

PROCESSOS DIDÁTICOS (PER)FORMATIVOS DA DOCÊNCIA: RELATO DE UMA VIVÊNCIA

M. L. LEODORO; C. R. de SOUZA

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, e-mail: leodoro.ufscar@uol.com.

Resumo: O trabalho aborda uma proposta de reconfiguração da Didática Geral voltada ao reconhecimento da ação *performativa* do professor que, por sua vez, é vinculada aos saberes da corporeidade e do tipo de (trans)formação docente que possa subsidiar tal perspectiva. Em seguida, é feito o relato de uma vivência que busca efetivar o que está sendo proposto. Trata-se da realização de um curso de extensão universitária denominado “*A didática como conhecimento de si: a reconstrução da docência em tempos difíceis*” que foi ministrado no segundo semestre letivo de 2016, no campus São Carlos - SP da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. O trabalho priorizou vivências, reflexões e ações sobre o agenciamento docente recorrendo às tecnologias da informação e da comunicação, às obras da literatura, aos textos críticos, à fruição das artes performativas e à apropriação destas no processo pedagógico de legitimação dos saberes associados aos “corpos conscientes” que constituem importante recurso na atuação do professor e de seus alunos em sala de aula. Enfim, uma Didática (per)formativa de cunho *experiential*, artística, concebida como campo transdisciplinar da formação de professores. Foi possível identificar um engajamento progressivo dos participantes do curso no decorrer das aulas levando-os às reflexões pautadas nos debates e vivências promovidos e na farta bibliografia interdisciplinar disponibiliza para a abordagem das temáticas desenvolvidas, as quais incluíam: a importância da reflexão eidética e axiológica como resistência à reprodução social promovida pela escola, a corporeidade como recurso de ensino e aprendizagem do professor, a aula como espaço performativo e o questionamento da “racionalidade técnica” presente na formação docente, o agenciamento cultural dos professores, a violência institucional perpetrada contra os professores como sabotagem ao ideal da sociedade democrática.

Palavras-chave: Formação de professores, Performatividade, Corporeidade, Didática, Método.

O olho cosmológico está situado nas profundidades do seu corpo. Tudo aquilo que olha e tudo o que apreende deve descer abaixo do limiar da consciência, ao fundo das entranhas onde reina uma noite absoluta e onde as pequenas bocas ternas com que absorve a sua visão devoram tudo até restar apenas a quinta essência.¹

1. *Performatividade* e os saberes da corporeidade docente

O presente trabalho situa-se no campo da Didática Geral e visa contribuir com a (trans)formação de professores da educação básica segundo uma concepção do trabalho docente como ação *performativa*. A concepção de *performance* adotada é “a execução efetiva de uma ação como oposta às capacidades, modelos ou outros fatores que representam o potencial para tal ação ou uma abstração dela” (BAUMAN, 1992, p. 41).

Há consequências profundas dessa concepção tanto para a abordagem investigativa do trabalho docente quanto para a formação dos professores. Uma das principais, é o questionamento do caráter prescritivo, normativo e formalista da Didática vinculado ao discurso pedagógico funcionalista que pretende legitimar os saberes do campo da Educação, a partir da produção teórica de processos e metodologias que produzam a eficácia máxima do ensino.

Segundo Cambi (1999), a organização da pedagogia moderna pode ser vista como desdobramento epistemológico da Revolução Científica do século XVII e de como foram articuladas as questões do “método”:

A pedagogia [...] foi redescrita em termos empíricos, articulou-se *sobre* várias ciências, [...] predis pôs um saber tecnicamente mais eficaz, pensando sobre a experiência e para a experiência, para modifica-la, para planificá-la. Entre empirismo (ciência empírica) e tecnologia, se dispôs a nova identidade da pedagogia, provocando um amplo reordenamento de toda a sua frente teórica. (idem, p. 599).

Na tradição moderna do método prevalece o atributo da onisciência do observador e um ideal gnosiológico da identificação entre consciência e conhecimento (CERUTI, 1995). A busca pela onisciência implica na superação dos elementos individuais, singulares e históricos do sujeito cognoscente. Ou seja, um processo progressivo de descentralização do ponto de vista do sujeito rumo ao alcance de um ponto de vista absoluto dos objetos.

Em contraposição à perspectiva prescritiva do método como “bom uso” da razão e sua ruptura com os elementos contingentes e constitutivos do sujeito: o cultural, o social, o histórico etc.; Morin (1994, p. 257) articula a noção do método de aquisição do conhecimento à permanente recriação intelectual da teoria: “o método, gerado pela teoria regenerara-a”. Assim, o método não

¹ MILLER, H. O olho cosmológico. Lisboa: Estampa, 1973.

pode degenerar-se num automatismo, pois pressupõe o pleno emprego das qualidades de estrategista, iniciativa e inventividade do sujeito.

No entanto, faltou considerar, para o caso da prática docente, o fato de que o método também é constituído ao nível dos “corpos conscientes” dos agentes educativos. De fato, segundo Freire (*apud* Gonçalves, 2010, p. 136):

Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de análise crítica.

Ainda de acordo com Freire (*apud* Gonçalves, 2010, p. 135), “*numa perspectiva libertadora, os educandos precisam estar absolutamente convencidos de que, em primeiro lugar, enquanto corpos conscientes, nós já somos método*”. Para ilustrar essa concepção do método “incorporado”, pode-se recorrer ao exemplo dos conhecimentos acumulados pelos caçadores nômades acerca dos procedimentos básicos que garantiam a sobrevivência do grupo tais como: realizar a caça de animais, a coleta de alimentos, a identificação e coleta de plantas adequadas ao tratamento de doenças, a orientação espacial para a exploração territorial, a localização de fontes de água etc. (GONÇALVES, *op cit.*).

Para a atividade *performativa* do professor, é imprescindível o papel da *corporeidade* individual e coletiva no trabalho docente. Primeiramente, o corpo é o próprio instrumento de trabalho do professor. E, portanto, é limitador considerar a *reflexividade* docente apenas em sua dimensão metacognitiva e subjetiva subestimando seu aspecto plenamente corporal.

Os saberes estão corporificados, de tal modo que pode-se falar numa inteligência do corpo que subsidia a ação do professor. À essa inteligência corporal vinculada à astúcia e à improvisação com as quais os problemas que emergem no cotidiano são abordados, os gregos denominavam *Metis*. Segundo Dejours (2012, p. 42):

O mais importante nas características dessa inteligência é que ela permite o imprevisto, a inventividade, a busca de soluções. Possibilita embrenhar-se por caminhos insólitos, em situações novas, desconhecidas, inéditas. É uma inteligência astuciosa, mas também inventiva, criativa, por vezes debochada e até insolente.

A ação do(a) professor(a), em sala de aula, acontece num espaço-tempo próprio. É afetada pelo lugar institucional da docência e, historicamente, pelos *esquemas práticos* do ofício que vão configurando, por meio do compartilhamento de procedimentos pedagógicos instituídos e os “*savoir-feire*” a eles associados, uma didática empírica e conformada às demandas do sistema educacional.

É necessário, portanto, considerarmos a existência das “técnicas corporais”², o uso do corpo mediado pela cultura (DAOLIO, 2010), como instância da produção dos saberes docentes. Não cabe, portanto, à Didática, a normatização disciplinadora dos corpos de professores e alunos, mas o reconhecimento, a problematização e a investigação desse legado cultural de saberes pedagógicos corporificados nos agentes do processo educacional: “*quando uma geração passa à outra geração a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social quanto quando a transmissão se faz pela linguagem*” (MAUSS apud DAOLIO, 2010, p. 44).

Em oposição à aplicação de teorias e métodos de ensino preconcebidos por especialistas, nos moldes do modelo da “racionalidade técnica” já bastante criticada pela pesquisa educacional, é necessário considerarmos a ação docente vinculada ao **estilo**³ pessoal do professor, o qual envolve os aspectos experienciais da singularidade humana e a vivência dos princípios educativos.

Quanto à assunção do estilo pessoal do professor, ela vincula-se à perspectiva da dimensão *performativa* da atuação docente no seu sentido artístico, artesanal, político, de exercício de um ofício coletivo segundo uma “*maniera*”⁴ pessoal.

Autores como Phelan (apud ELLSWORTH, 2005), interpretam o ensino como acontecimento performativo que não se reproduz ou deixa rastros visíveis. Nesse sentido, a atividade do ensinar resiste à sua própria reprodução, à “metodologização”. Sua performatividade prefigura uma força ontologicamente política. Para Ellsworth (2005, p. 163), “*como consequência, a única vida da pedagogia performativa está relacionada ao seu contexto e momento*”.

O professor e seus alunos são, antes de tudo, *presenças* conjuntas na sala de aula, num processo coletivo de mediações performativas em abertura permanente para a condição vital do aprender e às vicissitudes que isso implica.

² Noção formulada pelo sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss (1872-1950).

³ Martins (2012, p.) menciona uma interessante caracterização de estilo, elaborada por Middleton Murray, vinculada ao campo de estudos da linguística, particularmente, da estilística, que é bastante própria à concepção que defendemos da ação docente: “*estilo é a expressão inevitável e orgânica de um modo individual de experiência*”.

⁴ No sentido do termo italiano que designou o movimento artístico denominado “maneirismo” nas artes plásticas e na literatura contrapondo-se aos rigores metodológicos do estilo clássico da pintura e criticando a adoção de regras para a elaboração poética. Um dos defensores do ideário maneirista na literatura foi o filósofo, escritor e místico Giordano Bruno (1548-1600). Em sua obra “*Heroicos furores*” (editada em Londres no ano de 1585), Bruno utiliza-se do personagem homônimo do poeta Luigi Tansillo (1510-1568) para expressar seu repúdio ao pedantismo dos que pregavam as regras para a “imitação” das obras clássicas da literatura: “*(...) la poesia non nasce da le regole, se non per leggerissimo accidente, ma le regole derivano da le poesie: e però tanti son geni e specie de vere regole, quanti son geni e specie de veri poeti*” [a poesia não nasce das regras, salvo em algum caso acidental, mas as regras derivam da poesia e, por isso, tantos são os gêneros e espécies das verdadeiras regras quantos são os gêneros e espécies dos verdadeiros poetas].

A perspectiva *performativa* da ação docente não representa um tratamento das questões do ensino voltado à dissociar ou à individualizar o trabalho do professor em desconsideração à *outridade* de seus alunos e da natureza coletiva da tarefa educativa. Ao contrário, almeja-se contribuir para a apreciação e avaliação positivas da autenticidade do trabalho dos professores e para o reconhecimento social da categoria, uma vez que, segundo Webb (2009), os professores foram desterritorializados de seus próprios saberes, pois estes foram considerados sem rigor científico e ilegítimos, sob o ponto de vista da necessidade de validação pela pesquisa educacional.

Logo, é fundamental superarmos o “esoterismo acadêmico” que valoriza o trabalho docente a medida de sua semelhança com a pesquisa institucionalizada e, muitas vezes, prioriza o aspecto formal da retórica dita “científica” em detrimento dos saberes vivificados na ação docente e que, dentro do paradigma tradicional da metodologia de pesquisa educativa, só ganham validade epistêmica quando convertidos em narrativas escritas formatadas e submetidas aos pares acadêmicos e por eles sancionadas.

Contra os diversos “colonialismos teórico-metodológicos” da condição docente, a pedagogia cultural (GIROUX, 2003) pressupõe o trabalho cultural engajado do professor como “*ato de cidadania insurgente*” voltado à transgressão das lógicas de opressão e disciplinamento. Nesse modo de agenciamento, o trabalho intelectual torna-se teórico e performático, pois visa promover intervenções na vida cotidiana de determinadas comunidades e grupos sociais.

A perspectiva da *performatividade* do trabalho docente não representa, de modo algum, a negação do papel sistematizador dos conhecimentos pedagógicos desempenhado pela Didática e a importância desta no processo formativo do professor. Ao contrário disso, a tendência é a de ampliar o escopo da Didática, a fim de que ela possa contribuir para a potencialização dos recursos *performativos* da atividade de ensino, os quais deverão ser desenvolvidos em consonância com as dimensões política, cultural, acadêmica e artística da docência.

No entanto, isso não quer dizer a apropriação e aplicação dessas dimensões do conhecimento para o desenvolvimento de destrezas, competências ou habilidades docentes, mas propiciar, no processo formativo do professor, espaços e tempos de fruição voltados ao “conhecimento de si”. Ou seja, uma Didática de cunho *experiential*, artística, concebida como campo transdisciplinar da formação de professores.

2. Formação docente como processo didático *performativo*: relato de uma vivência

Ao desafio da perspectiva performativa da ação docente corresponde o de conceber e implementar iniciativas de formação de professores simétricas, ou seja, que se efetivem como processo didático performativo. Nesse sentido, os autores deste trabalho conduziram, recentemente, uma disciplina⁵ denominada “*Didática como conhecimento de si: a reconstrução da docência em tempos difíceis*” ministrada no segundo semestre letivo do ano de 2016, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – campus São Carlos-SP.

A expressão “tempos difíceis” é uma referência aos momentos críticos vividos pela educação pública brasileira nos últimos anos quando o processo democrático recente no Brasil entrou em profunda crise com consequências imediatas para a educação.

Particularmente, presenciamos, em abril de 2015, na cidade de Curitiba – PR, manifestações coletivas de professores da educação pública em greve que foram revidadas com violência pelas forças policiais do Estado, configurando um dos episódios mais tenebrosos da história da educação brasileira, quando os “corpos docentes” foram, literalmente, reprimidos e espancados.

Em 19/05/2016, os alunos da UFSCar entraram em greve “*denunciando a ilegitimidade do governo interino de Michael Temer, o corte de bolsas, a extinção de ministérios, a precarização do ensino superior e o pacote de governo do atual Ministro da Fazenda, Henrique Meirelles*”⁶. Posteriormente, o Conselho Universitário da instituição reconheceu a legitimidade do movimento estudantil e suspendeu o calendário acadêmico retomando-o apenas no segundo semestre daquele ano.

Os alunos e alunas participantes do curso eram graduandos(as) da UFSCar dos seguintes cursos: Sociologia, Pedagogia, Engenharia Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras (Inglês/Português). Havia, ainda, um aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e uma professora da rede municipal de ensino de São Carlos.

As temáticas abordadas foram as seguintes:

⁵ Trata-se de curso de extensão denominado “Atividade Curricular de Integração “Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE)” A sua carga horária total foi de 60 (sessenta) horas.

⁶ Cf.: <https://www.brasildefato.com.br/2016/06/16/consuni-reconhe-greve-dos-estudantes-da-ufscar-e-greve-nao-tem-prazo-para-acabar/>.

- Reconhecimento docente e “conhecimento de si”: a importância da reflexão eidética e axiológica na formação e na atuação dos(as) professores(as) como resistência à reprodução social promovida pela escola;
- A corporeidade como recurso de ensino e aprendizagem do professor: compreensão da corporeidade dos saberes e da ação docente para além das tentativas de disciplinarização e controle dos corpos docentes e pela apropriação dos seus “corpos conscientes”, no sentido freireano do termo;
- Aula como espaço performativo e os rituais da performance: caracterização da ação docente e da aula como acontecimentos *performativos*, ou seja, inéditos e não normatizáveis. Contra a “racionalidade técnica”, reconhecer que os saberes docentes também são artísticos;
- As estratégias de resistência cultural das Artes e do professor: as fruições e vivências estéticas contribuem para o aprimoramento do desempenho docente *em ato* (em contraposição ao desenvolvimento prévio de competências) e podem empoderar a docência como ação política.
- O cotidiano escolar e o agenciamento cultural dos professores: os professores não são mediadores neutros dos conhecimentos que veiculam. São agenciadores, ou seja, reconfiguram os saberes mediante suas experiências vividas, suas concepções axiológicas e epistemológicas, com abertura para a *outridade* de seus alunos.
- A questão da violência na sociedade contemporânea e a condição docente: a violência social perpetrada contra os professores evidencia o domínio do poder econômico e político sobre o ideal de democratização da educação. Portanto, a estratégia de defesa dos interesses dos setores socialmente oprimidos passa pelo entendimento da docência como atitude eminentemente política. Para Webb (2009, p. 4-5), “*o ensino é essencialmente um ato político. A incapacidade de preparar os professores para a participação democrática é profissionalmente irresponsável*”.

As atividades do curso ocorreram em aulas presenciais e com apoio dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação. Foram debatidos textos acadêmicos e literários, apresentados vídeos de eventos artísticos, realizadas audições de obras sonoras que subsidiaram e fomentaram reflexões e diálogos coletivos.

Uma das primeiras atividades foi a leitura coletiva do texto “*Um artista da fome*” (2012) de Franz Kafka. Parte dos alunos acompanhou a leitura à distância, por meio do aplicativo Skype, a fim de que pudessemos discutir, posteriormente, a *performatividade* do grupo de “alunos-intérpretes” que conduziu a leitura do texto de Kafka⁷.

A atividade prosseguiu com a apresentação em vídeo de uma adaptação coreográfica do texto de Kafka pela “*Cia Borelli – Carne Agonizante*”⁸. Seguiu-se a leitura de textos de Peter Pál Pelbart e Daniel Lins sobre a noção de “corpo sem órgãos” de Artaud⁹.

“*Um artista da fome*” é um texto que põe em evidência a reflexão sobre o reconhecimento e a importância de se inventar o “corpo sem órgãos” de Artaud¹⁰. O espetáculo “*O grito*” do bailarino e coreógrafo Marcos Abranches¹¹, também apresentado em vídeo, corrobora essa possibilidade de enfrentamento das adversidades.

Por meio de uma rede social, os participantes puderam trocar referências bibliográficas, chamadas de eventos e atividades artístico-culturais, comentários e conteúdos abordados nas aulas. Além disso, o material midiático que subsidiou as reflexões e debates ocorridos foram disponibilizados para consulta pública em página disponível na internet¹².

Outros exemplos da transgressão e da vanguarda artísticas foram trazidos como a apresentação em vídeo de trecho da peça teatral “*Para dar um fim no juízo de Deus*” do *Teatro Oficina*¹³. O trabalho foi baseado no texto homônimo de Artaud.

A audição de algumas obras da performer vocal Meredith Monk¹⁴ ensejou a discussão sobre o papel importante desempenhado pela vocalidade na constituição da corporeidade docente. Nossa intenção foi a de problematizar as *forças vitais* manifestas pela vocalidade do professor que também determinam a condição *performativa* e plural dos fazeres e seres docentes. As falas estão prenhas de

⁷ Um trecho da leitura pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=O8YkbfSXzX8>.

⁸ Disponível em: <https://videos.bol.uol.com.br/video/cia-borelli-estreia-o-espetaculo-artista-da-fome-em-sp-04020D9B3562C4994326>.

⁹ As referências bibliográficas dos respectivos autores estão citadas no final do trabalho.

¹⁰ O corpo sem órgãos, ao qual Artaud se refere, é a corporeidade que precede toda e qualquer esquematização estrutural ou às determinações anatômico-fisiológicas, sendo concebido como uma “obra aberta” do sujeito: “*Eu reconstruirei o homem que sou*” (ARTAUD *apud* LINS, 1999, p. 47).

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6UFcaedwzLQ>.

¹² Vide: <https://identidadeprofessor.wordpress.com/>.

¹³ Disponível em: <https://vimeo.com/175301167>.

¹⁴ Foram apresentadas faixas musicais extraídas dos CD “*Impermanence*” (New York: ECM, 2008) e “*Dolmen Music*” (New York: ECM, 1981).

significados que se relevam não apenas enquanto conteúdo semântico, da ordem de um *logos* mudo, mas, também, segundo a ordem vital expressa na partitura vocal do falante (GAYOTTO, 2002).

Ao final, os participantes elaboraram trabalhos autorais que incluem temas como “Teatro do Oprimido” e a articulação de obras literárias e acadêmicas com a atividade da docência. As obras abordadas foram: “*As redes dos oprimidos*” (2011) de Tristan Castro-Pozo, “*Galáxias*” (2011) de Haroldo de Campos, “*A oralidade perdida*” (2012) de Andrea Daher, “*Relâmpagos com claror: Lygia Clark, Helio Oitica, vida com arte*” (2004) de Beatriz Scigliano Carneiro” e “*O uso de si mesmo*” (2010) de F. M. Alexander¹⁵.

3. (Des)dobramentos da experiência

Nossas concepções são de que a docência nunca opera num vácuo de saberes e que a teoria educacional não pode instrumentalizar os processos de ensino. A ação intencional e autêntica do professor encarnada num “corpo consciente” é, por si só, um saber pedagógico *em ato* que vincula-se às práticas institucionalizadas de uma corporeidade coletiva. Não se trata, no entanto, de uma apologia aos saberes da prática. Defendemos que a formação teórica e, *também*, vivências estéticas, culturais, formação política, tudo coopera para o desenvolvimento e aprimoramento da prática docente como ato performativo.

No curso que ministramos, os participantes foram subsidiados com ampla bibliografia teórica e fizeram uso da mesma na elaboração de seus trabalhos autorais. A exposição dos mesmos, pelos próprios autores, propiciou momentos de debates coletivos muito significativos com contribuições originais às temáticas analisadas.

Por outro lado, enquanto o curso estava sendo ministrado, sucederam-se fatos políticos, econômicos e sociais contundentes que iam compondo parte das reflexões iniciais nos encontros com os alunos. Por exemplo, os assassinatos de 56 (cinquenta e seis) presos por seus companheiros no Complexo Penitenciário Anísio Jobim localizado no estado do Amazonas, no dia 01/01/2017¹⁶.

Então, que impasses um acontecimento como esse propõe à docência? Numa condição de “*work in progress*” típica da atuação performativa, o fato trágico dos assassinatos dos presos, no

¹⁵ Alguns desses trabalhos foram disponibilizados no endereço virtual anteriormente mencionado.

¹⁶ Vide reportagem com entrevista do juiz Luis Carlos Valois que atuou no caso: <http://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/01/1854182-qualquer-um-enlouqueceria-em-um-presidio-diz-juiz-do-amazonas.shtml>.

Amazonas, exigiu-nos a retomada de uma questão proposta no início do curso: “*professor, um artista da fome kafkaniano?*”.

Pressupomos que, de modo progressivo ao longo do curso, os debates e as fruições dos encontros, dos textos, das obras artísticas etc. foram constituindo um espaço de autoria coletiva, culminando nas apresentações finais dos participantes e nas reflexões realizadas a partir das mesmas. A experiência ainda permanece viva e produzindo seus desdobramentos. Ainda nos alimenta e produzirá tantas outras reflexões e ações no campo da formação de professores.

4. Referências bibliográficas:

BALDI, G.; GIUSSO, S.; RAZETTI, M.; ZACCARIA, G. Dal testo ala storia. Dala storia al testo: L’Umanesimo, il Rinascimento e l’età della Controriforma. Generi. Torino: Paravia, 2001.

BAUMAN, R. (ed.). Folklore, cultural performances and popular entertainments: a communications-centered handbook. New York: Oxford University Press, 1992.

CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CERUTI, M. O vínculo e a possibilidade. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. 16 ed. Campinas: Papirus, 2010.

DEJOURS, C. Trabalho vivo: sexualidade e trabalho. Tomo I. Brasília: Paralelo 15, 2012.

ELLSWORTH, E. Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía e el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.

GIROUX, H. A. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALVES, L. G. “A noção de corpo(s) consciente(s) na obra e no pensamento educacional de Paulo Freire. In: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C.; PRESTES, E. T. (org.). A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

KAFKA, F. Um artista da fome. Porto Alegre: L&PM, 2012.

LINS, D. Antonin Artaud: artesão do corpo sem órgãos. Rio de Janeiro: Remule Dumará, 1999.
Capítulo: “Como criar para si um corpo sem órgãos?”. p. 47-75.

MARTINS, N. S. Introdução à estilística. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

MORIN, E. Ciência com consciência. Portugal: Europa-América, 1994.

PELBART, P. P. “O corpo, a vida, a morte”. In: PASSETTI, E. Kafka, Foucault: sem medos.
Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

WEBB, T. Teacher Assemblage. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.