

CARTOGRAFANDO GEOGRAFIAS DE VIDA

■ EVANILSON GURGEL

<https://orcid.org/0000-0003-2018-767X>

Universidade Federal da Bahia

■ MARLÉCIO MAKNAMARA

<https://orcid.org/0000-0003-0424-5657>

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

O artigo está vinculado às pesquisas (auto)biográficas filiadas a uma perspectiva pós-crítica em Educação. O objetivo é a composição de um modo outrora denominado *fictífico-cientificional* de experimentar com a vida, utilizado em uma investigação com professores(as) em formação inicial. O argumento proposto é que os(as) professores(as), ao reinventarem as suas memórias e reconfigurarem o vivido por meio de uma estética de obra de arte, colaboram tanto para o borramento das fronteiras entre realidade e ficção, quanto para o soerguimento de uma forma artística de escrita de si. Operando metodologicamente com elementos da cartografia, tal modo se inspira em filmes de ficção científica, bem como no encontro dos pesquisadores com a prática investigativa cartográfica elaborada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ao desenhar um mapa de *geografias de vida*, as memórias passam a ser compreendidas como territórios a serem explorados, relativizando o caráter potencialmente testamentário de quem se autobiografa. Concluímos que uma escrita de narrativas de si em uma dimensão artística nos faz chegar a três características: escrita como afecção (dos blocos de sensações); escrita como infecção (dos contágios que proliferam); escrita como ficção (dos possíveis que excedem o real).

Palavras-chave: Formação de professores(as) de Ciências. Pesquisa (auto)biográfica. Cartografias. Filosofias da diferença.

ABSTRACT

CARTOGRAPHING GEOGRAFIES OF LIFE

The article is linked to (auto) biographical research affiliated with a post-critical perspective on Education. The objective is the composition of a form once called “fictitious-scientific” way of experimenting with life, used in an investigation with teachers in initial training. The proposed argument is that teachers, by reinventing their mem-

ories and reconfiguring the lived through an aesthetic work of art, collaborate both to blur the borders between reality and fiction, as for the uplifting of an artistic form of self-writing. Operating methodologically with elements of cartography, this mode is inspired by science-fiction films, jointly the encounter of researchers with the cartographic investigative practice elaborated by Gilles Deleuze and Félix Guattari. When drawing a map of geographies of life, the memories are understood as territories to be explored, relativizing the potentially testamentary character of the autobiography. We conclude that a writing of autobiographical narratives in an artistic dimension make us arrive at three characteristics: writing as affection (of the block of sensations), written as infection (of the contagions that proliferate), writing as fiction (of the possible ones that exceed the real).
Keywords: Formation Science Teachers. (Auto)biographic researchs. Cartography. Philosophies of difference.

RESUMEN

CARTOGRAFANDO GEOGRAFÍAS DE VIDA

El artículo está vinculado a una investigación (auto) biográfica afiliada a una perspectiva poscrítica en Educación. El objetivo es la composición de un modo antes llamado “ficticia-cientifical” de experimentar con la vida, utilizado en una investigación con profesores/as en formación inicial. El argumento propuesto es que los/as profesores/as, al reinventar sus memorias y reconfigurar lo vivido por medio de una estética de obra de arte, colaboran tanto para el borrado de las fronteras entre realidad y ficción, em cuanto al levantamiento de una forma artística de escritura de sí mismo. Operando metodológicamente con elementos de la cartografía, tal modo se inspira en películas de ficción-científica, así como en el encuentro de los investigadores con la práctica investigativa cartográfica desarrollada por Gilles Deleuze y Félix Guattari. Al dibujar un mapa de geografías de la vida, las memorias pasan a ser entendidas como territorios a explorar, relativizando el carácter potencialmente testamentario de quien se autobiografía. Concluimos que una escritura de narrativas de sí en una dimensión artística nos hace llegar a tres características: escrita como afección (de los bloques de sensaciones), escrita como infección (de los contagios que proliferan), escrita como ficción (de los posibles que exceden lo real).

Palabras clave: Formación de profesores/as de Ciencias. Investigación (auto)biográfica. Cartografías. Filosofías de diferencia.

Saliva e grafite: notas introdutórias sobre como escrever uma vida

Com tudo escrevemos uma vida, pela vida e com a vida. Com um filme que havíamos visto em alguma matinê de domingo, com os nossos corações palpitando pelo suspense causado pelo mistério desvendado aos poucos em *Um corpo que cai*, ou pela emoção contida na carta que Dora deixou para o menino Josué ao final de *Central do Brasil*. Escrevemos com as memórias de um dia em que nos sentamos confortavelmente na poltrona, por horas a fio, em um *binge-watching*¹ frenético de alguma narrativa seriada que nos chamou atenção. Escrevemos com um livro que nos fez perder o sono, nos arrebatou e nos transpôs para os mais impensáveis, inimagináveis e impenetráveis dos mundos possíveis, colidindo com a nossa ordinária realidade. Escrevemos com uma música, um *riff* de guitarra, um solo de flauta doce, dedilhando acordes de violão ou até mesmo recitando um simples *tralalá*. Escrevemos, pois, com ruídos. Mas também o fazemos com silêncios, daqueles que fazem uma lembrança cair ao chão e irromper em explosões visuais com os seus estilhaços. Escrevemos com fotografias puídas pelo tempo, erodidas pelo passar dos anos, cheirando a mofo e a saudades. Escrevemos com lembranças de uma infância sem fim, filigranas de memórias quase imperceptíveis. Tempo, tempo, tempo, tempo. “Compositor de destinos”...

Escrevemos uma vida com tudo acima e abaixo, à direita e à esquerda, com dois vinténs em tempos de Plano Real, com um centavo em meio ao Capitalismo, com lágrimas e sorrisos, com suor e sangue, com saliva e grafite. Escrevemos com viagens inesperadas, retornos al-

mejados, fugas incompreensíveis. Escrevemos ora em bandos, ora unitários, por vezes, sem nós mesmos: escrevemos a zero com o desejo de sermos singulares, escrevemos a “n-1” com o propósito de sermos múltiplos, multidões, matilhas, malta (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Com tudo escrevemos uma vida porque ela é matéria, escritura, arquivo e semblante de um porvir (CORAZZA, 2006; CHAVES, 2013). Escrevemos uma vida não para *imortalizá-la*, isso deixamos a cargo do tal filme que supostamente passaria em nossas cabeças segundos antes de nossas mortes. Escrevemos, portanto, pela nossa necessidade de *fabular*, de *reinventar*, de *ficcionalizar*, de traçar uma linha no deserto e não fustigar a miragem, mas abraçá-la como parte de nós mesmos. Escrevemos não por pretensão, por nos acharmos belos(as) e criativos(as), pela presunção de entendermos nossas vidas como passíveis de escrita. Escrevemos porque a vida é escrita, porque talvez a vida só possa ser entendida como vida em sua feitura quando cindida em um papel com nanquim, porque a tinta das cores só nos seria visível quando a ponta da caneta arranhasse a folha, quando compuséssemos nós mesmos como personagens de um livro inacabado e inacabável; de um filme cuja trilogia chega ao ponto sem nó de uma multiplicidade que não se esgota; de uma cantata de natal, de uma sonata de outono, de uma “Bohemian Rhapsody”² – e afinal de contas, “isso é a vida real?/ou é apenas fantasia?”³.

E aqui escrevemos um pouco sobre como experimentar com as nossas vidas e com a vida de outras pessoas, pois é em termos babélicos que se faz uma vida e que se faz uma pesquisa *com e para* vidas: na profusão de línguas, na sedução dos sotaques, no oscilar dos dialetos, na não compreensão, na corrosão dos dedos ávidos que escrevem, inscrevem, circunscre-

1 Termo utilizado para sinalizar o hábito de assistir vários episódios de uma determinada série de TV em sequência.

2 Canção do grupo Queen.

3 “Is this the real life?/ Is this just fantasy?”, trecho da canção “Bohemian Rhapsody”.

vem, esmiunçam, inventam histórias de vida. Nessa torre de tantos povos e tantas vozes, a derrocada se faz impossível. Porque não tememos o não entender, não nos opomos ao novo, não impomos uma cultura e nem colonizamos as vozes do Outro. Porque acreditamos que *escrever uma vida* é isto: deixar-se fundir com o que o outro nos narra, fazer-se em bando, tornar-se matilha, tornar-se quem tu és, quem nós somos.

Com as linhas do presente trabalho, evidenciamos um modo *fictífico-cientifical* de experimentar com a vida, trazendo uma estética de obra de arte para memórias-reminiscências de professores(as) em formação inicial. Subvertemos a noção de *método* e transsubstanciamos em *modo* no sentido de argumentar que, dispondo de um material tão sensível como as memórias de professores(as) em formação, nem poderíamos tratá-los mediante a rigidez da objetividade do método científico positivista, nem muito menos conseguiríamos atestar que haveria um modo generalizante e generalizável para todas as pesquisas subsequentes a esta. Universalizar o modo *fictífico-cientifical* seria abrigar em um cais todas as demais investigações quando pesquisar, em termos pós-críticos⁴, privilegia um desenho metodológico que “não pode ser fechado e decidido *a priori*” e que “não pode ser ‘replacado’ do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 20).

Para a composição desse modo *fictífico-cientifical*, nos inspiramos na Filosofia da Diferença e no conceito de cartografia apresentado por Deleuze e Guattari (2011), bem como nas obras literárias e cinematográficas de

ficção científica dos mais variados contextos, épocas e nacionalidades. A experiência com o modo *fictífico-cientifical* de experimentar com a vida descrito neste trabalho é fruto de um empreendimento de pesquisa no qual sete professores(as) de Ciências em formação inicial versaram sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades através de suas histórias de vida. O argumento central do texto é que os(as) professores(as), ao reinventarem as suas memórias e reconfigurarem o vivido por meio de uma estética de obra de arte, colaboram tanto para o borrimento das fronteiras entre realidade e ficção, quanto para o soerguimento de uma forma artística de escrita de si. No tópico “Geografias de vida: Relevos topobio-gráficos em paisagens (auto)biográficas”, esboçamos um mapa de *geografias de vida*, noção que passa a compreender as nossas memórias como territórios a serem explorados e que intenta relativizar o caráter potencialmente testamentário dos relatos de quem se autobiografa. Em seguida, com o tópico “Um modo fictífico-cientifical de experimentar com a vida”, evidenciamos algumas das características do modo que compomos para acionar as geografias de vida dos(as) professores(as). Por fim, finalizamos o texto com o tópico “Tessituras de um mapa com direções imprevistas”, no qual concluímos que uma escrita de si em uma dimensão artística nos faz chegar a três características: escrita como afecção (dos blocos de afectos); escrita como infecção (dos contágios que proliferam); escrita como ficção (dos possíveis que excedem o real).

Geografias de vida: relevos topobio-gráficos em paisagens (auto)biográficas

Não há nada que se assemelhe mais a um fragmento de memória que sem qualquer sobreaviso toma-nos de assalto do que as luzes do

4 Filiamo-nos a uma perspectiva pós-crítica de pesquisa em Educação, que acopla diversos campos do conhecimento como o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, as teorizações *queer*, os estudos de gêneros, de sexualidades, feministas, pós-feministas, decoloniais etc. Para uma melhor definição sobre esse campo epistemológico, ver Meyer e Paraíso (2014).

sol que invadem as frestas de uma janela ou o fogo que queima em um paiol. Rememorar é como assistir as sombras oriundas de uma chama flamejante que auspiciosamente dançam ao refletirem-se em uma parede. Trata-se de uma experiência toda sensorial – é tátil, tem barulho, cheiro, sabor, brilho. Há o ruído das labaredas estalando umas nas outras, *task, task, task*; o aroma do fogo vivo que dissolve lentamente aquilo que é jogado em sua pira; o gosto levemente adocicado proveniente da combustão da matéria; o calor que arde em nossas peles, erigindo nossos pelos; o brilho intenso, que nos cega tanto quanto nos seduz. Tem um “que” de erotismo, como a língua de fogo que ricocheteia os incautos com a sua cintilação febril. Memórias surgem de surpresa em nossas práticas investigativas, a menor investidura, com sua vaidade ileisa, com o seu ar de sabichona. Nos tira de nosso tempo-espaço e nos leva a brisa de um momento já findo, revivendo as dores e as delícias daquilo que nos passou – e não daquilo que se passou. Isto é, nos põe a encarar a experiência vivida nos termos propostos por Larrosa (2016, p. 18): aquilo “que nos passa, [...] nos acontece, [...] nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Quando essas memórias saltam às vistas, irrompem em nossos horizontes, desvencilham-se dos grilhões que as apartavam de serem evocadas e são trazidas à tona, não nos deparamos com um acesso direto ao “real”. Com efeito, em uma acepção deleuziana, nós *atualizamos* as nossas memórias quando a descrevemos, rememoramos, revivemos, e como o próprio filósofo afirma, “atualizar-se é diferenciar-se” (DELEUZE, 1988, p. 136). Portanto, quando um(a) professor(a) explora os seus traços biográficos disparados a partir das suas memórias, ele(a) atualiza-se, diferenciando-se

e criando uma *persona*. Assim, a atualização “é vida, na medida em que implica uma diferenciação e, portanto, a invenção de uma nova vida” (FEIL, 2010, p. 79), posto que ela “é sempre criadora em relação ao que ela atualiza” (DELEUZE, 1988, p. 137).

Alguns questionamentos nos sobrevieram quando passamos a franquear a voz para os(as) professores(as) em formação nos encontros realizados em grupo focal. Já sabíamos de antemão que toda pesquisa, qualquer que seja ela, implica em riscos a serem enfrentados (MEYER; PARAÍSO, 2014), e uma pesquisa com narrativas tampouco estaria menos sujeita a tais intempéries (ANDRADE, 2014). Porém, ao narrarem as suas memórias, poderiam os(as) professores(as) mentirem deliberadamente? Ainda que mentissem, tal ato seria, em um ponto de vista analítico, inofensivo? Ou uma possível traição em alguma das narrativas dos(as) participantes da pesquisa seria capaz de invalidar por completo a nossa investigação?

Mentiras, inverdades ou invenções – qualquer que fosse a noção escolhida a sublinhar uma suposta “não verdade” ou uma suposta “ficção” no ato específico de rememorar – que pudessem emergir nas falas dos(as) professores(as) parecia-nos sugerir, pelo menos inicialmente, uma possível *causa mortis* do processo investigativo. Munidos de uma bagagem pós-crítica, não se trata de olharmos para as inverdades como algo negativo ou comprometedor para as nossas análises, esse não era o nosso foco ao considerarmos suas possibilidades discursivas. Afinal, nosso interesse em uma pesquisa com narrativas (auto)biográficas não é o de desvelar uma memória como um arquivo estável, como um composto transcendental, amorfo e imóvel ou como um decalque fiel e testemunhal dos acontecimentos, tal e qual fora vivido. Partimos do princípio de que a “verdade” não é *revelada*, mas sim *produzi-*

da, que ela é “deste mundo” (FOUCAULT, 2017, p. 12), uma fulguração linguística despossuída de qualquer validação sem que esteja ela mesma enredada em jogos de poder. Olhar para a “verdade” de uma narrativa (auto)biográfica, portanto, não é o mesmo que acessar a uma realidade posta, mas encarar uma entidade flutuante, provisória e parcial, imbricada em uma luta permanente por imposição de significados. Em narrativas desse tipo, “uma vida ou experiência educativa não são retratadas, mas sim representadas. São postas nos jogos de definição do que conta como real, como verdadeiro” (MAKNAMARA, 2016, p. 506).

E se, por outro lado e para a nossa surpresa, ao invés de nos atemorizarmos com as possíveis traições daquilo que foi narrado, os(as) professores(as) passassem a se comprometer fielmente em uma suposta honestidade indelével da “verdade”? E se eles(as) concebessem que a tinta que raspa o tecido da escritura jamais pudesse ser apagada depois que uma memória fosse lançada fora? Passamos a temer que, assim como aconteceu com o biógrafo de *Orlando*⁵, fôssemos em algum momento visitados pelas implacáveis deusas que resguardam a *verdade*:

Mas aqui, ai de nós! a Verdade, a Franqueza, a Honestidade, austeras deusas que montam guarda ao tinteiro dos biógrafos, gritam: *Não!* Levando aos lábios suas trombetas de prata, exigem, em uníssono: *Verdade!* E de novo gritam: *Verdade!* E pela terceira vez estrugem, unânimes: *A verdade e só a verdade!* (WOOLF, 1978, p. 74, grifos nossos).

A despeito de qualquer receio, é preciso sinalizar que há uma diferença entre o papel atribuído a um biógrafo, como o de *Orlando*, e as práticas investigativas em nossa posição de cartógrafos. O biógrafo busca por aqueles

“detalhes (já) significados”, ocupando-se do “levantamento de informações históricas sobre um sujeito” (FEIL, 2010, p. 81, 82), enquanto nós, *cartógrafos-biógrafos*, nos esgueiramos por entre os *traços biografemáticos*, aqueles “detalhes despercebidos pelos biógrafos e pesquisadores em geral [...], detalhes insignificantes transformados em signos de escritura” (FEIL, 2010, p. 81). Nesse aspecto, nos encantamos quando uma professora nos narra um detalhe sobre o seu corpo que ela mesma considerava tão inócuo: “*é besteira, foi uma vez em que meu pai foi me apresentar para uns tios do Rio de Janeiro, aí falou para eles ‘olha, a bichinha, ela está tão magrinha ultimamente!’*” (Violeta, notas de diário do campo, julho/2017)⁶. O que essa professora em formação julgava insignificante foi justamente o que acionou *signos de escritura* – “aquilo que instiga e dispara um texto, como aquilo que nos encanta [...], aquilo que passa despercebido pelas interpretações diversas, valoriza-se na escritura atual” (FEIL, 2010, p. 81). E foi de posse dessa memória, que a uma primeira vista lhe soava tão desprezível, que essa professora pode reinventá-la, atualizá-la, para que pudesse tomar uma outra forma.

Se antes essa reminiscência lhe causava vertigem pelo constrangimento do seu corpo franzino, tal fragmento, ao ser atualizado, passa a compor uma nova matéria, um simulacro que se furta em outorgar uma verdade como atributo de si. Em nossos encontros, Violeta pode ensaiar problematizações, questionamentos, desordenando as imagens que imbuíam ao seu corpo um *status* vergonhoso. Ao reconhecer esse fragmento, que “*eu nem me lembrava direito*” (Violeta, notas de diário do campo, julho/2017), como um compósito de

5 *Orlando* é um romance escrito por Virginia Woolf. Narrado como uma biografia, a autora escreve sobre o jovem Orlando, que durante uma viagem à Turquia acorda em um corpo feminino.

6 Para um panorama mais detalhado daquilo que foi produzido em termos de narrativas (auto)biográficas pelos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, conferir (GURGEL; MAKNAMARA, 2018a; GURGEL; MAKNAMARA, 2018b; GURGEL, 2020).

sensações que por muito tempo lhe afligira, oportunizamos a professora fabular uma escrita de si de modo artístico. Violeta teve a oportunidade de desmontar essa memória, incorporando-a com outras peças: outras imagens menos normativas sobre o corpo, outros significados sobre o que é belo ou aceitável, outras possibilidades de existência. Reescrever sua memória como se fosse o roteiro de um filme foi o que insuflou de vida aquilo, que até então, era motivo de mortificação.

Foi preciso cavoucar as memórias de Violeta – e as de tantos(as) outros(as) professores(as) que foram surgindo – nos territórios dos biografemas, esses “pormenores, detalhes que compõem a vida de um sujeito impossível de ser apreendido por uma ideia de totalidade” (GONÇALVES, 2013, p. 97). Em cada oportunidade concedida nos nossos encontros com o grupo focal, não nos atemorizamos em descalçar os nossos pés e atar-nos à terra em que pisamos em nosso *modus operandi* de cartógrafos-biógrafos. E por que haveríamos de nos intimidar, posto que a cartografia “é uma prática de pesquisa suja, distante da assepsia e da limpeza que o método científico positivista nos propõe”? (COSTA, 2014, p. 71). Pés no chão, fomos arrebatados por uma força enquanto solapávamos a terra em busca de outros traços biografemáticos dos(as) professores(as). Perpassando os nossos corpos, tomando forma em nossos ossos e resfolegada pelos poros de nossas peles, essa força é elétrica, extasiante, dissipadora, carregada de entusiasmo, júbilo e alegria. Potência e afirmação de vida! Fez com que cartógrafos-biógrafos, professores(as) participantes e os territórios (auto)biográficos entrassem em um processo de intensa simbiose, atravessando de forma tenaz cada um dos elementos dessa poderosa conjugação.

Trata-se de uma força telúrica (do latim *tel-lus*: terra). Tal força se origina nos confins do solo e descende da afluência de adubos que

os territórios das pesquisas (auto)biográficas recebem dos sujeitos que neles se aventuram: as memórias soterradas, os traços biografemáticos desprezados, as culturas sepultadas, as “cápsulas do tempo” que aguardam a passagem dos anos até serem redescobertas... Quando esse material flerta no rincão do solo, há um processo de amalgamação que faz com que as memórias brotem novamente. Mas não o fazem de forma arbórea, pois “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontram numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Uma força rizomática assim é como a promessa de outros possíveis em pesquisas narrativas, em que não nos preocuparíamos mais com os frutos de uma árvore. Já não nos satisfazemos com as “investigações arborescentes”, aquelas que padecem em uma lógica de decalque e de reprodução ensimesmada (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Mas se opor as pesquisas arborescentes não é o mesmo que se opor à terra; queremos, pois “afagar a terra/ conhecer os desejos da terra”⁷, nos envolvendo pelos mapas biografemáticos talhados em suas múltiplas entradas e saídas subterrâneas. É essa potência rizomática, semelhante àquela “escrita-artista” composta por Corazza (2006, p. 22) que nos faz aventurar-nos em “um mundo incerto e perigoso”, capaz de fazer “o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é, para além do que dele foi feito”. Com esse modo artístico de escrever uma vida, uma memória passaria a brotar de qualquer espaço que lhe fosse aprazível, como “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33). Se burilado, esse achado empírico pode compor-se em um “signo de escritura”, resultando em uma matéria capaz de desencadear novas e potentes narrativas de si, atualizando e reinventando histórias de vida de professores(as).

⁷ Canção “O cio da terra”, de Milton Nascimento.

E indefinidos os locais de onde uma reminiscência pode emergir, passamos a nos atribuir, enquanto cartógrafos-biógrafos, aquele desafio que certa vez nos propôs Corazza (2004, p. 171): “manter-se atento a tudo o que acontece [...] ao mesmo tempo”.

A força telúrica é tão poderosa ao ponto de provocar fissuras nos rígidos territórios das histórias de vida dos(as) professores(as). Em uma combinação potencializada pelos contributos teóricos de Gilles Deleuze e o seu pensamento da diferença, as narrativas de si passam a assumir a imagem de *geografias de vida*, cujo objetivo é o de acompanhar os movimentos deambulatórios nos quais, por um lado, a vida possibilita e anima a escrita, e, por outro, a própria escrita de si afirma e valida uma vida (CORAZZA, 2006). *Geografar a vida* torna-se possível posto que as pessoas e as coisas “são compostas de linhas bastantes diversas”, porque “há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga” (DELEUZE; PARNET, 1998 p. 9). Neste sentido, *geografar a vida* é criar um plano de composição, fazer da vida uma matéria infinita e expansiva, experimentar com a multiplicidade inerente à sua própria “natureza”, que não é ontológica, mas discursivamente produzida. Quando *geografamos a vida*, fazemos da própria existência uma obra de arte, tornando a preocupação do(a) pesquisador(a) não mais em termos de “o que quer dizer o relato?”, pois a ele(a) não mais seria atribuído a ação de interpretar, representar ou expressar uma vida. Em contrapartida, o seu papel seria questionar-se acerca de “o que é possível fazer em posse de tal relato? Em que podemos – eu, pesquisador/a e sujeito pesquisado - experimentar com essa memória?”. Trata-se, portanto, de uma “produtividade em relação à expressividade; utilização operatória em detrimento do sentido exegético” (HEUSER; CORAZZA, 2016, p. 94).

Relativizando o caráter potencialmente testamentário dos relatos de quem se autobiografa, assumimos, ao *geografar uma vida*, a responsabilidade de atribuir às nossas memórias uma dimensão daquilo que é vivo, “e não como ritual mortuário, o que implica colher no ar uma tradição viva” (HEUSER; CORAZZA, 2016, p. 89). Muito mais que testemunhar aquilo que está salvaguardado em estruturas representacionais, na história pregressa, nos modelos unívocos, nas memórias fotografadas em tom de sépia, as *geografias de vida* se inclinam em zonas de criação efetivas, que inventam outros modos de existência, outras possibilidades de vida para além daquela que fomos formatados, pretensamente erigidos (CORAZZA, 2006). *Geografar a vida* é engendrar de multiplicidades as nossas memórias, tendo em vista que o múltiplo não se define somente por aquilo que tem muitas partes, como também pela sua capacidade de ser dobrado infinitesimalmente (DELEUZE, 1991), compondo-se em nascedouros daquilo que ainda está em vias de fazer-se, de tornar-se, de devir. Por fim, *geografar a vida* é traçar toda uma zona de intensidades a povoar as futuras práticas pedagógicas dos(as) professores(as) em formação, usando como material as suas memórias, seus biografemas. Tal uso não é feito em um sentido místico/adivinhatório, como se pudéssemos prever, a partir dos relatos (auto)biográficos dos sujeitos, como tais imagens influenciariam sua docência; é uma dimensão dos possíveis, que prescindem as estratificações, de não saber exatamente aonde vai chegar, operando por fluxos que possibilitam os(as) futuros(as) professores(as) a entrarem, a partir de suas reminiscências, em zonas de criação docente.

Quando os cartógrafos-biógrafos esgarçam as memórias de vivências escolares de professores(as), essas reminiscências tornam-se capazes de serem cartografadas. A cartografia como modo de experimentar com a vida tem

a sua feitura no movimento, na andança, nos pesquisadores-nômades e nos(as) docentes andarilhos, ambos experimentando e explorando o território que perscrutam, agindo por “variação, expansão, conquista, captura, picada” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). As reminiscências, que já não são mais entendidas como um dado certo e verdadeiro – ou pelo menos não são valoradas como positivas por esposarem de uma suposta verdade – estão na ordem da ficção, daquilo “que não se opõe ao real, mas pelo contrário, constitui-o” (FEIL, 2010, p. 83). Mais proveitoso que entender as memórias como produtos de um suposto acesso realista ao verdadeiro e/ou ao que se passou, seria evidenciar os seus acidentes geográficos em sua magnitude topográfica. Logo, passamos a contemplá-la como uma miríade de linhas suscetíveis à atualização, desordem, recriação, fabulação, artistagem (CORAZZA, 2006). A memória é pura arte!

Surgem em nossas paisagens investigativas *relevos topo-bio-gráficos*, cujas linhas se desenham sem importarem se serão vistas como *naturais* ou *artificiais*, pois não desaguardam sobre nenhuma delas uma cascata de valoração quanto à realidade ou irrealidade, ou que sequer seja possível distingui-las a contento. Ora, o “real e o irreal são sempre distintos, mas a distinção entre os dois nem sempre é discernível” (DELEUZE, 2013, p. 88), furtando-nos de encontros assombrosos com as deusas autoritárias da verdade, tal qual o biógrafo de *Orlando*. Há miragens que desassossegam os nossos olhos e que traem esse par “real-irreal”, o que chamamos de “falso”, e que não pode ser traduzido como “um erro ou uma confusão, mas uma *potência* que torna o verdadeiro indecível” (DELEUZE, 2013, p. 89, grifos nossos). Com isso, abraçamos todo o potencial artificial de dissimulação das reminiscências sem reduzi-las a uma artificialidade, cientes que é imperativo que tudo seja, a

todo tempo, reinventado, “retomado do zero, do contrário os processos se congelam numa mortífera repetição” (GUATTARI, 1990, p. 22).

Ao abrir novas estradas que “indiquem uma saída para a vida” e que “tracem um caminho entre as pedras” (DELEUZE, 2013, p. 183), passamos a operar com as vibrações e os movimentos internos da terra, provocando novas fissuras nos territórios maleáveis das *geografias de vida*, desterritorializando e reterritorializando. Não há um primado da criação e nem alguém que detenha, entre cartógrafos-biógrafos e professores(as) participantes, o domínio desse modo, uma vez que todos(as) são verdadeiros(as) artistas: “constituir um território é quase o nascimento de uma arte” (DELEUZE, 2001)⁸. Compor linhas de fuga, aventurar-se em um novo território, agenciar o desejo, chegar e partir um fluxo intermitente, descolonizar o pensamento, recriar memórias, reivindicar e afirmar a vida no exercício de esboçar *geografias de vida*... Seguimos, portanto, essas linhas de escrita.

Um modo *fictífico-cientifical* de experimentar com a vida

Eu quero escrever sobre as pessoas que amo, e colocá-las em um mundo fictício que saia completamente da minha mente, não o mundo que temos de verdade, porque o mundo que nós temos não corresponde aos meus critérios. Ok, eu deveria revisar meus critérios; estou fora do passo. Eu deveria me render à realidade. Mas eu nunca me rendi à realidade. É sobre isso a ficção científica. Eu amo ler, e escrevê-la. O escritor de ficção científica não vê apenas possibilidades, mas possibilidades selvagens. Não é

8 Citação extraída do *O Abecedário de Gilles Deleuze*, uma série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmadas entre 1988-1989, com o acordo de que só seria exibida após a morte do filósofo. O programa foi divulgado no Brasil pela TV Escola, Ministério da Educação. Para referenciar os ditos do filósofo nessas entrevistas, utilizamos “(DELEUZE, 2001)”, sem numeração de páginas uma vez que se trata de um material audiovisual.

só ‘E se...’ – é ‘Meu Deus; e se...’ – em frenesi e histeria. Os marcianos estão sempre chegando (Philip K. Dick).

À deriva em mar aberto e arrastados por ondas, os cartógrafos-biógrafos são interrompidos de um estado coletivo de torpor em acharem que há um fim garantido e definitivo em seu modo de expandir e multiplicar as reminiscências desses(as) professores(as). Uma represa parece impedi-los de vislumbrar uma saída segura e o turbilhão de metros cúbicos de água os assustam; por alguns segundos eles pensam em desistir. Mas como poderiam abrir mão dessa possibilidade em fazer advir “diversos modos de existência nos quais arte, ciência e filosofia poderão crescer indissolúvelmente unidas e dizer sim à existência em sua inteireza” (HEUSER, 2010, p. 60) através dos relatos dos(as) futuros(as) professores(as)? Eles bem sabem que “escrever sobre a vida de alguém é inscrever-se com a vida desse alguém” (COSTA, 2010, p. 107, grifos do autor), caminho sem retorno de onde eles partiram e com pontos de chegadas desfigurados, rasgados pelos acontecimentos e pelos possíveis.

Como consequência, todos(as) os(as) envolvidos(as) nessa cartografia cruzam as suas linhas e tornam esse volátil mapa em um “caminho-sem-volta”, pois já não há mais itinerários fixos a seguir. A profusão de contornos de *geografias de vida* e as suas linhas rizomáticas impedem um retorno à *la* “João e Maria”. Os cartógrafos-biógrafos até poderiam arriscar compor uma trilha com pedaços de pão para garantir seu reencontro com um ponto de partida, mas é questão de tempo até perceberem que em uma cartografia não há um primado de início e nem fim. Há tão somente “linhas dispersas”, expandindo concomitantemente, em “velocidades variadas” (DELEUZE, 2013, p. 47), pois um rizoma “não começa, nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE;

GUATTARI, 2011, p. 48). Regresso impossível. Quanto mais eles adentram os vales e interstícios daqueles e daquelas que se permitem biografar, deixando-se levar pelos seus relatos, permitindo-se apaixonar não por um possível resultado, mas sim pelo caminho... “Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48-49). Anulando-se *início* e *fim*, resta aos cartógrafos andarilharem pela estrada do meio: “lugar onde as coisas adquirem velocidade [...] direção perpendicular, movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rôi suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Sem que sequer percebessem, o mar bravo que tanto lhes afligiam toma uma nova forma, e depois outra, e mais outra... São “paisagens cambiantes que se alteram rapidamente no balanço das emaranhadas redes que compõem o traçado da vida contemporânea” (CHAVES, 2013, p. 70). Primeiro aplaina-se em uma praia paradisíaca e ensolarada, depois se transmuta em um deserto cujo chão esturricado repousa miragens das mais variadas, para em seguida verem-se em meio a um “admirável mundo novo”, no qual criaturas sintéticas soam mais humanas que os criadores que lhe deram vida. Nessa miríade de cenários, os cartógrafos deliram junto a Philip K. Dick e recriam novos itinerários para eles e para os(as) professores(as) disparados(as) pelos seus biografemas: “Mesmo que você não se lembre com riqueza de detalhes, como você poderia narrar esse momento?”; “E se você pudesse escolher um momento de sua vida para falar, que talvez não seja vistoso ou que você não pensaria nele de imediato, qual seria?; “Não se preocupe se você considera esse detalhe como insignificante, é justamente esses fragmentos que me interessam!” (Cartógrafo-biógrafo, notas de diário de campo, julho/agosto/setembro/2017).

Alista-se ao desejo dos cartógrafos-biógrafos superar uma certa pressuposição que haveria quanto ao gênero ficção científica. Tal inquietação surgiu ainda no primeiro encontro com os(as) docentes, quando uma das professoras relatou que “quando um filme não é voltado para a ficção científica, é uma coisa mais real” (Hermila, notas de diário de campo, julho/2017). O que seria esse “real” e por que a ficção científica não haveria de ser considerada real ou constituída por realidades? Posteriormente, Hermila revela o seu apreço por um determinado gênero cinematográfico: “Documentários... documentários, principalmente. Que é aquela coisa mais real, né? Que o documentário é, mas não é o filme. É o filme, né? Só que em uma abordagem diferente. Os documentários ensinam muito. Principalmente aqueles da National Geographic” (Hermila, notas de diário de campo, julho/2017).

Sim, “os documentários ensinam muito”, pois partimos do entendimento de que artefatos culturais, quaisquer que sejam eles – “desenhos animados, filmes, propagandas, novelas, narrativas seriadas (e suas variações em séries, minisséries, webséries, seriados, etc.), kits de literatura, HQs, mangás, fotografias, exposições...” – são textos (MAKNAMARA, 2020, p. 68-69), ou seja, “composições linguísticas que, mais que mediar e comunicar relações entre palavras e coisas, incorporam e produzem significados, saberes e valores” (MAKNAMARA, 2020, p. 69). Como textos, artefatos culturais podem ser tomados como textos curriculares⁹, já que “produzem e disponibilizam formas particulares de ver, saber, sentir e descrever e, assim, concorrem para processos de subjetivação” (MAKNAMARA, 2020, p. 69). Para Hermila,

9 Por “currículo” está-se entendendo “produto da disponibilização de formas de raciocínio, saberes, valores, afetos e comportamentos que contribuem, através de estratégias e técnicas específicas, para a formação de pessoas ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos” (MAKNAMARA, 2020, p. 69).

haveria uma realidade que seria acionada tão somente pelos filmes documentais, em detrimento dos outros gêneros cinematográficos, como se os documentários fossem completamente imparciais e comprometidos com essa pretensa realidade. Porém, se sobre a verdade “ninguém até agora foi suficientemente verdadeiro” (NIETZSCHE, 2005, p. 177), tampouco os documentários, os filmes de ficção científica ou mesmo os relatos das histórias de vida desses(as) futuros(as) professores(as) serão. E não há receio algum com isso, visto que uma “escritura ficcional não é menos verdadeira do que aquela que vive para a verdade, ou: aquela que vive para a verdade não é menos mentirosa que a ficcional” (FEIL, 2010, p. 82).

Para dar conta de tamanha empreitada, o modo *fictífico-cientifical* é talhado de maneira a ironizar e subverter o método científico positivista. A conjugação escolhida para nomear esse modo – em vez de alternativas como *método ficção-científico*, *método (ficção) científico* etc. – é uma maneira de não ressaltar a polarização de um termo em detrimento de outro, mas que expresse a concomitância e a ambiguidade do científico e do ficcional nas pesquisas (auto)biográficas em Educação. Assim, o modo *fictífico-cientifical* ironiza o pressuposto de que só haveria ficcionalidade dentro do gênero ficcional e que, em se tratando de mídias como cinema e literatura, a ficção científica seria o local de primazia dessa irrealidade, em uma espécie de vanguarda da fantasia.

Os cartógrafos já haviam notado algumas rachaduras sob o verniz de irrealidade e ilusão da ficção científica quando rememoraram obras desse gênero que objetivavam fugar a tal “Dona Verdade”: filmes como *Vampiro das almas* (1956), *Planeta dos macacos* (1968), *Godzilla* (1954), *Branco sai, preto fica* (2014) e *Filhos da esperança* (2007) conseguem traçar de maneira muito precisa questões contemporâneas

em relação ao país no qual foram produzidos e/ou a época de suas respectivas produções: alienígenas, macacos-humanos, um imenso monstro cujo sopro radioativo dizima tudo aquilo que atravessa seu caminho, um homem vindo do futuro para analisar o racismo institucionalizado em nossa sociedade, o futuro da humanidade no ventre de uma mulher negra. Pouco interessa aos cartógrafos os aspectos surreais dessas obras, os elementos fantásticos que distanciariam do nosso “mundo real”. Eles se comprazem daquilo que lhes golpeiam, cavando dentro de si infinitas sensações. Independente do gênero, “a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213). Se essas obras decalcam uma realidade ou são mero exercício fantasioso, pouco importa. As diferenças entre o que pode ser considerado dentro de uma obra cinematográfica como “ficção” ou “realidade” são negociáveis. Nesse sentido, o modo *fictífico-cientifical* é um composto de afectos e perceptos, blocos de sensações que nos permitem resistir à servidão, aos intoleráveis, de maneira a expandir as forças e criar novos modos de vida, outras docências, outros currículos (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

E por falar em currículos, tais filmes, ao participarem da “disponibilização de formas de raciocínios, saberes, valores, afetos e comportamentos”, contribuem para a “formação de pessoas, ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos” (MAKNAMARA, 2020, p. 69), constituindo-se, portanto, como currículo. Se por um lado é relevante para o nosso processo investigativo e para a composição do modo *fictífico-cientifical* aquilo que está na ordem do bloco de sensações, isto é, dos afectos e perceptos acionados por essas obras, não poderíamos deixar, por outro lado, a dimensão produtiva desses artefatos. Afinal, filmes são composições linguísticas, fazem muito mais do que tão somen-

te representar e expressar as coisas do mundo e os sujeitos que nele habitam. Se os filmes de ficção científica efetivamente produzem aquilo que nomeiam, eles fabricam as suas próprias verdades – e ainda que estejam maquiadas de fantasia, são tão válidas em jogos de poder como quaisquer outras.

Nos moldes das mais clássicas obras de ficção científica, o modo *fictífico-cientifical* é conspirador: denuncia essa Ciência “concebida como única forma legítima de acesso ao mundo” (CHAVES, 2013, p. 46) e que “ao longo da história da humanidade tornou-se hegemônica, assumiu uma aura de sacralidade, imunidade social e por isso agregou poder entorno de si e de quem domina seus códigos” (CHAVES, 2013, p. 50). O que acontece quando somos sequestrados por uma cientificidade exasperada, que tenta a qualquer custo tomar a experiência humana sob o julgo de uma verdade inerente às palavras e às coisas, da qual não conseguimos tão facilmente nos desatar? Ora, a Ciência tal qual conhecemos é um produto da cultura na qual ela está inserida, e a prática científica que dela deriva não subtrai a possibilidade de *ficcionalizar-se* do mesmo modo que outras produções culturais o fazem. Semelhantemente, as *geografias de vida* cartografadas dos(as) futuros(as) professores em processo de ficcionalização podem *cientifizar-se*. Contudo, não se trata aqui de um processo que requeira uma feitura higiênica, asséptica nos domínios de um laboratório. Trata-se, pois, de um processo que considera que tais relatos de si estão à deriva da realidade e prostradas em uma ordem da ficção, tendo como principal desejo experimentar com a vida e arrastá-la para os processos formativos. Em última instância, o modo *fictífico-cientifical* dá flagrantes de não apenas experimentar com a vida, como é a própria vida em sua tessitura.

Somos levados por essas “possibilidades selvagens” que alude Philip K. Dick na epígrafe

desse tópico. Passamos a sonhar com corpos elétricos, andróides terrivelmente humanos, humanos assustadoramente sintéticos, hibridizações, mestiçagens, fluxos, mesclas... Nos perdemos junto à Violeta, quando essa professora rememora sua primeira incursão no mundo cinematográfico, através da lembrança de um domingo à tarde em que assistira um filme de ficção científica com seu pai:

Um dos primeiros filmes que eu assisti, que eu lembro até hoje que eu fiquei muito fã foi o primeiro *Planeta dos Macacos*. [...] Nossa, eu fiquei muito chocada com aquele filme... Eu acho que tinha uns sete anos quando assisti, aí meu pai ficava me contando as histórias e eu ficava pensando ‘*meu deus, será que é possível?*’ (Violeta, notas de diário de campo, julho/2017).

“*Será que é possível?*”, também nos perguntamos, fazendo coro à Violeta. Há tantas outras ciências no “mundo lá fora”, requerendo por um olhar mais permissivo, mais demorado, com menos raciocínios normatizadores e reivindicando um pouco mais de delírio... São outros possíveis instaurados na ordem do caos, sob a (des)ordem de uma ciência nômade que impõe guerrilhas à ciência régia, aquela intrínseca ao aparelhamento Estatal e que bloqueia a passagem dos fluxos (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Quando futuros(as) professores(as) reivindicam uma possibilidade artística em suas escritas de si, linhas de fuga são acionadas. Tais linhas tentam, de algum modo, dar conta dessa demanda cada vez mais intensa de elementos heterogêneos que escapam do seu processo formativo. Questões relativas aos gêneros, aos corpos e às sexualidades, que nem sempre são priorizadas na formação inicial (GURGEL; MAKNAMARA, 2020), soam para esses(as) professores(as) como elementos “estrangeiros”, embora eles(as) mesmos(as) reconheçam que possivelmente essa trinca surgirá pedindo asilo político em suas salas de aula em futuro não tão distante.

Embora tais elementos não tenham sido plenamente abarcados na formação inicial dos(as) professores(as), as memórias ensaiadas por eles(as) em um modo *fictífico-cientifical* nos sugerem que eles(as) agem de duas maneiras ao se depararem com tais conteúdos. Em ambos os casos, o cinema surge como um elemento central, seja para compreendê-lo como um *bloco de sensações*, seja para assumi-lo na perspectiva de um *currículo*. No primeiro caso, os(as) professores(as) entram em contato com o cinema como uma arte e, portanto, um disparador de afectos e perceptos (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Nessa dimensão, eles(as) reescrevem as suas memórias como roteiros de um filme em uma prática narrativa que se abre às intensidades, de modo a captar as forças que tornem possível outros modos de existência, outros devires. No segundo caso, o cinema é demandado como um currículo, como um artefato cultural implicado naquilo que somos e que nos tornamos (CORAZZA, 2004; 2006). Quando apercebidos pelo silenciamento do curso em relação às temáticas importantes para suas futuras práticas de ensino, os(as) professores(as) acionam o cinema como um currículo, capaz de lhes ensinar aquilo que a própria formação inicial não foi capaz de apresentar. Em suas próprias palavras, Violeta afirma que “*filmes me ensinaram muito!*” (Violeta, notas de diário de campo, julho/2017), quando um colega do grupo focal intercede por algo que o ajudasse a compreender melhor as dinâmicas dos gêneros e das sexualidades. “*Assista filmes!*”, (Violeta, notas de diário de campo, julho/2017) prontamente indicou a professora em formação. Trata-se de uma não intimidação por parte da professora quanto às lacunas do currículo da sua licenciatura, e ao se deparar com as barreiras em sua trajetória acadêmica, acionou outros currículos para as suas demandas, chegando ao currículo do cinema.

Tais modos não são excludentes, posto que um bloco de sensações pode expandir as forças de um currículo e um currículo-arte pode acionar afectos e perceptos. O que está em jogo aqui é como o cinema é conjurado em duas dimensões que se imiscuem uma na outra e dão conta de exibir as suas potencialidades. Assim, o modo *fictífico-cientifical*, seja a partir de afectos e perceptos, seja a partir de currículos, mostra como é possível explorar o infinito e o impensável tanto na *ordem do vivido* – as geografias de vida dos(as) professores(as) –, quanto na *ordem do que ainda há de se viver* (as futuras práticas docentes, os encontros com seus/suas alunos(as), os currículos a serem demandados etc.).

Tessituras de um mapa com direções imprevistas

Uma escrita ensaiada de modo artístico, conjurada em uma dimensão de obra de arte, composta em meio às possibilidades imagéticas do cinema – que ora se apresenta como um bloco de sensações, ora como um currículo – nos fez chegar a uma escrita de si em três características principais: escrita como *afecção*, escrita como *infecção*, escrita como *ficção*. Uma escrita como *afecção* é aquela que dispara sensações de ordens variadas, que perscruta singularidades, que está fora do âmbito da fixidez, das representações categorizantes e fundantes. Trata-se de uma escrita que surge a partir da alegria, quando ultrapassamos as paixões tristes e que é disparada a partir dos bons encontros, aqueles que nos suscitam paixões alegres e que aumentam a nossa potência de afirmar a vida. Sendo uma escrita dos encontros, ela só ocorre porque é também uma escrita como *infecção* – narração que prolifera, contagia, contamina. É um processo de narração de si para o outro, escrita de uivos: convocação de um bando, de

uma matilha, de uma malta. Uma escrita em bando jamais se define por seus elementos ou por uma essência dada *a priori*, seu interesse é pelas conexões estabelecidas, pelos agenciamentos realizados. Uma escrita infecciosa não lesiona nada a não ser aquilo que chamamos de real, posto que também é uma escrita da ordem da *ficção*. Isso porque para dar conta tanto daquilo que foi vivido quanto do que ainda há por viver, uma escrita de si precisa exceder o real e manter-se na ordem da invenção, para que seja possível turbilhonar de possíveis as geografias de vida desses(as) professores(as).

Foi justamente nesse *tour de force* que os(as) professores(as) inspiraram e aspiraram. Ao reinventarem suas memórias, demonstraram ser possível trazer para o campo das pesquisas (auto)biográficas a possibilidade de reconfigurar o vivido por meio de uma estética capaz de borrar as tênues fronteiras entre a realidade e a ficção, bem como a composição de um modo artístico de escrever sobre si. Em vez de dar passos ordenados para a composição dessa fabulação, os(as) professores(as) bailaram, movimentaram-se em bando, sem muita coreografia predeterminada a partir de direções imprevistas. Assim, oxigenaram com novos ares esse mapa de geografias de vida concebido em termos deleuze-guattarianos (2011) como uma *obra de arte*, tecido a tantas mãos fiandeiras, ciganas, múltiplas...

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 173-194.

CHAVES, Silvia Nogueira. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. *In*: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. (Orgs.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 135-206.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- COSTA, Luciano Bedin da. Biografias (im)possíveis: o problema da escritura biográfica em oito atos. *In*: CORAZZA, Sandra Mara. (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 103-113.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, UFSM, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 23 maio 2021.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. São Paulo: Papyrus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", série Ensino Fundamental, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34: 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1 São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FEIL, Gabriel Sausen. O simulacro e o biografema – de A a Z. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação e literatura, Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 51-66.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.
- GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Biografemática e formação**: fragmentos de escrita de uma vida. 2013. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.
- GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. "Um bando chamado desejo": imagens de corpos, gêneros e sexualidades por professores/as de ciências em formação. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 31, n. 103, p. 191-203, 2018a. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3266>. Acesso em: 23 maio 2021.
- GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. "Eu fui muito masculinizada desde criança": memórias de infâncias e juventudes de professores/as de ciências em formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide; ROCHA, Simone Maria. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal: EDUFERN, 2018. p. 657-676.
- GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Que podem corpos, gêneros e sexualidades nas pesquisas com formação de professores? **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, Estácio, v. 17, n. 47, p. 372-395, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4668>. Acesso em: 23 maio 2021.
- GURGEL, Evanilson. O espetáculo da diferença: cartografias para demolir "cópias fiéis" na docência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 21, n. 63, p. 12-24, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53999/36115>. Acesso em: 23 maio 2021.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. Fábula da existência seguida de notas sobre a fabulação. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação e literatura, Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 51-66.
- HEUSER, Ester Maria Dreher; CORAZZA, Sandra Mara. Ensaia a escreiturartista na universidade. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, UFSM, v. 9, n. 2, p. 75-

100, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/23514>. Acesso em: 23 maio 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 28, n. 2, p. 4-18, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189/pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, UFJF, v. 21, n. 2, p. 495-

522, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19730>. Acesso em: 23 maio 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

WOOLF, Virginia. **Orlando**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

Recebido em: 20/09/2020

Aprovado em: 30/03/2021

Evanilson Gurgel é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação. *E-mail:* evanilson.gurgel@ufba.br

Marlécio Maknamara é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* maknamara@pq.cnpq.br