NOVAS FRONTEIRAS PARA A AUTORIA

NEW FRONTIERS FOR AUTHORSHIP

Solange Leda Gallo¹

Resumo: *A assunção da autoria, na discursividade da internet, pode acontecer, e deve ser um trabalho desenvolvido na Escola, que passa pela explicitação de sentidos não ditos, na rede, em razão da posição-sujeito assumida, e da formação discursiva na qual o sujeito (autor) se inscreve. Esse trabalho de interpretação pode devolver a materialidade e a opacidade ao sentido, que na rede internet, notadamente nos sites de relacionamento, parecem transparentes. Essa prática de interpretação pode e deve ser, ao mesmo tempo, uma prática de publicação na própria internet, o que confere o efeito-autor ao sujeito aluno, mesmo que relacionados ao que estou chamando de escritorialidade.*

Palavras-chave: *discurso, autoria, escritorialidade, internet.*

Abstract: *The assumption of the authorship by students, in the discourse of the web can happen, and must be developed in the School, where it may pass through the appropriation of unsaid meanings on the web, functions of the incorporated subject-position, and of the discursive formation in which the subject (author) inscribes himself. This work of interpretation may return the materiality and opacity to the meaning, which on the web - and specially on the social networks - seems transparent. This practice of interpretation can and must be, at the same time, a practice of publication on the web itself, which confers the author-effect to the student subject, even when related to what I now call "oralwriting".*

Keywords: *discourse, authorship, oralwriting, internet.*

Introdução

Minha pesquisa sobre autoria vem se desenvolvendo desde meu trabalho de dissertação, no qual eu refletia sobre a questão da autoria no âmbito do ensino da língua portuguesa.

¹ Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Trago aqui alguns pontos a serem discutidos, que compõem a pesquisa que continuo a desenvolver, nem sempre no âmbito do ensino, mas sempre relativa à autoria.

Começarei, então, por me situar na proposta temática que discute “fronteiras”, a partir da perspectiva da análise do discurso. Dessa perspectiva, não se trata de pensar as fronteiras no seu aspecto físico, como uma divisa, um obstáculo, mas interessa-nos as fronteiras simbólicas. Transpor uma barreira física pode não ser tão difícil quanto transpor uma fronteira simbólica, mudar de lugar simbólico: essa é que é prática difícil, porque as fronteiras sociais estão materializadas na linguagem. Por essa razão, essas são mais difíceis de transpor, uma vez que os sentidos se naturalizam na língua.

Por outro lado, acreditamos que o trabalho na educação tem relação, ou deveria ter, com a prática de transpor fronteiras simbólicas. O que precisamos proporcionar aos nossos alunos, é que eles atravessem fronteiras simbólicas, que eles cheguem a lugares discursivos que não conseguiriam sem esse trabalho sobre a interpretação.

Então, as fronteiras físicas têm a ver com indivíduos que se movimentam com seus corpos no espaço, tem a ver com o que é empírico. Nós aqui estamos falando de lugares discursivos. Portanto, nós não estamos falando do indivíduo enquanto corpo físico, mas estamos falando do sujeito, que é um corpo simbólico e imaginário, construído pela linguagem, através do qual existimos para nós mesmos e para os outros.

Esse sujeito é sempre mutável, porque ele existe no movimento de identificação e rejeição de sentidos. E aí nós estamos falando das fronteiras discursivas: a possibilidade/impossibilidade de identificação do sujeito com determinados sentidos, resultante das suas reais condições de existência e da representação imaginária que ele faz dessas condições (ALTHUSSER, 1985, p. 85).

A análise do discurso, portanto, tem como um de seus objetivos compreender, na linguagem, de onde vem a voz que estamos ouvindo. Não no que se refere ao lugar físico, mas ao lugar discursivo. Então, quando sabemos de que lugar discursivo vem a voz que estamos ouvindo/lendo, começamos a poder analisar o discurso. Esse lugar de onde se diz, a forma com a qual se diz, e como esse dizer é possível, são perguntas pertinentes à análise do discurso.

(Não) Autoria na Escola

Voltando, então, ao texto: nele desenvolvi uma diferenciação entre Discurso de Escrita e Discurso de Oralidade, considerando que, na Escola, não valorizamos a discursividade oral. Fixamo-nos em uma discursividade escrita, e tudo o que não se parece com a escrita, legitimada, que conhecemos dos livros e das publicações, não vale como produção legítima. Produzimos muitos “textos” no nosso percurso pela escolarização, mas nada do que produzimos tem sido publicável. Essa escrita produzida na Escola, eu considero uma grafia, que não chega a ser escrita. Ou seja, é simplesmente a transcrição de uma oralidade (imaginária), que não chega a ser legitimada, que não chega a ser publicada, não chega a ter o efeito de autoria.

O que é o efeito de autoria? É o efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que ao lermos, re-conheçamos os sentidos. Esse tipo de escrita, nós não aprendemos na Escola enquanto alunos. Na Escola, o que grafamos só pode ser reconhecido no contexto enunciativo em que foi produzido. Não funciona fora da Escola porque não seria re-conhecido. O que se produz na Escola, com o nome de escrita, é discurso de oralidade, grafado. Assim como também existe o discurso de escrita, oralizado. A diferenciação, aqui, entre escrita e oralidade, não obedece a um critério empírico que seria a produção pelas cordas vocais ou pela mão, mas a um critério discursivo.

Um exemplo do DE oralizado, nós “assistimos” todas as noites no jornal televisivo (assistimos, e não lemos): um discurso de escrita, oralizado. Ao contrário, as redações escolares são grafadas, mas inscrevem-se no Discurso de Oralidade. Só serve à Escola. Só tem sentido no contexto enunciativo da Escola.

Eco nos textos que se inscrevem no Discurso de Escrita (DE), o efeito de sentido de FECHO, de unidade, de legitimidade, de prestígio. Ao contrário, no Discurso de Oralidade (DO) os sentidos são inacabados, provisórios, sempre passíveis de serem corrigidos, alterados, ou seja, sem efeito-autor.

Com esse critério de caracterização discursiva: DE e DO, nós podemos observar, de modo transversal, o funcionamento da escrita e

da oralidade, tanto o discurso pedagógico, quanto o discurso de mídia, ambos muito presentes na vida dos nossos alunos, e que a se costuma tomar por base para pensar a autoria.

Em relação ao Discurso Pedagógico (DP), pergunta-se: se nós, professores, queremos promover as produções dos alunos a serem reconhecidas e legitimadas, assim como queremos o mesmo para nossas próprias produções, então, por que continuamos a nos alinhar no DO? Por que não nos inscrevemos no DE? Por que insistimos em exercícios de produção de DO grafado?

Para avançarmos nessa reflexão, será preciso nos voltarmos para o aspecto político aí presente, e pensar na questão do poder envolvido nas instituições, como é o caso da Escola. Althusser, em seu *Aparelhos Ideológicos de Estado*, situa a Escola como uma instituição mantenedora do poder vigente. Diferente das instituições produtoras de sentidos, ou das instituições repressoras, a Escola tem como função transmitir de geração em geração, os sentidos legitimados, mantendo, assim, o *status quo*.

De fato, a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma, com a família, um par, assim como outrora a Igreja o era. Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhada por uma crise (...) que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a Escola (e o par Escola-Família) como o Aparelho de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes. (ALTHUSSER, 1985, p. 81)

Ou seja, em última análise, a função da Escola não é promover seus alunos e professores para uma emancipação política, ou mesmo econômica, mas sim para manter a sociedade como está, enfatizando os sentidos que dão sustentação à essa sociedade.

Orlandi (1983) classifica as formas discursivas constitutivas do discurso pedagógico como: autoritárias, polêmicas e lúdicas, dentre as quais, segundo a autora, as formas autoritárias são as que predominam. Podemos nos perguntar, então, o que significa um discurso ter formas autoritárias como predominantes? Não se trata, nesse caso, de atitudes

autoritárias, mas de formas discursivas autoritárias, ou seja, formas que tendem para um sentido único, uma única interpretação. Por exemplo, ao levar para seus pequenos alunos, ainda no jardim da infância, folhas de papel com um desenho que se repete (todos os alunos receberão o mesmo desenho) sobre o qual constam marcas coloridas em cada parte do desenho, apontando qual a cor que deve ser usada para colorir o desenho, a professora, mesmo que cheia de boas intenções, está mobilizando formas discursivas autoritárias, impedindo a polissemia. Nesse caso, o que se espera, por parte do sujeito-aluno, é um gesto mecânico de interpretação sem reflexão. A seção do livro didático dedicada à interpretação de texto costuma ser construída por exercícios que se organizam por formas autoritárias, para os quais apenas uma interpretação do texto lido (e sempre a mesma) é a correta. Esses exercícios fazem desaparecer o possível encantamento dos alunos pela descoberta.

Por outro lado, qual é a relação que podemos estabelecer entre esses sentidos parafrásticos, trabalhados permanentemente na Escola, e o poder político dos sujeitos? Pensemos isso do ponto de vista do discurso. A Escola, por meio dos seus livros didáticos, dos seus métodos e do modo de funcionamento do seu discurso, apresenta textos inscritos no DE aos alunos, mas não os leva a produzir esses textos. Em vez disso leva os alunos a exercícios mecânicos de reprodução desses textos, por meio de paráfrases, e não de produção polissêmica. Assim fica garantido o conhecimento de que tal produção existe, mas não se autoriza sua produção na escola, o que demandaria uma outra forma de funcionamento. Nada da Escola é publicado, nada da Escola circula, porque pretensamente esses textos produzidos na Escola não atingem o nível formal necessário para uma legitimação. E isso reforça as fronteiras simbólicas que tratamos aqui. A manutenção do discurso pedagógico tal como funciona na escola, por meio de formas predominantemente autoritárias, não permite o atravessamento de fronteiras históricas, sociais, ideológicas.

A velha mídia

No entanto, não é um privilégio da instituição escolar, a manutenção do poder. As formas autoritárias também estão presentes em outros discursos, como é o caso do discurso jornalístico, que é veiculado

na mídia impressa e televisiva. Existe o discurso jornalístico dito “alternativo”, que trabalha com formas polêmicas, e até lúdicas, mas o próprio adjetivo que o identifica (alternativo) já é marca de sua não predominância. O que normalmente consumimos na televisão, nos periódicos, é um jornalismo que tem predominantemente formas autoritárias que, em nome de uma ação social de atualização da população sobre fatos cotidianos, mantém os sentidos hegemônicos, de acordo com os quais há uma minoria que se beneficia do excesso de capital e uma maioria que deve garantir a sobrevivência com o mínimo que lhe cabe, mantendo dessa forma, o ritual do capitalismo.

Eu gostaria de comentar uma matéria da revista *Veja*, publicada em novembro de 2011, que se refere à crise que se instalou na USP de São Paulo quando o reitor em exercício, João Grandino Rodas, autorizou a entrada da polícia militar no Campus, depois de alguns atos criminosos de assaltos e mortes, ocorridos lá. Os militares, então, uma vez dentro do campus, passaram a exercer o seu poder policial sobre os alunos que, em razão disso, se rebelaram em um grande movimento pelo respeito à autonomia da universidade e à liberdade de expressão estudantil.

A reportagem traz como manchete: “A rebelião dos mimados”.

Fig.1 – “Escárnio e Maresia”.

Disponível em <http://www.agenciadolphin.com.br/2011/11/rebeliao-dos-mimados.html>

Acesso em 14 de novembro de 2012.

Segundo a análise da autora:

Veja e outros veículos retrataram o evento com ironia ao enfatizar as caras marcas de roupas usadas pelos manifestantes, além de usar as

expressões “crianças contrariadas”, “rebelde” e “garoto mimado” para designar os estudantes. (Padilha, 2012)

Aqui também o reforço das fronteiras se dá pela paráfrase

A paráfrase é um retorno ao já dito, ou seja, a legitimação do próprio dizer. Neste exemplo, a imagem tem exatamente esta função, ou seja, ratifica o sentido do texto. As expressões “garoto mimado” e “rebelde”, usadas pelo jornalista da **Veja**, podem ser imediatamente identificadas na imagem, pelo leitor. A fotografia enaltece as roupas de marcas norte-americanas e italianas usadas pelo garoto da esquerda, legitimando a expressão “garoto mimado”. Imagem e texto promovem, mutuamente, a manutenção de um **mesmo discurso político** no qual se **formula o sentido de “baderna” em relação à uma ação contraditória ao funcionamento do sistema acadêmico**, constituindo, portanto, uma paráfrase em relação aos sentidos estabilizados. (Padilha, 2012)

Já na manchete há um julgamento e uma condenação: “mimados”. Os sentidos produzidos pelo “lead” (texto que acompanha a imagem) são parafrásticos em relação à imagem. Mas não só a imagem é parafrástica em relação ao texto, como os dois juntos (texto e imagem) reproduzem um certo modo de vida que não se pode perturbar, que não se pode ameaçar. No presente caso, a ameaça é desmoralizada, na medida em que é tratada como “pirraça”, o que é coisa de criança.

Aqui a *Veja* se posiciona a favor de um *status quo* que rejeita os sentidos contraditórios, assim como a Escola também assume a mesma posição, na medida em que propõe exercícios parafrásticos.

A questão do DE em relação ao DO, ou seja, a predominância do lugar discursivo reconhecido, legitimado, em relação ao lugar sempre provisório, não estabilizado, está em muitas das nossas instituições.

As novas mídias

Apesar disso, há muitos anos temos pesquisado acontecimentos em que isso “fura”. Temos procurado formas discursivas que, apesar dos discursos institucionais funcionarem assim, tornam possível o novo sentido, a polissemia, a ruptura, o acontecimento discursivo que fura a estrutura, onde o ritual (do capitalismo) falha.

Hoje eu vou falar para vocês sobre a possibilidade de furo que se encontra nas novas mídias. Há muito ainda que se pesquisar nesse âmbito da produção discursiva em rede, mas algumas reflexões que já foram feitas, apontam esse potencial de ruptura das velhas fronteiras institucionais.

Para tanto, volto ao Discurso de Escrita e Discurso de Oralidade, conforme aqui apresentado, funcionando no Discurso Pedagógico e no Discurso de Mídia, e proponho a seguinte formulação: nas novas mídias, nos espaços discursivos “próprios da internet” (como exemplo podemos citar *facebook*, *wikipedia*, *twitter*, etc.), não identificamos DE e DO, separadamente, mas sim uma discursividade que estou chamando provisoriamente de escritorialidade. Por que escritorialidade? Porque o sentido é fechado, mas ao mesmo tempo é provisório; ele é publicado, mas ao mesmo tempo ele desaparece, de um momento para o outro; é legítimo, mas não é legítimo para todos, mas para um certo leitor (quem aqui não publica suas coisas no *facebook*, e não tem um leitor?). Textos que podem ser acessados no mundo inteiro, embora o mundo não esteja interessado nessas publicações, mas tem um pequeno número de leitores que está. Então nós nos posicionamos como autores, com uma certa provisoriedade, porque também essas publicações não duram muito (cada *post* do *facebook*, por exemplo, fica visível durante poucas horas). Esse discurso tem o efeito-autor porque é possível compreender o que está ali, mesmo sem o contexto de enunciação específico de cada enunciado. Nós temos aí um discurso de escrita, ao mesmo tempo com as características da oralidade, sem as exigências do discurso de escrita, mas ao mesmo tempo com os benefícios do discurso de escrita.

São materiais que tem seus sentidos abertos e fechados; legitimados para todo e qualquer leitor, e ao mesmo tempo, somente para alguns; são publicados de forma definitiva, mas ao mesmo tempo, fugaz.

Podemos pensar em textos publicados, ou em filmes publicados ou em fotografias ou músicas publicadas, enfim, na relação que a gente sempre teve com tudo isso. Mantínhamos um certo distanciamento, como se nada disso fosse possível para nós, nada disso nos fosse acessível, porque isso sempre foi território de especialistas. No entanto, essas publicações, que hoje são de todos nós, constituem o que estou chamando de escritorialidade. Aquilo que tem efeito-autor e ao mesmo tempo função de autoria, em um novo tipo de relação, o que provoca, finalmente, uma indistinção de fronteiras entre discurso de

escrita e discurso de oralidade. Estamos, então, começando a ver um deslocamento de fronteiras, as fronteiras discursivas.

Cabe perguntar, então, o poder (dizer) muda de mãos a partir do acontecimento discursivo provocado pela/na internet? Será que a internet possibilita que o poder mude de mãos?

Essa é uma pergunta que não se pode responder apressadamente. Vamos tomar como exemplo o *google*. O *google* é um buscador de que muitos de nós (se não todos nós) se utiliza. Nós pensamos no *google* como um grande banco de dados oferecido a nós, usuários, por alguém, ou por um grupo empresarial, que se localiza em algum lugar outro (provavelmente nos EUA). Ou seja, para nós, trata-se de uma tecnologia de conexão e de armazenamento em uma memória sem limites, uma memória metálica, uma memória da qual nós podemos nos servir. No entanto, o *google* não existiria sem o que nós publicamos diariamente na internet. Vocês podem fazer a seguinte experiência: peguem um material específico de alguém notório, cujas produções tenham sido publicadas em diferentes ocasiões e lugares, na internet, e joguem no buscador do *google*. Vocês terão todo o material já publicado sobre esse mesmo autor, além de publicações correlatas, devolvidas a vocês na lista de retorno da busca. Depois disso, façam o mesmo com um material de alguém desconhecido e cujo trabalho não tenha sido publicado na internet. Obviamente que nada retornará dessa segunda busca.

Dessa experiência, que parece óbvia, se pode concluir algo não tão óbvio que é o seguinte: precisa haver uma memória discursiva para que a memória metálica exista. Na medida em que nós publicamos coisas na internet, essas mesmas coisas serão devolvidas pelo buscador. Em síntese, quem produz o banco de dados do *google* somos nós. A tecnologia é somente uma tecnologia, mas ela começa a ganhar pertinência social quando ela faz o “nó” da rede, ou seja, se encontra com uma memória discursiva. Aquilo que está hoje compondo os bancos de dados, os blogs, os sites como *youtube*, *wikipedia*, *etc*, são produções nossas.

A pergunta, nesse caso, se recoloca, será que esse fato é suficiente para que o poder (dizer) mude de mãos? Isso porque tínhamos até então as produções legitimadas, inscritas no DE, garantindo pra si o poder (dizer), mas agora nós estamos produzindo o tempo inteiro, e compondo os bancos de dados e a memória metálica que está fazendo diferença na vida de tantas pessoas. Isso é um poder? Isso, por si só, constitui poder?

É necessário salientar, imediatamente, a relação que esse enorme banco de dados (que não é nada sem nossa adesão diária) tem com o capital que envolve as transações comerciais que ele torna possíveis. Sem dúvida, esses instrumentos tecnológicos armazenam mais informações sobre os sujeitos do que jamais se conseguiu em toda história da humanidade, e isso tem valor de mercado.

Portanto, ao nos servir desses bancos de dados estamos, no mesmo gesto, os constituindo. É preciso refletir sobre isso e sobre o fato de que, por essa razão, ao assumir uma posição-sujeito, na rede, estamos fazendo um gesto político que pode tanto alimentar o ritual capitalista, quanto produzir uma falha nesse ritual.

Nossa prática enquanto educadores

Como que desse lugar discursivo, que é o pedagógico, nós podemos interferir nessas condições de produção do sentido? Como podemos construir, juntamente com o alunos, na relação com esses instrumentos tecnológicos, uma nova forma de escrita, capaz de contradição.

Para nós, educadores, a relação com essa rede tecnológica passa pela compreensão de que se trata de algo complexo, mas que se sustenta por uma memória que nós mesmos colocamos à disposição. Além disso, essa memória só chega a constituir conhecimento para o sujeito “internauta”, na medida em que ele mobiliza saberes da memória discursiva. Ou seja, há aí um efeito redobrado de espelhamento que precisa ser compreendido para ser superado.

É preciso dar sentido a esses bancos de dados, a partir da compreensão de que o sentido sempre pode ser outro, e de que, tão importante quanto o que está dito, é o que não está dito, mas está significando, que são as bases para uma análise da perspectiva da análise do discurso.

Os sentidos da rede internet tendem para formas polêmicas e lúdicas, e não predominam aí formas autoritárias, como é o caso do discurso pedagógico. Há, nesses espaços, a presença do jogo e da polêmica, embora o modo de por em prática essas formas discursivas seja, em uma instância subterrânea, já clivada pela programação, conforme nos mostra Pêcheux (1994). Essas clivagens constituem uma instância que determina gestos de interpretação possíveis (e impossíveis) para os espaços informatizados. No entanto, estamos considerando que esses

gestos não impedem as formas lúdicas e polêmicas, apesar de limitá-las.

A assunção da autoria, nessa discursividade, deve ser um trabalho desenvolvido na Escola, que passa pela explicitação de sentidos não ditos, na rede, em razão da posição-sujeito assumida, e da formação discursiva na qual o sujeito (autor) se inscreve.

Esse trabalho de interpretação devolve a materialidade e a opacidade ao sentido, que na internet, notadamente nos sites de relacionamento, parecem transparentes.

Essa prática de interpretação pode e deve ser, ao mesmo tempo, uma prática de publicação na própria internet, o que confere o efeito-autor ao sujeito aluno, mesmo que relacionados ao que estou chamando de escritorialidade, e não exatamente ao DE.

Retomando, então, a questão das fronteiras, é preciso voltar a Pêcheux, e dizer nas suas palavras:

É preciso aceitar questionar a lógica paranóica dos efeitos de fronteira para discernir os elementos de resistência e de revolta que se deslocam sob as lógicas estratégicas de inversão: aceitar heterogeneizar o campo das contradições para esquivar as simetrias que aí se instalam; aceitar abalar a religião do sentido que se separa o sério (o útil, o eficaz, o operatório) do “sem sentido”, reputado perigoso e irresponsável; aceitar, enfim, *desvisualizar* os espectros do discurso revolucionário para começar a devolver o que se deve ao invisível, isto é, ao “movimento real”(Marx), que trabalha neste mundo para a abolição da ordem existente... (PÊCHEUX, 1990, p.20).

Trata-se de questionar a (im)possibilidade de mudança de posição-sujeito na internet, e as consequências disso; trata-se de questionar o espelhamento e o efeito de inversão nessa rede; trata-se de compreender que o poder político, na rede, também está na falha do seu ritual.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução de J. A. Guilhaon Albuquerque. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GALLO, S. Autoria: função do sujeito e efeito do discurso. In: Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso. (Org.). *Estudos do Texto e do Discurso: Interfaces entre Língua(gens), Identidade e Memória*. Marília: Ed. Claraluz, 2007.

_____. Da escrita à escritorialidade: um percurso em direção ao autor online. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. *Discurso da Escrita e Ensino*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, E. (Org.) *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos, SP: Ed. Clara Luz, 2007.

ORLANDI, E. *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Discurso e Leitura*. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. *Discurso e Texto: Formação e Circulação dos Sentidos*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PADILHA, S. Midiateca em Análise do Discurso. In. *Anais do VII Jornada Unisul de Iniciação Científica*. Tubarão: <http://www.rexlab.unisul.br/junic/>, 2012. (trabalho resultante de uma bolsa PIBIC/CNPq sob a orientação de Solange Leda Gallo)

PÊCHEUX, M. Ler o Arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Tradução de Bethania S. C. Mariani. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 19, 1-179, jul./dez. 1990.

Recebido em: 17/11/2012. Aprovado em: 18/11/2012.