas ao movimento indefinido de experimentar matemáticas que acontecem nos bons encontros.

Durante as demais encontros-oficinas, outras rodas de dança circular foram movimentadas ao som da nova roda de dança Aquarela do Brasil, e das músicas anteriores. Feito isso, a experiência seguinte foi formar pequenos grupos para fazerem os centros da roda, usando símbolos matemáticos, que mostraram o que as haviam tocado.

Voltando a atenção para a produção dos centros, foi perceptível a alegria das crianças em realizar o trabalho coletivo, neste momento, mais uma vez, trabalharam com a possibilidade de envolver a triangulação alargada Ciência, Arte e filosofia (NABAIS, 2019) através da inter-relação de conceitos (filosofia), de funções (ciência) de afectos e sensações (arte) (Deleuze; Guattari, 2011).

As experimentações nos encontros oficinas a inventividade e criação provocaram o pensamento, deslocaram o entendimento, possibilitaram o transver matemático de forma que as experiências não podem ser avaliadas nem quantificadas em erros e acertos a força movente da pesquisa desenvolvida foi o não limitar a matemática deslocá-la deste lugar majoritário, monótono e triste, que comumente ocupa nas atividades escolares, foi então, o experimentar aprendizagens matemáticas outras, com mais brilho no olhar, em constantes desafios, sem medo de errar. Errar para poder aprender a acertar, pois:

Não sabemos de que um corpo é capaz. O ser decorre de sua existência no mundo, mediada por experiências que antecedem os seus atos de consciência. Talvez eles não alcancem certos corpos, mas sem eles, aqueles não podem existir. Então, antes de sermos sujeitos de um ofício, somos de um corpo; antes de sermos alunos, somos corpos; antes de sermos professores, pais, e filhos, homem e mulher, somos corpos; corpo-mentes articulados. Em suma, a partir dos corpos estamos no mundo e dele sairemos, porque por meio deles sentimos as afecções que promovem ou aumento ou a diminuição de nossas alegrias, enfim, pelos corpos somos envolvidos pelas paixões, sejam elas alegres ou tristes (Lobo; Aguiar, 2021, p. 3).

Experimentações de danças circulares podem colocar em movimento perceptos e afectos criadores de um corpo matemático ativo, intensivo, o que não significa dizer que respostas dadas serão sempre exitosas e que, se não forem, as perguntas que forçam o raciocínio precisam ser mais desenvolvidas, trabalhadas de outras formas para que a construção do conhecimento acontece de modo singular, atendendo às necessidades específicas de cada aprendente. De acordo com o que diz (Deleuze *apud* Vitorino; Felix, 2021, p. 6): “Assim, o signo já é também acontecimento, emerge do acaso dos encontros de dois corpos”. Conforme Deleuze e Guattari (2010):

[...] que haja percepções e funções propriamente filosóficas, e propriamente científicas, numa palavra, sensibilia de conceito e de função, indica já o fundamento de uma relação entre a ciência e a filosofia de um lado, a arte de outro, de tal maneira que se pode dizer de uma função que ela é bela, de um conceito que ele é belo. Tanto as percepções quanto às afecções especiais da filosofia ou da ciência se ligarão necessariamente aos perceptos e afectos da arte (Deleuze; Guattari, 2010, p. 158).

Ao escolher se aventurar junto com os/as estudantes na criação de uma arte-docência inventiva é preciso estar aberto e atento/a aos bons e maus encontros. Assim, os signos postos em movimento - do plano do estável, do já dado, aos novos conceitos - funcionam por afecções, expandindo potências:

A seleção dos signos ou dos afectos como primeira condição para o nascimento do conceito não implica, pois só, o esforço pessoal que cada um deve fazer sobre si mesmo (Razão), mas uma luta passional, um combate afectivo inexprimível em que se corre risco de vida, onde os signos afrontam signos e os afectos se entrecrocavam com os afectos, para que um pouco de alegria seja salva, fazendo-nos sair das sombras e mudar de gênero. Os gritos da linguagem dos signos marcam essa luta das paixões, das alegrias, das tristezas, dos aumentos e diminuições de potência (Deleuze, 1997, p. 163).

Fazeres pedagógicos mais íntimos em que multiplicidades são conectadas criando novas possibilidades. Vislumbrando novos horizontes de matemáticas que escapam de uma matemática linearmente enraizada e totalitária e que podem possibilitar autonomia, mobilizando a criação, ética e estética afirmativa da vida.

Referências

BARROS, L. P de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015, p. 52-75.

BONFANTI, B. X. **Da Docência Agenciada pelo Ensino Remoto: movimentos de uma matemática menor**. 95 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2021. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/5947> Acesso em: 27 dez. 2024.

BRIGO, J. **Uma Trilha com Professoras que Ensinam Matemática: diários e encontros**. 196 f. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216337>. Acesso em: 27 dez. 2024.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. **Ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 2

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução Suely Rolnik. 2. ed. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso

LOBO, H. B; AGUIAR, J. V. de S. **Corpo-mente, afetos e educação: encontros spinozianos**. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3243/5830>. Acesso em: 2 abr. 2022.

NABAIS, C. O Pensamento como criação: Filosofia, Arte e Ciência. O Desafio de Deleuze e Guattari. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 75, p. 2535-2558, 2019. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/46587/1/RPF_2019_75_4_680_2535-2558.pdf

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VITORINO, A. J. R; FELIX, G. da S. Aprender por Signos Proustianos numa Filosofia da Diferença. **Pro.Posições**. Campinas, SP. v. 32, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3g4mWCLs9GfHP3j9HfjSvhd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

YONEZAWA, F.; CALIMAN, L. Uma cartografia submersa para pensar a produção do corpo intensivo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i4.45375

YONEZAWA, F; SILVA, F. da. O paralelismo corpo-mente em Spinoza: notações (im)pertinentes para a educação. **Educ Pesqui**. São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/n3byLVBMzJNdPRyCpF333Xs/>