

## Stitching together the speeches and drawings of early elementary students: a cartography of school baggage.

## Alinhando discursos e desenhos de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma cartografia sobre bagagens escolares

ALMEIDA, Sayonara Vitória Silva <sup>(1)</sup>; PAZ, José Emerson Inácio<sup>(2)</sup>;  
GOMES, Danilo Olímpio<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup>  0009-0005-2801-8995; Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas, discente de Licenciatura em Matemática, Brasil.  
E-mail: svsa1@aluno.ifal.br

<sup>(2)</sup>  0009-0005-3382-7340; Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas, discente de Licenciatura em Matemática, Brasil.  
E-mail: jeip1@aluno.ifal.br

<sup>(3)</sup>  0000-0003-1883-4516; Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas, Docente EBTT, Doutor em Educação Matemática, Brasil.  
E-mail: danilo.gomes@ifal.edu.br

O conteúdo exposto neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

### ABSTRACT

This paper presents an excerpt from a scientific initiation research project funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), which examined the relationships between Mathematics, schooling, and the human subject, with a focus on students in the early years of elementary education at a municipal school in Piranhas, Brazil. Grounded in a historical understanding of Mathematics – which, since its origins, has been intrinsically connected to social and educational practices – the study emphasizes that, although Mathematics is present in the school curriculum, it is not always clearly perceived by students in their everyday experiences. The qualitative research employed the Deleuzian cartographic method to trace the forces underpinning students' discourses and productions regarding “what the school gives” and “what the school takes,” both in general and in relation to Mathematics. Data collection involved interviews with three students, complemented by an analysis of drawings they produced, with the aim of capturing affects related to school life and the discipline itself. The findings suggest that Mathematics does not emerge explicitly in students' responses, being overshadowed by other school experiences that hold greater significance for them. Consequently, the study indicates that school should not be understood merely as a space for content transmission, but rather as a dispositif that shapes social relations and subjectivities.

### RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de iniciação científica fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que investigou as relações entre a Matemática, a escola e o ser humano, com foco em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal em Piranhas/AL. Partindo de uma compreensão histórica da Matemática – que, desde suas origens, esteve ligada a práticas sociais e educacionais –, o estudo destaca que, apesar de ser uma disciplina presente na escola, nem sempre é percebida pelos estudantes em suas vivências cotidianas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza o método cartográfico deleuzeano para mapear forças que sustentam os discursos e produções dos estudantes sobre “o que a escola dá” e “o que a escola toma”, tanto em geral quanto em relação à Matemática. Foram consideradas entrevistas realizadas com três estudantes e analisados desenhos produzidos por eles, buscando captar afetos ligados às vivências escolares e à Matemática. Os resultados indicam que a disciplina não aparece de forma evidente nas respostas, sendo ofuscada por outras experiências escolares mais relevantes para as crianças. Assim, percebe-se que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas dispositivo que molda relações sociais e subjetividades.

### INFORMAÇÕES DO ARTIGO

#### *Histórico do Artigo:*

Submetido: 12/08/2025

Aprovado: 03/02/2026

Publicação: 26/06/2026



#### **Keywords:**

Experience,  
School Knowledge,  
Multiplicity,  
Becoming-Child

#### **Palavras-Chave:**

Experiência,  
Saberes escolares,  
Multiplicidade,  
Devir-criança

## Introdução

A Matemática, desde suas origens, está intimamente relacionada a práticas educacionais e sociais - tal afirmação embasa-se no fato de que civilizações como a mesopotâmica e a egípcia, por exemplo, utilizaram registros matemáticos para perpetuar e refinar conhecimentos voltados à resolução de problemas práticos do cotidiano. Entretanto, na Grécia Antiga, a Matemática tomou rumos distintos, indo repousar em um campo especulativo, com foco na lógica e na estrutura axiomática - segundo Roque (2012), a questão envolvendo a incomensurabilidade entre o lado de um quadrado e de sua diagonal, evidenciada pela primeira vez, provavelmente, por Pitágoras de Samos, foi o que motivou os gregos a compreenderem o número para além de uma grandeza em si. Ou seja, a Matemática passava a preocupar-se, cada vez mais, com sua própria estrutura e consequente confiabilidade daquilo que é construído e demonstrado.

Tal preocupação com estruturas de pensamento foram refletidas, também, em questões políticas, sociais e culturais gregas (Roque, 2021; Raju, 2007), o que mostra que, desde os fundamentos disto que conhecemos atualmente por “Matemática” (a matemática régia, acadêmica, que tem seus conteúdos e estruturas pautados no pensamento grego euclidiano - ou seja, eurocêntrico), este campo do conhecimento não é neutro - pelo contrário, é profundamente influenciado e influenciador de contextos sociais.

Como exemplo, a obra euclidiana pode ser citada, pois, possivelmente, a mesma não foi utilizada somente para fins matemáticos - na verdade, segundo os pensamentos de Raju (2007) e Upinsky (1989), sua concepção e disseminação se relacionam intimamente a fins religiosos e, sobretudo, a fins políticos e de organização social. Segundo Raju (2007, p. 4, tradução nossa), Proclus (412 - 485 d.C.), um grande comentador da obra de Euclides, “via a matemática como um instrumento de religião, e usa a geometria para defender a igualdade política”. Como exemplo, Raju (2007) discute que o termo “congruente” tomou o lugar do termo “igualdade”, justamente para diferenciar a questão política da igualdade entre seres humanos da questão matemática, qual seja, da congruência de figuras planas - deste modo, é possível afirmar que a famosa proposição euclidiana “as coisas iguais à mesma coisa são também iguais entre si” (Euclides, 2009, p. 99) era utilizada, literalmente, para provar que cidadãos gregos (diga-se, a minoria que não era tomada como escrava) eram iguais perante a composição social e política da época (Raju, 2007).

Entretanto, mesmo sendo a Matemática uma parte essencial da sociedade e da cultura educacional como um todo, desde os primórdios da polis grega até os dias atuais, muitas pessoas ainda enfrentam dificuldades em compreendê-la e aplicá-la em seu cotidiano. A Matemática, ao lado da língua materna, é uma disciplina que está presente na vida escolar das pessoas, desde as séries iniciais até o nível superior. Além disso, também está presente em simples ações da vida cotidiana, tais como fazer compras em um supermercado, até em ações

mais complexas como, por exemplo, efetuar cálculos de engenharia espacial. Entretanto, como apontam Santos (2022) e Silva (2023), mesmo após anos de escolaridade, grande parcela da população apresenta dificuldades com a Matemática e não vê sentido em seus conteúdos. Assim, a relação com a Matemática e sua presença no cotidiano pode ser considerada como um mito: “algo que não [se] compreende, mas que [se] deve valorizar” (Soares, Ferreira e Moreira, 1999, p. 30). Neste caminho, surge a indagação: se a Matemática está em todos os lugares (Stewart, 2018), como é tão difícil reconhecê-la?

É comum observar estudantes carregarem saberes matemáticos intuitivos refinados, entretanto, quando surge a necessidade de formalizá-los, deparam-se com um grande abismo. Lins (2009) traz apontamentos interessantes sobre a questão, modulando a Matemática em “da rua” e “da escola” e dizendo que, diferentemente de saberes sobre Língua Portuguesa, Geografia ou Biologia (os quais aparecem explicitamente na vida cotidiana), o fato de o estudante gostar ou não de Matemática está fortemente relacionada à afinidade com o professor desta disciplina e da escola como um todo - aquele primeiro, o único ser que a conhece plenamente e é capaz de apresentá-la.

Dito isto, as seguintes questões são colocadas: se, desde os primórdios, a Matemática faz parte da estrutura social na qual vivemos, como tal conhecimento pode ser acessível somente a uma pequena parcela da população? Se a escola está presente há tanto tempo na sociedade, com a finalidade de proporcionar uma formação integral e capaz de preparar cidadãos para a vida social, por que ainda falha, quando leva-se em consideração o pensamento matemático - o qual, historicamente, integra a própria estrutura escolar? O que a escola proporciona às pessoas? E, por outro lado, o que a escola retira?

Pensando nisso, um trabalho de iniciação científica foi desenvolvido entre os anos de 2024-2025, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas, o qual investigou as relações entre a Matemática, a escola e o ser humano, almejando evidenciar quais bagagens matemáticas e não matemáticas são carregadas por sujeitos escolares (dentre os quais professores, estudantes do ensino fundamental - anos iniciais e finais, e ensino médio, bem como docentes de matemática) e sujeitos não escolares (trabalhadores da feira livre, do supermercado e transeuntes) residentes na cidade de Piranhas/AL (ao todo, foram selecionados e entrevistados 33 sujeitos).

Objetivou-se com este estudo compreender como práticas educacionais e sociais moldam a maneira como a matemática é vivenciada e compreendida - e vice-versa, ou seja, como a própria matemática escolar pode influenciar e moldar práticas educacionais e sociais. Sob esta perspectiva, este artigo tem como foco trazer um recorte da pesquisa supracitada, evidenciando discursos e produções pictográficas de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais foram entrevistados e convidados a refletir sobre as seguintes questões: “O que a escola dá?” e “O que a escola toma?”, levando em consideração aspectos

escolares mais amplos e, também, aspectos que se relacionam especificamente com a Matemática.

### **Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa adotou como paradigma metodológico o método qualitativo, pois visa analisar o investigado apresentando possibilidades ao indagado, adotando uma “interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, possibilitando uma compreensão profunda das suas vivências e realidades.” (Borba, Araújo, 2006, p. 45). Uma pesquisa que acontece junto com os sujeitos investigados, que se faz em processo e que acompanha os processos (Passos, Eirado, 2020).

Destaca-se que a escola, aqui, é tomada como um dispositivo, o qual pode ser compreendido como “um conjunto de elementos heterogêneos formado por “discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (Foucault, 2014, p. 299). Assim, assume-se que a escola (dispositivo escolar) não apenas tem a função de transmitir conhecimentos escolares, mas também normalizar comportamentos e moldar indivíduos através de relações de poder (Foucault, 2013).

Neste caminho, considerou-se o método cartográfico como ferramenta metodológica fundamental, pois o mesmo

indica um procedimento de análise a partir do qual a realidade a ser estudada aparece em sua composição de linhas. [...] É pela desestabilização das formas, pela sua abertura (análise) que um plano de composição da realidade pode ser acessado e acompanhado. Trata-se de um plano genético que a cartografia desenha ao mesmo tempo em que gera, conferindo ao trabalho da pesquisa seu caráter de intervenção (Passos, Eirado, 2020, p. 120).

A Cartografia aqui refere-se, especificamente, a uma cartografia da subjetividade humana, na qual “o mapa construído não é um mapa físico que estabelece limites de acordo com as fronteiras de um mapa-múndi, nem visa mapear processos e procedimentos [...], mas sim, um mapa das subjetivações humanas” (Silva, 2014, p. 12). Corroborados pela pensadora, compreendemos a cartografia como uma “topologia das forças”, a qual tem por objetivo mapear a estrutura do investigado - na pesquisa realizada, uma topologia das forças que sustentam os discursos e imagens sobre o que a escola dá e o que a escola toma na perspectiva dos sujeitos entrevistados.

Para este recorte considerou-se as produções discursivas e não discursivas de três sujeitos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental (primeiro, terceiro e quarto anos), todos de uma escola municipal da cidade de Piranhas, localizada no Alto Sertão

Alagoano, e escolhidos aleatoriamente por meio de contato prévio com as/os docentes das turmas.

Um roteiro foi elaborado e utilizado como base para os encontros, os quais ocorreram com cada um dos sujeitos, no próprio ambiente escolar e de forma individual. Inicialmente, foi feita uma abordagem para conhecer um pouco sobre cada sujeito e, após, foi pedido para que desenhassem, em uma folha de papel, o que a escola dá e o que a escola toma de uma forma geral e, em seguida, era perguntado a mesma coisa, porém com relação à Matemática - vale destacar que foi utilizada uma folha de papel A4, considerada na orientação horizontal. Do lado esquerdo estava escrito “O que a escola dá?” e do lado direito, “O que a escola toma?”.

**Figura 1.**

*Estrutura da folha em que os sujeitos realizaram suas produções*



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025)

Enquanto desenhavam (ou ao final da produção), foi pedido para que cada sujeito fizesse comentários, com a finalidade de obter detalhes sobre as afetações que permitiram cada composição. Frisa-se que as interações com os sujeitos foram breves, durando cerca de 5 a 10 minutos, e que foram gravadas em áudio (os quais foram devidamente transcritos e analisados sob o viés da cartografia). O nome da escola, bem como as identidades dos sujeitos entrevistados foram mantidos em sigilo (entretanto, utilizou-se nomes fictícios para os estudantes considerados neste recorte, quais sejam, Ana - primeiro ano, Pedro - quarto ano e Júlia - terceiro ano). A partir de leitura e escuta atentas, foi produzido um diagrama de forças, ou seja, segundo Passos e Eirado (2020), uma produção textual/pictográfica conjunta entre pesquisadores e sujeitos, em que as marcas operadas pelos sujeitos atravessam o discurso teórico estudado, sendo possível tornar evidente quais linhas de força sustentam as opiniões e posicionamentos elencados e quais linhas de fuga são possíveis.

Sobre tais conceitos, como dito, o dispositivo escolar é composto por um emaranhado heterogêneo de linhas de força. As pessoas que frequentam a escola são envolvidas por tais linhas, as quais passam a sustentar modos de ser e de estar (dentre eles, os relacionados ao pensamento matemático). Neste caminho, corroborados por Deleuze e Guattari (2011), é possível compreender “linhas de força” como vetores, sendo aquelas que produzem as relações de poder e responsáveis pela configuração de um campo social/subjetivo (no caso desta pesquisa, o dispositivo escolar e o próprio saber matemático, também, como dispositivo).

Quando o/a cartógrafo/a se propõe a acompanhar o fenômeno investigado (aqui, as influências que a escola opera ou não na bagagem matemática e não matemáticas das pessoas), ele/a visa traçar um mapa das relações de poder, o qual é dinâmico e mostra como as forças se relacionam - a este mapa dá-se o nome de “diagrama de forças”. Entretanto, algo sempre escapa: há sempre trajetórias de escape, de transformações e de resistências, as quais emergem de dentro dos sistemas estruturados de poder e de controle. Assim, as “linhas de fuga” são possibilidades de criação e inovação que desviam-se das normas estabelecidas e que são percebidas pelo/a cartógrafo/a no movimento analítico de pesquisa. Frisa-se que é nesse campo das correlações de força que torna-se possível analisar mecanismos de poder “a partir de uma estratégia imanente às correlações de força” (Foucault, 2006, p. 107).

Sobre os resultados encontrados, vale frisar que os mesmos são apresentados de uma forma rizomática, ou seja, a partir de alinhavos das linhas de força e linhas de fuga que foram sendo encontradas durante a análise de dados. Isso foi feito com a intenção de, corroborados por Deleuze e Guattari (2011), permitir diversas entradas e múltiplas saídas, visando que afetos que pediam passagem pudessem fluir, além de conexão entre diferentes ideias e aberturas a novas possibilidades, numa tentativa de romper com a linearidade da escrita acadêmica tradicional e com a busca por uma única verdade.

## **Resultados e Discussão**

Diante dos dados produzidos, foi possível perceber nuances de influências escolares nos sujeitos, os quais, por estarem nas séries iniciais do ensino fundamental, permitiram um “olhar ingênuo” acerca de aspectos daquilo que a escola dá e o que a escola toma. Primeiramente, com relação à Matemática, não foi possível perceber respostas evidentes acerca de sua influência ou não na vida dos estudantes (o que pode levar a pensar em, pelo menos, duas hipóteses: a matemática escolar não se diferencia da matemática do cotidiano, sendo comum o que ocorre dentro e fora da escola; ou a matemática escolar, por estar distante da matemática do cotidiano, não consegue atravessar os muros da escola e ser levada na bagagem dos estudantes).

Sobre isso, vale destacar o trabalho de Lins (2009), o qual aponta metaforicamente para a existência de uma espécie do jardim do matemático, jardim este que é protegido por um monstro - que pode ser um monstro de estimação (para o caso dos matemáticos e professores de matemática) ou um monstro monstruoso (no caso de pessoas que veem neste ramo do conhecimento uma face assustadora). A inexistência de fatores relacionados à Matemática

régia, seja nos discursos ou nas produções pictográficas dos estudantes, demonstram que, nos anos iniciais do ensino fundamental, este monstro (o qual, segundo o autor supracitado, é monstruoso para diversos estudantes de anos posteriores do ensino fundamental e, também, do ensino médio) pode não passar de um mero detalhe diante da magnitude, profundidade e multiplicidade das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

### Quadro 1.

#### Fala de Ana

Entrevistadora: - E desse lado você vai desenhar o que a escola toma de você. A escola toma alguma coisa de você?

Ana: - Não

Entrevistadora: - Não? E ela te dá alguma coisa?

Ana: - Quando eu vomitei, minha tia me deu pirulito.

Entrevista: - Deu pirulito. O que mais a escola te dá?

Ana: - Tarefa (risos)

*Nota: Dados da pesquisa (2025)*

### Quadro 2.

#### Fala de Júlia

Júlia: — A tarefa que eu mais gosto é a de artes.

Entrevistadora: — Por que você gosta de pintar, é?

Júlia: — Hum hum!

*Nota: Dados da pesquisa (2025)*

Vale destacar que, para Ana, a escola nada tira. Na escola, as coisas acontecem. E o que acontece? Acontece um vômito. O que pode o saber escolar diante do ato de vomitar? A tia deu um pirulito. Um pirulito em forma de coração...

“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” (Bondía, 2002, p. 21).

### Figura 2.

#### Produção de Ana



*Nota: Dados da pesquisa (2025)*

Um pirulito em forma de coração que veio com um papel de boas vindas colado nele. E o que mais a escola dá? Tarefa! Uma tarefa que não vem com um peso de dever de casa - aquele dever que deve ser feito a todo custo sob o preço de não obter alguma nota que devia ter tirado. Uma tarefa afetuosa. Uma tarefa que a escola dá e que é aceita de coração. Um devir-tarefa.

### Quadro 3.

#### *Fala de Pedro*

Entrevistadora: — Você nunca foi entrevistado?

Pedro: — Não

Entrevistadora: — Pois vai ser entrevistado hoje. Você gosta de desenhar?

Pedro: — Gosto!

Entrevistadora: — Pronto! Então sente aí. Ó, vou te dar essa folha aqui e eu quero que nessa folha você desenhe para mim, o que você acha que a escola te dá, aí aqui você desenha.

Pedro: — Meus amigos, a... tem caneta preta?

Entrevistadora: — Tenho esses lápis aqui. Tenho esses coloridos, esses de escrever. Você pode escolher aí o que você quer. Aí você vai me dizendo o que você vai desenhando, viu?

Pedro: — Às vezes me dá amigos, me dá...

(Entrevistado ficou com vergonha)

Entrevistadora: — Pode me dizer.

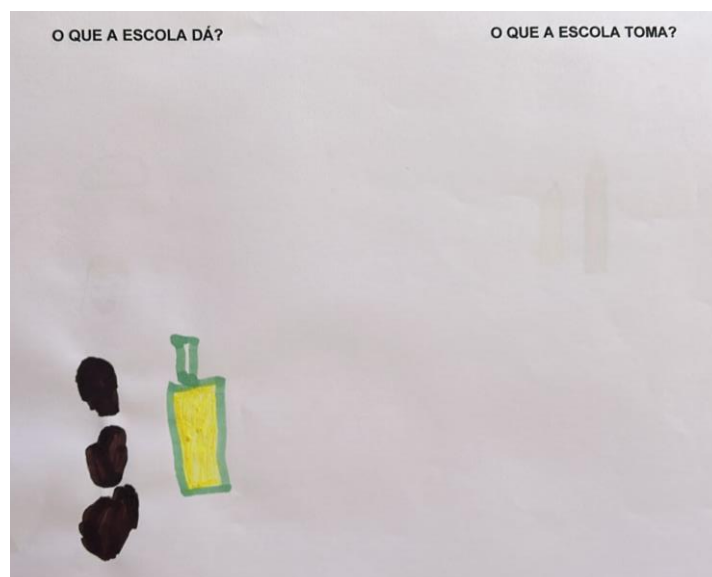
Pedro: — Lanche, essas coisas. Hoje eu ganhei um biscoito!

*Nota: Dados da pesquisa (2025)*

Na escola há atravessamento - esse movimento que, segundo Deleuze e Guattari (1995), rompe territórios fixos, permitindo que forças e afetos fluam por linhas de fuga que transformam a subjetividade. Um atravessamento operado por um desejo: “tem caneta preta?”. Uma caneta para desenhar o que a escola dá? Para compor corpos de amigos? Novamente, o desejo, essa “verdadeira fabricação incansável de mundo” (Rolnik, 2016, p. 43). Um desejo atravessado por outro desejo: a vontade de falar sobre os alimentos que a escola dá: um suco de laranja com biscoitos. Um desejo não pela falta da caneta, mas pela necessidade de retirar todo obstáculo, retirar a unidade, para permitir a passagem das multiplicidades que habitam...

[...] uma prática de retirada, ou seja, operar não pela falta de uma identidade sempre distante - de uma conclusão que sempre estaria em algum lugar que carece ser acessado por operações transcendentais, de um desejo que deixaria clara a falta que faz essa identidade, esse uno, essa conclusão, numa prática que segue uma lógica, em que nada falta - pelo contrário, tudo está aí, dado. (Gomes, 2023, p. 88).

**Figura 3.**  
*Produção de Pedro*



Nota: Dados da pesquisa (2025)

**Quadro 4.**  
*Falas de Ana*

Júlia: — Eu acho que eu vou desenhar um cérebro. Porque a escola da inteligência [...]  
Entrevistadora: — Beleza! Tem mais alguma coisa que você acha que a escola te dá? O que?  
Júlia: — Hum hum! Espere eu pintar aqui.  
Outra coisa que eu acho que a escola me dá, eu acho que é alegria. Porque toda vez que eu chego aqui eu vejo meu amigos.  
Entrevistadora: — Aí você fica alegre com isso.  
Júlia: — Hum hum!  
Entrevistadora: — Muito bem! Aí você desenha aí.  
Júlia: — Eu acho que vou desenhar um menino sorrindo. Vou tentar. Ah, eu sei desenhar.

Nota: Dados da pesquisa (2025)

A pressa.

Pressa de um sistema escolar que almeja logo ver o resultado. A pressa da entrevistadora em saber o que mais a escola dá.

“Espera eu pintar aqui!”.

A necessidade de Júlia de colocar cores nos traços depositados na folha de papel permitem pensar em uma linha de fuga que escapa às normas hegemônicas do dispositivo escolar, o qual deseja resultados imediatos (ou seja, uma linha que permite escapar do desejo pela falta e operar um desejo como prática de retirada (Gomes, 2023) - no caso, a retirada da pressa e a possibilidade de operar na multiplicidade das cores). Em outras palavras, ocorre uma fuga do tempo cronológico, passando a habitar um tempo aiônico.

Sobre isso, vale destacar o trabalho de Deleuze (2007) sobre a distinção entre dois tipos de tempo, a partir de duas figuras mitológicas gregas: Cronos e Aion. Para o pensador, Cronos é o tempo do presente, dos corpos e dos estados de coisas, enquanto Aion é o tempo do sentido, que inclui um passado e futuro limitados - ou seja, um tempo dos acontecimentos incorporais. O tempo aiônico, assim, é um tempo que fratura o tempo cronológico, invadindo sua precisão e regularidade, um presente sempre puxado pelo passado e futuro simultaneamente.

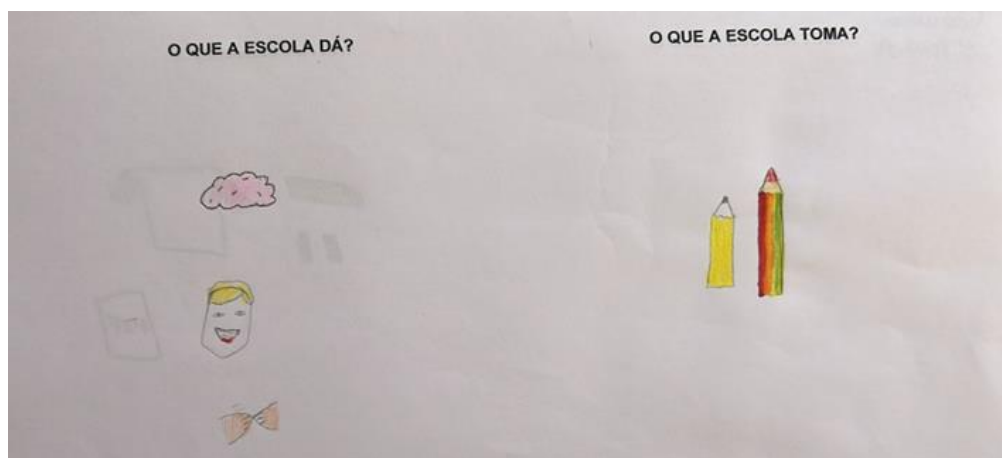
Júlia interrompe Cronos ao invocar a espera para depositar as cores em seus desenhos, pois era preciso aparecer uma obra colorida e não preto e branca. Era necessário acontecer, mas não um acontecimento oco, e sim um acontecimento atravessado pela experiência aiônica do desenho do cérebro e dos lápis coloridos. Era necessário o acontecimento.

É preciso “aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Bondía, 2002, p. 24).

Alegria! A escola dá alegria, uma alegria que vem de dentro, que afirma a vida como ela é, que brota da própria realidade escolar (Nietzsche, 2001a), que possibilita uma pessoa sorrir...

#### Figura 4.

##### *Produções de Júlia*



*Nota: Dados da pesquisa (2025)*

#### Quadro 5.

##### *Falas de Júlia*

Júlia: — Nada, estou só pensando... Oh, a escola também me dá empatia, porque toda vez que eu estou lá a professora fala sobre empatia. Me dá empatia para eu respeitar meus colegas. Então, eu vou desenhar as mãos se dando assim.

*Nota: Dados da pesquisa (2025)*

A escola dá empatia que se materializa em duas mãos se dando. A empatia passada pela professora e que mostra que é preciso respeitar os colegas. A empatia de estar bem com aqueles

que a rodeiam. Uma empatia que aparece, também, como atravessamento a partir de um tempo de parada diante da necessidade de pensar com calma na resposta que ia dar.

### **Quadro 6.**

#### *Falas de Júlia*

Entrevistadora: — Alguma coisa que a escola toma de você? Por você estar na escola, você não tem? Você perde algo?

Júlia: — Eu já perdi várias coisas, porque quando cai meus materiais no chão eles pegam, então vou desenhar... o que eu mais perdi foi lápis, então vou desenhar lápis e canetinhas. Eu vou fazer um preto... Agora vou fazer um lápis todo colorido! Acho que não ficou muito grosso não! Vou fazer, tipo ,um arco-íris. Pronto!

*Nota: Dados da pesquisa (2025)*

A escola tira... A escola faz perder... Perder? Eu já perdi várias coisas, vários lápis, várias canetinhas! A escola toma - pois não consigo recuperar. Cai no chão e eles pegam. O lápis de arco-íris. Eles pegam...

### **Considerações Finais**

No mergulho no dispositivo escolar e nas relações de força que a instituem como dispositivo que normaliza e adentra corpos (Foucault, 2014), esbarramos em linhas de pura potência - as crianças que, de alguma forma, ainda não foram normalizadas, as quais carregam em seu interior a sinceridade e a vontade de viver, uma vontade de potência (Nietzsche, 2001b). Criança que “é inocência, é esquecimento, um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer sim” (Nietzsche, 2006).

Assim, diante da multiplicidade encontrada, restou-nos rodar junto e entrar em operação. Fizemos isso por entender que, corroborados por Leite (2011), “o problema está, antes de tudo, no ponto de chegada, ou seja, naquilo que encerra a ideia de um ser pronto e acabado, a ideia de uma finitude [...]”.

Deste modo, assumindo a incompletude de um movimento de pesquisa sempre em composição, finalizamos este artigo sem uma conclusão bem determinada, deixando à pessoa que lê múltiplas entradas e saídas, no meio deste emaranhado de linhas quase nada alinhavadas...

### **Agradecimentos**

Este trabalho contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da concessão de bolsa que viabilizou o desenvolvimento das atividades de pesquisa aqui apresentadas. A instituição teve papel fundamental para a execução do projeto, contribuindo para sua continuidade e para a formação acadêmica envolvida.

## REFERÊNCIAS

- Ana Cristina Silva Pereira, Mariana Feiteiro Cavalari Silva, & João Ricardo Silva. (2023). *Desafios na educação matemática: uma análise de estratégias e perspectivas* (ou título semelhante – verifique o PDF para o título exato). *Bolema - Boletim de Educação Matemática*, 37(75), 45–60. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37aXXXX>
- Arnold André Upinsky. (1989). *A perversão matemática*. Francisco Alves.
- C. K. Raju. (2007). *Cultural foundations of mathematics: The nature of mathematical proof and the transmission of the calculus from India to Europe in the 16th c. CE*. In D. P. Chattopadhyaya (Org.), *History of science, philosophy and culture in Indian civilization* (Vol. X, Part IV, pp. xlv–477). Pearson Education/Longman.
- César Donizetti Pereira Leite. (2011). *Infância, experiência e tempo*. Cultura Acadêmica.
- Danilo Olímpio Gomes. (2023). *Rigor sem órgãos: Restos e existências e resistências*. Mercado de Letras.
- Eduardo Passos & André Eirado. (2020). Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia* (pp. 109–130). Sulina.
- Eliana Farias e Soares, Maria Cristina Costa Ferreira, & Plínio Cavalcanti Moreira. (1999). *Números reais: concepções dos licenciandos e formação matemática na licenciatura*. *Zetetiké*, 7(2), 95–117. <https://doi.org/10.20396/zet.v7i12.8646776>
- Euclides. (2009). *Os elementos*. Editora UNESP.
- Friedrich Nietzsche. (2001a). *A gaia ciência* (P. C. de Souza, Trad.). Companhia das Letras.
- Friedrich Nietzsche. (2001b). *Além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro* (P. C. de Souza, Trad.). Companhia das Letras.
- Friedrich Nietzsche. (2006). *Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém* (P. C. de Souza, Trad.). Companhia das Letras.
- Gilles Deleuze, G., & Félix Guattari (2011). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2* (Vols. 1–5). Editora 34.
- Gilles Deleuze. (2007). *Lógica do sentido*. Editora Perspectiva.
- Ian Stewart. (2018). *A incrível história da matemática*. Zahar.
- Jorge Larrosa Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–28. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>
- Marcelo de Carvalho Borba, M. C., & Jussara de Loiola Araújo (Orgs.). (2006). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Autêntica.
- Michel Foucault. (2006). *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Edições Graal.
- Michel Foucault. (2013). *Microfísica do poder*. Graal.
- Michel Foucault. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramallete, Trad., 30ª ed.). Vozes.
- Milton Santos. (2022). A persistente luta contra a aritmética. *Bolema - Boletim de Educação Matemática*, 36(65), 30–50.

- Romulo Campos Lins. (2009). Matemática, monstros, significados e educação matemática. In Maria Aparecida Viggiani Bicudo & Marcelo de Carvalho Borba (Orgs.), *Educação matemática: Pesquisa em movimento*. Cortez.
- Suely Rolnik. (2016). *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo* (2ª ed.). Sulina & Editora da UFRGS.
- Tatiana Roque. (2012). *História da matemática: Uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas*. Zahar.
- Tatiana Roque. (2021). *O dia em que voltamos de Marte: Uma história da ciência e do poder com pistas para um novo presente*. Planeta.