



PENSAR COM CORPO COMO PENSAR COM ESPAÇO: AFORISMOS IMAGÉTICOS QUE AFIRMAM UM APRENDER POR TRILHAS

TO THINK WITH THE BODY AS WELL AS TO THINK WITH SPACE: IMAGETIC AFORISMS THAT AFFIRM A LEARNING BY TRAILS

Diego de Matos Gondim¹
Roger Miarka²

Resumo

Este artigo tem como objetivo operar imagens produzidas por crianças em uma escola de uma comunidade quilombola, durante a execução de um projeto chamado "Foco Mandira", que tinha como objetivo a própria experiência do passeio, parte integrante de uma pesquisa de mestrado. Junto às imagens do projeto, produziram-se aforismos imagéticos. Inspirados em Friedrich Nietzsche, os aforismos aqui apresentados buscam negar uma concepção moral do pensar e do aprender, sendo utilizados para defender um aprender no processo, um aprender que acontece no meio, no decurso de uma experimentação. Tal aprender pode abrir caminho para se assumir um *pathos* em vez de um *ethos*, ou seja, um pensar transiente que grava topografias dissidentes e apresenta um espaço sempre movente como alternativa a buscas por explicações ou compreensões de um grupo situado, o que poderia ser esperado em uma busca clássica junto a um *ethos*. Este artigo constitui, então, um deslocamento da aprendizagem, do espaço, do lugar e do tempo como idealidades permanentes para pensá-los como imanências moventes, buscando, junto a uma educação (matemática e etnomatemática) dos sentidos, seguir matérias de expressões em vez de representá-las ou reproduzi-las.

Palavras-chave: Filosofias da Diferença. Educação Matemática. Etnomatemática. Potência. Afecção.

Abstract

This paper aims to operate images produced by children in a school in a quilombola community, during the execution of a project called "Foca Mandira", which had the goal of the tour itself, an integral part of a master's research. Alongside the images of the project, imagery aphorisms were produced. Inspired by Friedrich Nietzsche, the aphorisms presented here seek to deny a moral conception of thinking and learning, being used to defend a learning process, a learning that happens in the middle, in the course of an experiment. Such learning can open the way to assume a *pathos* rather than an *ethos*, that is, a transient thinking that writes dissident topographies and presents an ever-moving space as an alternative to searching for explanations or understandings of a situated group, which could be expected in

¹ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", campus Rio Claro (UNESP/ Rio Claro), Rio Claro, São Paulo, Brasil. Aluno de Doutorado em Educação Matemática pela mesma instituição e em Filosofia pela Université Paris 8: Vincennes-Saint-Denis, École Doctorale Pratiques Théories du Sens (ED31) – cotutela. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n°: 2017/23227-1, em agradecimento à CAPES. Endereço eletrônico: gondiminit@hotmail.com.

² 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.

a classic quest alongside an *ethos*. Then, this paper constitutes a displacement of learning, space, place and time as permanent idealities to think of them as moving imanences, seeking, together with an education (mathematics and ethnomathematics) of the senses, to follow matters of expressions rather than represent or reproduce them.

Keywords: Philosophies of Difference. Mathematics Education. Ethnomathematics. Power. Affections.

A realização do projeto chamado “Foco Mandira”, com as crianças da escola multisseriada EMEIF “Sítio Mandira”, abriu um mundo e produziu outros na pesquisa de Mestrado, *Ribeiras de Vales ...e experimentações e grafias e espaços e quilombolas e...*, de Gondim (2018). O projeto tinha como objetivo produzir um quilombo com uma experiência do *passeio*. Não se buscava, assim, uma fixação nos “entes” históricos, narrativos e codificados, mas um *encontro* com um *acaso* e uma *eventualidade* do espaço. Nesse passeio, foram entregues para as crianças câmeras e filmadoras para que fossem produzidas imagens da Comunidade de Remanescentes Quilombolas do Mandira³. No entanto, ao termos contato com as imagens produzidas, percebemos que, mais do que produzir uma *representação* histórica e narrativa do quilombo, as crianças produziram uma espécie de *mostragem* do espaço, de trajetórias dissidentes humanas e inumanas, que poderia ser articulada com um processo de aprender.

Se, por um lado, algumas teorias psicológicas defendem uma aprendizagem baseada na construção do conhecimento condicionada ao desenvolvimento biológico, na dialética estabelecida entre a velha antagonização sujeito e objeto, nas interações sociais com sujeitos “mais capazes”, dotados de um saber Maior, produzindo, assim, uma relação hierarquizada e meritocrática (LURIA, 1990; MUNARI, 2010; IVIC, 2010); por outro, defendemos *um aprender sem sujeito, afirmado nas afecções possíveis dos signos: uma potência, um corpo, um existir, um resistir...* Não concebemos, portanto, antagonizações como: homem/natureza, bem/mal etc.; ao contrário, buscamos, junto a Spinoza (2017), uma *filosofia da vida*. Que seria isso: uma filosofia da vida? Em linhas gerais, trata-se da reivindicação de uma imanência em vez de uma transcendência, de um aprender no *aqui e agora* (*ici et maintenant*), que busca a dissipação da codificação do mundo (uma decodificação), das hierarquias, da falta e do mérito, assumindo, assim, uma transversalidade. No lugar da essência das coisas sob um início pré-estabelecido, assumimos a essência no meio, no processo, quer dizer, um

³ A comunidade de remanescentes quilombolas do Mandira está localizada no interior do Estado de São Paulo, na cidade de Cananéia, região do Vale do Ribeira.

aprender que, por essência, acontece na potência do corpo de ser afetado por afecções (GONDIM; MIARKA, 2017).

Nessa perspectiva, as imagens produzidas pelas crianças da EMEIF “Sítio Mandira” não foram tomadas como uma forma de representação, mas de uma “apresentação” (MASSEY, 2009) ou uma “mostragem” (GONDIM, 2018) de um aprender a partir de um encontro com signos, que expressa e é expressão da variação de uma potência de existir, resistir, insistir, subsistir... enfim, as imagens foram assumidas como possibilidade de afirmação da potência que um corpo tem de ser afetado e de, junto a essas afetações, produzir mundos.

Quando Gilles Deleuze fala sobre *A la recherche du temps perdu*, em Proust e os Signos, ele trata efetivamente sobre os signos e o aprender. Para ele, aprender é “decifrar” signos. Uma pessoa não exerce uma profissão, por exemplo, por vocação ou predestinação, mas porque é um decifrador, um interprete de signos. Os signos, então, são encontros na medida em que eles criam um acontecimento, um aprender. São encontros involuntários com uma matéria, um ser, um objeto, uma pessoa, que não cessa de emitir signos. Para ele,

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. Quem sabe como se tornar um grande escritor? Diz Proust, a propósito de Otávio: “Não me impressionei menos ao refletir que talvez as obras-primas mais extraordinárias de nossa época tenham saído, não dos concursos universitários, de uma educação modelar e acadêmica, no estilo de Broglie, mas do contato com as ‘pesagens’ e com os grandes bares.” (DELEUZE, 2003, p. 21, grifos do autor).

Com essas *mostragens*, propomo-nos, neste texto, a constituir um mapa com signos que as afirmam como encontros com um acaso e uma eventualidade do espaço, como um aprender, produzindo, assim, um *pensar com corpo* como um *pensar com espaço* com potência de criação de outros possíveis, que não aqueles presos à determinada identidade, tida como quilombola.

Em tempo, o “como” de pensar com corpo *como* pensar com espaço não é tomado aqui como a indicação da opção de assumir um pensar com o espaço em detrimento de um pensar com corpo. Pelo contrário, o “como” aponta um modo de pensar com corpo de maneira indissociada a pensar com espaço, que passa a se tornar um modo processual que

perpassa pensar com corpo, o que, por sua vez, evita qualquer forma de centramento, seja no espaço ou no corpo. O *pensar*, nessa perspectiva, se dá na relação, no entre corpo e espaço.

Um pensar com corpo, aqui, é a afirmação de uma variação da força de um signo sob um corpo, uma violência. Por isto, no decorrer do texto, proporemos que esse pensar implica um *pathos* e não um *ethos*, pois marca uma atividade do corpo. Ao mesmo modo, se este pensar é como um pensar com espaço é porque, apesar de não evocar uma “pessoalidade” ou o domínio do pessoal, um Eu cognoscente evoca processos de individuação e diferenciação, uma impessoalidade, intensidades, acontecimentos, em um *spatium* intensivo. Um pensar com corpo como pensar com espaço evoca a ocupação do espaço por um corpo, que, em vez de medi-lo, ocupa-o, é a expressão de uma ocupação.

Consideramos que, mobilizar essas “mostragens” em sua potência inventiva, e não como possibilidade de representação – o que buscamos operar por meio de aforismos imagéticos, seguidos de algumas notas –, podem nos ajudar a propor outros modos de compreender educação (matemática e etnomatemática), entendidas em um viés de lançamento e de criação, como alternativa a uma etnomatemática que visa ao entendimento e à compreensão.

Aforismos imagéticos

As páginas que se seguem são povoadas pelo que chamamos de “Aforismos Imagéticos”. Aforismo tem sua origem na palavra grega *aphorismós*, que, entre outras acepções, tem a de “definição curta”, “sentença”. Há uma série de filósofos, dos quais podemos destacar Friedrich Nietzsche, que fizeram uso desse modo de escrita para dar vazão a conceitos e problematizações que criavam. Sua potência se mostra por não carregarem em si a possibilidade do esgotamento. Pelo contrário, são curtos para funcionarem como convites a novas invenções. Operam eles mesmos como signos a serem mobilizados em busca de novas produções de mundo. Nesse sentido, não há como prever de antemão se aforismos são bons ou ruins. Tal tentativa de adjetivação apenas faria sentido em uma lógica binário e representativa. Ao priorizar a invenção ao invés da representação, seu funcionamento se dá na medida em que são operados e criam múltiplas saídas.

Neste texto, assumimos aforismos em composição com imagens, o que chamamos de *aforismo imagético*. Entendemos que a composição de uma frase curta com uma imagem pode propiciar intensidade e potência inventiva, na medida em que convida o leitor a criar

seus próprios sentidos, distanciando tais composições de um campo representativo, funcionando como proposições para a operação da diferença, ao desprender-se de uma lógica que preze entendimentos, agindo como um convite para que o leitor os mobilize em busca de suas próprias criações. Nesse sentido, um aforismo imagético, tal como um aforismo qualquer, funciona na medida em que opera com a possibilidade de múltiplas saídas.

As imagens aqui apresentadas compõem com a Dissertação de Mestrado de Gondim (2018). No entanto, optaremos por não vincular as imagens a páginas específicas do trabalho, como comumente é feito no processo de referência, pois entendemos que as imagens no trabalho citado podem funcionar como um *nomos*, territorializando e desterritorializando, produzindo mundos na mesma medida em que outros são desmanchados, operando um lugar-espaco-tempo movente, sendo elas também moventes. Entendemos, portanto, que as imagens não pertencem à dissertação citada, apenas a ocupam, a invadem, a povoam... Sendo assim, a ocupação delas neste texto, e na dissertação, busca pela afirmação de um *nomadismo* em vez de uma *permanência*; elas não pertencem a..., mas povoam, ocupam.

Deleuze e Guattari (2012, p. 14) ajudam-nos a operar tal povoamento, ao apresentarem a proposta do Go, um jogo estratégico de tabuleiro. Dizem estes autores que, “no go, trata-se de distribuir-se num espaço aberto, ocupar o espaço, preservar a possibilidade de surgir em qualquer ponto: o movimento já não vai de um ponto a outro, mas devém perpétuo, sem alvo nem destino, sem partida nem chegada”. Desse modo, as imagens, em vez de preservarem uma fixação numérica e pessoal, preservam a possibilidade de surgir em qualquer ponto. Em vez de codificar e decodificar o espaço, elas distribuem-se num espaço aberto afirmando uma grafia, um gesto, sem permanecer, mas ocupando-o.

Nas próximas páginas, apresentaremos os aforismos em páginas independentes, assumidos como forma de escrever o mundo e de convite para outras escritas, de maneira que não serão tomados como figuras. Com isso, convidamos o leitor a habitá-los, demorando-se junto a eles, tomando-os em sua potência de produção.

Aforismo Primeiro



Caminhos se fazem com *encontros*.
Encontros constituem-se *partilhas do sensível*, de mundos sensíveis.
Fonte: (GONDIM, 2018).

Aforismo Segundo



Não se *é*, não se *representa*.
Trata-se de um *dever-outro*.
Não é permanente, mas *movente*.
(GONDIM, 2018).

Aforismo Terceiro



- Rio, a casa do meu amigo.

- Rio, que leva a casa do meu amigo.

Sonhar um espaço é constituir-lo com um *acaso* e uma *eventualidade*.

Fonte: (GONDIM, 2018).

Aforismo Quarto



- Tio, sou como água.

Um *pensar com corpo* como um *pensar com espaço* assume a *experimentação* do mundo.

Fonte (GONDIM, 2018).

Notas sobre um pensar com corpo como pensar com espaço

Em uma sala de aula, diversos são os signos capazes de afetarem os corpos que são potência de serem afetados; há que dizer que essa potência efetua-se, também, sobre si mesmo; um corpo pode afetar a si mesmo ao dobrar uma força, uma afecção que o atravessou constituindo uma singularidade, o que chamamos de auto-afecção (DELEUZE, 2002, 2015). O que estamos entendendo por afeto e afecção? Na filosofia da imanência, Spinoza afirma que “afeto compreend[e] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2017, p. 163). Ora, há afecções que aumentam a potência de agir dos corpos em uma sala de aula e outras que a diminuem, entendendo, junto a Deleuze (2002) e Spinoza (2017), que as afecções que aumentam a potência de agir, chamadas de ativas, são de alegria e as que diminuem a potência de agir, chamadas de reativas, são de tristeza.

Os aforismos imagéticos aqui apresentados demonstram um aumento da potência de agir, uma alegria, na medida em que expressam uma potência do corpo, de uma multiplicidade de gestos que o corpo produz. Note que *alegria*, aqui, está sendo entendida como um gesto de afecções que aumentam a variação do corpo, como a possibilidade de diferenciação; não é um sentimento, mas um funcionamento do corpo em movimento. Sua duração é, também, a duração da potência do corpo; quanto mais aumentamos a potência de agir, mais movimentos são inventados em uma espécie de nomadismo. Por outro lado, a tristeza é um gesto de afecções que diminuem a potência de agir do corpo, em que um corpo tende a buscar pela permanência em um estado, um sedentarismo.

No encontro com os signos, é produzido um *pensar com corpo* que se dá com as afecções; esse pensar com corpo, em vez de uma *compreensão* e um *entendimento* de um corpo situado no mundo, afirma uma *experimentação*⁴ que, por sua vez, é pensar-com-mundo, pensar-no-mundo, pensar-mundos... O mundo, então, passa a estar sempre em relação com o corpo, que se abre em possibilidades, na medida em que suas fronteiras não estão dadas, inventando-se nas relações que se estabelecem. A afirmação que está envolvida aqui não é a de uma aprendizagem das coisas que estão no mundo, de um entendimento delas, mas da invenção de um funcionamento para elas. Por exemplo, no aforismo quarto, uma criança toca

⁴ Uma experimentação do mundo com um corpo trata de um corpo que se compõe com o mundo em seus movimentos de aberturas, que aumentam a potência de agir. A alegria é um movimento de abertura, pois está em constante produção de vidas, enquanto que a tristeza é um movimento de ensimesmamento, de cristalização e colonização dos corpos.

na areia e, com a densidade da areia nas mãos e a água escorrendo, diz: “tio, sou como água”. Esta afirmação parece simples, mas envolve um pensar com corpo que se abre para o espaço: trata-se de um aprender que é todo experimentação. A criança poderia ter dito “sou como areia”. Afinal, a areia havia permanecido em suas mãos, ela tinha o controle sobre ela, ela dominava aquela pequena quantidade de areia. No entanto, ao invés de expressar um conhecimento a partir do controle, expressou um “saber de si” que é todo movente, fluído etc. Algumas questões que se impõem aqui são: o que “ser como água” inventa de mundos e no mundo? Que pensar um “ser como água” inaugura? Que vidas afirma?

Em tempo, não buscamos aqui pela afirmação de um “eu” cognoscente ou mesmo de uma racionalidade do mundo, de uma razão ou verdade posta por trás do dito, mas pela afirmação do corpo enquanto lugar do pensamento e do sentido. Desse modo, o espaço não é, então, uma extensão do corpo, mas potência de pensamento, de invenção. Isto significa que o espaço é produzido na experimentação, nas afecções, na potência do corpo de ser afetado nos encontros com signos. No encontro corpo-água, corpo-terra, corpo-câmera, corpo-filmadora etc., o espaço não é uma “entidade” preexistente e permanente, mas movente; ele é funcionamento, é pensamento, é corpo... O pensar com corpo é também pensar com espaço. Não se trata de duas coisas diferentes, como $x \neq y$, sequer de uma igualdade, como $x = y$. Trata-se de uma coetaneidade, contemporâneo no nível das afecções. Afirma, em vez de uma relação entre corpo e água, corpo e terra, corpo e câmera etc., um processo de passagem de um a outro, um movimento que só pode ser avaliado pela sua duração, em um entre corpo-água, corpo-terra, corpo-câmera... Não se trata da relação entre a criança e a água, mas no acontecimento em que ela devém água, movente, fluída. O encontro, portanto, expressa um *devenir-outro*.

Com a experiência do projeto “Foca Mandira”, nos demos conta que imagens(-pensamento?!) e vídeos(-pensamento?!) poderiam ser tomados como variação de uma potência de existir espaço-temporal, uma expressão de um pensamento, de um modo de ocupar. Por exemplo, a Ponte sob o córrego Mandira é, pela via da identidade, a demarcação de uma personalidade. Ela, em algumas tentativas de explicações para perguntas como “de onde vem esse nome Mandira?”, é parte da narrativa dos mandiranos para dizer que o sobrenome que os identificam vem do nome do rio, Rio Mandira. Enquanto essa “designação” ao rio evoca uma identidade, o aforismo terceiro evoca um encontro impessoal com signos de um rio. A ponte, então, expressa uma eventualidade do encontro. Uma criança, em uma das

mostragens, diz: “*Rio, a casa do meu amigo*”, “*Rio, que leva a casa do meu amigo*”. O rio aqui não é substância de uma identidade, mas atributo de um acontecimento.

Este outro sentido ao rio corresponde, para nós, a esse pensar com espaço que não está na ordem de um sujeito *da* ação, mas apenas de uma ação enquanto sentido, enquanto potência de um pensar com corpo. É por isto que pensar com corpo e pensar com espaço não são coisas antagônicas. Não estão na ordem da dualidade, mas conectados um ao (e no) outro. Um pensar com espaço cartografa modos de ocupar um espaço, de praticá-lo, de percorrê-lo, de experimentá-lo... de *seguir-lo*.



Reproduzir implica a permanência de um ponto de *vista* fixo, exterior ao reproduzido: ver fluir, estando na margem. Mas seguir é coisa diferente do ideal de reprodução. Não melhor, porém outra coisa. Somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura das “singularidades” de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma; [...] quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair delas constantes, etc. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 42, grifos dos autores)

Defendendo aqui uma educação (matemática e etnomatemática) que não seja dos pontos de vista fixos, da reprodução e representação, mas que afirme um *nomos* em vez de um *logos* e uma *polis*. Ou seja, que opere com um seguir as singularidades de um material-afecções, engajada “[...] na variação contínua das variáveis [...]”, demorando-se junto a esses signos pela possibilidade de produzir mundos; que, em vez de afirmar a essência de composição das coisas, tentando estabelecer uma forma de entendimento (razão) e compreensão do mundo totalizante, afirme uma singularidade enquanto afecção e possibilidade de invenção.

A essa educação (matemática e etnomatemática) podemos chamar uma “educação dos sentidos”, por afirmar um aprender como passagem viva entre um estado de não saber e saber (DELEUZE, 1968), em que não saber não tem a ver com algum conhecimento já constituído, mas com a impossibilidade de operar com algo de maneira distinta da reprodução de práticas, e saber diz da potência de agir produzindo novas variações. Essa educação (matemática e etnomatemática) dos sentidos, neste artigo, reivindica uma insistência e resistência de um acontecimento que expressa um pensar com corpo como um pensar com espaço. Junto a Deleuze (1969), podemos dizer que esta educação (matemática e etnomatemática) é composta de *noemas* e, por conseguinte, uma educação dos sentidos, como dito por Deleuze (1968) em

Différence et Répétition. São sentidos de rio, água, sapo, ponte, câmera, ação... Sentir o mundo e seguir singularidades expressando sentidos: um aprender.

Se um texto acadêmico – um artigo, um ensaio, uma dissertação, uma tese... – trata de uma produção “científica”, aqui buscamos apresentar rastros de uma ciência nômade, melhor, de um pensar com corpo e um pensar com espaço que afirmem movimentos de diferenciação. Para isto, fazemos aqui, ajudados por Deleuze e Guattari (2012), uma distinção entre dois tipos de procedimentos científicos: o *régio*, o *Maior*, que consiste em reproduzir e representar, em impor pontos de vista fixos etc.; e um *menor*, que consiste em apresentar, produzir “mostragens” de um aprender coetâneo às trajetórias, que busca “seguir” as singularidades dos signos e com elas inaugurar outros possíveis em um exercício de composição com o mundo. O primeiro, segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 41), “de reprodução, de iteração e reiteração; o outro, de itinação, [...] de um conjunto das ciências itinerantes, ambulantes”.

Os aforismos imagéticos apresentam um seguir sem interesse de reproduzir, um *nomos*, um aprender pelas trilhas, que não deseja representar uma comunidade quilombola no nível da história, da narração e da significação, mas produzir no nível das afecções. As imagens produzidas pelas crianças apresentam um mundo-afecção, um material-forças, uma multiplicidade de signos, expressos na potência do “seguir”. Não é porque não reproduz uma história ou uma narração da importância da ponte e do rio ou porque é produzido por crianças que é *menor*; o menor, aqui, não é uma comparação com a idade ou “tamanho” das crianças, mas um conceito para operar com uma insistência e subsistência dos sentidos. Seu funcionamento se dá por expressar um pensar com corpo e um pensar com espaço que não é cômpar, mas díspar; um funcionamento que não está na ordem das leis, do bem ou do mal, mas dos encontros, das partilhas *do* sensível, de um corpo sensível às afecções que aumentam nossa potência de agir. Um funcionamento da afirmação da potência do corpo de ser afetado pelo mundo e, com essas afecções, expressar um aprender pelas trilhas, coetâneo às próprias afecções. A afirmação do *nomos*, portanto, se dá em seus coeficientes de desterritorialização, escapando, assim, das significações históricas de um lugar, mas apresentando afecções, signos de um quilombo, das ribeiras dos vales.



Se falamos de uma ciência menor, é porque, junto com Spinoza (2017), estamos defendendo a relação da potência que tem um corpo de ser afetado e sua potência de agir. É

uma afirmação de um aprender coetâneo às afecções; um aprender das (e com) afecções. Esse aprender não deseja resolver problemas, mas inventar problemas; ele é todo parte de um *nomos*, problemático e não axiomático, remetendo a uma solução coletiva, a uma estética de vida menor. Em vez da afirmação de um *ethos*, e um conjunto de práticas associadas, hábitos e crenças de uma comunidade, ele afirma um *pathos*, não como expressão de um “sofrimento” do corpo, mas como afirmação das marcas de um corpo afetado, das afecções que marcaram aquele corpo. Nas palavras de Hardt (1996, p. 98), “o *pathos* envolve as afecções que marcam a atividade de um corpo, a criação que é alegria”.

Estamos, portanto, tentando produzir um deslocamento da aprendizagem, do espaço, do lugar, como coisas antagônicas e transcendentais, para a imanência, concebendo, assim, aprender, espaço, lugar, como coisas coetâneas que, em vez de envolver uma relação dialética, envolve afecções. Com isso, a atividade de um corpo passa a ser entendida como potência de agir de um corpo caracterizado por sua potência de ser afetado pelos signos, um corpo que deseja seguir singularidades ou, como chama Deleuze e Guattari (2012, p. 38), um “material-forças”.

Em virtude de todos os seus procedimentos, as ciências ambulantes ultrapassam muito rapidamente as possibilidades do cálculo: elas se instalam nesse a-mais que transborda o espaço de reprodução, logo se chocam com dificuldades insuperáveis desse ponto de vista, que elas resolvem eventualmente graças a uma operação energética. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 44)

Por fim, sem muitas explicações, em um exercício de desterritorialização de uma espécie de “didatismo” ou “pedagogia” da escrita acadêmica, finalizamos este artigo tentando dar a pensar os mundos que se criam (e os que são desmanchados) quando assumimos um aprender pelas trilhas, um “seguir” e compor com as singularidades das afecções, um *pathos*. No lugar de assumir as interações, iterações e reiterações sociais como modelos de aprendizagem, assumimos, aqui, as itinerâncias como afirmação de um pensar com corpo e um pensar com espaço; estes seriam, em vez de uma representação do espaço e uma reprodução, uma mostragem de um *nomos*, uma apresentação dos signos do mundo, das afecções possíveis de um quilombo, de um “seguir” pelas trilhas que não busca a explicação histórica do lugar, mas a “mostragem” de afecções-água, afecções-terra, afecções... Um *pathos* em vez de um *ethos*, um *nomos* em vez de um *logos* e uma *polis*, a imanência em vez da preexistência, a potência em vez da essência. O corpo como lugar do pensamento e sentido, e sua potência de ser afetado. Buscamos por uma filosofia da vida, da alegria, afirmada no encontro e na afecção das paixões que aumentam a potência de agir. Uma educação (matemática e etnomatemática) que, em vez de representar e reproduzir, busque seguir as

matérias de expressões, compondo com esses signos do mundo e, com isso, inaugurando outros possíveis.

Alianças e filiações

DELEUZE, G. **Différence et Répétition**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968. (Essais Philosophiques).

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução Daniel Lins; Fabien Pacal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **La subjetivación**. Tradução Pablo Ariel Ires; Sebastián Puente. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2015. (Curso sobre Foucault, Tomo III).

DELEUZE, G. **Logique du sens**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1969.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet; Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Peter Pál Pelbart; Janice Caiafa. 2. ed. São paulo: Editora 34, 2012. v. 5.

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

GONDIM, Diego de Matos.; MIARKA, Roger. A Constituição de um Plano de Intensidades: aprender e matemática e diferença e escrita-avalanche e... **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 115–131, 2017.

HARDT, Michael. **Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia**. Tradução Sueli Cavendish. São Paulo: Editora 34, 1996.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

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

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução Daniele Shaeb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Recebido em: 10 de maio de 2018.

Aprovado em: 27 de julho de 2018.