

ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O CINEMA NA ANÁLISE DE DISCURSO

Denise Machado Pinto¹

Resumo: Como trabalhar com o funcionamento da materialidade fílmica? Como analisar imagens em movimento? Como identificar as marcas e estabelecer recortes nesse tipo de material? Com essas questões como base, este texto tem por objetivo apresentar formas de compreender a leitura de arquivo em Análise de Discurso de linha pecheuxtiana quando nos deparamos com um material de ordem fílmica, na prática do pesquisador ou do professor de língua portuguesa. Para tanto, propomos um passeio entre as noções de leitura, autoria e recorte, visando construir caminhos de reflexão para o cinema como discurso, tanto posto metodologicamente em análise, como inserido no ensino básico.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Cinema; Materialidades Significantes; Leitura.

SOME INITIAL REFLECTIONS ON CINEMA IN DISCOURSE ANALYSIS

Abstract: How to work with the functioning of filmic materiality? How to analyze moving images? How to identify brands and establish cuts in type of material? With these questions as a basis, this text aims to present ways of understanding archival reading in Pecheuxtian Discourse Analysis when we are faced with a filmic material, in the practice of the researcher or the notions of reading, authorship, authorship and cutting, aiming to build paths of reflection for cinema as a discourse, both methodologically placed under analysis and inserted in basic education.

Keywords: Discourse Analysis; Movie theater; Significant Materialities; Reading.

¹ Doutoranda em Letras (UFSM). E-mail: dnisemachado@gmail.com

Introdução

Danças, músicas, filmes, grafites, posts em redes sociais da web, performances artísticas na cidade e a própria cidade... a vida pulsando a partir de produções variadas, atuais ou não: tem-se, nessa seleção heterogênea, uma imensidão de possibilidades da e na linguagem que podem ser transformadas em materialidades significantes com um processo de interesse, observação, interpretação, compreensão e análise, se levarmos em conta a prática teórico-metodológica do analista de discurso de linha pecheuxiana nos últimos anos no Brasil. No entanto, para que se trabalhe com materiais que extrapolam os limites do código linguístico, muito se deslocou, desestabilizou e ainda se faz em Análise de Discurso, com uma reflexão constante fruto de (re)leituras de sua forma de ser enquanto disciplina de interpretação fundada ao final dos anos 60 na França a partir de nomes como Michel Pêcheux, Denise Maldidier, Paul Henry, Jean-Jacques Courtine, entre outros, e que, atualmente no Brasil se constitui majoritariamente no campo dos estudos da linguagem

Dentro da constante de deslocamentos feitos no interior da teoria, podemos citar a investida brasileira na noção de matéria significante como propõe Orlandi (1995) e de materialidade significante, descrita por Lagazzi (2009). As autoras tecem no urdume discursivo uma trama que visa tencionar a própria definição de discurso. Orlandi (1995), de forma pioneira no tratamento do silêncio nas suas formas de significar, realiza uma crítica da tomada do não-verbal pelo verbal, determinando que tal prática apaga o gesto de significância na prática material significante. Já Lagazzi (2009), com objetivos mais claros de definir teoricamente a noção de materialidade significante no interior da AD, joga com o corpo teórico da própria disciplina: no lugar da relação constitutiva do discurso entre a língua e história, passa a habitar a noção de materialidade significante e história. É proposto pelas autoras um deslocamento que

não exclui a língua, pelo contrário, coloca-a na cadeia significante, fluida e não fechada, aberta ao simbólico, no vazio, no entremeio do processo do significante que é dado por cadeia e não pelo signo linguístico somente. Assim, tratamos sempre de materialidades significantes, no plural, reafirmando, no próprio definir do conceito, a tríade fundadora da teoria: o Materialismo Histórico, a Psicanálise e a Linguística.

Essas e outras reflexões nos rondam há certo tempo, especialmente, no que tange à construção de nossa pesquisa de doutoramento, em que buscamos a compreensão dos processos de discursivização do cinema, tomando o Estado Brasileiro como protagonista na legitimação da produção de filmes voltados para a instrumentalização do cinema dito educativo, a partir da década de 1930. Nossos questionamentos começam por “Perguntas que nos levam ao dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso”, conforme a proposta de Lagazzi (2009, p.1), ao colocar:

Como estabelecer a(s) marca(s) significante(s) relevante(s) para o funcionamento discursivo em pauta? Teremos que buscá-las em cada uma das materialidades consideradas na análise? Por onde começar? Como relacioná-las na imbricação material?

A essas questões presentes no artigo citado acima, juntam-se outras: “Como compreender o funcionamento da materialidade fílmica?” e “Como analisar imagens em movimento?”; que, certamente, são enfrentadas por outros analistas de discurso que lidam com o material fílmico no interior de suas questões de pesquisa. Para além disso, também, em nosso percurso, fez-se fundante refletir sobre o tensionamento que seguidamente nos deparamos na construção do corpus: discursos que privilegiam o código linguístico em detrimento de manifestações da linguagem, colocando livro e filme em uma constante digna de hierarquias, gerando uma projeção do que se espera de filmes dito educa-

tivos e de sua instrumentalização no ensino e na construção de um imaginário de sociedade letrada. Questão que não é uma especificidade de nosso material e de certa forma marca o próprio da sociedade ocidental moderna.

Nesse sentido, este texto busca refletir sobre alguns procedimentos teórico-metodológicos do trabalho com o cinema, seja no exercício da pesquisa em Análise de Discurso ou da docência, em especial, do professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico. Para tanto, realizamos uma intersecção com o que dizem alguns autores não inscritos na Análise de Discurso, mas que são reconhecidamente importantes pelo trabalho com o cinema na escola.

Cinema e Educação no vão discursivo

Objeto que produz memória, na perspectiva discursiva que nos colocamos, o cinema é antes de tudo discurso: efeito de sentido entre sujeitos que assistem, criam, leem e interpretam, produzindo subjetividades na relação sensível do olhar frente a imagens em movimento. É produção/expectação de enquadramentos, ângulos, cortes e sequências de cenas roteirizadas que se desnudam em composições vistas em telas-janelas sempre abertas a despertar sentimentos, sensações, provocando o contato com o outro, que, muitas vezes, (re)significam-nos, fazendo extrapolar os limites do próprio cinema, em uma constante rede de significação sobre o mundo e os sujeitos!

No entanto, tal definição trazida acima não é possível sem considerarmos a busca por um lugar discursivo advinda de uma escuta atenta do que se vêm produzindo sobre o cinema em espaços educacionais, em especial na escola, através do lugar da criação (FRESQUET, 2017; MIGLIORIN, 2015; BERGALA, 2008). Ao Esse nosso posicionamento coloca-nos em concordância com Beck (2012, p. 123) ao afirmar que “algumas problemáticas levantadas e debatidas pelos teóricos do cinema lançam novas luzes em problemáticas e retificações teóricas engen-

dradas em Análise de Discurso”. Pensamos que não só os teóricos do cinema, mas da educação nos fazem compreender que uma dimensão de diálogo interdisciplinar pode ser um caminho possível no trabalho com a Análise de Discurso. Especialmente, no que tange à busca por apreender sua especificidade do encadeamento de imagens em movimento e a forma como elas despertam os sujeitos a vivenciarem a alteridade e a criação.

A partir da Análise de Discurso, esse lugar de criação pode ser definido não como de originalidade, mas como aquele que “desnaturaliza a normatividade da língua” (PFEIFFER, 2000, p. 20,) e do olhar, do que está posto como signifiicante. Direcionar a discussão sobre cinema na escola é, inevitavelmente, marcar as noções de posição de sujeito leitor e sujeito autor, uma vez que, sendo a escola um espaço de (re)produção de sentidos e mantenedor da ordem, símbolo da tradição letrada, o cinema, juntamente com outras artes, vem para “bagunçar” a própria noção de leitura, provocando os sujeitos a tomarem posição, a historicizarem sentidos, colocando-se no jogo histórico da repetição e ruptura, entre a paráfrase e a polissemia.

Destarte, o filme concebido discursivamente não é apenas um objeto de análise, mas um destabilizador de sentidos, que aguça o sujeito leitor a desacomodar-se, provocando nele também o exercício da autoria e a reflexão sobre o próprio da imbricação material (LAGAZZI, 2012). É nesse sentido que a instrumentalização do cinema não nos interessa, posto que coloca o filme como um fim necessário do processo. O cinema como meio e como experiência discursiva é trabalhado não só como reflexão sobre a linguagem, mas como ato, produção e experiência de sentidos que dialoga com a prática da escrita, não pela temática ou pelo roteiro, mas por marcas e elementos que são encadeados por planos que nos fazem ver processos de montagem, assim como, por exemplo, o trabalho com a fotografia e a escrita de roteiros.

De forma a ficar mais palpável o que trazemos até aqui, recordamos uma experiência de cinema na escola narrada por Migliorin (2015, p. 209), idealizador do projeto Inventar com a Diferença, “realizado entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro de 2014 e coordenado pela UFF em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República”. Para o autor do projeto, que envolveu 234 escolas distribuídas em todos estados do Brasil, com uma estrutura imensa de coordenadores, mediadores, professores e alunos, trabalhar com o cinema não foi sinônimo apenas de recepção dos filmes, com visualização. O destaque para a criação cinematográfica ditou a toada nas inúmeras atividades, compreendendo como basilar a intimidade com a formação social em que o cinema era incorporado:

Entender a rua, o bairro, o vizinho e a cidade com o cinema é entrar em uma relação com o outro e, simultaneamente, em uma atividade crítica e criativa – do plano, do quadro, da luz, do ritmo. Em outras palavras, aproximar os estudantes do que o mundo tem a nos dar e, simultaneamente, permitir que eles criem e inventem com esse mundo. (MIGLIORIN, 2015, p.10).

A dimensão que Migliorin (2015) traz sobre a relação com o outro pode ser visto também em Bergala (2008), crítico de cinema que integrou a redação e edição da importante revista francesa Cahiers du cinema durante os anos 70 e 80. Ao ser convidado por Jack Lang, então Ministro da Educação da França no ano 2000, a integrar um grupo de conselheiros em um projeto de introdução do cinema como arte nas escolas francesas, Bergala pôde experimentar o exercício de uma pedagogia da articulação e combinação de fragmentos, considerando o plano cinematográfico como a menos célula vida do filme. O resultado dessa aventura de trabalho com o cinema considerado como ato de criação composto de três operações mentais (a escolha, a disposição e o ataque) encontra-se na obra Hi-

pótese-Cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola (2008).

A partir disso, entendemos as noções como corte e plano como indispensáveis à maneira como nos relacionamos com a leitura, pois dizem não só da produção que se analisa, mas também a coloca em jogo com outras cenas, outras formas. Nada mais relacional que brincar com a composição da fotografia no cinema e das imagens a partir de luz, cor, contraste e formas em movimento. E, assim, colocar essas noções num diálogo com outras formas de leitura, outras condições de produção. É nesse sentido que afirmamos que, em Análise de Discurso, abordar tais questões passa, primeiramente, pela noção de leitura. É na leitura analítica de um objeto que o transformamos em materialidades significantes.

O olhar para as materialidades, nesse sentido, é sempre estabelecido pela relação com o recorte. Não há análise que não tome as partes, no “miúdo” das relações. Sobre isso, é sempre interessante retornar às palavras de Lagazzi (2019):

Ressalto que a noção de recorte, proposta por Orlandi (1984), foi fundamental para que essa diferença entre composição e complementaridade fizesse sentido analiticamente. Do mesmo modo que o recorte traz o investimento processual do analista sobre o material, também a composição demanda esse olhar processual, sempre buscando o contraponto no conjunto. (LAGAZZI, 2019, p. 293).

A autora leva-nos à inquietação sobre a questão da composição de materialidades significantes, noção primordial para a construção teórica dos materiais fílmicos que nos conduzem a desbravar mais detidamente a relação de leitura e, em ampla medida, de recorte.

Ler, Transver...

Nossas histórias e escritos estão sempre tão marcados nas citações que escolhemos,

como nos caminhos literário e fílmico que vão alimentando aos poucos o nosso texto acadêmico, nossa prática pedagógica. Não há nada tão evidente como afirmar isso a um interlocutor interessado em Educação e Linguística. Ler nos constitui e nos forma e, disso, todos sabemos. Ler um filme e ler os filmes em arquivo, assim como pensá-los em um funcionamento histórico que está bastante marcado por nomeações, tais como: cinema educativo, filme educante, filme ou vídeo escolar e por aí vai... A noção de leitura é tomada em cheio quando observamos o lugar que o cinema ocupa, seja designado enquanto instrumento de ensino ou ainda como dispositivo artístico, nesse gesto de classificá-lo. Tudo isso delimita projeções e formas de ler ou de fazer ver, mesmo que elas falhem e se mostrem em suas incompletudes.

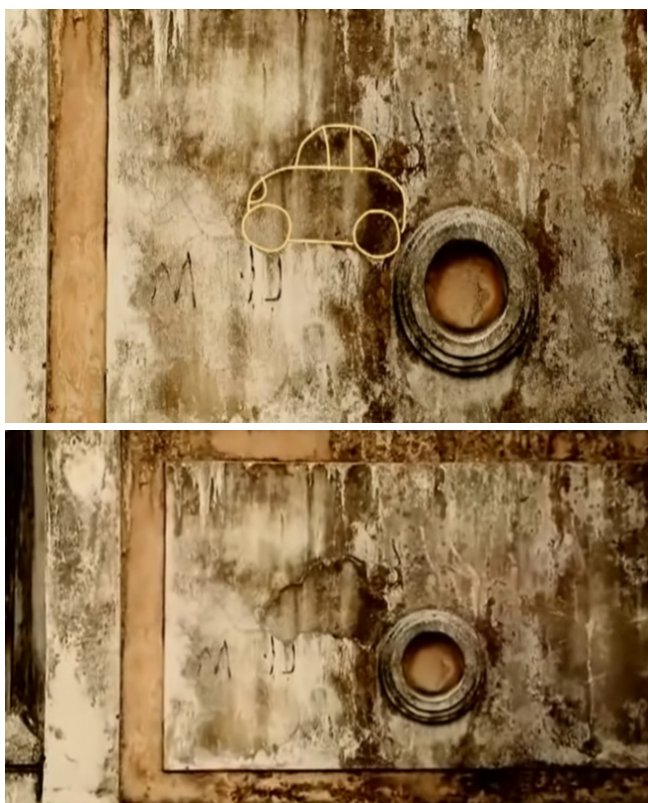
Leitura, dessa forma como vimos apresentando, está fundamentada em uma relação com a interpretação (ORLANDI, 1996). Logo, essa noção faz com que se considere a cultura oral e visual, em que o signo linguístico é um elemento do processo de significação, mas não o único pelo qual se analisa na contradição. Lidar com essa dimensão da leitura como interpretação, assim como proposta por Orlandi (1996), envolve a problematização dos processos de produção de leitura não só no âmbito da pesquisa e da docência, mas em toda e qualquer prática social, também considerando o silêncio e as diversas condições de produção para que se produza sentidos ou não sobre algo.

Nessa busca por outras formas de significar a leitura, lembramo-nos que no interior de um dos muitos poemas, que sempre nos arrebatam, de Manoel de Barros encontra-se o seguinte verso: “É preciso transver o mundo” (BARROS, 2000, p. 75). Transver o mundo produz muitos sentidos para nós, não só quando nos colocamos diante dos arquivos sobre cinema e educação no Brasil, como também em toda e qualquer relação do sujeito com a leitura, seja ela documental (e aqui consideramos não somente o filme como documento, mas toda e

qualquer produção material), ou ainda tida enquanto processo presente no trabalho docente com o cinema ou mesmo com outro material discursivo em nossa prática com o disciplinar de Língua Portuguesa. “Transver o mundo” é, certamente, uma expressão que (re)significa a forma como lemos o que nos cerca, lembrando-nos de não nos afastarmos demasiadamente da infância, do ato de criação e imaginação despreziosa. Tais versos, já bastante explorados por pesquisadores sensíveis à sutileza da poesia e às suas possíveis contribuições ao campo teórico, são também ressignificados em uma cena de *Só dez por cento é mentira* (CEZAR, 2009), filme intitulado “uma desbiografia de Manoel de Barros”. É interessante se demorar um pouco nessas tomadas cinematográficas...

Em uma cena composta de seis planos que focam apenas paredes decalcadas, ora em um movimento de zoom de câmera, ora em um passeio pela parede até focar fixamente em uma parte imperfeita, há limo, reboco aparente, pintura descascando. Em cada plano, vemos, aos poucos, um desenho surgindo nas paredes, formando objetos a partir das ranhuras e dos decalques. Aquilo que era apenas uma imperfeição do concreto, torna-se, primeiramente, um carro. Em outro plano, uma lata. E assim por diante: elefante, casa, borboleta, cachorro. Tudo isso é induzido a ser visto por meio de uma edição que nos brinda com elementos extra-diegéticos que lembram o traço de um lápis de cor amarela utilizado na brincadeira de desenhar formas que vemos surgir e desaparecer, através da edição da imagem. Depois que a parede recebe a forma desenhada, nossos olhos buscam ver aquilo que nos foi proposto, assim como também podemos começar a imaginar outras formas. Trata-se de um convite a olhar e (re)significar o tempo todo.

Figura 1 – Decalques na parede



Fonte: Só dez por cento é mentira (2009).

O que não é visto, é imaginado, podendo ser outro também. Tudo depende do olhar, uma vez que “o ponto de vista cria o objeto”, lembrando aqui de palavras fundadoras de Ferdinand Saussure (2012, p. 39). Mas não só, trata-se também de como cada ponto de vista se materializa em produções discursivas em uma dimensão da leitura que rompe as barreiras do signo linguístico. Dessa forma, “transver o mundo” representa uma espécie de prática exercida por sujeitos em dadas posições que se colocam para lidar com a interpretação na sua imersão no simbólico.

O sujeito no processo educacional se vê em vias de transver o mundo, (re)significá-lo ou não. A não inscrição da autoria também pode, desse modo, gerar debates ou até mesmo espalhar “sementinhas” de dúvida e questionamento, tanto nos alunos como nos professores. Sobre isso, lembramo-nos de um interessante relato feito por Migliorin (2015). Afirma o autor que uma aluna do Projeto Inventar com a Diferença, na cidade de Recife, não estava à vontade

para realizar a atividade do Minuto Lumière: filmar o lugar onde morava, que consistia em um conjunto habitacional. Relatava a menina que ali todos já conheciam e que não teria nada de novo para mostrar em uma filmagem. Na recusa da produção, ou seja, na não historicização dos processos de produção e não inscrição do simbólico, podemos questionar: Por que motivos não recortar parte de um cenário já conhecido para produzir um plano cinematográfico? Por que não escolher esse cenário? Então que cenário seria ideal para a referida aluna? E como seria esse recorte, já que muitos fazem o mesmo exercício de filmagem no complexo habitacional, mas nenhum é igual ao outro? Trazemos isso para exemplificar a importância de se questionar a não historicização dos sentidos, da recusa à formação de arquivos, da barreira em relação à construção da autoria e como recolocá-la em um lugar tão íntimo do cotidiano.

Essa condição do Minuto Lumière nos leva a uma segunda reflexão que nos propomos ao longo do texto: se ler é uma condição que todo e qualquer sujeito está sujeito a produzir, o que fazemos em nossas leituras é, antes de tudo, um ato de recorte. Recortamos interesses de forma naturalizada. Seleccionamos o que ver, ouvir e ler, criamos pastas, arquivos, playlists, bibliotecas virtuais, etc. Filmes favoritos, filmes a ver, cenas que precisam ser revistas, que viram memes e tomam corpo na cultura popular muitas vezes perdendo seu trajeto de leitura. Tudo isso se dá com atravessamentos do inconsciente e da ideologia! Em tempos de Netflix e outras plataformas pagas de streaming, os arquivos fílmicos criam uma falsa relação com a totalidade, com o ter tudo a um alcance.

É interessante desnaturalizar tal processo: ocupar-se da ideologia; compreender que essa forma de recortar diz de nós e que não somos a origem dos modos como observamos e recortamos. Isso também conduz a uma oportunidade para reafirmar a noção de arquivo que sustentamos aqui, uma vez que, em Análise de Discurso (AD), ele está sempre em relação à leitura.

Por último, colocamos um ponto nodal do trabalho com a leitura e construção das materialidades significantes: o filme como possibilidade de recorte sempre lidará com o efeito do movimento e do tempo como condição que só se deixa colocar na ordem da análise através da descrição. Logo, não interessa se tomamos partido de uma análise que traga sequências de fotogramas, transcrição de narrativas... o movimento e o tempo no cinema só serão abordados pela descrição do analista. Não compreendemos isso como uma problemática, mas como um limite do recorte enquanto não totalidade. É nesse momento que o relacional, proposto por Lagazzi (2019) se faz importante, seja na construção e observação dos planos em um filme ou até mesmo em um olhar histórico para o próprio cinema, como se é feito na atividade do *Minuto Lumière*.

Últimas considerações

O cinema guarda a quimera da sala escura, jogando-nos no terreno da cinefilia, mas também se mistura com outras artes, namora com a Literatura. Isso tudo ao mesmo tempo que é “bruma” que pode embaçar os olhos, assim como Jean-Claude Carrière (2015) define em *A linguagem secreta do Cinema*. Ao explicar como compreende o cinema, o escritor e roteirista francês nos brinda com colocação interessante, afirmando que “O Mowlânâ persa falou da ‘névoa da palavra’, que oculta a verdadeira realidade. A essa névoa da palavra, o século XX acrescentou a persistente bruma de imagens que nos faz ficar submersos” (CARRIÈRE, 2015, p. 179). Apesar de discordarmos sobre a questão da realidade, pois, tanto no cinema como fora dele, entendemos que sempre estaremos imersos em efeitos da mais pura forma de produzir sentidos em nossas formações sociais, o que deixamos marcado com Carrière é que até mesmo quando tratamos de documentários, o que temos em cinema é sempre “Bruma acumulada sobre bruma!” (CARRIÈRE, 2015, p. 179).

Bruma que desassossega, que embaça os olhos e nos faz transver a forma como somos no mundo.

Logo, o caminho da cinematografia, da arte e da memória, dessa forma como apresentamos ao longo do texto, coloca-se como ponto de partida para compreender que o cinema jamais está apartado de outras formas de significar, como já afirmado. Tal fato desnuda a dicotomização já tão combatida entre o verbal e não verbal, fazendo com que se projete um lugar para o filme na tensão com o livro e outros objetos de memória que constituem parte da construção do saber escolar. Nesse sentido, um desafio que se coloca ao encararmos o filme como possibilidade no trabalho de pesquisa assim como no pedagógico é por meio de seus efeitos (destacá-riamos os processos parafrásticos e polissêmicos como compreende Orlandi (1984)), mas também de sua experiência discursiva vivenciada na prática que considera a realização de planos, de montagens, ou seja, de novas leituras no espaço da pesquisa e da docência. Esse nosso gesto, que compreende uma dimensão pedagógica, visa que cada vez menos o filme seja incorporado em projetos como mero instrumento pedagógico. Ao considerar a sua dimensão material e significativa, os sentidos do cinema ressoam diferentes de diferentes forma, descortinando diversas práticas de autoria e de condições de produção.

Referências

- BARROS, Manoel de. *As lições de R.Q.* In: Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BECK, Maurício. *A favela no cinema: degraus do morro.* In: I SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISA DO LAS. Anais [...]. Niterói: LAS, 2012. p. 122 – 131.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.* Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta*

- ta do cinema. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LAGAZZI, Suzy. O recorte significativo na memória. Apresentação no III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L.; MITTMANN, Solange. (orgs.). O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras. São Carlos; Claraluz, 2009.
- LAGAZZI, Suzy. O exercício parafrástico na imbricação material. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL. Anais [...] Rio de Janeiro: [s.n.], 2012.
- LAGAZZI, Suzy. Entre o amarelo e o azul: a história de um percurso. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, n. 44, jul-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657818>. Acesso em: 10 abril. 2021.
- MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá / Cezar Migliorin. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar. In: Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades integradas de Uberaba. Linguística: questões e controvérsias. Minas Gerais: [s.n.], 1984. (Série Estudos, 10). p. 9 - 26.
- ORLANDI, Eni P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. Rua, Campinas, n. 1, p. 35-47, 1995.
- ORLANDI, Eni. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- PÊCHEUX, Michel. Abertura do Colóquio. In: PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise; COINEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques. Materialidades discursivas. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.
- PFEIFFER, Cláudia R. C. Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito. 2000. 174 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270703>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SÓ DEZ por cento é mentira. Direção (e roteiro) de Pedro Cezar. Rio de Janeiro: Arteranato Eletrônico, 2009.

Submissão: janeiro de 2023
Aceite: abril de 2023.