

DAS DETERMINAÇÕES DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E DA IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE SUJEITO E LINGUAGEM.

Palavras-chave

Educação lingüística,
subjetividade, linguagem,
desempenho e condição
sócio-econômica

Keywords

Linguistic education;
subjectivity; language;
linguistic performance and
socio-economical issues.

Biografia

¹ Gilberto de Castro é Doutor em Lingüística pela Unicamp e Professor na Universidade Federal do Paraná.

Gilberto de Castro¹

RESUMO

O texto a seguir apresenta alguns dados do ENEM relativos ao desempenho dos estudantes na prova objetiva e de redação. Com relação a esse exame, discutimos o fato de que grande parte dos resultados ruins que ele apresenta se deve a questões de ordem sócio-econômica dos participantes do exame, notadamente a renda familiar e a escolarização dos pais. Mostramos também outros dados relativos ao desempenho lingüístico de nosso estudante, como SAEB e PISA, bem como outros dados sobre a determinação econômica do mau desempenho escolar de nossos estudantes. Além da determinação econômica, abordamos também a idéia de que grande parte dos resultados do ENEM e outros exames são consequência direta de nosso imaginário sobre a língua, que transforma as questões normativas da língua, principalmente da escrita, numa metonímia de todos os usos sociais que fazemos da linguagem, seja ela oral ou escrita. Como forma de repensar essa perspectiva ocidental - reflexiva e abstrata de língua - propomos a aproximação, discussão e estudo de autores que, ao refletirem sobre a linguagem, o fizeram pensando na interlocução, incluindo os seus sujeitos no debate sobre a língua, bem como refletiram especificamente sobre os mistérios da formação subjetiva. Nesse sentido fazemos uma breve alusão ao pensamento do Círculo de Bakhtin e aos Analistas Franceses do Discurso que desenvolveram idéias e conceitos importantes para refletirmos sobre a razão dos dados que apresentamos.

ABSTRACT

The following text presents some data from the ENEM (High school National Exam) as far as the performance of the students in the multiple choice test and in the composition writing test. Concerning this exam, we discuss the fact that the majority of the bad results obtained by the students is due to the participants' socio-economical issues, notably the familiar

earnings and the parents' formal education. We also show other data from our students, such as the SAEB and PISA, as well as data about the economical determination of the bad school performance of our students. Apart from the economical determination, we also approach the idea that most of the results from the ENEM and from the other exams are direct consequences of our imaginary about the language, which makes the normative questions about language, mainly about writing, a metonym of all the social uses of language, either oral, or written. As an alternative way of thinking about this Western perspective _ reflective and abstract of language _ we propose the approximation, discussion and study of the authors who, when reflecting upon language, have thought about the interaction, including its subjects into the debate about language, as well as thought specifically about the mysteries involving this subjective formation. In this sense, we briefly mention the thought of the Bakhtinian Circle and the French Discourse Analysts, who have developed important ideas and concepts which allow us to reflect upon the reasons of the data that we present here.

Sempre há quem duvide das estatísticas – parece que até o nosso ilustre Machado duvidava delas -, mas o fato é que elas nos ajudam a construir alguma noção de realidade. Afinal, como nunca conseguiremos abarcar a realidade em que nos vemos inseridos, só conseguimos mesmo nos relacionar com ela a partir das refrações midiáticas, entremeadas, quando eles existem, de alguns dados estatísticos. Em resumo, se com alguns dados a compreensão do mundo já é complicada, com a ausência deles as coisas parecem ficar ainda piores.

Em relação às questões educacionais brasileiras, creio que de alguns anos para cá a produção de alguns dados merecem de nossa parte alguma reflexão. Os dados gerados pelos relatórios do ENEM, por exemplo, além de nos darem uma imagem geral do nível de eficiência das últimas séries da educação básica, também têm servido para ilustrar o imperativo dos aspectos materiais na produção da média geral da prova objetiva e da prova de redação. Um dos últimos desses exames que choca pela evidência com que coloca a influência dos dados socioeconômicos no aproveitamento escolar do aluno é o ENEM de 2003 – os outros também o fazem, mas não com o mesmo grau de detalhe e contundência. A relação de proporcionalidade existente no exame desse ano entre *menor grau de escolaridade dos pais e menor rendimento econômico familiar e notas baixas na prova objetiva e na redação* são impressionantes, a ponto de deixar em maus lençóis aqueles que de vez em quando se atrevem a dizer que a pobreza não é uma das nossas mais contundentes mazelas. Vejamos alguns desses dados para a coisa ficar mais clara. Começemos pela *renda*: a média final geral obtida pelos (as) estudantes que vivem em famílias com renda **familiar de até um salário mínimo** na prova de redação e na prova objetiva são, respectivamente, 48,48 e 37,85. Essas médias vão subindo gradativamente (lentamente...) à medida que a renda vai subindo. Quando chega mais ou menos no meio da escala, **de 5 a 10 salários mínimos**, as médias sobem junto para 59,44 e 56,37, e continuam subindo ainda mais quando a renda familiar atinge o patamar **de 30 a 50 salários mínimos**, o que resulta nas médias de 66,38 e 68,73 nas provas de redação e objetiva geral. Fazendo as contas direitinho, veremos que a diferença para menos entre as médias finais de quem vive com um salário mínimo, comparado com aquele que vive no patamar dos 30 a 50 salários é de 17,9 na prova de redação, e de 30,8 na prova objetiva geral. Esse é um dos tristes saldos escolares da determinação econômica.

Passemos para os dados que relacionam a *escolaridade dos pais* e o sucesso (o insucesso, melhor dizendo!) dos estudantes na prova do ENEM 2003. O relatório apresenta os dados relativos à escolarização da mãe e do pai. Como esses são muito parecidos e, considerando que as mulheres (*apesar das revoluções!*) ainda hoje são as maiores responsáveis pela criação dos filhos, apresento aqui apenas os resultados relacionados à **escolaridade da mãe**. Começemos também pelas médias mais baixas

que estão, obviamente, na casa das **mães sem escolaridade nenhuma**: a média da prova de redação é de 47,83 e a da prova objetiva é de 38,80. Na escolaridade, a escada rolante da proporcionalidade funciona da mesma maneira que a econômica; assim, quando chegamos à **mãe com o ensino médio completo** já encontraremos as médias de 58,18 e 53,31, respectivamente. Subindo até o último degrau, até **às mães que chegaram à pós-graduação**, nos deparamos com as médias mais altas, 64,86 para a redação, e 65,31 para a prova objetiva. De novo, se fizermos as continhas, vamos encontrar uma sensível diferença entre essas posições: *os(as) filhos(as) das mães sem escolaridade nenhuma estão, em pontos, distante daqueles(as) das mães com ensino médio 10,35 e 14,51 e, daqueles (as) das mães com pós-graduação, 17,03 e 26,51.*

Ainda sobre essas determinações socioeconômicas, vale lembrar aqui que o INEP (Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais – www.inep.gov.br), a pedido da Folha de São Paulo (19/Julho/2004), cruzou uma série de dados do ENEM, buscando compreender a influência dos bens materiais nos resultados gerais da prova. Desse cruzamento, chegou-se à *conclusão que a posse de um computador dá uma média de 15,1 pontos de diferença para cima nas médias finais dos estudantes e que o acesso livre à internet se traduz em uma média final maior em torno de 15,8 pontos.*

Olhando a força argumentativa desses números, parece que o poder das determinações socioeconômicas não nos dará trégua - *sabemos que estamos no Brasil!* E enquanto houver o Banco Mundial, a classe política, etc., etc.,... não há nada que se possa fazer.

Em resumo, à primeira vista temos que declarar a nossa fragilidade e impotência diante desse quadro. Por outro lado, quero crer que muitos dos dados negativos que têm sido gerados sobre a educação lingüística brasileira (Enens, Saeb, PISA 2000, imprensa, etc) não são fruto apenas das estatísticas socioeconômicas negativas e de seus correlatos materiais, mas também reflexo *da nossa mais profunda crença sobre a linguagem*, que indiretamente (via família, mídia, etc) e diretamente (via escola) é responsável por nosso conhecimento e nossa auto-estima em relação ao domínio de linguagem. Ou seja: há que se reconhecer uma outra espécie de determinação igualmente negativa que vai refletir nos resultados que os estudantes brasileiros têm apresentado em relação à capacidade de leitura, ao domínio da norma-padrão e da escrita. Se não, como explicar o fato de que o PISA 2000, por exemplo, que avaliou a capacidade de leitura de textos necessários ao relacionamento social cotidiano de nossos estudantes de 15 anos, tenha nos deixado no último lugar de uma tabela de mais de trinta países, mesmo sendo realizado com adolescentes de escolas públicas e privadas ao mesmo tempo? Ou ainda, como explicar que a média geral da redação do vestibular aqui na *nossa Universidade*(UFPR) gira em torno de 4, há anos, e isso apesar de grande parte do efetivo dos vestibulandos que fazem e passam nas provas terem passado algum período em escolas particulares

(principalmente em cursinhos pré-vestibulares)? Ou ainda, como não desconfiar que os quase 70% de analfabetos funcionais (ironicamente, *alfabetizados que não funcionam!*) produzidos pela educação brasileira, na faixa dos 15 a 65 anos, devem parte desse insucesso não somente a questões socioeconômicas, mas a questões de ordem teórico/metodológica? E, por último, como não estranhar o desempenho nada exemplar - que não alcança a casa dos 70% -, dos filhos de famílias que estão no pico dos índices de renda e de escolaridade nos relatórios do ENEM de 2003 e também nos demais?

Creio que esses dados todos apontam para o fato de que, tão necessário quanto o combate às terríveis determinações socioeconômicas da educação em geral (distribuição de renda, democratização do acesso à escola, melhores salários para os professores, criação e manutenção de bibliotecas, etc) é a luta contra as *determinações culturais* que têm condicionado nosso olhar sobre a linguagem num viés bem particular e absoluto. Falo aqui especificamente do modo ocidental de ver as línguas humanas sobre a insistente ótica da estrutura e da norma. Esse olhar, caracterizado pela insistência em abstrair a língua do mundo, que essencialmente a vê e a descreve como algo separado da realidade social e cultural, tem gerando como principal consequência um certo embotamento na compreensão das particularidades, dos mecanismos e dos mistérios envolvidos no fenômeno da interação verbal. Como afirma Bakhtin/Voloshinov em seu ensaio histórico sobre a visão hegemônica que caracterizou os estudos lingüísticos no mundo ocidental,

Originada no processo de aquisição de uma língua estrangeira num propósito de investigação científica, a reflexão lingüística serviu também a outros propósitos, não mais de pesquisa, mas de ensino; não se trata mais de decifrar uma língua, mas, uma vez essa língua decifrada, de ensiná-la. As inscrições extraídas de documentos heurísticos transformam-se em exemplos escolares, em clássicos de língua.(...) A **fonética**, a **gramática**, o **léxico**, essas três divisões do sistema da língua, os três centros organizadores das categorias lingüísticas, formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à lingüística: uma **heurística** e a outra **pedagógica**. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1986, p. 99)

A consequência disso é que, por fim - e fatalmente -, somos levados à ilusão de que *pode haver* linguagem sem sujeitos e sem história, como se esses componentes geradores e intrínsecos das línguas humanas fossem meros adereços com os quais, vez ou outra, podemos ilustrar algumas de nossas análises.

Esse modo ocidental excessivamente normativo de ver a linguagem, que pode ser verificado facilmente no programas de televisão, nos receituários gramaticais da mídia toda, nas falas dos personagens da escola (alunos e professores), em nossas familiares, também pode ser verificado na boca de pessoas ilustres e de bons usuários da escrita. Até mesmo em bons escritores podemos verificar um bom grau de

confusão e preconceitos lingüístico, já que, apesar do ofício, foram constituídos no seu imaginário social sobre a língua sob a predominância ocidental. É isso que vemos transparecer na fala de Ferreira Gullar, um de nossos mais conhecidos e respeitados poetas contemporâneos, em entrevista recente à revista Língua Portuguesa. Apesar de dizer que não é necessário saber gramática para escrever bem, ao abordar o uso da língua na televisão, o poeta acaba se traindo e avaliando questões de uso da língua estritamente sob o prisma da língua padrão – do certo e do errado. Ele diz que “*Outro dia ouvi ‘as quinhentas milhões de pessoas’. Confundem ‘este’ com ‘esse’. ‘Esse programa que estão vendo...’ Para eles é tudo a mesma coisa. Ignoram que as palavras têm sentido preciso e, para escrever bem, é preciso saber o significado, as relações entre elas, quais se combinam, como convivem*” (p.12) É realmente surpreendente ouvir de um poeta que as palavras da língua têm *sentido preciso!* E, na resposta seguinte, Gullar acaba por repetir o chavão mais esquemático que intelectuais e escritores, por desconhecerem totalmente o trabalho dos lingüistas voltados aos debates educacionais, dizem cotidianamente nos jornais e revistas do país. O poeta dispara que “*Para os lingüistas, tudo está certo. Vale tudo*”.(p. 12)

Apesar do juízo generalizado de Gullar em relação aos lingüistas, não seria incorreto, ao menos em parte, dizer que algumas correntes de estudos da Lingüística também ajudam a manter uma visão normativa da linguagem, mesmo partindo de objetivos e interesses muito diferentes de um fazer gramatical tradicional e normativo, porque, à semelhança dos gramáticos, muito lingüistas contemporâneos também têm como tarefa primordial fazer a *descrição objetiva* (científica!) da estrutura e do sentido das línguas humanas, exercício esse que, ao fim e ao cabo, só pode ser atingido através do sacrificio dos seus usuários - os sujeitos da linguagem. Todavia, é forçoso observar que as maiores e melhores contribuições críticas ao nosso sistema de ensino de língua no Brasil, nos últimos 30 anos, vêm notadamente dos lingüistas.

Mas, independentemente da origem do discurso sobre a língua, o fato é que a visão hegemônica que opera essa eliminação/abstração dos sujeitos da linguagem – e que está espalhado como um senso comum pelo espaço social -, com toda certeza tem a sua grande parcela de culpa na determinação negativa responsável pelos resultados nada alentadores de nossa educação lingüística. Afinal, esquecer os sujeitos da linguagem significa ignorar totalmente as suas vozes, desconhecer o lugar de onde falam, como e o que podem falar, ignorar a sua história, seus gostos, seus valores; enfim, sua experiência de vida e sua complexa experiência social e textual com a palavra. No caso específico da maioria dos estudantes brasileiros, isso significa ignorar-lhes principalmente *a sua rica experiência social de interlocução através da oralidade!* Portanto, restituir os sujeitos à reflexão sobre a linguagem talvez nos ajude a compreender melhor certos fenômenos sobre a leitura, pois daí

seremos forçados a pensar e a falar em sentido social e relacional antes de acreditar na naturalidade dos sentidos imanentes e reificados. Daí teremos, também, que pensar não mais em uma escrita única, pois *as escritas* só existem na exata proporção das nossas atividades sociais, como algo inseparável de nossas relações - o que, de quebra, poderia ajudar a recolocar o debate sobre a veracidade da norma-padrão e que tais, no lugar exato em que deveria ser discutida, isto é: *como fenômeno cuja normatividade é decorrente, e só pode ser explicada, através das normas das interações sociais, e não o contrário.*

Sei que tudo isso não é fácil, afinal nadar na contra-maré da cultura não é tarefa nem fácil, nem rápida e muito menos para poucos. É certo também que alguns educadores e lingüistas brasileiros têm se dedicado a essa tarefa nos últimos anos, mas quando nos damos conta que foi o ainda tão próximo século passado que colocou *de fato* na pauta das reflexões sobre linguagem o tema sobre a relação *linguagem x sujeito x sociedade*, é fácil perceber que ainda estamos apenas começando. Daí a importância de continuarmos a buscar teorias e teóricos que queiram enfrentar o desafio de não descolar uma coisa da outra.

Creio que alguns teóricos que aceitaram esse desafio ao longo do século XX foram os pensadores do hoje conhecido como Círculo de Bakhtin e alguns pensadores franceses, notadamente Michel Pêcheux e Michel Foucault que, mesmo rivais em alguns pontos, acabaram sendo responsáveis por aquilo que hoje se conhece como a Análise de Discurso Francesa (ADF). Embora o contato entre os franceses e o Círculo de Bakhtin tenha sido apenas superficial – apenas Pêcheux faz referência explícita a Bakhtin -, já que alguns anos após a entrada do pensamento bakhtiniano na França (1974), Pêcheux e Foucault morreram, vários conceitos discutidos e desenvolvidos por esses autores formam um conjunto de pensamento fundamental para pensarmos a questão da relação entre a linguagem, a história, a sociedade e a formação subjetiva.

O Círculo de Bakhtin, cuja maioria dos trabalhos aparecem já no início dos anos 20 do século passado, se caracterizaram pela grande variedade temática que discutiram (Linguagem, Psicologia, Arte, Ciência, História, Estética Literária) e pelo papel heurístico que deram à linguagem nas suas discussões.

No campo da Linguagem, todo o esforço do Círculo de Bakhtin, notadamente de Voloshinov e Bakhtin, foi o de mostrar que a principal determinação das línguas humanas está no movimento histórico ininterrupto das sociedades que, segundo padrões de relação e comportamento social e estético, criam, alteram ou mantêm determinadas formas de uso, estilo e sentido na linguagem. Para fazer isso, os autores partem de uma crítica dura e fecunda aos seguidores do pensamento do lingüista genebrino Ferdinand de Saussure. Para os autores, os seguidores desse pensador radicalizaram alguns pontos de suas idéias e acabaram descambando

num abstracionismo em relação à linguagem que, através de um exercício teórico, a transformou em mero objeto de reflexão gramatical. Como oposição a isso, os autores vão desenvolver todo um pensamento em direção à interação verbal, tentando entendê-la como conseqüência das relações humanas, captando a sua diversidade e complexidade no conjunto das inúmeras formas de atividades sócio-lingüísticas que existem. Daí sai a idéia de *gêneros do discurso* desenvolvida pelos autores, reflexão essa que tem como um de seus principais objetivos pensar sobre a relação intrínseca entre o conhecimento dos usos efetivos da linguagem que adquirimos ao longo da vida e o grau de experiência em certas áreas de atividade sócio-profissional. Para os autores a relação de aprendizado da língua/linguagem não poderia nunca se confundir com um ato abstrato e reflexivo sobre a língua, pois a ação subjetiva que fazemos no sentido do aprendizado da linguagem é de busca de relação/interlocução social e não de reflexão abstrata. Não usamos e não nos relacionamos com palavras e regras gramaticais em abstrato, pois o que nos move à interlocução não é o caráter fixo e normativo da estrutura da língua ou do sentido das palavras, mas a maneira inovadora como todo esse conjunto pode ser acionado diante das inúmeras situações sociais e temáticas em que nos encontramos no dia-a-dia.

Em relação à questão da formação da subjetividade, a contribuição dos autores do Círculo também é enorme. Para eles a nossa consciência é multivocal por excelência, pois desde o momento em que nascemos estamos o tempo todo absorvendo o *discurso citado* dos outros; isto é, a palavra do outro, o pensamento dos outros, seus costumes e valores, seus defeitos e virtudes. As vozes dos outros são como uma espécie de bibliografia mental, a qual acionamos o tempo todo, mesmo que em alguns momentos nem mesmo nós consigamos reconhecer e enumerar as origens de nossas próprias fontes. Na visão do Círculo, nossa subjetividade é uma fonte de referência dos lugares por onde passamos, do tempo em que vivemos, das possibilidades econômicas que tivemos, do contato intelectual ao que fomos estimulados ou privados. Isso tudo é que singulariza o sujeito e nos faz refletir sobre a importância de pensar o quanto a diferença entre nós é implacável e, ao menos teoricamente, deveria ser heurísticamente produtiva na nossa reflexão sobre educação lingüística.

A esse aspecto da formação subjetiva, primordialmente, se juntam os analistas do discurso franceses. Para eles, ao menos nos debates mais recentes – meados dos anos 70 a início dos anos 80 –, a nossa formação subjetiva é reflexo dos discursos sociais a que estamos sujeitos na sociedade, através da ciência, da mídia, da escola, da família, etc. Dessa nossa formação, destacam os analistas a importância de observamos os aspectos discursivos mais recônditos de nossa formação subjetiva que estão agindo sobre nós de forma implacável e que são os responsáveis por uma gama enorme de idéias, avaliações e preconceitos que reproduzimos e mantemos. Esses

discursos a que estamos sujeitos, e que nos *descentram*, estão intimamente ligados a nossa memória social e muitas vezes inconscientes, e têm como uma de suas grandes características, o fato de não poderem ser facilmente explicados por uma causalidade de classe social ou econômica, posto que um dos ardis fundamentais do discurso é uma certa pulverização social. Para esses autores, mais do que a origem social e histórica de um determinado discurso, o que mais importa é saber percebê-los, descrevê-los e poder avaliar o grau de sua presença e força na constituição de nossa subjetividade e de nossos imaginários sociais.

Embora a referência aos autores acima tenha sido excessivamente breve, creio que podemos tirar dela alguma lição. Parece-me que qualquer teoria que consiga sustentar um debate sobre a linguagem, focando-a pela via da interação, de saída terá mais coisas a dizer sobre as dificuldades e as mazelas do seu ensino, do que aquelas que primam por imaginá-la sem os seus sujeitos. Em se tratando do pensamento do Círculo de Bakhtin, penso que essa contribuição é enorme. Ao relacionar o nosso conhecimento da linguagem a nossa história, ao mostrar que nossa ação lingüística está direcionada para o mundo, o mundo do outro - para o outro -, para um sentido relacional, e não para um sistema de referências formais, os autores colocam *a interação verbal e a experiência com a linguagem como o núcleo central de nossas ações pedagógicas*. Ao fazerem isso, nos fazem pensar que, se o/a aluno/a é sempre uma referência sócio-cultural específica, posto que é constituído/a por experiências e materiais simbólicos específicos, encontrá-lo/a numa sala de aula é sempre estabelecer uma espécie de interlocução sócio-lingüística nova e única. Nesse sentido, o maior sentido que o pensamento bakhtiniano nos trás é o de que eu não posso pensar em ensino de linguagem nunca como algo estático ou com valores normativos fixos, negando ou fazendo de conta que não percebo as referências que compõem os meus alunos. Ensinar linguagem a alguém é estabelecer interações com esse alguém que possibilitem a experiência de contato com situações sociais em que determinados usos e referências das linguagens mais formalizadas, notadamente as relativas a escrita, apareçam. Creio ser impossível imaginar que sejamos capazes de ensinar competentemente linguagem na escola, se continuamos refêns da visão *normativista* que, numa metonímia agressiva, confunde todas as possibilidades interativas e criativas da linguagem, com a Gramática Normativa dessa língua. Os resultados pífios da grande maioria dos estudantes do ENEM, para além da dura determinação herdada da falta de recursos econômico e materiais, encontra grande parte de sua razão na nossa visão distorcida de linguagem que faz com que não transformemos as aulas de Língua Portuguesa num *palco de experiências significativas* com a linguagem, mas sim num espaço de manutenção da tradição e do medo do erro. Esse discurso sobre a língua talvez possa ser mais bem descoberto com a ajuda dos analistas de discurso franceses, uma vez que o discurso social em

relação à língua, não escolhe classe social, credo, idade, condição econômica ou formação intelectual. Grande parte da sociedade, mesmo não sabendo que usa, exerce com talento e sucesso *essa microfísica do poder sobre a língua*. A escola não é diferente, é apenas a principal instituição a exercer esse poder terrível e excludente. Os resultados estão aí pra todo mundo ver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN (VOLOSHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____, *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. São Paulo: Editora Unesp e Editora Hucitec, 1988.
- FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin – edição comemorativa aos 100 anos de Mikhail Bakhtin*. 3ª ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- FARACO, C.A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora UFPR, 1997.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____, *A arqueologia do saber*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____, *As palavras e as coisas*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____, *Microfísica do poder*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- _____, *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3ª edição. Campinas: Pontes, 2002.
- GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos*. São Carlos: Editora Claraluz, 2004.
- CAPRIGLIONE, L. *Acesso à Internet aumenta competitividade*. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 de Jul. de 2004.
- GULLAR, F. *O impulso de viver*. Revista Língua Portuguesa, São Paulo, Ano I, n.5, Mar 2006.