



## MISCELÂNEOS

**Fermentario N. 8, Vol. 2 (2014)**  
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

### MÚLTIPLAS IMAGENS DO PENSAMENTO ESCOLAR E OS EFEITOS DE UM APRENDER POTENTE<sup>1</sup>

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti<sup>2</sup>

Resumo: Se as instituições de ensino escolarizante contêm as potências do pensamento, nas suas mais diferenciadas práticas, é com elas mesmas que se pode resistir. Máquinas de guerra são criadas em pensamentos, em linhas de fugas silenciosas, nos subterfúgios das salas de aula e são com elas que se poderá resistir a opinião, a informação, a reflexão, a medicalização, a reconhecimento e fazer justo este pensamento invadir outros campos como o das artes, pois é com a arte que se pode resistir e criar variabilidades ao pensamentos inventivo. Insistir em existir esse pensamento variante como uma potência para as aprendizagens inventivas. Abrir espaços para que esses estudantes gritem os seus modos de pensar. Criando assim, estratégias para inventar linhas de fuga no vazar do pensamento pela via de oficinas com enfoque nas artes e fazendo com que suas vozes ecoem como máquinas de expressão.

Palavras-chave: variação do pensamento; artes; aprendizagem.

### MULTIPLE IMAGES OF SCHOOL THOUGHT AND THE EFFECTS ABOUT A POWERFUL LEARNING

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação no Rio de Janeiro em setembro de 2014, publicado nos anais do evento (<http://filoeduc.org/VIIICIFE/anais.asp>) e reformulado após os apontamentos surgidos na apresentação.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela UFSM e Mestre em Educação pela Unicamp. Atualmente cursa o doutorado em Educação na Unicamp, com financiamento da FAPESP.

Abstract: If educational institutions contain the powers of thought, in all its different practices, it is with these that one can resist. War machines are created in thoughts, in silent scape lines, subterfuge in the classroom and are with them that can resist opinion, information, reflection, medicalization, the recognition and just do this thoughts invade other fields as the arts, because it is through art that we can resist and create the variability inventive thoughts. Insist there thinking this variant as a power for inventive learning. Open spaces for these students shout their ways of thinking. Thus creating strategies for inventing the leaking escape lines of thought by means of workshops focusing on arts and making their voices echo as expression machines.

Keywords: variation of thought; arts; learning.

## INTRODUÇÃO

Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa.

Deleuze e Guattari

A variação do pensamento e a perda do foco da atenção, diante dos saberes hegemônicos e de outros atravessamentos que ocorrem em uma sala de aula, são vistas comumente como fracasso escolar, desatenção, desinteresse, ou mesmo algum problema de ordem psicológica. Fazer variar novos pensamentos a partir da repetição do mesmo e a partir daquilo que é ensinado ou atravessado em sala de aula se apresenta como principal hipótese de que essa variação possa desencadear relações que se conectam ao conceito de *aprendizagem inventiva*<sup>3</sup>.

Nessa perspectiva de pensamento, os saberes escolares são vistos como conteúdos instrumentais, os quais são usados para fins já previstos. Os resultados dessa aprendizagem (que na escola não é a inventiva e sim de apreensão de conteúdos já dados) pressupõem um alvo: provas e avaliações de todas as espécies. Os alunos são postos para provar aquilo que aprenderam na escola. Desse modo, percebe-se que é criado um abismo entre os saberes ensinados e efetivamente aquilo que o aluno aprende, tendo em vista resultados finais nas provas, que provam que as notas variam de aluno para aluno e logo, produz a conclusão de que nem todos aprendem os conteúdos da mesma maneira. É nessa instituição de ensino que esse abismo é suplementado, ele desaparece em prol de uma suposta aprendizagem igual para todos. Desaparece para que somente se aprenda aquilo que se é ensinado. Essa é uma, dentre as inúmeras estratégias de investimento para a acomodação do pensamento do corpo estudantil.

Mas o que é então esse abismo? Porque extinguir a existência desse abismo? O que é esse abismo em termos de pensamento? Será ele um campo aberto às invenções? Será ele o espaço necessário para o pensamento variar? Qual é esse traço que cola o ensino à aprendizagem (-)? Seria o hífen esse abismo das conexões possíveis feitas pelo estudante? Seria ele o espaço da *aprendizagem inventiva*?

---

<sup>3</sup> Conceito criado e desenvolvido por Virgínia Kastrup em "A invenção de si e do mundo" (2007).

Um número significativo de alunos, diante de técnicas do ensino escolar são ensinados da mesma maneira, logo, a tendência da escola é que todos aprendam os mais variados conteúdos do mesmo modo. Esse jeito de ensinar faz com que grande parte dos alunos desista e não insista nesse terreno de saberes programáveis. Desistem, pois a escola subtrai o tempo da aprendizagem dos indivíduos. Subtrai justamente esse abismo como um campo inventivo. Subtrai qualquer tipo de diferença existente no processo de aprender. Subtrai todo e qualquer aspecto que possa fazer proliferar um pensamento em outros. Está-se fadado ao campo do saber como modulador de formas de pensar. Está-se submetido a apenas um único modo de pensar: o pensar dogmático, o pensamento da verdade, o pensamento representativo. Variar o pensamento no campo do ensino escolarizante é perigoso, quase que um tom criminoso, é proibido, ilegal e diagnosticável.

Diante dessa perspectiva, a problemática do trabalho está inserida no tempo atual e nos problemas lançados que se referem ao campo educativo, em que notícias e fatos cada vez mais crescem em torno dos problemas da aprendizagem em sala de aula nas instituições públicas e privadas de ensino. Onde cada vez mais enxerga-se um grande aumento de desinteresse por parte do aluno ao modelo atual de instrução, e que esses fatos vêm acompanhados de uma crescente medicalização dos corpos escolares diante dos problemas diagnosticados, primeiro por professores e pais e, logo mais, por psicólogos, psicopedagogos, pediatras e psiquiatras.

Desse modo, procura-se traçar e problematizar, através de oficinas pedagógicas, a variação do pensamento escolar, justamente onde diagnosticam um problema de aprendizagem, como os chamados Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e fazer variar o que a escola e especialistas chamam de transtorno, por uma potência interessante<sup>4</sup> para a aprendizagem do aluno. Propor uma subversão do diagnóstico dos problemas de aprendizagem escolar: da incapacidade para a potência; para a ação do pensamento múltiplo e não acomodação ou adaptação dos mesmos modos de pensar.

Aqui a hipótese é que a variação do pensamento de um escolar pode ser potencializada para uma *aprendizagem inventiva* que ganhe força juntamente com a potência das proposições/expressões artísticas e que escapem pelos processos estritos de aquisição da linguagem, leitura e escrita. Para além dos conteúdos programáveis, as oficinas com os estudantes, que tem como foco, práticas artísticas, imagéticas e corporais, problematizam e criam estratégias para que a variação do pensamento seja processada para algo que afete os corpos imagéticos e de signos dos alunos. Algo que possa ser variado em uma aprendizagem máquina de guerra interessante para suas singularidades e não somente para assimilação de conteúdos e acomodamento de um pensar pré-definido.

Mas de que pensamento está se falando quando se pensa o pensamento ensinado na escola?

---

<sup>4</sup> O sentido de interessante é desenvolvido por Gilles Deleuze em “Conversações” (2007). “Ora, o que chamamos de sentido de uma proposição é o interesse que ela apresenta, não existe outra definição para o sentido. Ele equivale exatamente à novidade de uma proposição.”. (p. 162).

Gilles Deleuze (2006), em sua obra *Diferença e Repetição*, desenvolve sua tese sobre as imagens do pensamento no campo da filosofia, aponta que se está falando de um pensamento já pensado, de um pensamento que se dá na reconhecimento (reconhecimento, representação) dos saberes.

Mas será a escola um campo somente para esse tipo de pensamento (dogmático e representativo)? Como encontrar algumas linhas de fuga, para se pensar de outra maneira? Que perigos se correm por insistir em um campo que já está fechado para novas seivas? Como fazer proliferar o pensamento na escola, se este já pressupõe uma imagem do pensamento pré-definida? Como pensar o novo, se para isso é necessário abrir todos estes pressupostos já impostos pelos modos que se ensina?

Uma saída encontra-se no conceito de *intercessores*, que pressupõe companhias na variação de um pensamento. Não o novo puro, mas, querer pensar o novo sempre é a repetição de algo já pensado, porém mudado, diferenciado. Pensar em termos de *intercessores* é estar aberto a pensar “junto com”. É fazer conexões com alguns elementos já dados e, a partir disso, diferenciar, experimentar um possível para o novo, isto é, para aquilo que ainda não existe. Intercessor é um termo usado por Gilles Deleuze (1992), e que se encontra em um campo de conexões, de “e” e mais “es”. São eles que forçam e que dão um impulso inicial para ativar um pensamento rumar ao inédito.

Ao pensar estranhamente, ao seguir *a linha de fuga do voo da bruxa*, abre-se o campo do risco no pensamento, das experimentações que não têm como pretensão institucionalizar; experimentar está para o campo do perigo, da sensação de calafrio, de crueza, de zarpar para aquilo que não se sabe em que pé findará, se é que a pretensão de uma experimentação é findar. Crê-se que não. O experimento extrapola as condições impostas pelos regimentos e normas predefinidas pelo meio social. Ele é a chance para escapar do que está impregnado nos corpos. Ele é a chance de fazer variar outros modos de pensar desamarrados dos estabelecidos.

Nesse sentido, que imagens são possíveis formar quando um pensamento varia? Como é possível criar para si um pensamento sem imagem? Um pensamento que conecta elementos visíveis na representação e no senso comum e zarpa num voo para o infinito? “Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados.” (Deleuze, 2006: p. 193).

É nesse sentido que a aprendizagem pode se colocar aberta às linhas de fuga, às conexões do que um pensamento pode quando se alia aos *intercessores*. O aprendiz é forçado a pensar a sua maneira através de um encontro com um objeto, sujeito, acontecimento; é forçado a zarpar voo justamente por aquilo que é ensinado, ao modelo do saber que é uma figura maior de ensino. Através do encontro intensivo que esse aprendiz é forçado e violentado à variação, e é com esse variar que o escolar pode criar novos sentidos, no tocável a ele, na sensibilidade que esse encontro tornou possível. “É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém.” (Deleuze, 2006: p. 210).

Eis a força do pensamento enquanto ação rumo à invenção: um pensar pirata, que não é cópia, ele se transforma em outra coisa, em outro sentido, em outro significado, é o bandido que rouba do pensamento dogmático e prolifera um pensar multiplicador e potente para si.

Será a variação do pensamento um pirata do pensar? Aquele que se permite vagar à deriva no mar ao encontro de tesouros preciosos à sua vida? Aquele que corre riscos por desejar aventuras perigosas, errantes? O escolar que varia o pensamento assume o risco de falsear<sup>5</sup> o pensamento tido como o verdadeiro? Que riscos eles se dispõem correr ao piratear um pensar?

O pensamento, nesse sentido, se torna movente por não parar de estabelecer relações. São os afetos dos encontros intensivos que movem o pensar às conexões. Uma força é sempre um afeto, é sempre algo que dispara para o novo, para um sentir diferentemente. Assim, o afeto entra em movimento para as experiências intensivas corpóreas: eis o encontro, uma força que afeta e que produz uma sensação sentida de outra maneira (intensidade). Eis a variação do pensamento escolar; um encontro que faz proliferar um sentir diferente e que produz novos modos de pensar, novos sentidos que se estabelecem através de relações que estavam fadados à repetição e legitimação do mesmo. Aí a aprendizagem interessante, justamente nesse encontro que faz o pensamento variar daquilo que era tido como imposto, como adequado.

Diferentemente dos modos de ensino da instituição escolar, investiga-se as linhas de fuga do pensamento instituído como verdade a um escolar e para onde esse pensamento é conduzido. Cartografar, através de oficinas pedagógicas com ênfase nas artes, os processos de invenção quando este escolar aparenta desinteresse e desatenção durante uma aula. Investigar que conexões ele cria e, o que o afetou para a variação do pensamento quando este sobrevoa outros campos. Variar o pensamento é uma prática educativa, artística e filosófica de experimentação e assim, um certo maneirismo é experimentado pelos estudantes durante essas variações, multiplicando possíveis modos de criação em algo novo com diferentes formas de expressão, desvinculadas do que é obrigado a ser realizado em sala de aula: acomodar o corpo para ler, escrever e escutar. “A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda.” (Deleuze e Guattari, 2008: p. 11).

O escolar varia o pensamento por que sente um fluxo intensivo que o faz prender voos para outros rumos; algo sempre passa; seja na fala da professora, seja o pássaro que pousou na janela ao lado, seja a faxineira que cantarola pelo corredor, seja seu colega desenhando no caderno, seja o que for; esse escolar foi afetado e levado a campos indeterminados do pensamento, a campos abertos às multiplicidades do pensamento. Por isso o perigo, no sentido interessante do termo de pensar a aprendizagem no campo da escola, pois “[n]unca se sabe de antemão como alguém vai aprender. (...) Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento

---

<sup>5</sup> Conceito desenvolvido por Gilles Deleuze em “Imagem-Tempo” (1990) no capítulo dedicado às potências do falso.

adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo.” (Deleuze, 2006: p.237).

São os signos instituídos na cultura que violentam o pensamento, mas, paradoxalmente, fazem o pensamento variar, é justamente por eles que o pensamento vira um pensamento pirata, este pensamento que cansou de um processamento conduzido por outros e serviçal de um mesmo capitão e, assim, cria seus próprios percursos para encontrar seus próprios tesouros, isto é, seus próprios modos de pensar. E é por piratear nos oceanos que cada vez mais se permite aberto a sentir; eis o ato mais subversivo.

Quem alguma vez não esteve próximo do fracasso escolar? Reprovações, exames, sala de apoio, psicólogas, medicações? Quem, em algum momento durante a aula, não “viaja” para longe das paredes da instituição? Quem nunca preferiu seguir o “voo da bruxa” e se permitiu proliferar o pensamento sobre uma equação de segundo grau e ir pescar, por exemplo? O que se passa àquele que escapa em pensamento daquilo que dizem ser o que se deve aprender? Como se procede a variação do pensamento para o múltiplo? Que variações sobrevoam o pensamento? Como um ensinamento escolar pode sofrer múltiplas variações? Que disparos são ocorridos na subjetividade de cada indivíduo para zarpar num voo que leva a outros percursos? Que ensinamentos são esses que, eles próprios criam novas camadas para o múltiplo, para a variação?

Assim, pensa-se na variação dos saberes hegemônicos (produção de forças de ensinar que fazem com que se aprenda) e nos múltiplos atravessamentos que compõem o espaço de uma sala de aula como uma potência para o novo, para a criação, para a variação do múltiplo no pensamento, isto é, camadas de novas imagens do pensamento são criadas a partir de um acontecimento e que, ele mesmo, faz zarpar o pensamento para novos caminhos. Nota-se que essa grande produção de força de ensinar é constituída, munida e faz criar estigmas, rótulos, prescrições e certezas sobre essas pessoas que, por um motivo ou outro, não condizem com a conduta aceitável para um escolar. Esse indivíduo, sempre será o alvo da máquina escolar, será o estigmatizado, será a decepção. Porém, aqui a hipótese é de como a variação do pensamento de um escolar a partir de um acontecimento ‘x’ surgido em sala de aula, pode ser proliferada em uma potência inventiva, num aprendizado do múltiplo, daquilo que varia e faz proliferar o pensamento em outra coisa, em outra imagem do pensamento, em outras aprendizagens a partir da variação que compreende novas formas de expressão.

Nesse sentido, não se quer realizar uma *crítica* ao ensino escolarizante, ou mesmo, aos conteúdos que são obrigatórios, nem mesmos às distintas disciplinas do saber e didáticas, não se está interessado em investigar dentro da escola sobre como os conteúdos escolares são atravessados nos e pelos alunos; porém, quer-se realizar uma *clínica* do pensamento, isto é, acompanhar um corpo escolar e problematizar a prática daquilo que faz variar o pensamento; experimentar trazer à tona justamente o que essa produção de forças de ensinar diz ser o não cabível: o deslocamento intensivo do que é fixado como correto. Pensar junto com esse corpo de escolares estratégias de potencializar as variações em algo interessante para a vida; transformar a

variação desses, em uma *aprendizagem inventiva* e não recognitiva, apostando em novas formas de proposição/expressão através do campo das artes.

Quando se apresenta a noção de *clínica* no pensamento, pensa-se junto com Suely Rolnik (1997), que percebe a clínica não como um local, não uma situação, não um território determinado nem instituível; a *clínica* está para outro campo que não coaduna com certas amarras que circunscrevem os diagnósticos de uma clínica pensada num sentido tradicional do termo. Realizar uma *clínica* está para uma dimensão que transpassa a realidade. Não no sentido de psicologizar o mundo, mas de cartografar efeitos dessa realidade e o que isso implica junto com os processos de subjetivação atuais. Fazer *clínica* nessa via de pensamento é experimentar uma prática do pensamento, um tornar-se movimento em pensamento, pois cada um pode estabelecer relações com o mundo, seja a relação que for (coisa, objeto, pessoa, acontecimentos).

Desse modo, abrir um possível às variações dos processos de subjetivação destes alunos; abrir novos mapas possíveis de transmutação daquilo que pode uma vida; essa é a força da *clínica*, pensar nos modos de processualidades, nas mudanças, nas variações, nos movimentos. Logo, a *clínica* é pensada como “uma arte da invenção e da experimentação” (idem, ibidem). O que leva a pensar a cognição, como potência inventiva de problemas que extrapolam a mera aquisição de conhecimento.

Fazer da cognição uma *aprendizagem inventiva* do múltiplo, isto é, daquilo que coloca o pensamento em devires, em processamento, em uma prática do pensamento num campo dos imprevisíveis. A *aprendizagem inventiva*, “consiste num movimento de problematização das formas cognitivas constituídas” (Kastrup, 2007, p.17), é a *aprendizagem inventiva* que abre o leque para as múltiplas entradas do que se pode pensar; a aprendizagem é uma força plástica. Portanto, se pensa em um exercício para subverter a cognição, retirar ela desse campo que está alocada ao lado da representação, do instituído e criar rachaduras por entre ela. “Reduzir a invenção a um conjunto de leis cognitivas invariantes é reduzi-la ao já conhecido” (idem, p.67); ao reconhecimento dos estados de coisas.

As maneiras que cada um cria e a invenção para a multiplicidade no pensamento impressiona e interessa para o novo. Pura força intensiva e intuitiva. As variações de um pensamento caminham para a força das conexões possíveis, móveis e variantes. Que choques acontecem no encontro dos saberes hegemônicos e que se fazem zarpar para um voo inventivo? Que fabulações se inventam aí? Ou, que choques acontecem no encontro de qualquer acontecimento imprevisível? (o lápis que cai no chão, o bocejo do colega ao lado,...). Para onde o pensamento vaga justamente neste instante? E mais, que aprendizagens podem ser impregnadas por esses encontros/afetos?

Por isso pensar em termos de uma pedagogia da variação, aí sim, quem sabe, um encontro possível com a criação, com a *aprendizagem inventiva*. Quando se afeta com algo durante uma aula, um conteúdo que seja, uma cena que ocorra, é como se isso ativasse uma memória intensiva que faz zarpar voo. Uma memória repensada, uma memória que faz fabular o pensamento. Na variação se inventa a ficção, a fabulação; esta como um ponto chave na *aprendizagem inventiva*.

Toda fabulação é uma criação, ela tem haver com um desejo e com um encontro que se viveu, que se passou e que logo se fez proliferar um pensamento para o inédito, pois o que interessa para a fabulação é erigir efeitos em um povo porvir, isto é, erigir efeitos naquilo que ainda não existe. Fabular é mesclar o que não é real com o real, a mescla de algo que se viveu com aquilo que ainda está por vir, isto é, com aquilo que ainda não se viveu; a fabulação, assim, se encontra numa *zona de indiscernibilidade*, isto é, ela se dá num encontro, no meio desses dois extremos distintos (real e ficcional).

Se pensarmos em termo de uma fabulação no pensamento, ensinar a pensar se torna um retrocesso pedagógico. Não se quer ensinar nada a ninguém, mas justamente partir daquilo que está pulsando, aquilo que pulsa às variações, o enxame das variabilidades do pensamento. Realizar um exercício de mapeamento do pensamento, cartografar essas variações e inventar um mapa/rizoma que faz vibrar novos pensamentos, conceitos, novas ações que possibilitem variações, seja no campo educacional, ético, político, artístico, filosófico, social. Um sistema que sofre a ação e age de outra maneira; prefere se aliar com um pensamento *nômade* que contrariar aquilo que é extensivo, o que é dado *a priori*.

A cartografia é um método de pesquisa processual e essa processualidade encontra-se presente em todas as etapas da investigação: coleta e análise dos dados, discussão e escrita do texto, sendo que o cartógrafo participará da construção dessas atividades de pesquisa (Barros e Kastrup, 2009). O termo empregado pelos autores, para o que usualmente nas ciências naturais se tem como coleta de dados, é o termo “produção dos dados”, pensado como uma mudança conceitual que considera o pesquisador implicado nessa produção.

A pesquisa nos moldes da cartografia implica em intervenção; implica intervir nos processos suscitados, é um mergulho sem determinação e sem ao menos prescrições, pois não se sabe de antemão que acontecimentos surgirão quando se fala no plano do processo. “A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção.” (Kastrup, 2009: p. 32).

O pesquisador cartógrafo é um performático, ele deve estar atento aos acontecimentos que o rodeia. Ele se expressa no campo da imprevisibilidade, por isso é necessário certa atenção aos movimentos que o rondam, pois cada acontecimento pode ser uma fonte de grandes descobertas para a invenção. Assim, ele é atento aos movimentos e aos cursos do imponderável. Ele inventa em ato a sua *performance*, esse é o caráter interessante de uma metodologia implicada na cartografia, esse vir a ser imprevisível. Entra-se nesse processo como um estrangeiro “visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos.” (Barros e Kastrup, 2009: p.61).

A cartografia se abre aos processos de criação que a vida convida, sua ciência está na descoberta de novos caminhos a seguir, de novas rotas marítimas a serem exploradas nesse oceano de virtualidades. Cartografar é fazer surgir efeitos na subjetividade dos indivíduos que participam

desse processo. Logo, é preciso pensar nos termos de movimento, transformação e processualidades como aliados de modelos que problematizam o processo educativo no campo escolar.

Nesse sentido, cartografar, é acompanhar os fluxos e as passagens dessas variações de pensamento, é seguir para onde elas são conduzidas e o que se pode aprender de interessante nesse percurso. Que mapas são traçados quando o pensamento é forçado a variar? Será o assunto desinteressante dos conteúdos escolares justamente a linha de fuga para o pensamento variar e criar o novo? Que problemas trazidos pelo encontro de signos podem proliferar em criações que zarpem em voo para o inédito? Que estratégias de aprendizagem podem ser criadas para produzir oficinas de invenção a partir desse pensamento que varia?

Para realizar uma cartografia do pensamento escolar, pensa-se em se aliar a construção de oficinas intenso-inventivas. Entende-se oficina como um campo aberto e favorável aos novos modos de se pensar a própria educação. Ao pensar assim, acredita-se que a educação seja levada sempre como processos de educação, isto é, qualquer coisa que cause e produza modificações e diferenças nos modos de pensar.

Pensar em oficinas como um processo, é se abrir para outro tempo, um tempo intensivo e não cronológico. A invenção independe de um tempo programável, ela se dá aos poucos, por experimentações que vibram para além do certo e errado; são experimentos e todas as soluções para um problema dado serão tidas como válidas, uma vez que uma solução é apenas um caminho para as inúmeras formas de insistir em existir um problema.

As oficinas compõem o método cartográfico como campo empírico de experimento. O papel das oficinas é fundamental para poder colher e erigir materiais para pensar a problemática, compondo a base de toda análise metodológica. As oficinas têm a dimensão de destaque para conectar os espaços de *aprendizagem inventiva* na criação de propostas que se aliem aos experimentos artísticos, investindo no corpo do estudante como fonte de inspiração para outras formas de expressão que não somente as visíveis no campo da aquisição de letramento e escrita, por exemplo.

Uma oficina inicia quando não se sabe alguma coisa (como cartografar a variação do pensamento escolar?), eis aí um germe para dar um impulso inicial em uma busca, uma vez que o aprendiz é que está em constante busca, ele é aquele que não sabe de certas coisas no início; ele investiga, experimenta, sente. Logo, a aprendizagem é a passagem viva de um não saber para o saber (Deleuze, 2006). Porém este saber é repleto de buracos vazios (passagens), que foram deixados, propositalmente, para que novos experimentadores encontrem seus próprios tesouros perdidos.

As oficinas nos guiam a pensar na variação como uma máquina pirata que combate o pensamento dogmático. O combate nesse sentido, não está no bombardeamento de outros barcos; aqui piratas aliam-se a piratas, não pensam no combate destrutivo, criam alianças, encontram aí a

força necessária para o combate coletivo. Escolares variantes aliam-se a outros, juntam-se para afirmar suas diferenças, suas singularidades nos diferentes modos de pensar.

A força da criação se dá em ato, na decisão de um problema “x” que emerge na relação entre os envolvidos. Seus desejos são expressos e coletivizados para imprimirem nos seus corpos (memória corpórea) efeitos singulares rumo a uma aprendizagem que se deseja problematizar e que se transforma em uma “arma” de enfrentamento afirmativo da vida.

Compor esse mar de pensamentos interessantes ao coletivo e a si para sentir, agir e inventar aquilo que potencializa o pensamento para as mais variadas conexões possíveis, eis o pensamento, eis alguma outra estratégia de se pensar a educação e suas questões implicadas ao sistema de ensino(-)aprendizagem, pois também é possível, inventar outras formas de expressão na escola.

### REFERÊNCIAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (2008) Vol. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudis Leão. Ed. 34. São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. (1987) Trad. Antonio C. Piquet e Roberto Machado. Florence-Universitária. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Imagem-Tempo**. (1990) Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. Brasiliense. São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. (1992) Trad. Peter Pál Pelbert. Ed. 34. São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. (1997) Trad. Peter Pál Perbart. Ed. 34. São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. (2006) Graal. Rio de Janeiro.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. São Paulo: Autêntica, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org). (2009) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade**. Sulina. Porto Alegre.

ROLNIK, S. (1997) **Clínica Nômade**. In: Equipe de acompanhamento terapêutico do hospital dia A Casa (Org). *Crise e cidade: acompanhamento terapêutico*. Educ. São Paulo.

**Recebido em setembro de 2014.**

**Aprovado em outubro de 2014.**