

ENTRE O VELHO E O NOVO, O MESMO E O DIFERENTE¹

Maristela Cury Sarian*

Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise de uma atividade de língua portuguesa extraída da página do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) na internet, na perspectiva da Análise de Discurso pêcheuxtiana, também conhecida como materialista, a fim de dar visibilidade ao modo de apropriação do laptop pelos sujeitos da escolarização e aos efeitos de sentido produzidos nessas práticas de ensino de língua mediada pelo computador.

Palavras-chave: língua portuguesa; ensino; discurso; tecnologias.

Résumé:

Cet article a le but de présenter une analyse d'une activité d'une discipline de langue portugaise dégagé de la page du Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) disponible sur Internet, dans le domaine de l'Analyse du Discours développée par Michel Pêcheux, à fin de mettre en évidence les modes d'appropriation du laptop par les sujets de l'école et les effets du sens produits dans ces pratiques d'enseignement à travers la livraison d'ordinateurs portables.

Mot-clés: langue portugaise; enseignement; discours; technologies.

Introdução

Neste artigo, apresentaremos uma análise inscrita na perspectiva pêcheuxtiana da Análise de Discurso, também conhecida como análise de discurso materialista, a partir das compreensões resultantes de nossa tese de doutorado, que teve por objetivo compreender o processo de significação das políticas públicas de inclusão digital no que toca, especificamente, à prática de ensino-aprendizagem de língua

¹ Uma versão modificada deste texto foi publicada nos Anais eletrônicos do VI SEAD – Seminário de Análise de Discurso, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

* Professora de Língua Portuguesa da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Doutora em Linguística pela UNICAMP. E-mail: maristelasarian@unemat.br.

portuguesa mediada pelo computador, a partir do que propõe o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), programa do governo federal que distribuiu laptops educacionais para escolas públicas de ensino fundamental do país e é significado, na discursividade institucional do Programa, como uma política que objetiva a melhoria do ensino-aprendizagem, a inclusão digital e a inserção do sujeito na cadeia produtiva.

Tomaremos uma atividade de língua escrita nomeada “Monteiro Lobato e as novas tecnologias” retirada da página do PROUCA na internet², endereço no qual estão também disponíveis outras atividades dadas como realizadas nessa etapa, com estudantes do segundo ano do ciclo I do Ensino Fundamental I, no ano de 2007, na escola estadual Ernani Bruno, localizada na cidade de São Paulo, durante a Fase I do Programa, na qual foram distribuídos laptops educacionais para cinco escolas – uma em cada Estado -, em São Paulo, Rio de Janeiro, Tocantins, Rio Grande do Sul e o Distrito Federal.

Compreendemos esse programa como parte de uma política pública que toma a escola como lócus para sua efetivação, o lugar do dizer escolarizado (CASTELLANOS PFEIFFER, 2005). Desse modo, compreendemos essas atividades como um sintoma do modo pelo qual o Estado significa suas políticas de ensino, o que vem dizer do controle sobre o que pode e deve ser ensinado, assim como nas políticas científicas (GUIMARÃES, 2003).

Para este artigo, recortamos, mais especificamente, fatos de linguagem que nos permitiram colocar em relação a discursividade institucional do Programa, que o toma como uma prática inovadora de ensino, à medida que leva o laptop com internet para a sala de aula, “um instrumento de outro campo”, sendo necessário “ressignificá-lo em nosso campo” (ORLANDI, 2011, p.44), e as práticas de ensino de linguagem que circularam na atividade.

Para dar visibilidade a nosso gesto interpretativo, por meio do qual nos interessa compreender o modo de apropriação do laptop pelos sujeitos da escolarização, professores e alunos, perguntamos: os conteúdos tratados no Programa e, sobretudo, o modo de apropriação desses conteúdos, pelos sujeitos da escolarização, mantêm e reproduzem um saber já cristalizado, autorizado, legitimado pelo Estado ou há, nessas práticas, transformações, deslocamentos de sentidos? Em

² www.uca.gov.br

outras palavras, o que há de velho, de novo, do mesmo ou do diferente nesta atividade?

1. Caso 10 - “Monteiro Lobato e as novas tecnologias”

Antes de colocarmos em evidência os recortes selecionados para a análise, faremos breves considerações sobre o nome da atividade, tomado na relação com sua estrutura³.

No que diz respeito à nomeação da atividade, “Caso” remete a uma memória discursiva da metodologia dos “estudos de caso”. Trata-se de um método de pesquisa empírico, descritivo, de cunho qualitativo-interpretativo, utilizado em diversas áreas do conhecimento, como nas Ciências Sociais, e, nos estudos da linguagem, sobretudo na Linguística Aplicada (LA). Menezes, Silva e Gomes (2009), ao catalogarem as metodologias de pesquisa mais utilizadas na área da LA, tomando as publicações em periódicos como objeto, chamam atenção para a quantidade de trabalhos desenvolvidos por meio dessa metodologia: “o método mais frequente é o *Estudo de caso* com 183 artigos (26,5% dos artigos)” (p.44, grifo dos autores), o que, para os pesquisadores, se constitui num diferencial da pesquisa brasileira em relação aos estudos desenvolvidos em outros países: “no Brasil, destaca-se o *estudo de caso*, o que pode indicar uma diferença na concepção de pesquisa brasileira, que demonstra afastar-se dos modelos experimentais” (p.45, grifo dos autores).

Uma base epistemológica empirista sustenta o estudo de caso, filiado à psicologia social, ao sociologismo, objeto de crítica de Michel Pêcheux em vários de seus trabalhos. De acordo com Pêcheux e Gadet (1977, p.297), “o sociologismo efetua uma *descrição*, fazendo um estudo empirista dos dados”, ao mesmo tempo que “a tendência sociologista recalca a política falando ou acreditando falar dela” (ibidem, p.301).

Do ponto de vista da estrutura, as atividades são acompanhadas de um número, de um a dez, também estruturada na forma de *links*, cujo trajeto de leitura, à semelhança de um plano de ensino ou de um plano de aula convencional, demanda uma leitura linear. É segmentada em “objetivos”, “contextos”, “conteúdos de aprendizagem”, “desafios”, “resultados”, “depoimentos”, “intencionalidade”, “limites

³ A atividade, na íntegra, pode ser encontrada em Sarian (2012), nos anexos.

e soluções”, “sugestão de indicadores para valoração”, “dinâmica”, “interlocutores” e “desdobramentos”, tal como vemos na figura a seguir:

Experiências Educacionais
São Paulo

Caso 1 Caso 2 Caso 3 Caso 4 Caso 5 Caso 6 Caso 7 Caso 8 Caso 9 Caso 10

Aprendendo História da África

Foto do laptop na página da África na Wikipedia

Apresentação

Esta foi uma atividade de aprendizagem envolvendo história da África e os aportes culturais africano, desenvolvida durante as aulas de Geografia do Ensino Fundamental II.

Objetivos

- Desmistificar a idéia de que na África só há fome e doenças;
- Compreender como foram formadas as fronteiras artificiais no continente africano e um pouco de sua religiosidade;
- Comparar os modos de vida africano e brasileiro;
- Estimular investigação e reflexão sobre o tema preconceito racial;
- Refletir sobre o tema preconceito (racial, social).

BID - LSI TEL - Pensamento Digital

Figura 1: Apresentação da estrutura das atividades realizadas na escola Ernani Bruno – São Paulo (Fonte: disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso1/apresentacao.html>. Acesso em: 15.set.2011).

Compreendemos que esse modo de textualização da atividade, semelhante a uma sequência didática, diz das filiações epistemológicas que sustentam as concepções de língua e de ensino em funcionamento no Programa, fazendo ressoar a pragmática significando a língua e o ensino pautado pela tecnologia, na medida em que vemos o sentido de ação reverberando nesse modo de significar essa prática.

A estrutura, naturalizada, é tomada na evidência, o que compreendemos como uma filiação à memória de um discurso pedagógico, uma estrutura própria de um didatismo, o qual produz um efeito de modelo, de receita, de como se deu uma estratégia bem-sucedida e a qual pode ser utilizada. Na textualização da atividade, observamos o funcionamento de um discurso sobre, como compreende Mariani (1996):

Os discursos sobre são os que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* (“discurso-origem”), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (p.64, grifos da autora).

Esse discurso circula no material à medida que não nos foi dada a conhecer a atividade propriamente dita, mas um relato sobre o que supostamente foi realizado nessa sala de aula, na forma de um testemunho consensual homogêneo. Feitas essas considerações, iniciemos a análise da atividade:

OBJETIVOS

Desenvolver habilidades de pesquisa e análise de informações;

Conhecer o gênero biografia e suas características a partir da biografia de Monteiro Lobato;

Escrever uma biografia respeitando as características deste gênero textual.

PROCESSO

1ª aula:

A professora realizou o *levantamento dos conhecimentos prévios*⁴, por meio de questões e atividades escritas.

1. Questões:

O que *sabemos* sobre Monteiro Lobato?

O que *queremos saber* sobre Monteiro Lobato?

⁴ Todos os grifos são nossos.

Desenvolvimento: atividade de escrita (em dupla)

2. Atividades propostas

Atividade 1: Escreva o que vocês *sabem* sobre o escritor Monteiro Lobato

Esse gesto de solicitar o que os alunos sabem sobre o autor produziu as seguintes formulações:

Respostas das crianças:

- a. Ele é do Sítio do Pica pau Amarelo.
- b. Ele tem a ver com o dia do livro.
- c. Ele criou o saci.
- d. A Emília.
- e. Criou o *site* do sítio.
- f. Ele criou todos os personagens do Sítio do Picapau Amarelo.
- g. ... outros

As respostas dos itens “a”, “b”, “c”, “d” e “f” reiteram o mesmo, na medida em que são atravessadas pelos sentidos já lá sobre Monteiro Lobato, ao passo que, em “e”, há uma resposta que aponta para o diferente - “criou o *site* do sítio”. Contudo, velhas ou novas, as respostas são colocadas em suspenso pela professora, “autoridade em sala de aula” (ORLANDI, 2009), que ensina algo (R) aos alunos (B) na escola (X). As perguntas funcionam como parte do ritual de sala de aula, à medida que a atividade se desenvolve.

Vejamos:

Atividade 2: Escreva o que vocês *gostariam de saber* sobre o escritor Monteiro Lobato

Respostas:

- a. Ele tem parentes vivos?
- b. Como é o nome dele completo?
- c. Como ele era quando era criança?
- d. Quais as brincadeiras que ele gostava?
- e. Quantos livros ele fez?
- f. Ele desenhava?
- g.

Para se chegar ao que os alunos “gostariam de saber sobre o escritor Monteiro Lobato”, a pesquisa na internet no *site* www.lobato.com.br entra como elemento que faltava para que o trabalho com a escrita fosse iniciado:

2ª aula

1. A professora entregou os laptops para as crianças em dupla e pediu que digitassem no site de busca a palavra biografia.

Ao entramos na página lobato.com.br, deparamo-nos com um *site* de notícias, um *site* de jornal, filiado ao grupo Globo, uma empresa da mídia dominante, o que traz à tona a questão do jornal enquanto mídia e enquanto efeito no processo de divulgação científica na relação com a sala de aula. Segundo Castellanos Pfeiffer (2000, p.58), um trabalho no qual se considera o jornal “enquanto instrumento pedagógico” abre possibilidades para se considerar “as diferentes materialidades discursivas que conformam diferentes sentidos e portanto diferentes lugares para os sujeitos”. Para Orlandi (2010, p.18), “essa forma de discurso pode ser o modo de introduzir o aluno na produção científica, que, a partir daí, fará seus diferentes trajetos em diferentes níveis de conhecimento e especialização”. Nesse sentido, perguntamos: como está sendo significado esse trabalho de pesquisa no *site* da globo.com? Observemos:

2ª aula

2. Os alunos leram e discutiram a respeito dos resultados encontrados;
3. *A professora explicou para as crianças o significado do termo biografia, a partir das respostas citadas pelas crianças.*

A voz dada às crianças, expressa na formulação “os alunos leram e discutiram a respeito dos resultados encontrados”, não é ouvida, porque não nos é dada a conhecer, e porque “ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.20), já que a palavra final é dada pela professora: “a professora explicou para as crianças o significado do termo biografia”, “um significado que só um sujeito letrado pode dar” (SILVA, 2006, p.3). Biografia é, aqui, uma palavra que se aprende na escola, com um

sentido atribuído pelo sujeito que “sabe”, num processo de “submissão ao outro” (ibidem, p.4), no qual a reversibilidade é estancada pelo discurso autoritário (ORLANDI, 2009), mais especificamente, no que tange aos procedimentos adotados pelo locutor, “como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor” (ORLANDI, 2007, p.86) e o sujeito aluno, ao longo das aulas, vai sendo “insistentemente calado, sob a forma da exigência de que diga” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2011, p.3).

Como efeito desse modo de compreender o que seja biografia, vejamos quais sentidos foram autorizados a fazer parte da produção textual dos alunos:

3ª e 4ª aulas

1. A professora dividiu a classe em grupos de 5 alunos e entregou *fichas com as seguintes palavras:*

- NOME COMPLETO
- NASCIMENTO
- COMO FOI SUA INFÂNCIA
- PERSONAGENS QUE CRIOU
- ONDE ESTUDOU

2. Após a formação dos grupos, a professora realizou a *leitura da biografia de Monteiro Lobato* (leitura compartilhada) e pediu que os alunos *reproduzissem e completassem a ficha no computador com base no que foi lido.*

Reverbera, na discursividade da proposta da professora, que resulta na apresentação de um modelo pré-fixado de produção textual, a relação palavra-coisa, como se o sentido não pudesse ser outro, sintoma do esquecimento número 2 do qual nos fala Pêcheux (2009, p.164), que “*cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apóia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante*” (grifos do autor), o que Orlandi (2007, p.35) explicita ao formular, que, por meio do funcionamento desse esquecimento, é produzida

em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras, que só pode ser assim.

Em nosso material, esse funcionamento produz, como efeito, a interdição do gesto interpretativo do sujeito aluno, no qual se negam a multiplicidade dos sujeitos e a multiplicidade dos sentidos (CASTELLANOS PFEIFFER, 2011), colocando em evidência a impossibilidade de uma abertura para que a autoria do aluno pudesse ser produzida (LAGAZZI, 2006) e a impossibilidade da passagem de um discurso a outro, à medida que a professora não desloca “da posição de detentora de um saber, para a posição de coordenadora de um saber coletivo” (GALLO, 1989, p.96).

Antes, as perguntas dirigidas pela professora ao longo das aulas, que jogam com o que o aluno sabe e o que a ele é dado a conhecer, numa relação de (poder) saber, são retóricas, esvaziadas de sentido, e, nesse gesto de apagamento do político, partir dos conhecimentos prévios dos alunos aqui significa partir de “um conhecimento que, mesmo suposto, é imediatamente recusado e desvalorizado” (ORLANDI, 2008, p.39).

Como o processo de identificação da professora não produz a escuta de outros sentidos, é o trabalho com a reprodução do mesmo, de forma a não abrir espaço para o diferente, que se cristaliza nessa sala de aula. Os alunos não têm a possibilidade de vivenciar um processo outro de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, à medida que não são colocados entre “os limites do sistema formal da língua e os limites das possibilidades históricas do dizer de cada sujeito” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.52).

Assim, o modo pelo qual a atividade é trabalhada fica restrito à repetição formal (ORLANDI, 1998, p.14), funcionamento que também observamos no modo pelo qual a obra literária de Monteiro Lobato é trabalhada:

5ª aula

1. A professora apresentou os *livros de Monteiro Lobato* (acervo da sala de leitura);
2. As crianças folhearam e leram os livros *com a missão de encontrar mais informações para acrescentarem às fichas*, que foram salvas no laptop, cujo arquivo foi denominado "monteiro lobato".

6ª e 7ª aulas

1. A professora dividiu a classe em grupos de três alunos e solicitou que escolhessem dentre os livros, de Monteiro, a *figura de um personagem*;

2. Após o grupo decidir o personagem, foram instruídos a *tirar foto com a câmera do laptop, inseri-la no arquivo "monteiro lobato", incluindo também o nome do personagem.*

O trabalho com a literatura é tomado como um pretexto, na transparência, o que produz, como efeito, a atribuição, para a escola, do “papel de avalista e fiadora do que é literatura” (LAJOLO, 2001), ao mesmo tempo que há uma redução, uma fragmentação, uma escolarização do texto literário (MARTINS, 2006), um trabalho reduzido à busca de um conteúdo, filiado a uma “aprendizagem formal” (ORLANDI, 2008, p.7), na qual se processa uma “leitura imediatista” (ibidem, p.36), “leitura como decodificação” (ibidem, p.37), com vistas à “apreensão de um sentido” (ibidem, p.37). Prática que não abre para um trabalho de atribuição de sentidos, para esse sujeito aluno, inscrito na posição de leitor, ao que é dado também pelos livros. Não há um trabalho de apropriação da leitura, mas de apreensão de informações, numa relação de sobreposição da informação encontrada na rede, que é da ordem do empírico, ao conhecimento a ser produzido na sala de aula, que é da ordem do material (DIAS, 2009).

2. Considerações finais

Mesmo comparecendo, ao longo da atividade, esse “banco de dados”, composto de arquivos disponíveis e pertinentes sobre uma questão (PÊCHEUX, 2010, p.51), o lugar de inscrição da professora, significado por um modo de ocupação do espaço escolar, um espaço de administração dos sentidos (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001), não permite considerar que nem tudo pode e deve ser dito também nos livros e a pesquisa na internet, nos livros, na leitura de imagens e de textos, na apreciação artística, e a produção de textos nessa sala de aula se constrói na evidência dos sentidos.

Compreendemos que essa atividade poderia trazer o laptop como uma possibilidade para que esse aluno pudesse ser afetado por outras linguagens (e delas se apropriar): “a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico [...] Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam” (ORLANDI, 2008, p.40). Ainda que tenha havido o convívio de diferentes instrumentos – a lousa, o laptop – e de diferentes materialidades significantes - o texto literário, a imagem estampada na fotografia - não há uma articulação, uma apropriação, um relacionamento com esses instrumentos e com

essas materialidades e o laptop é tomado na dimensão utilitária, um instrumento em que tudo se pode arquivar. A presença da internet não afeta os processos de significação dessa atividade e a mídia é aqui compreendida como “lugar de divulgação de conhecimento, e não como um lugar em que se trabalha essa relação com o conhecimento” (ORLANDI, 2004, p.144).

É desse modo que compreendemos que, na discursividade institucional do PROUCA, reverbera o batimento novas técnicas, velhas práticas. Para além da circulação dos sentidos já lá estabilizados sobre Monteiro Lobato, o modo de apropriação desses conhecimentos não permitiu a irrupção de uma prática política outra, politicamente significada, o que nos leva a afirmar que sob a discursividade do diferente, essa atividade produzida durante a execução do Programa instala o mesmo, ou, ainda, nessa injunção ao novo, repete-se o velho.

Encerramos esta reflexão com as palavras de Lagazzi (2003, p.70), que nos convida a refletir sobre o exercício de uma prática docente em que outras vozes possam ecoar e produzir outros sentidos na escola: “a sala de aula não convida à apropriação, à autoria. Ela é configurada em fronteiras que tendem à imobilidade. Mas vale a pena buscar as falhas nesse ritual”.

Referências

CASTELLANOS PFEIFFER, C. R. C. _____. Institucionalização da língua portuguesa e de um saber sobre ela. Trabalho apresentado na mesa-redonda Língua e Instituição na Jornada Internacional Sujeito, Discurso e Sentidos, promovida pelo Labeurb/Unicamp em 13 de setembro de 2011.

_____. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p.27-39.

_____. Escola e divulgação. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação**. Campinas: Pontes, 2001. p.41-58. v.1.

_____. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. 185f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

DIAS, C. P. Imagens e metáforas do mundo. **Rua** [on line], v.2, n.15, p.15-28, 2009.

GALLO, S. M. L. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 1989. 138p. Dissertação (Mestre em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GUIMARÃES, E. Política científica e produção de conhecimento no Brasil (uma aliança tecnológica?). In: _____. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação**. Campinas: Pontes, 2003. p.193-200. v.2.

LAGAZZI, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p.81-103.

_____. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**, PPGL UFS, n.27, p.67-71, 2003.

LAJOLO, M. **A formação do professor e a literatura infanto-juvenil**. Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p.29-34. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf>. Acesso em: 16.jan.2012.

MARIANI, B. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. 1996. 256p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios para o professor? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.83-102.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Lingüística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 15.03.2012.

ORLANDI, E. P. _____. Diluição e indistinção de sentidos: uma política da palavra e suas consequências: sujeito/história e indivíduo/sociedade. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.37-54.

_____. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. **Revista Animus**, v.17, p.11-22, 2010.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5.ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso e leitura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, n.4, p.9-19, 1998.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

_____. **Semântica e discurso**. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. (1977). Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? Tradução de Eni P. Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011. p.295-310.

SARIAN, M.C. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno. 2012. 274f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, M. V. da Cultura e oralidade. 2006. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes>>. Acesso em: 11.abr.2011.