



INFLEXÕES DE UM BAKHTIN PROFESSOR: USOS CRIATIVOS DA LINGUAGEM OU UM APELO AO EXERCÍCIO DA AUTORIA

Ananias Agostinho da Silva¹

Francisco Vieira da Silva²

RESUMO: Neste ensaio analisamos alguns escritos de Mikhail M. Bakhtin, com vistas a discutir algumas proposições desse filósofo acerca do ensino de língua. A espinha dorsal das reflexões aqui suscitadas ancora-se relevância da questão da autoria, dos usos criativos da linguagem, nuclear nos tempos atuais, tempos em que as formas e práticas de apropriação dos textos, dos discursos de outrem têm se acentuado em consequência do desenvolvimento tecnológico e da acessibilidade ao conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria. Ensino de língua. Linguagem.

ABSTRACT: In this essay we analyze some writings of Mikhail M. Bakhtin, in order to discuss some propositions of this philosopher about language teaching. The backbone of the reflections raised here is anchored relevance of the question of authorship, the creative uses of language, nuclear nowadays, times in which the forms and practices of appropriation of texts, discourses of others have been accentuated as a result of development technological and accessibility to knowledge.

KEYWORDS: Authorship. Language teaching. Language.

*Estamos rodeados, comprimidos, cercados por verdades
(Paul Veyne).*

Especialmente a partir da década de oitenta, Mikhail M. Bakhtin tornou-se um dos principais teóricos que fundamentam as pesquisas e os estudos sobre a linguagem no Brasil e em muitos outros países do ocidente e do oriente. No cronotopo atual brasileiro, ele é um

¹ Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Provisório da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. ananiasgpet@yahoo.com.br

² Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. franciscovieirariacho@hotmail.com

dos mais citados em trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutoramento produzidas no âmbito de programas de pós-graduação em letras, linguística, literatura e filosofia. Além disso, são vários os eventos e congressos nacionais e internacionais realizados em sua homenagem, como o Encontro de Estudos Bakhtinianos (Universidade Federal do Espírito Santo) e o Círculo Rodas de Conversas Bakhtinianas (Universidade Federal de São Carlos). Várias também são as coletâneas de artigos publicadas em forma de livros sobre estética, ética, teoria literária, teoria da cultura, filosofia da linguagem e, porque não dizer, linguística, bem como temas de outras de interesse do autor – os quais não carecem de ser citados aqui dados o escopo e a extensão deste ensaio.

Entretanto, apesar de todos esses “holofotes” em relação ao teórico (e filósofo), pouco se conhece sobre o Mikhail M. Bakhtin professor. Sabe-se apenas que ele atuou como docente em escolas de educação básica russa e em cursos acadêmicos de departamentos universitários. Mas, na verdade, muitos pensam que Mikhail M. Bakhtin só trabalhou com a análise do texto literário, não tendo sido o ensino de língua materna objeto de seu interesse.

Com a recente tradução para o português e publicação do manuscrito *Questões de estilística no ensino da língua*, as pesquisadoras Sheila Grillo Camargo e Ekaterina Vólkova Américo permitem ao leitor conhecer um Mikhail M. Bakhtin professor, preocupado, principalmente, com os métodos de ensino de língua materna existentes na Rússia na década de quarenta – período de escritura do artigo anteriormente citado. Preocupado com o ensino de gramática que vigorava em seu país, sustentado numa concepção abstrata de língua, Mikhail M. Bakhtin sugere um ensino produtivo de gramática para que os alunos pudessem aprender a usar a língua de modo criativo. E isto só é possível, segundo ele, quando consideramos o significado estilístico dos aspectos sintáticos da língua:

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo.

Nos tempos atuais essa afirmação, em sua formulação geral, já soa como um truísmo. Entretanto, no que diz respeito ao seu emprego

concreto na prática educacional, a questão está longe do ideal. Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura.

[...]

Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta [...]. (BAKHTIN, 2013, p. 23-28).

Ora, considerar os aspectos semânticos e estilísticos no ensino de gramática, tal qual sugere Mikhail M. Bakhtin, significa dizer, antes de qualquer coisa, que o ensino de gramática deve ser direcionado para a vida do aluno e não fundado em uma língua idealizada, por vezes desconhecida pelos próprios alunos e pelas pessoas com quem eles convivem. Os alunos precisam não só aprender gramática, mas principalmente saber para que ela serve em sua vida cotidiana. Eles precisam conhecer a funcionalidade da língua, os seus diversos matizes e suas nuances, suas várias possibilidades de uso. É o próprio Mikhail M. Bakhtin quem diz isto em seu artigo: o ensino de gramática deve “ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013, p. 33).

Diante desta constatação, o problema que se impõe para Mikhail M. Bakhtin é a falta de bibliografia metodológica na literatura russa sobre uma abordagem mais ou menos sistemática de estilística das formas gramaticais isoladas. Por isso, tal como fizeram (e ainda fazem) aqui no Brasil muitos linguistas³ que, depois de identificar problemas sérios nas gramáticas, especialmente as escolares, decidiram eles mesmos (re)escrevê-las, Mikhail M. Bakhtin decidiu também ele mesmo se debruçar sobre aspectos da sintaxe da língua que

³ Referimo-nos aqui a linguistas brasileiros como Maria Helena de Moura Neves, Ataliba Castilho, Mário Perini, Marcos Bagno, dentre tantos outros.

carecem de ser compreendidos a partir de uma perspectiva estilística. É claro que ele não ousa a construir uma gramática propriamente dita: não era este seu interesse.

Mikhail M. Bakhtin nunca pretendeu ser gramático. Esta não era ambição sua. Entretanto, como professor preocupado com o ensino ofertado às escolas russas onde ministrava aulas de língua e literatura russa, em *Questões de estilística no ensino da língua*, ele dedicou-se especialmente à análise estilística de uma única forma gramatical: os períodos compostos por subordinação sem conjunção⁴. Por meio desta questão gramatical singular, o professor Mikhail M. Bakhtin se mune de uma didática excepcional e busca explicar o papel da estilística⁵ nas aulas de língua materna. De acordo com ele, especialmente no estudo de formas sintáticas paralelas e comutativas – aquelas em que o falante ou escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical – a abordagem estilística é extremamente necessária. Isto porque, conforme se verifica nos exemplos ilustrados pelo autor, a escolha por uma ou outra possibilidade de uso não é determinada pela gramática, mas por considerações de caráter puramente estilístico, tais como a expressividade de cada uma das formas.

Neste ponto Mikhail M. Bakhtin faz uma crítica aos manuais didáticos adotadas nas escolas russas àquela época: o aluno aprende em que condições uma estrutura gramatical pode ser transformada em outra e os casos em que a mudança pode não ser viável, mas ele não aprende quando e para quê essas alterações podem ser feitas. Esta crítica pode ser atualizada se considerarmos muitos dos livros didáticos de língua portuguesa adotados por escolas brasileiras no circuito atual, inclusive com a chancela do Ministério de Educação. Não dificilmente encontramos livros didáticos com exercícios de gramática que sugerem

⁴ Este tipo de estrutura não pode ser confundido com a parataxe, frases coordenadas sem conjunções coordenativas. Trata-se, mesmo, de estruturas subordinadas, mas sem o emprego de conjunções subordinativas, conforme se verá nos exemplos a seguir.

⁵ Conforme Grillo e Américo, a estilística a que se refere Mikhail M. Bakhtin em seu artigo pode ser entendida a partir da definição do *Dicionário de termos linguísticos*, de Olga Akhmánova: “*Estilística*. Parte da linguística, cujas tarefas são: a) estudo dos diferentes estilos, incluindo os estilos individuais e de gêneros; b) estudo dos meios de avaliação expressivo-emocionais dos diferentes recursos linguísticos tanto no eixo paradigmático (isto é, no sistema de dada língua – “estilística da língua”), quanto no eixo sintagmático, isto é, do ponto de vista de seu emprego em diferentes esferas das relações discursivas (“estilística da fala”) [...]” (AKHMÁNOVA, 2010, p. 454-455, *apud* GRILLO & AMÉRICO, 2013, p. 96).

aos alunos somente a transformação de estruturas, sem considerar as implicações que tais mudanças promovem às frases.

O livro didático, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação, para os últimos três anos passados (dois mil doze a dois mil e quatorze), em um dos exercícios de seu capítulo sobre as orações subordinadas substantivas, sugere aos alunos que transformem orações subordinadas substantivas reduzidas de infinitivo em orações subordinadas desenvolvidas com verbo na voz passiva pronominal, conforme o exemplo seguinte: “Convém repetir os exercícios aeróbicos – Convém que se repitam os exercícios aeróbicos”. Em outra questão do mesmo exercício, o livro sugere que os alunos reescrevam uma sequência de frases substituindo o verbo por um substantivo e transformando as orações subordinadas substantivas desenvolvidas em orações subordinadas reduzidas. Ressalta que, na linguagem escrita, para dar expressividade, clareza e concisão ao texto, devemos, sempre que possível, evitar a repetição da conjunção *que*.

Sobre este exercício, duas ponderações podem ser feitas a partir das lições de Mikhail M. Bakhtin: os alunos transformam as orações, conforme exemplo do enunciado, mas sem saber “o que perdemos e o que ganhamos ao escolhermos uma ou outra dessas frases” (BAKHTIN, 2013, p. 25). Some-se a isto a dificuldade dos professores ou mesmo dos livros didáticos em apresentar aos alunos explicações concisas e claras sobre a necessidade ou não de usar uma ou outra frase. Este segundo aspecto também foi apontado pelo próprio Mikhail M. Bakhtin: “às questões dos alunos sobre quando e para quê fazer a transformação [...], o professor limita-se a responder de modo recorrente que convém evitar a repetição excessiva da palavra ‘que’ e orientar-se pelo que for mais harmonioso. Tais respostas são insuficientes, além de incorretas em essência” (BAKHTIN, 2013, p. 25).

É interessante como as colocações de Mikhail M. Bakhtin ainda permanecem atuais mesmo depois de mais de meio século, inclusive em relação ao atual cronotopo brasileiro. Conforme salienta a professora Beth Brait (2013), as preocupações em torno do ensino de gramática, ou ainda em torno de uma educação linguística, parecem perdurar no tempo,

pois já era para o filósofo-professor um problema a ser tratado. Apesar de todo o avanço conquistado a partir das pesquisas em linguística e educação, o problema apontado por Mikhail M. Bakhtin ainda persiste no Brasil, sem muitos sinais de melhoria, conforme atestam muitos materiais didáticos e os resultados de avaliações realizadas em âmbito nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo.

A problemática desenvolvida por Mikhail M. Bakhtin parte de uma análise empírica. Ele parece ser o que podemos chamar hoje de professor-pesquisador. De acordo com a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, em seu livro *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*, este tipo de professor não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores da área que leciona, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. Desse modo, o que distingue um professor-pesquisador dos demais professores é seu compromisso em refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.

Mikhail M. Bakhtin era este tipo de professor. Sua preocupação com os períodos compostos por subordinação sem conjunção adveio da observação e análise detalhadas de trezentas redações produzidas em sala de aula – ou como em lições de casa – por duas turmas de oitava série (equivalentes ao primeiro ano do Ensino Médio aqui no Brasil) e oitenta redações produzidas por alunos da décima série (equivalente ao terceiro ano do Ensino Médio), turmas onde lecionava. Depois de observar o material coletado, Mikhail M. Bakhtin constatou que o período composto por subordinação sem conjunção aparece em pouquíssimos casos nas produções escritas dos alunos: três vezes nas redações dos alunos de oitava série e sete vezes nas redações dos alunos de décima série. Ele reconhece que “todo professor sabe disso por experiência própria” (2013, p. 29), mas seu crivo de pesquisador parece exigir-lhe constatação por meio de análise de dados.

Sob o olhar de Mikhail M. Bakhtin, esta realidade se explicava em razão do despreparo dos estudantes em série anterior, visto que não havia uma abordagem do valor estilístico no ensino de língua materna: “o significado estilístico dessa forma maravilhosa não foi devidamente abordado na sétima série” (2013, p. 29). Agora, era necessário ensinar

aos alunos a importância e, por vezes, necessidade de emprego desta forma gramatical em suas produções. Entra em cena o professor Mikhail M. Bakhtin, disposto a mostra de que forma isto poderia ser feito.

Para tanto, Mikhail M. Bakhtin constrói uma verdadeira sequência didática – termo não utilizado pelo autor, mas que tomamos por empréstimo de Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, pesquisadores da Escola de Genebra – organizada em cinco passos (ou módulos) e fundada na análise de três frases retiradas de obras de autores consagrados da literatura russa: a) *Triste estou: o amigo comigo não está* (de Alexander Sergueievitch Púchkin); b) *Ele começa a rir – todos gargalham* (de Alexander Sergueievitch Púchkin); c) *Acordei: cinco estações tinham ficado para trás* (Nikolai Gógol).

01. Transformação do período composto por subordinação sem conjunção em um período composto comum com a conjunção “porque”.
02. Identificar a diferença entre a oração com a conjunção e a oração sem conjunção.
03. Realizar estudo gradual das razões da perda da expressividade na frase alterada.
04. Abordar a influência das conjunções subordinativas no contexto mais amplo do período.
05. Permitir que os alunos reflitam sobre as mudanças estilísticas resultantes da substituição das orações sem conjunção por orações com conjunções.

Dentre as principais conclusões apresentadas sobre a primeira frase, o autor destaca:

- a) A relação lógica entre as orações simples, revelada e posta em primeiro plano, enfraqueceu a relação emocional e dramática entre a tristeza do poeta e ausência do amigo – na primeira oração.
- b) Diminui-se drasticamente a carga entonacional, tanto em cada uma das palavras quanto em todo o período: o papel da entonação foi substituído pela conjunção lógica fria; agora, há mais palavras no período, porém bem menos espaço para a entonação.

- c) A dramatização da palavra por meio da mímica e do gosto tornou-se impossível.
- d) Diminui-se a capacidade do discurso de produzir imagens.
- e) O período parece ter passado ao registro mudo, tornou-se mais adaptado à leitura silenciosa do que à leitura expressiva em voz alta.
- f) A oração perdeu sua concisão e se tornou menos agradável aos ouvidos (BAKHTIN, 2013, p. 29-30).

Sobre a análise da segunda frase, Mikhail M. Bakhtin aponta que a dramaticidade é própria da frase, porém não é emocional, como na primeira, mas dinâmica. Apresenta uma laconicidade excepcional: duas orações simples formadas pelos termos essenciais e apenas seis palavras, mas o papel do personagem (herói) é revelado com plenitude. Finalmente, conclui que o período sem conjunções não narra um acontecimento, mas o apresenta de modo dramático diante de nós por meio da própria forma de sua composição.

Na frase de Gógol, o dramatismo dinâmico é expresso de forma ainda mais evidente. A pausa entre as orações simples (marcada por um travessão) transmite a expectativa diante de uma surpresa, o que tem de ser expresso na leitura dramática por meio da entonação, da mímica e do gosto. A expressividade do período é perdida na transformação do período com conjunção. Na verdade, segundo o próprio Mikhail M. Bakhtin, “todas as expressões, imagens e comparações metafóricas murçam e perdem sua expressividade no ambiente frio criado por conjunções subordinativas e locuções conjuntivas” (2013, p. 37).

De modo geral, a análise dos três períodos é realizada durante a descrição de procedimentos sugeridos ao professor. São sugestões bastante claras e objetivas, apresentadas de maneira didática, indicando a necessidade da interação professor-aluno como forma de construção do conhecimento gramatical e estilístico. Conhecimento esse que deve ser aplicado não apenas na análise e compreensão de obras clássicas de ficção, de uma linguagem *livresca, impessoal e abstrata*, mas também, e principalmente, na linguagem da vida, nas formas coloquiais de uso da língua, nas quais o pensamento criativo, original, investigativo se manifesta. “O sucesso da missão” é “introduzir o aluno na língua viva e

criativa do povo” (BAKHTIN, 2013, p. 43). Ora, a crítica de Mikhail M. Bakhtin recai justamente sobre um ensino mecânico de gramática, desligado das práticas efetivas de leitura e escrita. Por isso, certamente ele concordaria com o professor João Wanderley Geraldi (1996, p. 66), quando diz que o ensino de gramática deve ocorrer

concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidade de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa.

Tomando, pois, os ensinamentos do professor Mikhail M. Bakhtin, o ensino de língua materna dever ser pensado a partir de uma articulação entre gramática, leitura, produção de sentidos e autoria. Os alunos não podem ficar presos à aprendizagem de uma linguagem gramatical livresca, desprovida de personalidade e subjetividade, mas a individualidade de cada aluno deve revelar-se com maior liberdade e a sua entonação deve soar com mais clareza (BAKHTIN, 2013). E isto só é possível quando o aluno passa a constituir-se autor. Não estamos falando aqui de autor indivíduo humano agente de enunciações corriqueiras, mas de uma *instância de produção* – recorrendo aos termos de Beth Brait (1999) – de um ato, de um texto, de um discurso. De uma instância que assume posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos e discursos a partir das relações que estabelece com o tópico (conteúdo temático) e com o ouvinte (interlocutor).

Para assumir diversas posições e moldar seu discurso, o autor precisam fazer escolhas. Claro que estas escolhas não são aleatórias, elas são orientadas inclusive pelo tópico e pelo ouvinte. De acordo com Sobral (2009), a própria seleção das palavras que comporão a materialidade do texto ou do discurso já envolve uma orientação na direção do ouvinte e do tópico por parte do autor, e a recepção dessa seleção advém do contexto da vida, que impregna as palavras de julgamento de valor, impondo ao seu significado uma

direção específica. Ora, desse modo, a escolha por uma estrutura constituída de um período composto por subordinação sem conjunção difere de um período composto por subordinação com conjunção, porque a entonação, a valoração axiológica atribuída a um ou outro determinará a especificidade de cada estrutura e as implicações que o uso de uma ou de outra pode acarretar.

Ainda acompanhando Sobral (2009), em Mikhail M. Bakhtin, ser autor da obra estética (e mesmo de outros discursos⁶) envolve *tudo dizer* em termos pragmático-referenciais, dado que faltam ao enunciado estético (e a outros discursos escritos) as circunstâncias concretas que permitem identificar o dito e o presumido de modo relativamente imediato, tal como ocorre na interação face-a-face. É ele, o autor, que dá forma ao discurso, uma espécie de excedente de visão que dá acabamento ao objeto estético (ou não estético). E isto pode ser feito de diversas formas, ou melhor, de vários estilos. Certos usos, na maioria das vezes, não podem ser considerados como desvio de norma, deturpação da língua, simplesmente porque não correspondem a norma gramatical oficial. Tudo pode ter a ver com o estilo.

O estilo de um enunciado é determinado em função do conteúdo (tópico) e do ouvinte (interlocutor):

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 320-321).

⁶ Mesmo a atenção de Mikhail M. Bakhtin estando voltada em seus principais trabalhos para o discurso literário (obra estética), entendemos que suas formulações não se restringem a este tipo de discurso, mas também abrangem outras modalidades discursivas, conforme se pode verificar em Faraco (2005).



Ora, assim, a seleção por uma ou outra dada estrutura gramatical (dentre outra diversidade de escolhas) está relacionada ao estilo, à liberdade que deve ter o falante (o aluno, no caso da escola), a maneira peculiar de fazer uso da linguagem de forma criativa e, porque não dizer, de adotar uma postura autoral. E era por isso que Mikhail M. Bakhtin insistia em defender em seu artigo: “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico” (2013, p. 23).

Esta discussão sobre o exercício da autoria, sobre os usos criativos da linguagem é imperativa nos tempos atuais, tempos em que as formas e práticas de apropriação dos textos, dos discursos de outrem têm se acentuado em consequência do desenvolvimento tecnológico e da acessibilidade ao conhecimento. É preciso transformar a escolar em um locus para que a inventividade, a iniciativa, a criatividade linguística possa ser explorada conforme o potencial (entenda-se as singularidades) de cada aluno. Para isso, devemos seguir uma última lição do mestre Mikhail M. Bakhtin: “resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.” (2013, p. 43).

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B. Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte. In: DIETZSCH, M. J. (Org.) *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 11-39.

_____. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 07-18.



CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português-linguagens*. Vol. 3, 3º ano do Ensino Médio. São Paulo: Atual, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, 2005.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GRILLO, S. & AMÉRICO, E. V. Bakhtin, Vinogradov e a estilística. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 93-116.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

VEYNE, P. *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Trad. Luís Lima. Lisboa: Albin Michel, 2008.