

O que seu corpo pode? linhas de escape à ensignação de corpos

What can your body do? lines of escape from the ensignation of bodies

¿Qué puede hacer tu cuerpo? líneas de fuga de la ensignación de los cuerpos

Diogo Inacio Dias¹

Carolina Rodrigues de Souza²

Resumo: Este ensaio tem como objetivo tecer algumas linhas de pensamento em oposição aos recorrentes processos de *ensignação* de corpos no território da escola. Nos propusemos a pensar o tema da aprendizagem na perspectiva da filosofia de Gilles Deleuze. Através dos achados de um projeto de pesquisa de mestrado em que estudamos o movimento de desterritorialização da figura docente por seu intercessor, a figura-palhaça, tecemos linhas de fuga a algumas das estruturas presentes na escola. Utilizamos algumas crônicas produzidas pelo professor-pesquisador-palhaço autor da pesquisa de mestrado como material empírico para análise, à luz da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Em outras palavras, queremos pensar numa escola que convide os corpos a experiências em vez de lhes impor signos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Gilles Deleuze; Ensignação

Abstract: This essay aims to weave some lines of thought in opposition to the recurrent processes of ensigning bodies in the territory of the school. We set out to think about the subject of learning from the perspective of Gilles Deleuze's philosophy. Through the findings of a master's research project in which we studied the movement of deterritorialisation of the teaching figure by its intercessor, the clown figure, we weave lines of escape from some of the structures that are present in the school. We used some chronicles produced by the teacher-researcher-clown author of the master's research as empirical material for analysis, in the light of the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari. In other words, we want to think about a school that invites bodies into experiences rather than imposing signs on them.

Keywords: Learning; Gilles Deleuze; Ensignment

Resumen: El objetivo de este ensayo es tejer algunas líneas de pensamiento en oposición a los recurrentes procesos de resignificación de los cuerpos en el territorio de la escuela. Nos propusimos pensar el aprendizaje desde la perspectiva de la filosofía de Gilles Deleuze. A través de los hallazgos de un proyecto de investigación de maestría en el que estudiamos el movimiento de desterritorialización de la figura del maestro por su intercesor, la figura del payaso, tejimos líneas de fuga de algunas de las estructuras presentes en la escuela. Utilizamos algunas crónicas producidas por el profesor-investigador-payaso autor de la investigación del máster como material empírico de análisis, a la luz de la filosofía de Gilles Deleuze y Félix Guattari. En otras palabras, queremos pensar en una escuela que invite a los cuerpos a las experiencias en lugar de imponerles signos.

Palabras claves: Aprendizaje; Gilles Deleuze; Ensignación

Introdução - ou sobre não pular cordas

Iniciamos a escritura deste ensaio nos remetendo a uma das crônicas elaboradas como parte de processo de análise do material empírico de uma pesquisa de mestrado que inspira esse

¹ Faculdade Embu das Artes, Universidade Federal de São Carlos

² Universidade Federal de São Carlos

movimento de fabricação de pensamento (Dias, 2024; Dias; Souza, 2025). Trata-se de algo que se deu em uma aula de Educação Física em uma escola particular na cidade de São Paulo para uma turma do terceiro ano do ensino fundamental I. O fio condutor daquele encontro com as crianças era uma exploração das possibilidades de interação entre corpo e corda. Ao longo dos 45 minutos daquela aula, a intenção do docente era a de provocar as crianças a experimentarem por si próprias, possibilidades de interagir com o material corda, seja de maneira individual, em duplas, pequenos grupos. As instruções e orientações para tal atividade, como veremos adiante, não eram muito detalhadas, tampouco diretivas.

O que seu corpo pode?³

(18 de março de 2022)

Às quartas-feiras, minha primeira aula acontece com a turma do 3º Ano AK (AK são as iniciais da professora de sala), às 14:00. Estávamos, na ocasião daquele dia 18 de março, investigando as possibilidades de interação entre o corpo e o material corda, como um movimento dentro do projeto didático "Brinquedos" que orientava nossos encontros semanais.

O ritual de aula naquele dia foi o mesmo de quase sempre: busquei as crianças na sala, fomos em grupo (não em fila) para a quadra. Algumas crianças correram na frente. Outras ficaram ali ao meu redor, comentando em tom de censura e incredulidade a desobediência dos colegas que "nem te esperaram e saíram correndo feito loucos na sua frente, Diogo". Muitas semióticas pareciam estar operando e em jogo ali.

Chegando à quadra, outra semiótica: crianças já formando a tradicional roda, alusão à *Ágora*, na qual suposta e bem intencionalmente, todos se olham, se ouvem (mas não necessariamente se enxergam e se escutam). No centro da roda, uma caixa. Dentro da caixa, cordas. De diferentes tipos, espessuras, comprimentos, cores, materiais. Às crianças, disse que "hoje vamos trabalhar com o material corda. Quero ver tudo o que vocês sabem fazer com elas".

As crianças rapidamente correram em direção à caixa para apanhar uma corda para si. E aí aconteceram alguns encontros... Algumas crianças pulavam corda sozinhas, batendo a corda para si mesmas, para frente, para trás. Outras corriam com a corda, atentas aos

³ Essa crônica que apresentamos aqui é fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida entre os anos de 2022 e 2024 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Ela tem sido utilizada em diferentes textos e contextos como mobilizadora de pensamento, como recorte do texto da dissertação para construir diferentes discussões e temáticas.

movimentos que a corda produzia, reverberando, de alguma maneira, os movimentos de seus próprios corpos, uma espécie de impressão na corda de si próprios em movimento. Ao fundo, duas crianças organizaram uma fila para que as demais entrassem na corda que elas duas próprias batiam enquanto cantavam uma música de escolha de quem entrava para pular. Uma imagem bastante fidedigna de como eu próprio conduzo algumas aulas nas quais brincamos com aquele material ao som de canções tradicionais de pular corda. E mais uma semiótica se materializava ali: "*vamos, gente! Quem quiser pular corda entra na fila e já vai pensando na música que vai escolher!*", dizia, em tom professoral, uma das crianças organizadoras da brincadeira.

Eis que, em meio ao "*senhoras e senhores, dá uma rodadinha, e vá pro olho da rua*", uma criança vem, com uma corda nas mãos e me pergunta: "*Diogo, o que é pra fazer com essa corda?*". Quase que instintivamente, de improviso, palhaço que vê/ouve uma interjeição de um corpo na plateia na terceira fila, respondi: "*Pra você brincar um pouco. Vê tudo que seu corpo consegue fazer com essa corda. O que seu corpo pode com essa corda?*"

"*Me enforcar!*". "*Se enforcar?*".

Há infinitas coisas que um corpo pode (inclusive, se enforcar, seguir algumas semióticas já dadas, cristalizadas, fissurar outras, criar, produzir). O processo de produção da investigação dessas possibilidades parece acontecer mais livre e potentemente, criativamente, afetada de alegria, de desejo, emanando de quem produz, investiga, pesquisa, mais num movimento de fluxo eu-mundo que num movimento mundo-eu.

Talvez uma semiótica (dominante) ali possa ter sido fissurada.

Tratava-se de uma quarta-feira e, naquela ocasião, o professor, como sempre fazia, foi buscar as crianças na respectiva sala de aula para irem até a quadra, local pensado para aquela aula de Educação Física. No centro do espaço, havia uma caixa que continha um emaranhado de diferentes tipos de cordas. Tudo são cordas: longas, finas, grossas, com empunhaduras... Cordas que se ligam a corpos. A instrução dada às crianças naquela ocasião foi a de elas testarem o que os corpos eram capazes de fazer com aquelas cordas.

A partir dessa instrução, algumas experimentações foram observadas pelo docente. Algumas crianças brincavam de correr com a corda, agitá-la produzindo um efeito de impressão de seus movimentos corporais na corda. Outras duas, a partir do que se pode entender como

tradicional de ser fazer com uma corda, num tom que podemos sugerir “professoral”, começaram a bater corda para que os colegas que compunham uma fila entrassem, um a um, para pular. A cada nova criança que entrava para pular, algumas tradicionais cantigas eram cantadas, ritmando a ação de quem estava no centro da corda. Outras ainda, num jogo coletivo, brincavam do que elas próprias identificam como “reloginho”, uma prática na qual uma pessoa ao centro gira uma corda que deve ser pulada por cada integrante de uma roda sempre que a passasse por baixo de si.

Quando criança, lembro da professora da escola da Educação Infantil tentando montar uma fila organizada de crianças, um braço de distância entre cada corpo, esperando pacientemente (ou não) sua vez de entrar na corda que ela batia em um ritmo mais lento, presa a uma árvore, no gramado do pátio, na tentativa de nos ensinar a pular corda. “*Salada, saladinha, bem temperadinha...*”, “*Um homem bateu em minha porta e eu abri...*”, “*Coca-Cola, Pepsi Cola, quantos anos você tem?...*”, “*Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado?...*”, “*Suco quente, cabelo de serpente, qual é a letra do seu pretendente?...*”, eram algumas das cantigas de pular corda que a professora cantava e nos ensinava, ritmando o nosso pular a cada novo mergulho da corda em direção aos nossos pés.

Em que momento se decidiu que uma corda serve para ser pulada (apenas)? Em que momento, após a eleição absoluta do pular como atividade final da interação entre corpo e corda, passou-se a investir tantos esforços em capitalizar o pular corda (com filas e cantigas e ritmos e regras e organizações e e e...)? “*Olhem, façam assim!*”, “*Façam assado!*”, “*Organizem-se*”, “*Preste atenção, quando a corda estiver chegando próximo aos seus pés, você pula!*”, “*Fique atento ao meu braço, ele gira junto com a corda, quando ele baixar, é a hora certa de você pular...*”. Essas não foram instruções dadas àquelas crianças da crônica.

Aliás, instrução nenhuma foi dada. E, no nosso entendimento, isso faz diferença. Ao não direcionar os encontros possíveis entre corpo e corda, os corpos tiveram liberdade de experimentar. Não houve, portanto, tentativa de controlar, capturar, administrar etc, esses encontros entre corpo(s) e corda(s). As cordas estavam lá na quadra à disposição das crianças. Quando surge um questionamento no sentido de se obter um direcionamento, por parte de uma criança: “o que é pra fazer com essa corda?” (Dias, 2024, p. 65; Dias; Souza, 2025, p. 8), a resposta, ao invés de uma direção (imposição), abre uma possibilidade de experimentação, expressa na problematização “o que seu corpo pode com essa corda?” (Dias, 2024, p. 65). É aqui que encontramos uma brecha que possibilitou fissurar algumas semióticas dominantes.

Para Deleuze (2003), o pensamento não pode ser dissociado de uma experimentação ou experiência que force o próprio pensar. Pensar, demanda movimento. Pensar, é nessa perspectiva, violento: é preciso que algo tire o corpo (e o pensamento) de um estado de paralisia o colocado em movimento. O pensamento também não está indissociado de um aprendizado através da constituição de problemas (Kastrup, 2001). Ao termos a possibilidade da experiência, que se dá nos encontros, somos afetados, atravessados por signos. Trata-se de encontros, não de imposições. Trata-se de experiência, não de *ensinação*⁴.

Esse processo, por conseguinte, nada tem a ver com pensar modelos de existência, idealizações para serem reproduzidas, de forma existencialista. Desejamos as virtualidades dos possíveis. Nos interessa o poderia ou pode vir a ser. Se essa virtualidade se atualiza tornando-se uma realidade, não conseguimos (nem desejamos) controlar. Justamente por isso que pensamos, então, em experiências e encontros. Os devires não podem ser capturados ou controlados, nos lembra Kohan (2002).

Para Deleuze (2003, p. 143, tradução nossa) um encontro acontece “quando um corpo encontra um outro, pode ser que este lhe seja bom, acrescentando-lhe sua potência, aumentando sua força de existir. Ao contrário, quando um outro corpo subtrai, imobiliza a nossa potência de agir, ele é ruim”. Deleuze pensa (cria) uma filosofia outra. Não temos, então, uma filosofia de representação e de transcendência. Como vemos na obra *O que é filosofia* (1997), trata-se de uma filosofia da imanência. Falamos, então, de uma filosofia que cria e inventa, que provoca, que coloca o pensamento em movimento, que violenta o corpo e o pensamento. Não que uma filosofia transcendental não provoque e coloque o pensamento em movimento. Todavia, como veremos adiante, nos interessa mais os encontros e a experiência. Um pensamento que opere por representação seria aquilo a que preferimos não nos vincular.

Mais que produzir representações, explicações, reflexões, discussões, a filosofia de Deleuze se propõe a criar, inventar, fabricar. Assim, podemos pensar a experiência como um acontecimento que acontece a cada indivíduo e que escapa às subjetividades impostas. Ao invés de *ensinações* acerca da maneira certa/adequada/esperada/capitalizada de se interagir com uma corda, há a provocação, a problematização. “O que seu corpo pode com essa corda?” Nesse sentido, podemos considerar esse escape à *ensinação*, como a não reprodução de subjetividades modeladas.

⁴ Amparados nas proposições de Deleuze (1987), *ensinar* seria um movimento de impor signos sobre algo ou alguém.

Podemos pensar nesse movimento de encontro e afetação pelos signos, ao nos colocarmos em experiência, como o navegar em uma embarcação, como propõe Dias (2024, p. 70-71):

Nesse movimento de nos permitir e sermos afetados, atravessados e transformados pelos signos, pensemos na imagem de uma embarcação que, para navegar, tem como referência a luz de um farol no horizonte: não podemos precisar previamente as condições das águas, a profundidade do mar, o tamanho das ondas, tampouco se o céu seguirá aberto e sem nuvens, menos ainda a condição dos ventos. Mas, ao navegar, vivendo e experienciando o movimento em si, vamos decifrando as pistas que nos são oferecidas e passamos a aprender, nesse tempo, a lidar com as condições que vão se apresentando diante de nosso navegar. Por mais que saibamos manejar o barco, fazer sua gestão, manusear e controlar todos os seus equipamentos e procedimentos de navegação, somente quando nos abrimos ao encontro com o mar, com as ondas (ou a ausência delas), com o clima, com os ventos (ou a ausência deles) é que o movimento de navegação se dá.

Ao não tentar controlar as experiências que as crianças deveriam ter com uma corda, o que tentamos construir é então, uma abertura. Abertura às possibilidades não pré estabelecidas de encontros. Abertura para a criação de maneiras outras, não *ensignadas* de ser e estar no mundo, em relação com uma (ou muitas) cordas e corpos e espaços e mundo e e...

Não é possível capturar os devires - ou notas sobre o fazer “com” e não “como”

Iniciamos esse próximo movimento de escritura com a seguinte afirmação: “Ora, se os devires sempre são, por sua natureza, fenômenos de produção, em que acontece uma dupla captura e uma dupla movimentação, muda quem devém e também muda aquilo no que devém” (Kohan, 2002 *apud* Dias 2024 p. 145). Isso quer dizer que não há algo que se esperar de início ou ao final. Não há destino certo ou esperado. Não há ponto de chegada, objetivo ou alvo. Em outras palavras, não há um modelo no que devir. Não há, portanto, que ser, pensar, agir, fazer como um modelo x, y, z. Não se trata, portanto, de imitação, reprodução. Nos encontros entre corpos e cordas, jogos e brincadeiras surgiram. Mesmo que algumas delas o docente até esperasse ou vislumbrasse como possibilidade, sempre algo escapa.

Ao problematizar o que pode surgir do encontro entre corpo e corda, não vemos um movimento de *ensinar* nada nem ninguém. Já não educa mais como se educava antes, com

filas e cantigas de ritmação e “sucos gelados” e “Coca-Cola, Pepsi Cola” e “salada, saladinha” e “um homem bateu em minha porta e eu abri”⁵.

Gilles Deleuze não, direta e necessariamente, se dedicou a pensar a aprendizagem em sua filosofia. Há aproximações e pensamentos produzidos, por leitores e estudiosos do filósofo no campo da Educação, acerca desse tema a partir da *démarche* deleuziana. Todavia, afirmar que Deleuze tenha se debruçado sobre a aprendizagem em sua produção de pensamento, seria incorreto e pouco consistente. O exercício que nos parece possível é criar, assim como estudiosos de Deleuze criaram em suas incursões ao pensarem o tema da aprendizagem.

Nesse sentido, podemos pensar que Deleuze propõe que a aprendizagem se dê num encontro. E nesse encontro há um movimento de fazer COM o outro e não COMO o outro. Não se trata, desse modo, de imitação e/ou de reprodução. Deleuze propõe uma filosofia de imanência, não de transcendência, como já mencionamos. Na obra *Diferença e Repetição*, o filósofo francês afirma que “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (Deleuze, 2006, p. 48).

Considerando uma atividade como pular corda (que concordamos que não precisa ser uma atividade final com tal objeto), um aprendiz que não se encontra com uma corda, que não se encontra com os signos da corda, que não a experimenta, que não seja violentado por ela e seus signos, não pula corda. É preciso pegá-la, sentir-lhe a textura, a espessura, o sabor (porque não), a maleabilidade, a rigidez, o peso, girá-la, balançá-la, lançá-la ao ar, ao chão, à parede, ao colega etc. É preciso entrar em sintonia com a corda. Sem isso não é possível considerar que se aprendeu a pular corda. Quem aprende a nadar aprende COM, não COMO. Corpo e corda. Corpo com a Corda. O corpo, a corda. Corpo acorda.

Não há receita, fórmula para se construir uma aprendizagem. Não é possível controlar a aprendizagem. Não sabemos ao certo como um corpo aprende. Uma vez que não é possível prever, controlar, antecipar, pré estabelecer como um corpo será afetado por um signo, não é possível, portanto, um planejamento de aprendizagem para um corpo. Exercer [tentar exercer] controle sobre um corpo é impedi-lo de acordar. Corpo acorda. Acordar, nesse sentido, é o não *enformamento*, é a não *ensinação*. É diferença.

⁵ Aqui fazemos alusão a algumas tradicionais cantigas cantadas ao se pular corda. As cantigas atuam ritmando o andamento da corda e, conseqüentemente, o ritmo do pular sobre a corda.

Para Deleuze somos colocados em movimento ao sermos atravessados (violentados) por signos, é sempre um signo que violenta o pensamento e o põe em movimento de criação: “Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz” (Deleuze, 2006 p. 23). Nesse contexto é que podemos pensar que não sabemos como um corpo aprende uma vez que não é possível prever, antecipar, se preparar, propor, antever quais signos atravessam/violentam ou não um corpo, roubando-nos a paz. Não sabemos de antemão, por conseguinte, como um corpo aprende. E, nesse sentido, para Deleuze (2006) a aprendizagem é, então, criação.

A partir daquela não-instrução do professor provocando os corpos a experienciar, diferentes interações surgiram. Crianças transformando suas cordas em cordões de passeio para seus cachorros (imaginários ou outros colegas desempenhando esse papel); basquete-corda (crianças brincando de arremessar a corda através do aro da tabela de basquetebol); fute-corda (uma espécie de futebol jogado com uma corda-bola-de-futebol), desafios de transposição de cordas estendidas (duas crianças posicionando uma ou mais cordas estendidas ou mesmo em movimentos ondulantes para que outra criança tentasse transpor tal obstáculo); crianças brincando sozinhas girando suas cordas por uma extremidade, segurando as duas pontas da corda girando-a para pular (de frente, de costas, com um pé com os dois, inclusive com cantigas de corda entoadas por elas próprias enquanto pulavam sozinhas); crianças lançando a corda para o ar e tentando pegá-las antes de cair no chão; crianças lançados a corda ao ar para deixá-las cair e depois desenhar com seus corpos os contornos da corda caída ao chão; crianças brincando de laçarem-se uns aos outros (transformando a corda em laço); crianças organizando filas e batendo corda ao som de cantigas para, um por vez, os corpos entrarem na corda para pular; crianças transformando a corda em rabo e jogando pega-pega rabo (uma brincadeira em que o pegador do jogo precisa tirar o rabo dos participantes para pegá-lo); e outras.

Quais interações teriam sido impossibilitadas de serem criadas entre corpo e corda ao se propor, pensar, planejar as interações que as crianças deveriam estabelecer em um encontro como o apresentado na crônica? É até presunçoso e arrogante pensar em planejamento de aprendizagem, nesse sentido. Vemos em Deleuze (2006), que o movimento de aprendizagem não deveria se pautar em modelos, fórmulas, caminhos predeterminados a seguir. Ao invés de impor formatações aos corpos das crianças, tentando colocá-las em formas, *enformando-as*, a partir de ideias pré-concebidas das relações entre um corpo e uma corda, convidamos as crianças a explorarem o universo de possíveis desse encontro. Esse convite, no nosso

entendimento, se aproxima de um movimento de aprendizagem que se encontra com o que propõe o pensamento de Deleuze (2006). Corpo acorda.

Considerações finais - ou sobre as linhas de escape possíveis

Procuramos, ao longo de nossa escritura, colocar nosso pensamento em movimento de maneira a problematizar o que temos chamado de processo de *ensinacção*. Não ceder a modelos e receitas pode se tornar um imenso desafio. Mais que alinhamento teórico e consistência com uma filosofia, nos parece mais uma posição frente à vida, uma escolha acerca de como se quer viver, daquilo que se quer construir, fabricar.

Ao questionar o que um corpo pode com uma corda, escapamos a essa modelação. É uma tentativa de escape. Um acordar. Não desejamos ser *enformados*, *ensignados*. Consequentemente, não reproduzimos esse movimento. Não *enformamos*, não *ensignamos*.

Mencionamos anteriormente que há autores, como Kohan (2002) que afirmam ser impossível controlar/capturar os devires. Concordamos que é, de certo modo, presunçoso e arrogante um planejamento de aprendizagem. Não se sabe como um corpo aprende, justamente por que não se controlam os signos que afetam os corpos da mesma maneira como não se controla como um signo afeta um corpo, tampouco sequer se antevê como um encontro acontece, e que tipo de encontro será esse (compositivo ou decompositivo). Buscar modelos, exemplos do que deve ser feito/seguido é pensar a partir de imagens, de representação. Criar maneiras de ser e estar no mundo é escapar de modelos. É escapar de quem (ou daquilo) que nos diz (impõe) “faça COMO”.

O fazer com possibilitou que as crianças criassem suas interações com a corda: fute-corda, basquete-corda, cordões de passear com o cachorro, jogos de pegar, jogos de desafios, jogos de laçada, pulando corda também (de frente, de costas, com um pé, com os dois, com e sem cantigas), atirando a corda ao ar e pegando-a antes que caísse ao solo e mais outras maneiras de interagir com a corda. O objetivo daquela aula não era o pular corda. Mas o pular corda também aconteceu. E muitas outras interações entre corpo e corda também, sem que essas interações fossem sugeridas, planejadas previamente.

Mas cuidado! Isso devemos advertir. Tampouco se trata de chegar na escola e sair perguntando para as crianças “o que seu corpo pode?”. Isso seria, possivelmente, alçar essa experiência que partilhamos ao longo das linhas de nossa escritura em um modelo. Procuramos com essa partilha problematizar a aprendizagem em contraste ao que enxergamos (sentimos)

que tem sido a aprendizagem. Nos posicionamos ferrenhamente contra a reprodução que leva à *ensignação* e *enformamento*. Assim, não desejamos ser alçados à posição de exemplo.

Enquanto nos constituirmos enquanto singularidade, fazendo COM, tendo a possibilidade de experienciar, sem as imposições de planejamentos e modos de ser e estar no mundo, temos boas chances de acordar para a diferença.

Referências

DELEUZE, G. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Spinoza: philosophie pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Trad. A. C. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DIAS, D. I. **Do intercessor figura-palhaça: um possível da docência contra o entristecimento**. 2024. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

DIAS, D. I.; SOUZA, C. R. Do intercessor figura-palhaça: um possível para uma educação alegre. **Revista da UFMG**, Belo Horizonte, v. 31, p. 1-23, 2025.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, Maringá, jan./jun. 2001.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 123-130, 2002.

Sobre o autor e a autora

Diogo Inacio Dias: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação junto ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte USP (2011) e em Licenciatura em Arte-Teatro pelo Instituto de Artes da Unesp (2020). Docente do curso de Licenciatura em Educação Física na Faculdade Embu das Artes (FAEM). Membro do grupo de pesquisa Des:mutação, vinculado à linha de pesquisa 1 do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar - Campus Sorocaba. Atualmente é professor de Educação Física Escolar no Colégio Ítaca. Tem como área de atuação e pesquisa a Educação, com especial foco no campo da Formação Docente, a Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar e também a área de Artes, tendo como objetos de pesquisa a figura do palhaço, os processos de treinamento de palhaço, bem como a linguagem do palhaço e também a Cultura Popular Brasileira e a arte de rua. Também tem como área de interesse a filosofia da diferença com ênfase no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari.
E-mail: diogo.inacio@estudante.ufscar.br

Carolina Rodrigues de Souza: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com co-tutela na Ecole Normale Supérieure de Cachan, França (2008); mestre em Educação pela UFSCar (2004) e licenciada em Ciências Exatas, habilitada em Física pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Departamento Metodologia de Ensino (DME). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na

Educação em Ciências com aporte na discussão da epistemologia da Diferença. Coordenadora Institucional do PIBID da UFSCar. Líder do grupo de pesquisa Des:mutação - Vida, Ciência e Educação. *E-mail*: carolinasouza@ufscar.br

Recebido em: 28 fev. 2025

Aprovado em: 16 jul. 2025