



Alice no país dos paradoxos: experimentação matemática em sala de aula inclusiva

Roberta Labres Flugseder¹
Suelen Assunção Santos²

Resumo: *Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “Resolução de Problemas do tipo Paradoxo: possibilidade de intervenção pedagógica inclusiva para o Ensino de Matemática”, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2021/1). Pretende-se mostrar o processo de composição de ‘Problemas do tipo Paradoxo’ como possibilidade de intervenção pedagógica para o ensino de Matemática em salas de aulas inclusivas dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, apresenta a inclusão escolar sob o enfoque da normalidade em Foucault, percorre as ponderações de Deleuze acerca da noção de problema, de paradoxo e do sentido, e detalha todo o processo para a composição dos referidos problemas, que por sua vez, são fundamentados na experimentação de cunho deleuzeano. Como resultado, apresentam-se os ‘Problemas do tipo Paradoxo’ construídos a partir de fragmentos da história de Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll.*

Palavras-chave: *Normalidade. Inclusão. Experimentação. Paradoxo. Educação matemática.*

Alice in the paradox land: experimentation of mathematics on an inclusive classroom

Abstract: *This article is a clipping from the master’s dissertation entitled Solving Problems of the Paradox Kind: possibilities of inclusive pedagogical intervention for the teaching of Mathematics, presented along the Post-Graduation Program of Exact Sciences in the University of Rio Grande – FURG (2021/1). The aim is to show the creation process of Problems of the Paradox Kind as pedagogical intervention possibilities for the teaching of Mathematics in inclusive classrooms of the final years of Elementary School. For this purpose, it is presented as an inclusive education under Foucault’s normality. The article goes through Deleuze considerations and highlights his notions of problem, of paradox and of sense. Also, the details to create the problems are based on the experimentation of Deleuze. As result, the Problems of the Paradox Kind are presented, built from fragments of the book Alice in Wonderland by Lewis Carroll.*

Keywords: *Normality. Inclusion. Experimentation. Paradox. Math Education.*

¹ Mestra em Ensino de Ciências Exatas – FURG, professora de Matemática do Colégio Sinodal Tramandaí – Tramandaí/RS. E-mail: rflugseder@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8382-7756>

² Doutora em Educação – UFRGS, professora do Campus Litoral Norte da UFRGS. E-mail: suelen.santos@ufrgs.br ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7658-8670>



Alicia en el país de las paradojas: la experimentación matemática en una clase inclusiva

Resumen: *Este artículo es un recorte de la disertación de maestría titulada *Resolução de Problemas do tipo Paradoxo: possibilidade de intervenção pedagógica inclusiva para o ensino de Matemática* (Resolución de problemas de tipo paradoja: posibilidad de intervención pedagógica inclusiva para enseñar matemáticas), presentada junto al Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas (Programa de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Exactas), de la Universidad Federal de Rio Grande – FURG (2021/1). Se pretende mostrar el proceso de composición de Problemas de tipo Paradoja como posibilidad de intervención pedagógica para la enseñanza de las Matemáticas en las clases inclusivas de los últimos años de la Educación Primaria. Para eso, la inclusión escolar se presenta bajo el enfoque de la normalidad en Foucault, recorre las ponderaciones de Deleuze acerca de la noción de problema, de paradoja y de sentido, e se detalla todo el proceso para la composición de los referidos problemas, que a su vez, son fundamentados en la experimentación deleuzeana. Como resultado, presenta los Problemas de tipo Paradoja contruidos a partir de los fragmentos del cuento de Alicia en el país de las maravillas, de Lewis Carroll.*

Palabras clave: *Normalidad. Inclusión. Experimentación. Paradoja. Educación matemática.*

1 Introdução

A sala de aula, espaço heterogêneo de produção do saber, de acolhida e de trocas de conhecimentos, partilha de todos os tipos de sujeitos, promovendo, a partir dessa pluralidade, uma experiência docente que nos faz pensar, problematizar e experimentar alternativas pedagógicas que visam buscar novas estratégias de ensino.

Com o intuito de acolher a todos os sujeitos, tendo em vista que todos tenham a possibilidade de aprender tendo suas potencialidades respeitadas, esse espaço – a sala de aula – se torna um espaço de inclusão. O conceito de inclusão apresentado neste artigo está sob o enfoque da normalidade em Foucault, que ressalta que o processo de normalização é típico de uma sociedade disciplinar, que visa conformar os sujeitos de acordo com uma norma, um modelo a ser atingido, e, nesse sentido, classificar os sujeitos entre normais e anormais. Busca-se, então, deslocar esse conceito para a sala de aula inclusiva, que segundo Acorsi (2011) tenta apagar constantemente as diferenças em virtude de uma inclusão, uma igualdade. Portanto, incluir todos os sujeitos dentro de um mesmo espaço, uma sala de aula inclusiva.



Assim, com a finalidade de pensar novas possibilidades, problematizar as experiências e modificar a profissão docente, se busca experimentar novas alternativas para o ensino de Matemática. Estas novas alternativas estão fundamentadas na ‘Resolução de Problemas do tipo Paradoxo’, possibilidade pouco explorada dentro das intervenções pedagógicas conhecidas e ministradas em sala de aula, e que pode provocar uma abertura para o experimentar, o problematizar, o pensar, visto que um problema do tipo paradoxo não possui uma única resposta certa. Nesse sentido, busca-se delimitar alguns conceitos importantes para a composição dos problemas a partir de um movimento de experimentação de cunho deleuzeano, ou seja, se colocar em uma posição de abertura para o novo que está prestes a ser conhecido e problematizado.

Portanto, este artigo que apresenta um recorte da dissertação de Mestrado intitulada *Resolução de Problemas do tipo Paradoxo: possibilidade de intervenção pedagógica inclusiva para o Ensino de Matemática* apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2021/1), faz parte do projeto cadastrado na COMPEAQ/UFRGS intitulado como “Educação Matemática e seus entrecruzamentos com a Literatura Potencial”, e tem como objetivo, apresentar os Problemas do tipo Paradoxo como alternativa para a intervenção pedagógica no ensino de Matemática em salas de aulas inclusiva dos anos finais do Ensino Fundamental. Os Problemas do tipo Paradoxo foram construídos a partir de fragmentos da história de Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll.

E, para uma melhor inteligibilidade, o artigo está dividido em cinco seções. A primeira seção é a *1 Introdução* em que apresenta uma visão geral dos principais aspectos a serem abordados neste artigo; a segunda seção é *2 A inclusão escolar e a perspectiva Foucaultiana*, que apresenta a questão da normalidade sob o ponto de vista de Foucault; a seção *3 Paradoxos, sentido e problema em Deleuze* versa sobre a visão do estudioso acerca desses três importantes conceitos; a seção seguinte *4 Experimentação em Deleuze* desenvolve as compreensões do filósofo francês sobre o tema e divulga todos os passos percorridos pelas autoras deste artigo para a composição dos Problemas do tipo Paradoxo, atividade sugerida para a intervenção pedagógica no ensino de Matemática em salas de aulas inclusivas dos anos finais do Ensino



Fundamental. Por fim, são tecidos na seção 5, *Considerações Finais*, os resultados conquistados e considerados importantes ao término do estudo empreendido.

2 A inclusão escolar e a perspectiva Foucaultiana

Em uma sala de aula inclusiva na contemporaneidade, crianças e adolescentes com as mais diversas especificidades estão inseridos em um ambiente que, ao mesmo tempo, necessita estar adequado a todos, sem que essa adequação ressalte uma diferenciação entre os alunos, pois se partilha da concepção de Sayão e Aquino (2004, p. 29) que “[...] a sala de aula é o espaço por excelência da liberdade humana [...]”, e acrescenta-se, que a sala de aula é o espaço para a recepção de todos os sujeitos, sem distinção, os sujeitos da diferença.

Segundo Cocco (2017), a perspectiva inclusiva se consubstancia a partir dos anos 1990, no entanto, apenas no decorrer dos anos 2000 é que foi implantada uma política denominada “Educação Inclusiva”. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) é um marco inicial em relação às ações em busca de uma Educação Inclusiva, e, a partir de então, iniciam de forma mais intensa, as discussões desse assunto, tanto no Brasil, como em outros países. Assim, “[...] a Educação Inclusiva propõe novas formas de inserir a pessoa com algum tipo de deficiência no ambiente escolar” (COCCO, 2007, p. 26).

Portanto, a partir do fim da década de 1990 se fala em uma inclusão escolar, que conforme Roos (2011), passa a ser vista como uma agregação dos alunos com deficiência nas turmas regulares de escolas públicas e privadas. Sendo então, um dos compromissos a serem cumpridos em uma instituição de educação escolar, ou seja, atender ao chamamento da inclusão.

Para tanto, a escola necessita achar meios para que sejam disponibilizados os recursos humanos e materiais adequados, para que, de acordo com as políticas públicas, sejam ofertados tempos e espaços de aprendizagens qualificados (ROOS, 2011). À vista disso, Roos (2011, p. 21) pondera que se pode conceber a inclusão como integrar diferentes sujeitos em um mesmo espaço. Um espaço que ofereça diferentes possibilidades de aprendizagens e que passa a ser o compromisso da escola inclusiva, levando-se em conta todo o aporte das políticas públicas



relacionadas ao tema e com professores, especialistas e famílias trabalhando em conjunto para tal.

A perspectiva inclusiva deste artigo é amparada pelo tema da normalidade, conceito tão caro aos estudos empreendidos por Michel Foucault (1926-1984). Em seus estudos, Foucault abordava problemas filosóficos que considerava muito importantes, tais como a questão do tempo presente e o que somos nesse momento (FERREIRA NETO, 2015). Foucault se considerava um experimentador, pois escrevia para mudar a si mesmo e para lançar novas perspectivas a respeito de determinados temas.

Para Foucault, de acordo com Bert (2013), a sociedade disciplinar é eficaz ao funcionar como um modo de vigilância e de correção dos comportamentos. Essa sociedade disciplinar é estrategicamente organizada, com estruturas de controle e regulação “[...] e extremamente singulares, procedimentos de regulamentação e normalização nunca dantes encontrados em quaisquer formações históricas anteriores” (GADELHA, 2016, p. 37).

Nesse sentido, Foucault (2008, p. 74) salienta que “[...] todo sistema legal se relaciona a um sistema de normas”. Nesse ínterim, Pinheiro (2014) ressalta que, uma sociedade disciplinar, contrapõe-se à sociedade de lei, pois não busca a condenação dos indivíduos, mas sim a sua correção. Ela se empenha em incluir, e não excluir. Em suma, a sociedade disciplinar tenta colocar todos dentro da norma, de modo a homogeneizar a população, ao invés de retirar, afastar do convívio social aqueles que são anormais.

Em uma sociedade disciplinar, todo o indivíduo é avaliado e o seu comportamento deve coincidir com uma norma, pois a disciplina normaliza (GADELHA, 2016). De acordo com Veiga-Neto (2016, p. 74), Foucault define que “[...] a norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar”. Desse modo, “a norma – como elemento regente da ordem discursiva que caracteriza as disciplinas – opera mediante processos de normalização [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 45).

Assim sendo, de acordo com os estudos de Foucault, Castro (2016) considera que a norma diz respeito aos atos e as condutas dos indivíduos, agindo como um campo de comparação, de diferenciação, um conjunto de regras a seguir. A norma distingue os indivíduos, com referência a um domínio, uma média, um *optimum* a ser atingido, medindo em termos quantitativos e em termos de valor, a capacidade de cada indivíduo.



Também com base na filosofia foucaultiana, Pinheiro (2014) sinaliza que em um sistema disciplinar, classificam-se os indivíduos como normais ou anormais, tendo como principal alvo a norma que deve ser atingida por todos da população. Desse modo, os que são considerados como anormais, são constantemente examinados e corrigidos até que consigam se aproximar ou atingir a normalidade, que é o modelo determinado pela norma.

Deste modo, a norma busca homogeneizar, impondo uma conformidade que se deve conseguir. Portanto, a norma define um limiar, uma “[...] fronteira do que lhe é exterior (a diferença com respeito a todas as diferenças), a anormalidade” (CASTRO, 2016, p. 310).

Consequentemente, ao mesmo tempo em que individualiza, a norma também permite uma comparação entre os indivíduos (VEIGA-NETO, 2016). Nesse sentido, Foucault (1991, p. 163) explica que a norma tem como pressuposto relacionar “[...] os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”. Em outras palavras, “[...] há um caráter primitivamente prescritivo da norma” (FOUCAULT, 2008, p. 75). Por consequência, diferencia os indivíduos uns em relação aos outros e em relação a essa regra, que funciona como um critério mínimo, “[...] como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos” (FOUCAULT, 1991, p. 163). Assim, ao individualizar o sujeito, faz-se comparações horizontais e, quando a comparação é realizada com cada elemento e o conjunto, faz-se comparações verticais,

[...] e, ao se fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque desvia, tira do rumo, leva à perdição (VEIGA-NETO, 2016, p. 74-75).

Além disso, “a norma é saturante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal. O anormal, portanto, está na norma, está ao abrigo da norma, ainda que seja tomado como um oposto ao normal” (VEIGA-NETO, 2016, p. 75).

Dessa forma, Gadelha (2016) pondera que as instituições educativas têm como o seu objeto o sujeito da educação, que ao ser individualizado, é tratado como o escolar, o aprendente, o aluno. O autor ressalta que de todas essas referências, a que julga talvez ser a mais importante



seja a “[...] a *norma*, isto é, não uma referência qualquer, mas aquela tida por modelo, uma referência modelar, ótima, imanente” (GADELHA, 2016, p. 177, grifo do autor).

Lopes (2011, p. 116) fortalece essa colocação ao dispor que “toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, ordenamento e hierarquização”. Desse modo, a norma, como uma medida de comparabilidade, inclui todos levando em conta determinados critérios definidos dentro dos grupos sociais.

Então, segundo Gadelha (2016), ao aplicar com maior ou menor autonomia os processos de adequação que caracterizam esse sujeito, a educação – a escola – classifica e fixa esse sujeito em categorias que variam entre a normalidade e a anormalidade.

Por sua vez, Acorsi (2011) considera que o grande cerne da escola é o processo de normalização, pois é atribuído à educação um caráter corretivo, visto que as políticas pedagógicas e educativas que tratam da questão da diferença sob o enfoque da normalidade, reduzem “[...] a diferença à diversidade ou então à deficiência” (ACORSI, 2011, p. 174).

Confirma esse posicionamento a reflexão em relação à organização escolar que Pinheiro (2014, p. 39-40) traz, pois a autora considera a escola como uma instituição disciplinadora, que não procura “[...] apenas atuar sobre os corpos, mas conduzir a população escolar de maneira a normalizar as multiplicidades, para que, dessa forma, os sujeitos-alunos, que fazem parte da população escolar, estejam aptos a deixar-se regular e conduzir”.

Além do mais, Gadelha (2016) expõe que para os estudiosos Alfredo Veiga-Neto e Silvio Gallo, o “sujeito” é que torna possível a conexão entre a obra de Foucault e a educação ao servir como uma “dobradiça”, pois o pesquisador francês sempre enfatizou o sujeito como “[...] o tema central de suas pesquisas, a prática e a teorização educacionais modernas, por seu turno, tomaram o sujeito como sua razão de ser, isto é, como seu objeto e objetivo maior” (GADELHA, 2016, p. 173).

Nessa perspectiva, o alvo do processo de normalização na escola contemporânea, de acordo com Acorsi (2011, p. 174), são os chamados alunos de inclusão, “[...] em uma tentativa constante de apagamento das diferenças em nome da igualdade e da inclusão”. Para a autora, três processos trabalham em conjunto dentro da escola: a norma, a zona de normalidade e a normalização.



Nesse sentido, Lopes e Fabris (2011), discorrem que a inclusão também pode ser entendida como um sinônimo de integração, ou seja,

[...] a inclusão toma o viés do estar junto no mesmo espaço físico e associa-se à noção de normação/correção daquilo que é anormal nos indivíduos. O ponto central desse entendimento é tornar a *diferença* algo que possa ser reduzido *ao mesmo*. Nesse caso, a diferença passa a ser entendida como o oposto de *o mesmo*, além de semelhante à diversidade. (LOPES; FABRIS, 2011, P.70, grifos das autoras)

Por conseguinte, Lopes (2011) sugere entender a inclusão como um mecanismo de normação que é típico de uma sociedade disciplinar, e como um mecanismo de normalização existente em uma sociedade de controle, de seguridade, ou conhecida também como uma sociedade de normalização, pois “[...] a *normalização* parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a *norma*” (LOPES; FABRIS, 2011, p. 43, grifos das autoras). Assim, a norma provoca ações no sentido de homogeneizar as pessoas e, dessa forma, ressalta as diferenças a partir de referenciais comunitários, sendo uma condição para o entendimento das práticas educativas, em seu sentido mais amplo.

Portanto, a educação inclusiva defendida nesta pesquisa, a partir da perspectiva foucaultiana, não é romântica. Ela deixa visível a intencionalidade de controle da sociedade de normalização, a fim de homogeneizar os comportamentos. No entanto, aproveitaremos da condição de que “todos” os sujeitos devem estar dentro de uma mesma sala de aula inclusiva para incluir e singularizar todas as diferenças: aqueles que têm alguma dificuldade de aprendizagem diagnosticada ou não, e os que não têm nenhum déficit cognitivo.

Dessa forma, a sala de aula inclusiva desborda a caracterização de sujeito dito “anormal” – aluno com laudo médico. Extravasa a categorização do que chamamos de sujeito com “necessidades especiais”. A sala de aula inclusiva transborda, pois ela é expansiva a todos os sujeitos na medida em que não consegue capturá-los em uma única categorização. Consequentemente, incluir “todos”, independente de ser laudado ou não. Propor que os sujeitos da diferença tenham as suas potencialidades respeitadas e que a partir de suas percepções se construam “soluções” para os problemas do tipo paradoxo permitirá uma abertura para uma multiplicidade de ideias e, por consequência, para uma diversidade de respostas.



E assim, nessa perspectiva de uma sala de aula inclusiva, de modo a contemplar todos os sujeitos, busca-se uma nova possibilidade de intervenção pedagógica pautada na Resolução de Problemas do tipo Paradoxo. E, para tanto, na seção seguinte são apresentados os conceitos considerados relevantes para o desenvolvimento dessa prática pedagógica, ou seja, os paradoxos, o sentido e o problema.

3 Paradoxos, sentido e problema em Deleuze

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que contemple todos os sujeitos em uma sala de aula inclusiva baseado na Resolução de Problemas do tipo Paradoxo para o ensino de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, é necessário delimitar o que se compreende como um Problema do tipo Paradoxo. Nessa perspectiva, é importante o que Gilles Deleuze (1925-1995) desenvolveu em relação a esse assunto.

Na obra *Lógica do Sentido*, Deleuze apresenta séries de paradoxos que, segundo o autor, formam a teoria do sentido. Dessa forma, o pensador explica porque essa teoria sobre o sentido não pode ser separada de paradoxos: “[...] o sentido é uma entidade não existente, ele tem mesmo com o não-senso relações muito particulares” (DELEUZE, 2015, p. XV), e os paradoxos afirmam os dois sentidos simultaneamente, desconstruindo a ideia do sentido único. Corroboram com essa compreensão a abordagem que o pensador francês faz da obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll e da filosofia dos estóicos.

O estoicismo foi uma das grandes escolas filosóficas da antiguidade, situando-se por volta de 300 a.C. Deleuze afirma que os estóicos foram os inventores e amantes dos paradoxos, além de iniciadores de uma nova visão do que é ser um filósofo em uma “[...] ruptura com os pré-socráticos, com o socratismo e o platonismo; e esta nova imagem já está estreitamente ligada à constituição paradoxal da teoria do sentido” (DELEUZE, 2015, p. XV).

Em *Alice no país das maravilhas*, Lewis Carrol retrata “[...] um jogo do sentido e do não-senso, um caos-cosmo” (DELEUZE, 2015, p. XV) cuja narrativa produz “a primeira grande encenação dos paradoxos do sentido, ora recolhendo-os, ora renovando-os, ora inventando-os,



ora preparando-os” (DELEUZE, 2015, p. XV), chamada por Deleuze (2018) de um cômputo maravilhoso de paradoxos.

Inicialmente em seu livro, *Lógica do Sentido*, Deleuze (2015, p. 3) pondera que um paradoxo é “[...] o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas”. Segundo o autor, o bom senso tem uma função muito importante na determinação da significação, de maneira a determinar em princípio um sentido único em geral e, a partir disso, possibilitar a escolha de uma direção em detrimento da outra. Dessa forma, “[...] a potência do paradoxo não consiste absolutamente em seguir a outra direção, mas em mostrar que o sentido toma sempre os dois sentidos ao mesmo tempo, as duas direções ao mesmo tempo” (DELEUZE, 2015, p. 79). O paradoxo, portanto, determina uma ruptura naquilo que é construído pelo bom senso (MONZANI, 2011).

Deleuze (2015, p. 31) considera que os estóicos souberam definir bem o sentido, ao afirmar que não é a palavra, não é representação sensível, não é corpo e nem tampouco uma representação racional. O sentido, possivelmente, seria “[...] ‘neutro’, indiferente por completo tanto ao particular como ao geral, ao singular como ao universal, ao pessoal e ao impessoal” (DELEUZE, 2015, p. 20, grifo do autor).

O pensador francês reflete ser mais fácil dizer aquilo que o sentido é do que aquilo que o sentido não o é. No entanto, o autor atenta para o fato de ser impossível formular uma proposição e seu sentido ao mesmo tempo, pois nunca se diz o sentido daquilo que se diz, pois a linguagem é opaca e não transparente. Assim, o sentido é aquilo que só pode ser dito no uso transcendente e que não pode ser dito no uso empírico. Assim, “[...] a ideia, que percorre todas as suas faculdades, não se reduz, todavia, ao sentido. É que, por sua vez, ela também é não senso” (DELEUZE, 2018, p. 210).

Deleuze (2018) afirma que, em muitos autores, entre eles Lewis Carroll, a mais elevada finalidade do sentido é o mecanismo do não senso. Por isso, considera que se de fato não se expressa o sentido daquilo que se fala, então, se pode, no mínimo, tomar o sentido, ou seja, o “expresso da proposição”, como o designado de uma segunda proposição, que, por sua vez, não expressa o seu sentido, e assim por diante.

Teixeira (2007) concorda com o posicionamento de Deleuze ao considerar que a obra de Carroll tem, acima de tudo, uma característica relevante que é a lógica matemática, que é



caracterizada como sendo uma *lógica do nonsense*, fundamentando-se na desordem, na provocação de ideias, na confusão.

Dessa forma, segundo o filósofo, ao mesmo tempo que, o não-senso é o que não tem sentido, ele também é o oposto “[...] à ausência de sentido, operando a doação de sentido. E é isto que é preciso entender por *non-sense*” (DELEUZE, 2015, p. 74, grifo do autor). Dessa forma, “o sentido é sempre um *efeito*” (DELEUZE, 2015, p. 73, grifo do autor). Não só um efeito no sentido causal, mas um efeito de posição e linguagem, assim o sentido é produzido pelo não senso.

Em seus estudos, Deleuze (2018, p. 212) também definiu que “o sentido está no próprio problema”. Dessa forma, constitui-se o sentido como um tema complexo, definido pelo filósofo como o conjunto de problemas e de questões vinculados às proposições que “[...] servem de elementos de resposta e de casos de solução” (DELEUZE, 2018, p. 212).

Ademais, para Deleuze, os problemas são definidos por suas condições e os acontecimentos que os definem. Assim,

[...] um problema, com efeito, não é determinado senão pelos pontos singulares que exprimem suas condições. Não dizemos que, por isto, o problema é resolvido: ao contrário, ele é determinado como problema. (...) Parece, pois, que um problema tem sempre a solução que merece segundo as condições que o determinam enquanto problema; e, com efeito, as singularidades presidem à gênese das soluções da equação (DELEUZE, 2015, p. 57).

Sendo assim, a partir das considerações de Deleuze, Santos (2015, p. 133) afirma que “[...] deve-se fazer um exercício de esquecimento para desconsiderar o problemático como um momento empírico imperfeito” ou como Deleuze (2015, p. 57) ressalta: “[...] como uma categoria subjetiva de nosso conhecimento”. Isto posto, “[...] a diferença é o problemático e, portanto afirmativo porque suscita soluções diferentes” (SANTOS, 2015, p. 133).

Deleuze (2018) pondera que determinar e resolver um problema ocorrem conjuntamente. Porém, a determinação do problema não se confunde com a sua solução, uma vez que “[...] os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como a gênese da solução concomitante” (DELEUZE, 2018, p. 220).

Por conseguinte, amparando-se nas pesquisas de Porto (2013), chega-se à conclusão de que um problema, para Deleuze, não é o mesmo que um problema matemático, pois este “[...]”



é construído e já se encontraria fora do plano de imanência. Não há sensibilidade para com este problema. Ele foi intuitivamente, tendenciosamente, voltado a ser, de fato, um problema” (PORTO, 2013, p. 11). Um problema matemático existe para que se busque a sua solução, que norteia o pensamento do aluno a fim de que ele apenas interprete algo criado e pensado por outro e alcance assim, a resposta pré-definida do problema.

Portanto, acredita-se que a Resolução de Problemas do tipo Paradoxo é uma possibilidade de intervenção pedagógica capaz de tornar a aula de Matemática uma prática mais potente, pois os paradoxos, de acordo com a filosofia deleuzeana, são da ciência, da literatura, da filosofia, enfim, da vida. As contradições são da vida. A vida é paradoxal. E, assim, na seção a seguir mostra-se a experimentação em Deleuze e a partir desse movimento, a construção dos Problemas do tipo Paradoxo.

4 Experimentação em Deleuze

Ao longo de seus estudos, Deleuze abordou os conceitos experimentar e experimentação. Um exemplo disso emerge em seu livro *O que é Filosofia?* (2010) em que o estudioso ressalta que

[...] a grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43).

Dessa forma, a partir das pesquisas de Deleuze, Gallo (2017, p. 48) pondera que, para um filósofo, não interessa se “[...] compreendemos ou não um determinado conceito; importa que ele seja ou não operativo para nosso pensamento; importa que ele nos faça pensar em lugar de paralisar o pensamento”. Segundo esse autor, basta termos afinidade com certo conceito para que se faça multiplicar com o tempo as possibilidades de pensamento. Entretanto, “[...] isso demanda tempo; é preciso muita experimentação, anos a fio de dedicação, para que se possa começar a pôr suas próprias cores, singularizar” (GALLO, 2017, p. 49).

Dias (2017, p. 34) comenta que, segundo Deleuze, a “experimentação é puro desejo”, e nesse sentido, significa se colocar no deserto, se afastar dos códigos, do recalçamento social, se



pôr de fora para conhecê-los, e assim, estabelecer e criar novos modos de agir e pensar pela experimentação e não pela abstração. Isto posto, se pode entender que “[...] ainda que um pensamento que ama o abstrato deseje, não há fundamentos universais que tenham validade em todas as situações vividas e que sejam do mesmo modo em todas elas” (DIAS, 2017, p. 36). Para Deleuze, não existem princípios universalmente válidos, apenas existem possibilidades de produção e experimentação alicerçados em princípios universalmente válidos, pois trata-se de uma ética da experimentação concebida “[...] a partir da vontade de tudo que é vivo, que encontra seus referenciais na experimentação do vivido” (DIAS, 2017, p. 37).

Além disso, de acordo com a filosofia deleuzeana, Dias (2017, p. 41) explica que, a vida e a filosofia acontecem ao mesmo tempo, pois “[...] o pensamento é engendrado pelo fora que o força e, nesse sentido, não há pensamento que possa estar desligado da experimentação”, uma vez que, a ética deleuzeana está sempre se constituindo, ela não é fixa, e como o pensamento, ela é devir. Pensar, para Deleuze, é sempre experimentar, dessa forma

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 133).

Fundamentado na filosofia de Nietzsche, Deleuze (2018) diz que o pensar não é uma tarefa natural, pois o pensamento necessita das forças que o dominam. Assim, Deleuze (2018, p. 139) considera que “[...] pensar designa a atividade do pensamento, mas o pensamento tem suas maneiras próprias de ser inativo; ele pode empenhar-se nisso inteiramente e com todas as suas forças”. O pensamento torna-se ativo quando encontra a força como uma potência capaz de fazer de um pensamento uma afirmação. Dessa forma, “[...] pensar é uma enésima potência do pensamento” (DELEUZE, 2018, p. 139), não como uma tarefa natural, mas um surpreendente acontecimento no e para o próprio pensamento. É necessário, segundo Deleuze (2018, p. 139, grifo do autor) “[...] que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso, que uma potência *o force a pensar*, o lance num devir-ativo”.



Zourabichvili (2016) destaca, que para Deleuze, o pensamento é conectado ao que ele pensa, a partir de uma exterioridade. O verdadeiro começo de um pensamento está na ligação com o exterior, o fora, que é de onde ele retira a sua necessidade. Ressalta-se, assim, continua o autor, que possivelmente, o principal problema do pensamento, é o da necessidade, mas não a carência do pensamento, e sim, como chegar a um pensamento necessário. Dessa forma, tem-se o significado pensar, que Deleuze discorre fundamentado na filosofia de Foucault, em que

[...] Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento. E, primeiramente, considerando-se o saber como problema, pensar é ver e é falar, mas pensar se faz no entremeio, no interstício ou na disjunção do ver e do falar. É, a cada vez, inventar o entrelaçamento, lançar uma flecha de um contra o alvo do outro, fazer brilhar um clarão de luz nas palavras, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis. Pensar é fazer com que o ver atinja seu limite próprio, e o falar atinja o seu, de tal forma que os dois estejam no limite comum que os relaciona um ao outro separando-os” (DELEUZE, 2006, p. 124).

Pensar, segundo Deleuze (2006), é elaborar novas possibilidades para o real, “[...] pensar é criar ou inventar outros possíveis e nunca fundamentar um estado de coisas dado ou um real [...]” (VINCI, 2017, p. 192). Sendo assim, é nesse sentido que se busca nesta pesquisa uma experimentação que se equipara ao que Dias (2017, p. 51) sugeriu em sua dissertação, ou seja,

[...] propor diferentes experimentações que podem possibilitar, tanto para quem está na posição de estudante como para quem aprende e se constitui como professor, diferentes processos que, por se apresentarem de forma múltipla, podem chegar a romper com os modos fixados, liberando a vida com toda a sua inventividade, fazendo surgir linhas de fuga que permitam a produção de singularidades (DIAS, 2017, p. 51).

Do mesmo modo que, embora Deleuze não tenha contemplado a educação, propriamente dita em seus estudos, apoiamo-nos em Gallo (2017) que nos demonstra a riqueza do pensamento do filósofo francês, de modo a nos fazer pensar a educação, de sugerir exercícios, práticas de pensamento, que nos provoquem pensar ainda mais. “Exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento. Pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos” (GALLO, 2017, p. 53).

Portanto, ao deslocar o pensamento e os conceitos deleuzeanos para o campo educacional, como propõe Gallo (2017), cria-se a oportunidade de conceber novas



possibilidades e práticas pedagógicas, pois essa outra perspectiva propicia “[...] pensar ou criar práticas educacionais que levem em conta apenas as relações imanentes vivenciadas por um indivíduo, ao invés de representações que ditam o que a educação deva ser” (VINCI, 2017, p. 194).

Todavia, não se pretende criar novas teorias educacionais, e sim, uma intervenção pedagógica que possivelmente contemple os sujeitos da diferença das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, de tal forma como Vinci (2017) discorre, fundamentado em Gallo (2017), que pode ser uma fonte capaz de permitir “[...] criar linhas do pensamento potentes, capazes de abrir a educação para outros possíveis” (VINCI, 2017, p. 207), uma vez que, em relação ao ensino e aprendizagem, Gallo (2017) sinaliza que até pode existir métodos que auxiliam um professor a ensinar, mas não existem métodos que demonstram como um aluno pode aprender. Segundo esse autor, “o método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre” (GALLO, 2017, p. 85). Dessa forma, nem tudo o que o professor ensina é aprendido pelo aluno, pois o processo de ensino e aprendizagem não possibilita um controle absoluto de seu todo. Pode-se planejar e seguir todos os passos, mas durante o percurso pode surgir algo inesperado que modificará o resultado pretendido (GALLO, 2017).

Segundo Vinci (2017, p. 207), Deleuze é um autor “[...] capaz de fazer com que se vislumbrem outros problemas e, assim, criando outros caminhos”. A partir da experimentação, da invenção de novas possibilidades, busca-se contemplar sujeitos de salas de aula inclusivas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visto que, “[...] o que faz aprender é o encontro com o intempestivo, pois este que faz uma violência ao pensamento, violência é que faz pensar” (SANTOS, 2015, p. 77).

Em virtude das leituras do livro de Deleuze *Lógica do sentido* (2015), onde o filósofo cita o autor Lewis Carroll e define a obra *Alice no país das maravilhas* como um “cômputo maravilhoso de paradoxos”, optou-se por utilizá-lo como *corpus* empírico do trabalho. Dessa forma, alinhou-se a proposta da pesquisa a uma linguagem que se adequa melhor à faixa etária dos possíveis sujeitos presentes em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, e pelo fato de *Alice* possuir uma narrativa repleta de uma matemática implícita, “[...] deixando a compreensão e as conclusões finais disponíveis para os que aprenderam a ver o mundo



matemático através da sua *lógica do nonsense*” (TEIXEIRA, 2007, p. 19, grifos do autor), acredita-se assim, que essa pesquisa é válida.

Assim como Deleuze (2006) assevera que seja necessária uma força externa potente capaz de violentar o pensamento a pensar, apoia-se na reflexão de Teixeira (2007, p. 23) em relação à *lógica do nonsense* de Carroll, ao avaliar que “[...] cumpre seu papel motivacional através de um incômodo no pensamento”, além de ressaltar que as histórias do matemático mexem com o imaginário do leitor-aluno “[...] fazendo pontes entre o universo real e o imaginário” (TEIXEIRA, 2007, p. 23).

O movimento de experimentação é um solo deserto, é o processo que permite conhecer o novo se fazendo, ou ainda, é a arte da composição. Assim sendo, os Problemas do tipo Paradoxo serão compostos nesse movimento de experimentação a partir de fragmentos da história do livro *Alice no país das maravilhas*.

Em vista disso, a etapa inicial do movimento de experimentação deu-se: i) a partir da leitura minuciosa do livro *Alice no País das Maravilhas*, garimpando em suas páginas, todas as possibilidades existentes de paradoxos que posteriormente se transformarão em problemas; ii) destacou-se, então, oito trechos que tem em seu conteúdo o deslocamento de sentido próprio do paradoxo em Deleuze (2015), ou seja, trechos em que a sua potência está em apontar que o sentido segue as duas direções concomitantemente, isto é, toma sempre os dois sentidos ao mesmo tempo; iii) uma segunda leitura atenta ao livro foi necessária, de modo a não deixar nenhum trecho paradoxal esquecido. Dessa forma, foram encontrados mais quatro fragmentos, totalizando doze trechos; iv) de posse dos fragmentos extraídos do livro, partiu-se para uma reflexão acerca do seu conteúdo. Em outras palavras, procurou-se encontrar em cada trecho, vestígios de algum conceito relacionado à Matemática. Dessa forma, dos doze trechos transcritos, classificou-se sete como potenciais fragmentos a serem transformados em Problemas do Tipo Paradoxo que é o principal objetivo deste artigo; v) como os trechos fazem parte de diálogos entre as personagens do livro, tornou-se necessário fazer algumas adaptações: acrescentar em cada um deles uma introdução para que o leitor entenda qual é o contexto em que se passa a história, e ao final, foram complementados com os questionamentos necessários para que enfim os trechos tornem-se problemas.



Isto posto, apresentam-se no Quadro 1, dois dos sete Problemas do Tipo Paradoxo³ já adaptados. A partir desse momento, em que receberam uma introdução e um questionamento no final, tornando-se, desse modo, os Problemas do Tipo Paradoxo, este conjunto de problemas recebeu o nome de “Chás da Experimentação”, e, por conseguinte, cada um dos problemas recebeu o nome de “Chá de (alguma coisa)”. Assim, esse “sabor” (alguma coisa), são palavras que existem nas explicações da filosofia deleuzeana e que remete a algum fato do próprio problema. A vista disso, no Quadro 1, estão expostos os Problemas do Tipo Paradoxo⁴. A ordem segue a sequência em que os trechos – diálogos – aparecem no livro.

Quadro 1 – Problemas do Tipo Paradoxo – Chás da Experimentação.

<p>Chá da semelhança</p>	<p>Alice conversava com o Chapeleiro quando observou:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Que relógio engraçado! Mostra o dia do mês e não mostra as horas... – E por que deveria mostrar? – murmurou o Chapeleiro. – Por acaso o seu relógio mostra o ano? – Claro que não, respondeu Alice, prontamente. – Mas é porque fica muito tempo no mesmo ano. – Exatamente como o meu – disse o Chapeleiro. <p>Alice ia ficando cada vez mais intrigada. O que o Chapeleiro dizia não parecia fazer sentido algum e, no entanto, com toda certeza ele falava a mesma língua que ela. O mais educada que podia, disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Não estou entendendo muito bem. <p>Ajude Alice a entender como funciona o relógio do Chapeleiro. Faça um desenho que ilustre a sua resposta!</p> <p>Trecho em negrito retirado da página 73 do livro <i>Alice no país das maravilhas</i>.</p>
<p>Chá das possibilidades</p>	<p>Alice estava ouvindo as histórias que o Dormundongo contava quando a Lebre de Março lhe diz o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tome um pouco mais de chá. – Ainda não tomei nada – respondeu Alice, ofendida. – Então não posso tomar mais. – Não pode é tomar menos. Mais você pode, claro – disse a Lebre. – É muito fácil tomar mais do que nada. <p>Explique se é possível tomar mais chá sem ter tomado nada.</p> <p>Trecho em negrito retirado da página 76 do livro <i>Alice no país das maravilhas</i>.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

³ Como mencionado anteriormente, somente dois problemas são apresentados porque este artigo é um recorte da dissertação.

⁴ O trecho em negrito é a transcrição literal do fragmento presente no livro.



Em cada Problema do Tipo Paradoxo também se procurou destacar vestígios de conteúdos matemáticos constantes na BNCC⁵ que fortaleçam que está adequado para o Ensino de Matemática, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Aproximação dos Problemas do Tipo Paradoxo com a Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental

	Vestígio Matemático	Unidade Temática	Ano (série)	Objeto de Conhecimento	Habilidade
Chá da Semelhança	“Que relógio engraçado! Mostra o dia do mês e não mostra as horas...”	Grandezas e medidas	6º ano	Problemas envolvendo grandezas como o tempo.	EF06MA24
			6º ano	Ângulos: noção, usos e medidas.	EF06MA26
			7º ano	A circunferência como lugar geométrico.	EF07MA22
			9º ano	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo.	EF09MA11
Chá das possibilidades	“Tome um pouco mais de chá [...] Ainda não tomei nada [...] não posso tomar mais”.	Grandezas e medidas	6º ano	Problemas envolvendo grandezas como volume.	EF06MA24
			7º ano	Problemas envolvendo medições.	EF07MA29
		Números	6º ano	Comparação de números.	EF06MA01

Fonte: Adaptado de FLUGSEDER, 2021, p. 80-81.

Acredita-se que os problemas do Tipo Paradoxo são importantes por três principais motivos: 1º) porque liberam uma nova perspectiva – pós-estruturalista – sobre a resolução de problemas para a área da Educação Matemática; 2º) porque abrangem uma experimentação para ensinar matemática para os anos finais do Ensino Fundamental através de Problemas do Tipo Paradoxo; 3º) porque pelo fato de os Problemas do Tipo Paradoxo não terem e não buscarem uma “solução” única e, portanto, “correta” para as indeterminações, possibilitam serem mais inclusivos, por admitirem uma multiplicidade de respostas. Assim, tornam-se contributivos para a perspectiva da sala de aula inclusiva e para os processos de ensinar e de aprender.

⁵ Base Nacional Comum Curricular disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>



Dessa forma, busca-se que todos os sujeitos de salas de aula inclusivas dos anos finais do Ensino Fundamental demonstrem as suas percepções em relação aos problemas propostos e, assim, provoquem uma abertura para a multiplicidade de ideias matemáticas, e, conseqüentemente, a uma diversidade de respostas inventadas a partir do processo de experimentação. Os Problemas do tipo Paradoxo concebidos no Quadro 1 trazem em seu *corpus* toda a potência dos paradoxos ao não seguirem uma única direção, mas sempre as duas direções ao mesmo tempo (DELEUZE, 2015). Além disso, também nos brindam com a riqueza dos fragmentos da história de Carroll recheados de vestígios matemáticos, corroborando, dessa forma, com o ensino de alguns conceitos matemáticos previstos para o componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental conforme a BNCC.

Ademais, os Problemas do tipo Paradoxo não possuem uma única resposta e, portanto, todas as “soluções” são aceitas e adequadas, visto que o que se pretende é que todos os sujeitos forcem o pensamento a pensar (DELEUZE, 2006) e, por isso, julga-se que a sua proposta atende a emergência de pensar a educação inclusiva, já que ela sugere um novo caminho para professores de matemática que atuam em salas de aula nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir do momento que um problema não possui uma única resposta, ou melhor, uma resposta certa, a proposta pedagógica se adequa a todos os sujeitos que pertencem a uma mesma sala de aula, sejam eles normais ou anormais – dentro de uma perspectiva foucaultiana de normalidade. Enfim, a multiplicidade é aceita.

5 Considerações finais

Este artigo buscou apresentar os Problemas do tipo Paradoxo como possibilidade de intervenção pedagógica no ensino de Matemática em salas de aulas inclusivas dos anos finais do Ensino Fundamental. Os paradoxos, segundo Deleuze (2015), afirmam os dois sentidos simultaneamente desconstruindo a ideia do sentido único, além de o pensador francês considerar a obra *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carroll um “cômputo maravilhoso de paradoxos”.

Em vista dessa afirmação de Deleuze, iniciou-se a etapa do movimento de experimentação que se deu: i) a partir da leitura minuciosa do livro *Alice no País das*



Maravilhas, garimpendo em suas páginas, todas as possibilidades existentes de paradoxos; ii) destacou-se oito trechos que tem em seu conteúdo o deslocamento de sentido próprio do paradoxo em Deleuze (2015); iii) após uma segunda leitura atenta ao livro, foram encontrados mais quatro fragmentos, totalizando doze trechos; iv) de posse dos fragmentos extraídos do livro, procurou-se vestígios de algum conceito relacionado à Matemática, classificando-se sete como potenciais fragmentos a serem transformados em Problemas do Tipo Paradoxo; v) adaptou-se os trechos destacados, acrescentando-se uma introdução antes do diálogo e, ao final, os questionamentos necessários para tornarem-se problemas (FLUGSEDER, 2021).

Ao se construir esses problemas baseados em uma experimentação, buscou-se uma nova estratégia, uma nova alternativa metodológica para ensinar matemática através dos Problemas do Tipo Paradoxo. Ao mesmo tempo em que se experimentou o novo se fazendo, se teve a postura metodológica de se colocar em um solo deserto para fazer a arte da composição, e, desse modo, compor uma nova alternativa de ensino de Matemática que possa contemplar todos os sujeitos em uma sala de aula inclusiva.

Portanto, se permitiu participar de algo que ainda não está estruturado, se permitiu conhecer novas possibilidades de ensino, e se permitiu aprender novas alternativas que podem de alguma forma forçar o pensamento a criar novas alternativas de ensino para turmas que partilham unicamente da pluralidade de sujeitos dentro de um mesmo espaço de construção do saber, a sala de aula inclusiva.

Referências

ACORSI, Roberta. “Tenho 25 alunos e 5 inclusões”. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 169-184.

BERT, Jean-francois. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Parábola, 2013. 215 p. Tradução de: Marcos Marcionilo.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018. 136 p. Tradução: Ana Maria Machado.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Tradução: Ingrid Müller Xavier; Revisão técnica: Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan.



COCCO, Patrícia Manfio. **Investigação sobre o Trabalho de Professores de Matemática da Rede Pública Estadual de Santa Maria (RS) que Possuem Alunos Incluídos em suas Salas de Aula.** 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12743/DIS_PPGMEF_2017_COCCO_PATRICIA.pdfsequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 set. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2006. 142 p. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins; Revisão da tradução: Renato Janine Ribeiro.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz.

DIAS, Adriana Muniz. **Uma ética da experimentação: Deleuze, Guattari e Proust no combate ao sistema de juízos.** 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Filosofia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2017. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3129/2/Adriana_M_Dias_2017.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

FERREIRA NETO, João Leite. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 31, n. 3, p.411-420, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-377220150321914100420>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722015000300411&scrypt=sci_arttext>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FLUGSEDER, Roberta Labres. **Resolução de Problemas do tipo Paradoxo:** possibilidade de intervenção pedagógica inclusiva para o ensino de matemática. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, Universidade Federal do Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha, 2021. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD13036>. Acesso em: 08 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação.** Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.



GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 107-130.

MONZANI, Luiz Henrique. Deleuze e Lewis Carroll: aproximações entre filosofia e literatura. **Kínesis**, Marília, v. 3, n. 6, p.123-136, dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Roberta/Downloads/4428-Texto%20do%20artigo-14537-1-10-20141218.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PINHEIRO, Josaine de Moura. **Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA): "novos talentos" da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3323/Josaine%20de%20Moura%20Pinheiro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PORTO, Rita Augusta de Cássia dos Santos. **De Dante a Deleuze: a resolução de problemas da contemplação à ação**. 2013. 100 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Matemática, Faculdades Inedi, Cachoeirinha, 2013.

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ci/ç ação : do dual ao duplo da docência em matemática**. 2015. 197 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131918>. Acesso em: 24 maio 2020.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. **Em defesa da escola**. Campinas: Papius, 2004.

TEIXEIRA, Rafael Montoito. **Uma visita ao universo matemático de Lewis Carrol e o (re)encontro com sua lógica do nonsense**. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14189>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.



Cadernos do Aplicação
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>
Publicação Ahead of Print
ISSN 2595-4377 (online)
Porto Alegre | jan-dez. 2022 | v.35

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Uma outra ambiência nas pesquisas educacionais: acerca do pesquisar com deleuze e guattari. : acerca do pesquisar com Deleuze e Guattari. **Educação Por Escrito**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 189-208, 31 dez. 2017. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.25491>. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/25491/0>. Acesso em: 29 abr. 2020.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016. 160 p. Tradução de: Luiz B. L. Orlandi.

Data de submissão: 25/10/2021

Data de aceite: 14/11/2021

DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.119517>

AHEAD OF PRINT