



## **EXPERIÊNCIAS/ACONTECIMENTOS DE UM FAZER NA ESCOLA COM O PIBIB: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIAS NA/DA/COM PLURALIDADE, EXPERIMENTAÇÃO, LIBERDADE, (DES)TERRITORIALIZAÇÃO**

**Guilherme Robson da Silva**  
**Professor da EM Georg Pfisterer**  
**Doutorando PPGE/UFRJ**  
**guilhermebente@gmail.com**

Como te explicar? Vou tentar. É que estou percebendo uma realidade enviesada. Vista por um corte oblíquo<sup>1</sup>.

### **Introdução**

Esta realidade enviesada e fugitiva, que de forma oblíqua se faz constante na sala de aula, constitui-se na forma do ensino tradicional, nos embates e vivências pessoais, nas lutas travadas nas experiências profissionais, nas formas particulares e individualizantes da educação, no projeto político-partidário dessa ou daquela administração pública e no enfoque dado por vários educadores; percebemos o quanto de sortilégio se espalha na nossa formação escolar.

Mas, essa forma transversal esbarra, talvez, num projeto unidirecional da vida, ou seja, na normatização dos corpos na sala de aula. Vemos, na educação, cortes retos proposital nas disciplinas escolares que, de certa forma, correm paralelas. Tangenciam aqui e ali, apenas, alguns momentos desse ou daquele conteúdo, fazendo, assim, que se apresente em determinadas épocas do ano projetos transdisciplinares que desemboquem numa culminância.

Recebi o convite (e, claro, foi aceito) de fazer parte, como supervisor do PIBID<sup>2</sup>/Geografia/PUC-Rio, na escola Municipal Georg Pfisterer, no ano de 2017, para trabalhar com as turmas do oitavo ano. Com essa proposta de trabalho, ao longo do ano, estudantes da graduação com seus movimentos do/no/com fazer escolar foram sendo incorporados nas turmas do oitavo ano... os contatos e as interações foram se dando na sala de aula de forma enviesada e bastante provocativa. Por que enviesada? Por que provocativa?

Estudantes do ensino fundamental, mais estudantes da graduação e professores também intencionam olhares enviesados, provocam mudanças, movimentos, devir.

Comecei a pensar em um projeto para o segundo semestre. Mas o quê? O conteúdo é América. Mas que América? A construída? Qual seria o gancho? Estudantes, escola, PIBID, conteúdo estabelecido... Filmes que a temática principal fosse a América Espanhola. Mas, queríamos que outra América estivesse presente. E daí veio uma reunião de avaliação com a professora Dra. Rejane Rodrigues (coordenadora de área de geografia, PUC-Rio), quando

<sup>1</sup> Lispector, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, pp.62-63.

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas à Docência – Ministério da Educação



surgiu a ideia de fazer um projeto sobre a América Espanhola. Comecei a pensar também numa América Quéchuá/Aimará/Crioula...

## A geografia dos renegados

Portanto, algumas indagações surgem a partir desse desejo e, por conseguinte, da leitura de Michael Foucault. Que espaço – América Latina/América do Sul/América Central/América do Norte – é esse que age, sobretudo, em movimentos pragmaticamente orientados, dotado de sentido e intencionalidade que em certo sentido escapa? Que enunciados performativos da América são reiterados para a constituição de uma identidade e como esses mesmos enunciados regulatórios, ou não, podem indicar possibilidades de resistência, subversão, deslocamento e ressignificação na construção do estudo de outras Américas? Qual o percurso que esses jovens vêm assinalando?

Discorrer sobre o território é falar de pluralidade, experimentação, liberdade, (des)territorialização. Foucault (1994) trabalha a questão do território não só como um ponto de vista meramente geográfico, mas, também, como um conhecimento jurídico-político. Essas diferentes formas de discursos do território e das desterritorializações fazem, segundo Foucault (1994a, p.33),

(...)metaforizar as transformações dos discursos mediante um vocabulário temporal conduz necessariamente à utilização do modo da consciência individual, com sua temporalidade própria. Tentar decifrá-las, ao contrário, através de metáforas espaciais, estratégicas permite captar, precisamente, os pontos pelos quais os discursos se transformam em, através e a partir das relações de poder.

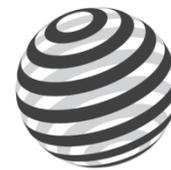
Na sala de aula, a geografia dos renegados é apresentada, geralmente, como um elemento estético mensurável. O que poderia talvez vir a configurar uma ordem e um controle simbólico dos corpos em circulação, domesticados pela avalanche de informações e/ou a falta de outras informações. Uma única perspectiva traz noções de verdade e em razão disto podemos detectar *corpus delicti*<sup>3</sup>, o corpo revelando a evidência de sua culpa, e engendrando ao mesmo tempo uma crescente vigilância. Esse corpo confessional, segundo Foucault (1994b), é fundamental para o abrandamento dos renegados que estudam outros renegados, nesse sentido à conduta das aulas pode levar para uma disciplina que professe um procedimento austero.

Por isso, trazer outras imagens e outras falas para as vivências na escola pode possibilitar outras nuances no apreender das falas e das imagens. Trabalhar com a experiência de leituras de imagens no cotidiano da sala de aula traz a possibilidade de certos olhares diferenciados para os conteúdos exigidos e para as identidades fixas e não fixas do espaço estudado. Dito isso, nas imagens produzidas e reproduzidas, na sala de aula, se percebe como essas imagens são vivenciadas, no dia a dia, por esses sujeitos. Revelando, subjetivamente, seus aprendizados. Fixadas ou não, as imagens e falas em diversos momentos se apresentam de forma moral e mecânica. Por exemplo, “o Haiti é um país pobre”. Essa fala, quase sempre, projeta uma imagem comum e única. Pois, de certa forma, sua unidade e sua medida supõem um processo de duplicar a representação.

Assim, pensar num projeto no qual se envolve todo o oitavo ano do turno da manhã foi posto em prática, sabendo que nesse processo dinâmico as intervenções seriam bem-vindas.

---

<sup>3</sup> Na acepção jurídica do termo o *corpus delicti* representa a “essência do crime”, a “materialização da ofensa”.



longínqua.

No decorrer da apresentação do projeto, surgiu a questão da população Negra/Preta nessa América. Foram selecionados 20 países da América do Sul, América Central e o México. Todas as turmas trabalhariam esses países, porém com enfoques diferentes: a turma **A** ficou responsável por pesquisar: Música e Esporte; a turma **B**, Cinema e Culinária; a turma **C**, Política e Desigualdade; e por último, a turma **D** com o Aspecto Físico e Religioso. A demanda da população afro-americana deveria ser trabalhada em todos os países pesquisados.

Mas, quais foram os critérios para definir os temas pelas turmas? Durante todo o percurso eu me fiz essa pergunta, talvez traçando um perfil genérico, como se costuma fazer com a América Latina: as turmas têm seus estigmas dados desde que “nascem” ou são construídas. A turma **C** é a “melhor”... e a turma **D**, “não é boa”. E isso chega para nós (professores e estudantes) por osmose e/ou por imbecilidade. Voltarei a turma **D** mais adiante.

### **O projeto como corpo em movimento**

Dentro de cada turma uma dupla ficou responsável por um país, que foi definido num sorteio. A dupla teve por tarefa pesquisar o tema proposto para a turma naquele país. Assim, as quatro turmas pesquisaram os mesmos países, com diferentes enfoques. Depois da apresentação na turma, houve uma apresentação das turmas no pátio da escola, formando agora não mais uma dupla e sim um octeto, onde o critério deixou de ser turma e passou a ser o país pesquisado.

O projeto foi tomando corpo com as diversas questões trazidas pelos estudantes. Mas, tínhamos um prazo de finalização e apresentação. E esse prazo foi se esgotando; o tempo foi ficando curto e paradoxalmente espaçoso, ora por uma avalanche de propostas da turma 1804, ora por uma falta de proposta da 1803, por exemplo.

Cada bolsista do PIBID ficou coordenando uma turma. E percebemos o quanto isso pode ser estimulante para turmas “desacreditadas”. As turmas **A**, **B** e **C** tiveram orientações minhas e dos pibidianos/as. Mas, a turma **D**, por “não ser muito boa”, teve uma entrega excelente da graduanda Letícia e uma reciprocidade da turma com ela. O trabalho fluiu nessa turma de uma maneira visceral e responsável. Mesmo em dias que não tinha aula de geografia, esses/as estudantes se reuniam por conta própria e responsável ao assumirem o laboratório e de forma autônoma construírem esses trabalhos.

### **A avaliação como desejo**

A turma 1804 mudou a forma de avaliação dos trabalhos. O componente empenho, interação, socialização e responsabilidade passou a fazer parte, de forma decisiva, na nota final (temos que dar uma nota). O desejo, sim, o desejo de estar presente assim como as diversas formas de se presentificar foi visto por nós (professor e pibidianos/os) como algo de extrema importância: como riquezas em andamento, como conquista de um grupo, como desejo que não precisa de nota.

Esse grupo de estudantes nos proporcionou uma vivência não individualizante, indo ao encontro, e ao mesmo tempo ao desencontro, com aquilo que Foucault sustenta: que a individualidade é crescentemente controlada pelo poder e que somos individualizados, no fundo, pelo poder. A identidade, portanto, não se opõe a isso; pelo contrário, a identidade obrigatória de cada um de nós é efeito e instrumento de poder. Assim, muitas das vezes, aquilo que chamamos de produção, criação, invenção de modo e estilo de vidas são novas técnicas e relações de poder. Pois, segundo o filósofo Peter Pál Pelbart:



A sociedade disciplinar, que predominava até algumas décadas atrás, não conseguia penetrar inteiramente as consciências e os corpos dos indivíduos a ponto de organizá-los na totalidade de suas atividades. A relação entre poder e indivíduo era ainda extrínseca, estática e, além disso, era compensada pela resistência do indivíduo. Na sociedade de controle, o conjunto da vida social é abraçado pelo poder e desenvolvido na sua virtualidade. A sociedade é subsumida na sua integralidade, até os centros vitais de sua estrutura social. Trata-se de um controle que invade a profundidade das consciências e dos corpos da população, atravessando a integralidade das relações sociais e as integralizando. Sim, é a subsunção da economia, da cultura, da inteligência, da afetividade, em suma, do bios social a um poder que assim engloba todos os elementos da vida social.<sup>4</sup>

Criar afetividade, portanto, implica na descoberta de limites. Descobrir limites envolve silêncios na formação dos/as professores/as, e reconhecimento de que novamente entrou-se em limites. A fala desses alunos e alunas nos move, na sala de aula, para as ultrapassagens. Num processo sem fim. Em constante devir.

Politizamos, como diz Foucault, relações que eram vistas como secundárias – por exemplo, as relações dos professores e os estudantes, bem como as relações de outros sujeitos da escola e que chegam à escola, como o PIBID – gerando movimentos.

Guimarães Rosa diz, em Grande Sertão Veredas (2006), que o sertão está em toda parte. E está! Está na sala de aula metaforicamente, e é linguagem nas suas abordagens, nas suas indagações sobre: a vida, a morte, a identidade, a sexualidade, a subjetividade e a existência, que nos chega pelo viés dos silêncios e dos ruídos, como chegaram estudantes e bolsistas do PIBID. Continua Rosa (2006):

Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos [...] O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho. Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões... O sertão está em toda parte.

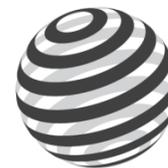
As opiniões estão em todas as partes. A turma **D** esteve em todas as partes, como os pibidianos/as. Deram o tom, ao trabalho. Intensificaram relações.

Pensar num tema de pesquisa aberto, em que as questões seriam trazidas pela demanda da dupla é no mínimo instigante. Assim, os temas estão referenciados na identidade, mas propensos à desidentidade. Imbricados, dessa forma, nesse fazer escolar. Assim esse corpo/estudante – de adolescentes e jovens bolsistas – que corresponde a uma economia religiosa histórica, também poderá passar a incluir o outro como outro, como diferente; tanto na macro escala (os quéchua, por exemplo), como na micro escala (relações de gênero no cotidiano, por exemplo). Essas provocações como pesquisa, respeitando o conteúdo imposto, traz à cena uma relação absolutamente incongruente entre linguagem e o corpo referido à lógica do dominado e do dominante: determinando a marca, o significável. Temos aqui a tríade significante-significado-significável. Assim, as pulsões aderem a representações e afetos organizados como linguagem. Dito de outra forma: é pela linguagem visual e vocal que circula o olhar e a voz, na sala de aula. Intensificando à escuta, quase sempre ruidosa.

---

<sup>4</sup>PálPelbart, Peter. Revista Cinética. Disponível em:

<[www.revistacinetica.com.br/cep/peter\\_pal](http://www.revistacinetica.com.br/cep/peter_pal)>. Acesso em: 11 mar. 2013.



A linguagem contém rupturas e, lugar de falta, produz incompletude na fala, como

argumenta Jacques Lacan (1998, pp. 600–633). Portanto, um atar-se do Real, do Simbólico e do Imaginário, que são partes do aparelho psíquico, constitui a delimitação de um corpo, e, por conseguinte de vários corpos de um grupo. Visto que essa dinâmica capta a estrutura do indivíduo e constrói a realidade para o sujeito e para a sociedade.

Assim, se diz da turma **D**: “ não é boa”. O que se busca nessa afirmação? A domesticação na simbolização? É o modo mais prático da identidade dos corpos? Ou seja, o significante dá forma ao ser. Dito de outro modo, essa forma, o ser, é composto de pedaços entre os afetos e o indizível? Aqui voltemos a Foucault em O uso dos prazeres (1998a) e O cuidado de si (1998b) que problematiza a questão da subjetividade. Foucault traça um paralelo entre novas formas de relação amorosa e a criação. O desejo torna-se, individual e culturalmente, possibilidades de vidas criativas, e não uma fatalidade. O devir criativo e/ou o não todo da aprendizagem contemporânea trazem no seu âmago a questão ético-política não-identitário. Embora, do ponto de vista tático se faz necessário dizer “que é”, “que pertence”.

Trata-se de singularidades e diferenciações contra a homogeneização das subjetividades. Michel Foucault preconiza que a subjetividade serve para chegar a uma multiplicidade de relações, de modo de vida. E que, com isso, se possa pôr em cena as virtualidades relacionais e afetivas no tecido social, não de uma forma pujante homogênea nem se sobrepor às formas culturais gerais.

No decorrer do tempo, o corpo/estudante surge como um elemento estético censurável, o que poderia talvez vir a configurar uma ordem e um controle simbólico das vidas nuas e da “América Exótica”, por exemplo. Mas esse corpo/estudante age em movimentos pragmaticamente orientados, dotado de sentido e intencionalidade, que, em certos enunciados performativos do ser latino americano, são reiterados para a constituição de uma identidade. Porém, essas mesmas afirmações regulatórias, ou não, podem indicar possibilidades de resistência, subversão, deslocamento e ressignificação na construção de outras Américas, outros/as estudantes, outros/as professores/as.

O corpo se apresenta, para esses meninos e meninas, num processo dinâmico de mudanças, numa ação contínua e prolongada do vir-a-ser, provocando, portanto, impulsos que expressam a vontade de potência incessante. Incitam forças, nessas proposições, em contínuo dinamismo, em constante devir, onde tais processos de criação são frequentes, conduzido pela vontade de potência. Judith Butler, em Caminhos Divergentes (2017), diz:

Se uma temporalidade surge dentro de outra, então o horizonte temporal não é mais singular; o que é “contemporâneo” são as formas de convergência que nem sempre são prontamente legíveis.

É justamente a ultrapassagem da dinâmica imposta para a ação criativa e nem sempre legíveis, sobre tal possibilidade que Nietzsche se refere no aforismo 58 de A Gaia ciência (1998, p. 20). Diz o filósofo: “Somente enquanto criadores!”, ou seja, só enquanto criadores podemos destruir! Mas, há outra coisa que não devemos esquecer: basta criar novos nomes e apreciações e probabilidade para, em curto prazo, criar novas coisas.

### **A escola tem cores**

A escola não pode ser pensada como um lugar separado do resto da sociedade. E, essa mesma escola tem que tomar para si não só a construção do ensino, mas também sua desconstrução. Ou seja, se ela constrói imagens estereotipadas, ela também desconstrói pela experiência do dia a dia, custeada para uma (des)governabilidade do corpo e por um fazer de outros corpos. Dessa forma, a escola é colocada como espaço de discussão e, não só, de



acúmulo de conhecimento que tem que ser passados para os estudantes como verdade

absoluta.

Assim, a escola tem cores e não existe neutralidade. Quando a escola se “neutraliza”, ela contribui para o fracasso escolar. A escola, desse modo, tem que agregar, no seu cotidiano, cores que, no primeiro momento, não sabemos os nomes, mas se mostram pelas falas e imagens dos/as estudantes ditos como “fracassados”, “repetentes”, “sem futuro escolar”, “não muito bons”.

A experiência da pesquisa na turma **D**, onde o tempo e o espaço fugiram da regra da turma regular e que foram construídos por eles, introduziu outros tempos e espaços. Mostrou que esse fazer escolar produzido por estudantes, professores e pibidianos/as – potencializou as necessidades dos corpos presentes e apontou para um não fracasso escolar, detectado ali, no cotidiano da sala de aula.

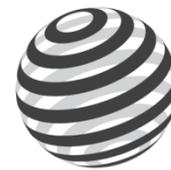
No entanto, é em tal alojamento ininterrupto de resíduos antagônicos e conflituosos no nosso corpo e no corpo escolar, que, de certo modo, nos foi mostrado esse reflexivo confronto de dependência e complementaridade da relação de si e do outro. Possibilitou-nos pensar a prática escolar como algo da falibilidade humana, que se mostra na ação pendular. E, por assim, exige a descontinuidade do vivido e do estruturado, como nos diz Michel Foucault e Judith Butler. Pois, assistimos a movimentos sem chegada, nem destruição. Mas, com um olhar mais atento, avistamos atravessamentos tensos de acontecimentos e reconhecimentos da alteridade, de imagens difusas e de normativas nítidas, da ação moral-pedagógica e das multiplicidades de linguagens e desejos com chegada e destruição que se identificam e se desidentificam pelo corpo em várias dimensões do ensino-aprendizagem.

Identidade e alienação fluem na estabilidade e na instabilidade, na determinação e na indeterminação, na fixação e na não-fixação do/no corpo. Percorrer por tais conflitos nos assinalou a maneira através da qual o desejo (que nos aponta para a falta) e a linguagem (in)determinam o sujeito presente e ausente na atualização dos confrontos.

Argumentar – em Foucault e Butler, a contento – é escorregar no dizível e no indizível e/ou pernoitar em uma água viva lispectoriana difusa, num corpo nítido. É perceber que os brejos viram rios e esses em mares; que acender uma fogueira é entristecer a miséria e conversar com a poeira é hospedar no corpo o reflexo do fogo. Assim, desejar é falta. E é despersonalizar o que já habita o sujeito, ou seja, é demonstrar a instabilidade do que é determinado. E, são tantas as manifestações de infinitude num corpo finito, numa turma, numa escola... para salientar o descompasso dicotômico do que é positivo e negativo, que vemos legitimações do possível, que é irrestrito, no corpo. E assim: se debate, se questiona e se põe em evidência não só as relações, mas também os acontecimentos e as experiências.

Trazer à baila Foucault e Butler, turmas e escola, professor e PIBID, escola e universidade, assim como Mariah e Ryan e tantos outros com suas inquietações, é espinhar corpos foscos que não se livram da desinquietação, mesmo tendo por ordem a formatação imposta. O desassossego explode nos silêncios, nos olhares e nos gestos à busca de um corpo plural e ao mesmo tempo único, que se lança e se retira... que se arvorea.

De qual singularidade estamos a falar? De qual legitimação estamos prestes a deferir no absoluto da morte? Nesse contexto, singularidade e morte (do que é fixo) são fundamentos de confrontação e de (in)determinação da identidade e da diferença articulada com a demolição do pertencimento em constância miúda, a cada momento de “matar–e–morrer” no breu, de cada crepúsculo do “dia–que–já–é–noite” e da “noite–que–já–é–dia” como nos mostra Guimarães Rosa (2006), em Grande Sertão Veredas. Tencionar o dito e suas projeções nas imagens. Arremessar-se nesses autores e nas explanações desses/as estudantes e pormenorizar suas falas e seus silêncios nas intersubjetivas do desejo, é ofertar e deixar ser ofertado por esses estudantes algo para além do monólito, do orgânico e do coeso.



Com suas diferenças de cores e imagens, o desejo, traz em si átimos de morte e vida,

de feminino e masculino, fazendo, desse modo, referência ao “outro” interno e externo no agir do movimento e na ação que descentra a maneira como o corpo atua sobre o feito e o efeito pedagógico–moral–civilizatório orientado para um fim, a partir de uma finalidade que é executada sem interrupções à conservação do *status quo*.

Os corpos que se apresentam nas perspectivas, de Michael, Judith, Raphaele, Naely, Lucas... nos demonstram comparecimento em processos dinâmicos de mudanças, numa ação prolongada no vir–a–ser, provocando, portanto, impulsos que expressam a vontade de potência incessante na afetividade e na imaginação, que se faz realizar, como vimos no processo da pesquisa, na vitalidade inaudita presente nesses corpos; que não se totaliza nas imagens nem nas linguagens. Mas escapa nas fendas, nas fissuras do corpóreo e do incorpóreo, como também do particular e do público.

Ora, persistir no viver da sala de aula é estar assombrado com vida; é tangenciar as veredas espalhadas pelos Carlos... E, por isso, clarear e escurecer os lugares e os não–lugares das Julias... e tecer as frações, como nos foi exposto –*no querer fazer a atividade proposta, se apoderar e modificar o proposto, acrescentar*– e que tais fragmentos e vestígios de vontade de poder se liberam nas fixações do indivíduo. Assim como nas restrições de Mayconn realizadas à força de uma “reeducação”. Como também e nas atomizações de Suzanne ao medo desdobrado na dependência condicionada pela exterioridade, que mortifica a possibilidade de afirmação de cada singularidade, em prol das diversidades dos corpos. Questionar o corpo e o ensino, como esses/as estudantes nos sinalizaram, é acolher que o vazio é bem-vindo e que esse vazio nos aponta para disponibilidades... Tal qual um copo vazio está cheio de ar, como diz a canção de Gilberto Gil e Chico Buarque, de múltiplas partículas até então não vistas ou não querendo ser vistas.

Isso faz com que tal vazio (r)estabeleça o movimento de estar aí no mundo, de se posicionar no vir–a–ser friccionado pelo ter e pelo ser, encadeado por múltiplas formas que particularizam os ímpetus de forma que se exprimem nos desejos. Tendo, assim, nesse movimento, um efeito airado e tencionado na memória/esquecimento que se diz e se nega na comissura do sujeito, com a sua finitude, sua espacialidade e sua temporalidade para nomear o outro.

### **Considerações finais**

Portanto, sair do dualismo ( turma “boa” e “ruim”) que enrijece é procurar fazer um movimento de estar entre, passar entre, prosseguir num interlúdio, friccionar as coletividades que não param de devir... E colher e acolher no corpo, como também na sala de aula, as partes ínfimas que nos constituem. Entrementes, é entender, como foi visto e vivenciado nessas salas de aula que tais possibilidades de vivências passam por desconstruções não só no sentido da destruição, da dissolução, mas, também, pela linguística e pela cultura, ou seja, *nem boa/nem má*.

A soma – implicando subtrações, divisões e multiplicações – desses autores citados, mais as cores e sentimentos, no presente texto, nos leva a matizes e perspectivas variadas sobre o corpo/estudante e suas implicações com as escolas e a salas de aula na contemporaneidade, bem como seus propósitos na subtração de instintos para uma “ não inclusão” na moral civilizada higiênica. E, como nós sujeitos, através da sociedade, nos propomos para uma divisão dos desejos subjetivos e paradoxalmente múltiplos de olhares nas intersubjetividades.

Trata–se, pois, de insistir na existência no que é e no pode ser em movimento, em processo nas experiências. Neste intervalo fracionado do tempo se verifica que há implicações porosas de um corpo conhecido, desconhecido e persistente por meio da linguagem e do discurso. Foucault afirma, em Vigiar e Punir (1987) , que os corpos são



discursivamente construídos. Lendo o filósofo de uma forma mais cuidadosa, vê-se a linguagem e o discurso como arena política e como arena de subversão nos corpos de Cris, Diego, Sabrina, Letícia... E, sobretudo, em Alice, Bruno, Douglas, Evelyn, Bruno ... e Guilherme.

### Referências Bibliografia

BUTLER, Judith. *Caminhos Divergentes: a judaicidade e crítica do sionismo*. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. *The Psychic Life of Power*. Theories in Subjection. Stanford University Press, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos*. Volume III. Paris: Gallimard, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos*. Volume IV. Paris: Gallimard, 1994b.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998a.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: graal, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Seminário*. Livro XX. Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NIETZSCHE, Frederich. *A Gaia Ciência*, Obras Escolhidas, Volume 3, Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1998.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Ed. Comemorativa, - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.