

**UMA ABORDAGEM SOBRE A INTUIÇÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLA**  
**OLIVEIRA, Andréia Machado\*** – UFRGS – andreiao@cpovo.net  
**BIAZUS, Maria Cristina Villanova** – UFRGS  
**GE-01: Educação e Arte**

**Resumo**

O presente artigo visa problematizar a intuição na instituição escola e seus modos de cognição a partir de um paradigma ético-estético. Tais questões são abordadas via tensões entre vontade de verdade e de poder, referidas por Nietzsche; e, posteriormente, por modos peculiares de cognição que tencionam inteligência e intuição, apontados por Bergson. Para o autor, os entraves do conhecimento não se localizam em nenhum destas faculdades em particular, mas, ao contrário, na exclusão de qualquer uma delas. Busca-se a intuição como um método para as desdobragens de si e de mundos. Método que se funda sobre o tempo e a potência de vida. Afirma-se, aqui, que uma Educação gerada na experiência de construção de mundos fundamenta-se em fazeres intuitivos da ordem da invenção.

**Palavras-chave:** instituição, intuição, Escola.

***Abstract***

The present article intends to analyze intuition in the school institution and its ways of cognition via an ethical and aesthetical paradigm. Such subjects are approached considering the tensions which compose them: the desire for true and for power, mentioned by Nietzsche, and, furthermore, particular ways of cognition which strain intelligence and intuition that were noted by Bergson. Bergson thinks that the obstacles of knowledge are not located in any of these faculties in particular, but in the exclusion of any of them. We look at intuition as a method for unfolding the self and the worlds, a method based on time which asserts the power

---

\* Andréia Machado Oliveira: Professora de Arte e Artista Plástica, Mestre em Psicologia Social e Institucional – UFRGS – Doutoranda do Programa de Informática da Educação da UFRGS. Pesquisadora dos grupos: Modos de Trabalhar, Modos de Subjetivar e NESTA (Núcleo de Estudos em Subjetivação Tecnologia e Arte) - UFRGS. Bolsista CNPQ.

Maria Cristina V. Biazus: Professora do Programa de Informática da Educação – UFRGS e do Curso de Graduação de Artes Visuais – UFRGS. Coordenadora do NESTA (Núcleo de Estudos em Subjetivação Tecnologia e Arte) - UFRGS.

of life. We propose with this article that an education formed from the experience of constructing worlds is based on intuitive actions related to invention.

**Keywords:** institution, intuition, school.

O presente artigo visa abordar a instituição Escola pelo viés da intuição. Neste sentido, traça-se um trajeto não no sentido de buscar uma origem ou uma estrutura universal com base em representações verdadeiras sobre a Escola, mas na direção de atualizar uma estrutura em um recorte histórico admissível. Tal investigação implica na visualização do objeto-escola como efeito de captura de forças que lhe são contemporâneas e que constituem a sua atualidade.

Outro aspecto relevante que se faz necessário esclarecer, inicialmente, consiste em que quando se busca sua objetivação, torna-se impossível não se ter uma subjetivação, uma vez que o sujeito também pertence à investigação. Nesta investigação não há como separar o sujeito do objeto, pois o mergulho do sujeito se dá na exterioridade do objeto que constitui o próprio sujeito. Assim os processos de objetivação e subjetivação sobre a Escola são construídos simultaneamente, e, como Nietzsche coloca, o conhecimento é a faísca do encontro do objeto e do sujeito. Neste sentido, o processo de objetivação é inseparável do processo de subjetivação.

Desta forma, a incidência sobre o objeto não se torna restritiva nem insular, uma vez que ele é configurado a partir de um plano composto por diversas práticas escolares e forças presentes. Investigar através das práticas consiste em questionar como se operam os processos de formação de realidades e quais mecanismos atuantes estão presentes, uma vez que as práticas constituídas têm uma historicidade. Assim, visa-se deslocar a investigação da Escola em si para os seus modos de produção e de cognição a partir de outras formas de sensibilidade; de problematizações do estabelecido; de inteligibilidade sobre processos não pensados; de questionamentos sobre o que é legitimado ou não, sobre o que fica codificado como prescrição através de práticas regulamentadas e reguladoras e o que escapa como desvios e rupturas.

Busca-se abordar a Escola na multiplicidade de seus acontecimentos. Foucault nos auxilia ao apontar processos de desmultiplicação casual, analisando os múltiplos processos que constituem um acontecimento. Ele aludiu à construção de um “poliedro de

inteligibilidade” em que se possa visualizar, de forma não concluída, um número não definido *a priori* de faces desse acontecimento singular. Segundo ele, deve-se procurar a

“Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas. [...] Além disso, a “acontecimentalização” consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de forças, as estratégias etc.. que, em um dado momento formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade. Ao tomar as coisas dessa maneira, procedemos, na verdade, a uma espécie de desmultiplicação casual.” (FOUCAULT, 2003, p.339).

Para ter-se acesso à desmultiplicação casual, precisa-se ir além da observação dos contornos físicos, dos regulamentos, das práticas normatizadas e normatizadoras; e mergulhar nas práticas escolares imperceptíveis pelo olhar veloz, nos sons inaudíveis pelo compasso automatizado dos gestos e das falas prontas, e nos intervalos vazios e caóticos que são negados pelas formas totalitárias.

Aponta-se uma Escola constituída na multiplicidade que almeja quebrar com a idéia de unidade coerente e totalizadora sugerindo a existência de “eus” admissíveis, conforme haja realidades vivenciadas, ou seja, inúmeras realidades possíveis de acordo com quantos domínios de validação se tenham. Concebe uma multiplicidade formadora que ousa aceitar a fragmentalidade, o desencaixe, as contrariedades e os paradoxos. A idéia de segmentaridade, investigada por Deleuze e Guattari (1996), também nos remete à multiplicidade. Conforme vemos a seguir, em suas próprias palavras:

“Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente. A casa é segmentarizada conforme a destinação de seus cômodos; as ruas, conforme a ordem da cidade; a fábrica, conforme a natureza dos trabalhos e das operações. (1996, p.84) [...] Certamente, o centralizado não se opõe ao segmentário [...] A segmentaridade torna-se dura, na medida em que todos os centros ressoam, todos os buracos negros caem num ponto de acumulação [...]” (Deleuze e Guattari, 1996, p.87)

A unidade e a segmentaridade são colocadas, de acordo com as propostas dos autores aqui correlacionados, de forma não binária nem excludente, já que uma sempre se encontra presente na outra. Todavia, ao incluírem a segmentaridade, rompem com uma unidade autoritária e castradora. Colocam a inexistência de apenas um modo de composição dos elementos formadores da realidade, demonstrando incontáveis formas de realidades.

Explicitam que as realidades pertencem aos seus lugares espaciais e temporais, de modo que os sujeitos somente podem ser vistos com sua historicidade, uma vez que esta os constitui. Afirmam uma condição histórica do ser: composições de recortes transversalizados por tempos distintos.

### **Vontades institucionais**

Aqui, propõe-se considerar que a Escola é formada não apenas por um plano de organização e desenvolvimento que visa à concretização e conservação da forma conhecida, entretanto, também, por um plano de consistência que desencadeia devires ao escrever, pintar, compor, ler, falar, brincar. Devir como meio de estar, continuamente, se tornando.

A tensão entre conservação e mudança que constitui a Escola é a própria tensão da vida, ou melhor, somente há vida se há tensão. São modos distintos que constroem realidades diferentes. Os elementos, as tensões, os movimentos estão presentes em todos os planos, contudo há inúmeras maneiras de arranjá-los. A realidade se apresenta como a contamos, escrevemos, imaginamos em processos intuitivos. Para Nietzsche:

“[...] A vida é este incansável engendramento destas duplas representações: só a vontade é e vive. O mundo empírico aparece e devém. O que é artístico é este perfeito recobrimento do interior e do exterior a cada instante. No artista a força originária age através das imagens; é ela que está em obra [...] No artista a vontade atinge o êxtase da intuição. É somente aqui que o prazer da intuição o arrebatava completamente da dor originária”. (NIETZSCHE apud CUNHA, 2003, p. 21).

Em Nietzsche (NIETZSCHE apud FOUCAULT, 1996) já se encontra que todo fazer humano é invenção de si e do mundo, uma vez que não existe uma realidade pré-existente. Para ele, a criação faz parte da gênese da vida: o viver é ato de criação constante. Existe aí, para Nietzsche, uma luta, uma relação de poder.

De acordo com Nietzsche (2001), tudo o que vive, vive na aparência, isto é, todas as ordenações inteligíveis que o ser constrói são aparências e não o real. O ser humano somente tem acesso às aparências, uma vez que o mundo, imerso no caos, lhe escapa em sua totalidade. Isto é, todo o vivido é aparência; todavia, há uma distinção fundamental entre o movimento de busca e de conservação das aparências. O de busca das aparências está ligado à vontade de poder como capacidade inventiva do ser; como movimento na direção de potência de vida e como busca de imagens que produzem o prazer. Como Deleuze nos diz (1965, p. 22) sobre Nietzsche: “A vontade de poder, diz Nietzsche, não consiste em cobiçar nem sequer

em *tomar*, mas em *criar* e *dar*. O Poder, como vontade de poder, não é o que a vontade quer, mas *aquilo que quer* na vontade (Dionísio em pessoa)”. Na vontade de poder, a vontade se apresenta embriagada pelos delírios oriundos do caos, por uma força que exige mover-se. Vontade de poder, vontade que desacomoda e incomoda. Mesmo os mais cômodos em suas posições escolares, sentem, em certo momento, que as situações podem ser diferenciadas, que há oportunidade de criação. Há uma necessidade imperiosa de criação para satisfação da vida.

Contrapondo-se à vontade de poder, Nietzsche (2001) aponta que a vontade de verdade visa à manutenção do estabelecido através da conservação das aparências. É um movimento que se fecha sobre si mesmo, fortalecendo o instituído e lutando pela sua permanência, bem como negando o caos com toda sua multiplicidade e mutabilidade. A vontade encerra-se em seu querer próprio diante da ameaça da mudança; almeja a fixação interna recusando as provocações do fora; e torna-se nihilista ao bloquear a pulsão da potência de vida. A estes aspectos da vontade de verdade, Nietzsche identifica a ciência que também se movimenta no sentido de inibir a capacidade inventiva ao almejar uma verdade fixa e absoluta. Assim, uma vez que a invenção não é permitida, a cognição restringe-se a reconhecer e afirmar o conhecido via a reconhecimento. De acordo com Deleuze e Guattari: “[...] pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (1992, p. 73).

Do mesmo modo como a vontade de verdade se relaciona com a ciência pela sua força de fixação, adaptação e conservação, a vontade de poder se liga à arte pela sua capacidade criadora via seus processos intuitivos. Para Nietzsche (2001), a arte possibilita e estimula a vida, uma vez que tem como princípio a invenção: invenção de verdades, de mentiras, de mundos. A potência de vida está na multiplicidade, no devir, na alegria do diverso.

O potencial de criação deve ser requerido na Escola a partir da intuição. Frequentemente se perde tal potencial; ficando sujeito a um “tarefismo” pelas propostas tecnicistas ou a um “espontaneísmo” exagerado pelos trabalhos de livre expressão. A criação é experiência do pensamento que percorre todo fazer escolar. Há uma postura diferenciada, sobretudo política, ao se estimular e valorizar a criação no contexto escolar. Propiciar aos alunos capacidades inventivas, de não acomodação perante a vida, de invenção de mundos, como diz Nietzsche. Em suma, a criação concebe uma visão estética do mundo a partir das experiências vividas.

## Tensões da cognição

A Escola comporta vontades, fazeres e modos de conhecer diferenciados. Mas como são estes fazeres? Como ocorre um conhecimento que acontece na tensão, na saturação, e não no equilíbrio e na acomodação? Como se viu até o momento, concebe-se a Escola de modo tenso pelo duplo que a compõe, e, afirma-se que o conhecimento emergente também surge nesta tensão. O duplo do conhecimento abordado, aqui, apresenta-se como: inteligência e intuição.

Deste modo, pensa-se uma concepção de educação a partir de um arranjo que abrange cognição e criação. Tal visão inclusiva também é requerida por Bergson em sua obra, uma vez que reivindica uma teoria do conhecimento que considere tanto a inteligência como a intuição. Para ele, os entraves do conhecimento não se localizam em nenhum destas faculdades em particular, mas, ao contrário, na exclusão de qualquer uma delas, que, na maioria das vezes, conduzida pela ciência, dá-se sobre a criação que precisa ser resgatada. Esta postura de Bergson fica clara na seguinte colocação de Deleuze:

“De qualquer maneira, nós podemos dizer desde já que não haverá em Bergson a menor distinção de dois mundos, um sensível, outro inteligível, mas somente dois movimentos, ou antes, dois sentidos de um único e mesmo movimento: um deles é tal que o movimento tende a se congelar em seu produto, no resultado que o interrompe; o outro sentido é o que retrocede que reencontra no produto o movimento do qual ele resulta”. (1999, p. 127).

Para Bergson (1964), o movimento do viver é criação constante. Ele concebe a vida como um constante fazer-se, não existindo o já feito. Entretanto elucida que somente conseguimos apreender a realidade de forma parcial e ilusória e que, na maioria dos momentos, acontece a partir do já feito. Como ele próprio coloca:

“É este o primeiro momento do nosso pensamento: a dissociação de cada mudança em dois elementos, um deles estável, definível para cada caso particular, que é a Forma, e o outro indefinível e sempre o mesmo, que seria a mudança em geral. E é esta também a operação essencial da linguagem. As formas são tudo aquilo que ela é capaz de exprimir”. (BERGSON, 1964, p. 316).

A realidade apreendida não consegue abranger a totalidade da realidade, a qual nos escapa invariavelmente, bem como a linguagem não basta para expressar as sensações da realidade sentida.

Ainda de acordo com Bergson, o pensamento, mesmo aceitando a mudança contínua, não consegue entrar e permanecer no seu fluxo de forma ininterrupta. Assim, como

falam Deleuze e Guattari (1992, p. 256): “Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos”. O pensamento precisa de momentos de repouso, de estabilidade, de imobilidade para que se torne inteligível. Ou melhor, ele estrutura-se justamente nesta tensão entre a busca de repouso e a de mudança. Se em Nietzsche relacionamos estes movimentos com a vontade de verdade e a vontade de poder, em Bergson encontra-se correlação à inteligência e à intuição. Para Bergson:

“No homem, a consciência é sobretudo inteligência. Teria podido, teria devido ser também, segundo parece, intuição. Intuição e inteligência representam duas direções opostas do trabalho consciente: a intuição marcha no sentido da própria vida, a inteligência em sentido inverso, e acha-se pois, naturalmente, regulada sobre o movimento da matéria. (1964, p. 250).

Inteligência e intuição tendem a direções opostas. A inteligência só olha para trás, capta apenas o já feito, sendo que sente o fazer-se apenas de maneira confusa; ilusoriamente, se acredita que “é possível pensar o instável por intermédio do estável, o movente por intermédio do imóvel” (BERGSON, 1964, p. 270). Todo o móvel torna-se imóvel para que a inteligência possa apreendê-lo, uma vez que se detém sobre a coisa em si como produto deixando escapar o fluxo constante. Por estar presa a matéria, a inteligência somente capta instantes congelados que no máximo apresentam-se em seqüência. Tal mecanismo é denominado por Bergson de cinematográfico (1964): um mecanismo guiado pela inteligência que se detém nos fins a atingir, saltando de um ponto a outro perde a duração do movimento e projeta apenas a imagem antecipada.

Quando se afirma que a cognição e a criação pertencem a duas naturezas distintas, fica implícito que uma não pode estar a serviço da outra. A criação não está no interior da inteligência para deixá-la melhor, nem se pode aplicar a inteligência com uma finalidade específica de criação, uma vez que a própria criação exclui a finalidade. Ambas apresentam princípios distintos: a criação transita por um pensamento processual sobre o devir constante das formas e a cognição por um pensamento que necessita da estabilidade para torná-las inteligíveis.

Majoritariamente, na Escola, fica-se atrelado às práticas da inteligência, distancia-se da função primordial da educação, que é a prática do pensamento. As propostas didáticas, as metodologias utilizadas, as avaliações ocorrem mais pela reconhecimento do que pela criação, uma vez que postulam uma finalidade *a priori* a ser atingida. A criação, em geral, focada nas disciplinas de expressão, como a Arte. Tanto os processos de cognição, vinculados à inteligência; como os processos de criação, vinculados à intuição, devem estar presentes em

todas as disciplinas. A intuição nos introduz no movimento do pensamento, nas velocidades dos planos de consistência. Através dela, entra-se em contato com outras potencialidades, como as sensações e os afectos.

Se a inteligência se fixa nas determinações da matéria e nas finalidades da ação, a intuição, para Bergson, move-se pelos fluxos do movimento, pela constante transformação que dura, pela duração pertinente à ordem do tempo. A intuição nos assalta apresentando alguma coisa, sem que possamos remeter ao já feito anteriormente. Ela atualiza o virtual que se constitui na experiência, já que não existe o *dado a priori*, mas o criado no vivido com a potência de se diferir. Ela nos surpreende, pois não é resultado da realização de uma finalidade; ela acontece. Todavia, não acontece sozinha, mas acompanhada pela inteligência. A intuição é o que torna possível a criação e vice-versa.

Sabe-se que a inteligência funciona pela reconhecimento, vai-se agarrando de um conhecido ao outro. Prima-se e premia-se as habilidades da inteligência. A escola, na maioria das vezes, restringe-se ao plano de desenvolvimento das formas e a aprovação no vestibular, na escola brasileira, torna-se o alvo; como se o pensamento fosse acertar questões. A escola fica distante da vida, uma vez que na vida há os afectos que pulsam e as sensações a serem despertadas. Não obstante, não há como deixar a vida fora do território-escola, ela o constitui com seus devires. A prática do pensamento exige experiências baseadas tanto na inteligência como na intuição, e a Escola deveria propiciar maneiras de resolver tal tensão.

### **Fluxos da intuição**

A intuição precisa de experiências cognitivas que vão além da reconhecimento, baseadas nos processos de criação. São experiências abertas à imprevisibilidade, a uma finalidade que se esgota na própria experiência sem atingir um resultado previsto, sem um critério de certo e errado. Há critérios de intuição, entretanto não são excludentes, podendo ser paradoxais. Talvez a própria idéia de intuição seja paradoxal: uma névoa precisa.

São procedimentos distintos quando a intuição entre em cena: de reproduzir e de seguir. De acordo com Deleuze, as ações de reproduzir e de seguir demonstram atitudes diferenciadas perante a vida. Para ele,

“Reproduzir implica a permanência de um ponto de vista fixo, exterior ao reproduzido: ver fluir, estando na margem. Mas seguir é coisa diferente do ideal de reprodução. Não melhor, porém outra coisa. Somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura das “singularidades” de uma matéria ou, de preferência,



de um material, e não tentando descobrir uma forma [...] quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair dela constantes”. (DELEUZE, 1997, p. 40).

Seguem-se nos *estados vividos*, segundo Deleuze, e não nas representações que passam pelos códigos da lei, do contrato ou da instituição. *Estados vividos* não necessariamente subjetivos, individuais, mas interrupções do fluxo, “já que cada intensidade está necessariamente em relação com outra de tal modo que alguma coisa passe” (DELEUZE, 1985, p. 63). O seguir não parte de uma intenção - representação de um mundo pré-existente subjugado - e sim de uma intenção autopoiética das intensidades; guiado pela névoa do impessoal, do fora, faz com que o ser não troque intensidades por representações, como diz Nietzsche. Ocorre nos agenciamentos, nos acoplamentos de ações, tempos e espaços. Está nos acontecimentos sem início e fim, sem certezas *a priori*, sem produtor e produto, sem sujeito e objeto.

Seguir guiados pelas pulsões imanentes daquele território, daquele espaço/tempo atualizado. Desnaturalizar as formas para captar as forças deslocando o objeto de si e gerando agenciamentos em um campo de composição que busca validar seus mais tênues elementos. Elementos que muitas vezes fazem-se presentes pelas suas ausências; que se ordenam não devido às suas vontades próprias, mas pelas necessidades das composições, dos jogos que se estabelecem, dos acasos do fazer. Composições e fazeres que não ambicione a representação de algo determinado, mas que buscam provocar as intensidades do viver.

A sala de aula não deve ser um espaço fixo, presa a reconhecimentos. Sistematizações que ficam improlíficas ao não saírem somente da fixação de conteúdos, da representação do conhecido. Há um tempo acumulado de vida que sustenta a escola. Bergson (1964) aponta um tempo que dura, contínuo, uma duração. Bem como a intuição como um método para as desdobragens de si e de mundos. Método que se funda sobre o tempo e afirma a potência de vida, como alude Nietzsche, ou o impulso de vida, segundo Bergson:

“O impulso de vida em que falamos consiste, em suma, numa exigência de criação. Não pode realizar uma criação total, porque encontra pela sua frente a matéria, isto é, o movimento inverso ao seu. Mas apodera-se desta matéria, que é a própria necessidade, e tende a nela introduzir o máximo possível de indeterminação e de liberdade”. (1964, p. 250).

Quando Bergson fala em “introduzir o máximo possível de indeterminação” na matéria, ele faz referência ao tempo, ao aspecto imaterial da própria matéria. Introduzir o tempo é escapar das determinações da matéria, é pensar o tempo como um movimento de

invenção que possibilita à matéria outras configurações. O tempo-invenção que opera no campo da imprevisibilidade se liberta de uma finalidade imperadora.

Pode-se dizer que somente o tempo viabiliza o processo de criação, como o próprio Bergson concebe:

“Mas, para o artista que cria uma imagem, tirando-a do fundo da sua alma, o tempo já não é um acessório. Não é um intervalo que se possa alongar ou encurtar sem lhe modificar o conteúdo. A duração do seu trabalho é parte integrante do seu trabalho. [...] Aqui, o tempo de invenção identifica-se com a própria invenção. É um progresso de um pensamento que muda à medida que vai ganhando corpo. Enfim, é um *processus* vital, uma coisa no gênero do amadurecimento de uma idéia”. (1964, p.328).

Sabe-se que o tempo surpreende ao mostrar um caminho singular. Em sua processualidade o pensamento se constrói; pensamento que contém processos da inteligência e da intuição. A Escola trabalha sobre o tempo da inteligência, sua estrutura inibe o tempo da criação com a quebra de seus períodos demarcados para cada disciplina, com a rapidez de vencer todo o conteúdo, com a padronização dos ritmos dos alunos.

Entretanto mesmo dentro desta estrutura podem-se achar brechas para inserir o tempo de criação na escola. Outras maneiras: projetos interdisciplinares que não estejam sujeitos à quebra dos períodos; uma visão qualitativa e não tão quantitativa dos conteúdos; propostas que não sejam “relâmpagos”, mas tenham desdobramentos; propostas em que o aluno descubra o seu processo de elaboração e criação de acordo com o seu ritmo; propostas para que ocorra a criação, faz-se imperativo a atualização de um tempo na Escola. Precisa-se da saturação do tempo para que a experiência se esgote. Somente o tempo pode atingir o estado de saturação, o que não é fácil. Saturar não é um não querer mais, mas sim um não agüentar mais. É ter percorrido todos os caminhos cogitados pela tensão do pensamento e se deparar com outro.

Pensar uma Escola voltada para os devires é um posicionamento político – uma política dos devires - baseado em uma ética que só pode ser concebida, juntamente, com uma estética calcada na intuição. Tal posicionamento consiste em recusar-se a sujeição do Mesmo e transitar pela criação que leva a compreensão a partir da experimentação. Afirma-se, aqui, que uma Educação gerada na experiência de construção de mundos fundamenta-se em fazeres intuitivos da ordem da invenção.

### **Referências bibliográficas**

- BERGSON, Henri. A Evolução Criadora. Rio de Janeiro, Editora Delta, 1964.
- CUNHA, M. H. L. Nietzsche espírito artístico. Londrina: Ed. CEFIL, 2003.
- DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: lógica de la sensación. Madrid: Arena Libros, 2002.
- \_\_\_\_\_, Gilles. Crítica e Clínica. São Paulo: Editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_, Gilles. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_, Gilles. Nietzsche. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1965.
- \_\_\_\_\_, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- \_\_\_\_\_, Michel. Estratégia, poder e saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. Estética y teoría de las artes. Madri: Editorial Tecnos, 2001.