

---

## QUESTÃO DE GÊNERO, ASSUNTO DE ESCOLA

**Patrícia Ribeiro Corado**

*Instituto Federal Fluminense*

[patriciacorado@uol.com.br](mailto:patriciacorado@uol.com.br)

---

### RESUMO

Partindo-se do pressuposto de que a escola é espaço de reflexões, diálogos e reflexões sobre a (in) consciência humana, e com base na teoria bakhtiniana e na concepção de que os sujeitos se constituem na e pela linguagem, buscar-se-á a investigação das formas de construção dos discursos veiculados na composição textual das capas da revista *Veja*. Trata-se de uma investigação linguístico-discursiva e ideológica que tentará penetrar na opacidade das lentes através das quais o mundo contemporâneo se apresenta aos sujeitos históricos que dele participam, levando para o contexto pedagógico possibilidades de compreensão da língua que não se limitam a sua compreensão estrutural, mas que têm na estrutura e no funcionamento dos componentes de linguagem objetos por meio dos quais se revelam o homem e o seu tempo. É no discurso que o homem cria e (re)cria os mundos e as realidades. Sob esse enfoque, os estudos da linguagem não podem visar apenas à compreensão da língua como sistema, mas também à investigação sobre os mecanismos pré- e pós-discursivos que fazem o discurso se constituir tal como é. Além da importância comunicativa das capas de revistas, o material a ser analisado se revela rico pelo uso plural que faz das linguagens, numa composição em que o verbal e o não verbal completam-se mutuamente, fazendo parte dos recursos de produção de sentido elementos da análise linguística propriamente dita, tais como, seleções lexicais, perguntas retóricas, pressupostos e subentendidos, construção de polifonia a partir de recortes do discurso de outrem etc., e elementos da análise semiótica, como, por exemplo, cores, imagens, fotos, jogos de luz e sombra etc.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, discurso, relações de gênero

## INTRODUÇÃO

Os textos, supostamente veiculadores de informação, objetos deste estudo, camuflam em sua estrutura a subjetividade, os valores e a ideologia a eles subjacentes, mas um olhar um pouco mais atento perceberá que são exatamente esses os fatores determinantes dos necessários recortes dados à realidade posta em discurso; afinal, a realidade não cabe no discurso! Isso não deve significar que a realidade seja maior do que o discurso ou vice-versa, mas que se trata de instâncias distintas e, ainda, que o discurso, ao representar o real, não o comporta, no entanto o recria, de modo a construir novas realidades.

O que se apresenta aqui se constitui, assim, em uma proposta de trabalho que visa levar o aluno a perceber-se como um ser discursivo e a entender que o real e as verdades são também construídos discursivamente. Proporemos, desse modo, um trabalho de leitura de capas de revista a fim de fazer da aula de Português um espaço de estudos da língua e das linguagens, de reflexões sobre o discurso e seus desdobramentos, de debates sobre os acontecimentos e sobre as imagens que o homem como sujeito histórico constrói acerca de si, do outro, do mundo e das relações que entre eles se estabelecem.

### Breves considerações sobre a leitura na escola

Considero aqui que construção histórica do presente é feita no interior dos meios de comunicação, de modo que a realidade não é independente do meio pelo qual se veicula, mas sua existência e a forma que assume estão diretamente relacionadas ao veículo que a torna pública e, portanto, “real”.

Daí a necessidade de compreender, a partir das ciências da linguagem, a subjetividade, a ideologia e os interesses postos em discurso nos textos midiáticos. Não para que culpemos a imprensa por assim usar a linguagem – até porque entendemos que assim é a natureza da linguagem - mas para que sejamos capazes de tornar a recepção destes textos mais atenta e menos ingênua, porque disso depende a consolidação efetiva da democracia.

Assim, quanto maior for a nossa consciência acerca dos discursos a que somos submetidos, das imagens do real neles veiculadas, da autoridade de que se investe aquele que lança mão da palavra em nome da revelação da verdade, dos interesses postos em jogo, maior será a nossa capacidade de, conscientemente, decidir se queremos ou não jogar e, se quisermos, como fazê-lo.

A leitura e o domínio da linguagem são, portanto, instrumentos que têm relação direta com o melhor desenvolvimento do indivíduo, desde suas relações pessoais até sua ação em sociedade e seu exercício pleno da cidadania.

Apesar de parecer consensual essa ideia de que a proficiência na leitura é algo que se reflete na qualidade de vida de um indivíduo e de um povo, a ação escolar no que diz respeito à formação leitora ainda tem resultados insatisfatórios, que podem ser comprovados cotidianamente por professores de qualquer nível de ensino e que, numa escala maior, são constatados por avaliações oficiais de nível nacional e internacional.

Essas avaliações revelam que num espaço/tempo caracterizado pelo acesso à informação, os alunos brasileiros não compreendem o que leem; revelam, ainda, que a escola brasileira não tem sido capaz de preparar seu aluno para que ele se torne um sujeito ativo do seu tempo e do seu espaço. A escola brasileira, ao contrário, tem sido autora de falsas e equivocadas interpretações do que seja realmente ler, e essa má compreensão deu origem a uma prática fundada num processo quase intuitivo de entendimento de textos, com questionários que acabam sendo reduzidos a clichês do tipo “Qual é a mensagem do texto?”, “O que você achou do texto?”.

Questões de compreensão superficial, de entendimento literal do texto, de localização de ideias ocupam o espaço de um estudo científico da tessitura do texto, dos efeitos de sentido, das intenções expressivas que deixam marcas no material linguístico, dos processos discursivos, das relações que se estabelecem dentro do texto e fora dele.

A escola brasileira ainda dorme sobre o texto do livro didático, sem dar-se conta de que seus procedimentos de leitura são insuficientes e contraproducentes para a formação de um sujeito-leitor capaz de compreender o mundo que se lhe apresenta pela linguagem. Dessa maneira, a ação escolar favorece as estruturas de dominação nessa sociedade em que a palavra permanece restrita aos que têm o poder, e o poder permanece nas mãos de quem domina a palavra.

É verdade que, em muitos casos, já se veem no ambiente escolar – inclusive nos livros didáticos – textos de circulação social, tais como jornal, letra de música, anúncios publicitários. O uso, entretanto, que se faz desse material parece seguir os mesmos moldes das questões de compreensão superficial ou, ainda, ser pretexto para exercícios de metalinguagem gramatical. Esse (não) trabalho com textos que circulam socialmente é um sintoma de que a escola, embora com novos discursos, mantém em sua prática a recusa àquilo que instaura no ambiente pedagógico reflexões relativas a estruturas sociais, políticas e culturais.

De acordo com CHIAPPINI (2001, 13),

Não apenas os textos literários são opacos e demandam um trabalho analítico e uma leitura ativa dos leitores-intérpretes na busca do sentido. (...) a opacidade e a heterogeneidade é característica dos mais diversos gêneros discursivos. Metodicamente, indaga-se aí como falam as linhas e as entrelinhas, ensinando-nos a lê-las para além da nossa quotidiana apreensão espontânea dos discursos que direta ou indiretamente afetam, dia-a-dia, a nossa vida.

A proposta trazida aqui é de levar para a escola a vivência cotidiana do aluno com sua cidade, seu bairro, sua casa, enfim, com o que vê, ouve, sente e percebe além dos muros da escola, fazendo-o refletir sobre essa vivência, sobre a linguagem através da qual o mundo lhe é apresentado e sobre o que lhe chega junto com esses discursos que são absorvidos e apreendidos de modo praticamente involuntário e inconsciente.

De modo algum se pretende propor aqui o abandono da Literatura e do estudo dos clássicos, ou tirar deles o valor que lhes é devido; contudo, esse valor não lhes deve conferir exclusividade. Leitura implica necessidade social e prazer e desse modo deve ser vista pela escola, que não pode preconceituosamente excluir a variedade de gêneros textuais de sua prática, ou ainda incluí-la sem a fundamentação que garanta eficiência ao trabalho, limitando-se a leituras pouco críticas e criativas, quando não totalmente equivocadas.

Ler é dialogar com o texto. Ler o que circula socialmente é, portanto, manter uma relação dialógica com os fatos sociais, analisando-os e questionando-os.

No que diz respeito especificamente às relações de gênero, é tarefa da escola – mais do que promover a revisão de verdades e (pré)conceitos – proporcionar ao aluno condições de compreender de onde vêm os padrões e comportamentos que ele julga naturais e modelares, favorecendo, assim, a revisão de imagens arquetípicas que resultam em valores sociais os quais, embora muito arraigados, muitas vezes não correspondem às novas relações sócio-históricas por ele experimentadas.

## **Algumas considerações sobre as relações entre leitura, escola e cidadania**

A cidadania e os valores inerentes à democracia não se consolidam por meio da força de leis, constroem-se, ao contrário, de modo lento e gradual, num processo de amadurecimento que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Ser cidadão é, então, muito mais do que conhecer seus direitos e deveres, é acreditar na deliberação comum, é, por meio de escolhas conscientes, participar do jogo democrático; é, sobretudo, abdicar da força em nome do diálogo.

Percebe-se, assim, que na medida em que a sociedade se democratiza em suas relações, a palavra se torna mais poderosa e, desse modo, o dominador é aquele que melhor uso faz da linguagem. Se entendermos que pelo discurso o poder se constrói, estabelece e fortifica e que o ideário democrático torna esse poder cada vez maior, obrigamo-nos a certas reflexões que envolvem a linguagem, os estudos da linguagem, o ensino da língua e as estruturas de poder às quais estamos submetidos.

É válido lembrar que, historicamente, os sistemas de dominação criam discursos que os justifiquem. Contemporaneamente, o que temos é o discurso democrático do direito à palavra sustentando um sistema de dominação em que a palavra continua negada à grande maioria. Isso porque entendemos que a democratização de vagas na escola e, consequentemente, do acesso à leitura e à escrita não tem sido suficiente para oferecer as chaves que permitem ao povo, de fato, penetrar no reino das palavras. Trata-se, portanto, de um sistema de dominação no qual aquele que melhor manipula, articula e usa a linguagem em benefício de seus interesses tem o poder. A linguagem/língua não é mais a expressão do poder e da dominação, ela se constitui como o próprio poder e dominação.

Socialmente isso traz resultados perigosos, já que a mesma palavra que se constitui como dominação e poder é instrumento de alienação do dominado que, por se imaginar numa relação democrática, não percebe sua condição. Essa alienação é estratégica, uma vez que, como afirmava Paulo Freire (1975), “o homem que percebe o seu condicionamento é o único capaz de superá-lo”. O que significa que o poder que se estabelece via palavra é mais facilmente subvertido justamente porque não permite ao sujeito ver-se como dominado, já que sua dominação dá-se via palavra, com a qual e pela qual ele é persuadido, (con)vencido.

Obviamente, não se trata de defender o autoritarismo da força, mas de levar os nossos alunos à reflexão sobre a linguagem pela qual nossos mundos se criam e se recriam; nossas realidades se contam, recontam, fazendo surgir imagens, ideias, verdades, modos de ver e conceber o mundo e a realidade. Compreender a(s) linguagem(ns) é entender mais a construção das relações em que estamos envolvidos e os mecanismos que nos tornam submissos ao poder que se estabelece nos espaços dessas relações.

### O diálogo entre instância de produção e recepção

Considerando-se o fenômeno da linguagem sob uma perspectiva mais geral e que ultrapasse o interesse que este trabalho tem no texto midiático, é possível constatar que sendo a atividade discursiva um espaço de intersubjetividades, há a necessidade de se firmarem, ainda que de modo implícito e mais ou menos inconsciente, certas regras, convenções e acordos que terão a função de regular as trocas fundadas nos jogos que têm como matéria-prima a linguagem. Constrói-se, então, na própria natureza desse jogo, um conjunto de meios de regulação sem o qual as trocas não se realizariam e ao qual denominamos “contrato de comunicação”.

CHARAUDEAU E MAIGUENEAU (2004: 130) definem o “contrato de comunicação”:

O termo **contrato de comunicação** é empregado pelos semióticos, psicossociólogos da linguagem e analistas do discurso para designar o que faz com que o ato de comunicação seja reconhecido como válido do ponto de vista do sentido. É a condição para os parceiros de um ato de linguagem se compreenderem minimamente e puderem interagir, *co-construindo* o sentido, que é a meta essencial de qualquer ato de comunicação.

(O grifo é dos autores)

A comunicação é, então, construída reciprocamente entre a instância de produção e a de recepção, de maneira que ler um texto pressupõe estar preparado para recebê-lo e percebê-lo. Assim, um retrato feito por um programa de humor carrega um tom caricato que é assim reconhecido pelo seu auditório; outro exemplo poderia ser a leitura de um texto publicitário, que carrega em si a noção de que ali se tem uma finalidade de manipulação, com estratégias “contratualmente” aceitas pelos participantes da troca. Isso, contudo, nem sempre se dá no texto jornalístico, que, revestido pela seri-

edade que se vincula a essa finalidade “ideal” do jornalismo, leva a persuasão àqueles que não estão para ela preparados.

Nesse contexto, a escola não pode permanecer omissa, escondendo-se atrás de práticas leitoras fundadas em posturas ingênuas, pois cabe a ela garantir o acesso e a socialização do educando naquilo que é comum, social e, por isso, participável. Concretamente, a sala de aula é o terreno dessa ação, onde, necessariamente, devem estar presentes instrumentos que estimulem discussões, que chamem o aluno à análise e à participação, que estimulem a interlocução entre a escola e a sociedade, de maneira que a escola seja efetivamente um ambiente que pretende, antes de qualquer outra coisa, preparar o jovem educando para a participação democrática, para o exercício consciente de escolher.

### **Análise para exemplificação**

Para exemplificar uma proposta de trabalho escolar em Língua Portuguesa que se alie a essa concepção de leitura, usaremos como *corpus* capas da revista *Veja*, tentando mostrar uma possibilidade de trabalho que ofereça ao aluno instrumentos para de fato entender o que lê, para entender os discursos – nesse caso específico, o discurso jornalístico – como recortes da realidade e, sobretudo, para entender a linguagem como um jogo de força e poder.

As capas de revista, além do incontestável potencial comunicativo, mostram-se um rico material pelo uso plural que fazem das linguagens, numa composição em que o verbal e o não verbal completam-se mutuamente, fazendo parte dos recursos de produção de sentido elementos da análise linguística propriamente dita, tais como seleções lexicais, perguntas retóricas, pressupostos e subentendidos, construção de polifonia a partir de recortes do discurso de outrem etc, e elementos da análise semiótica, como, por exemplo, cores, imagens, fotos, jogos de luz e sombra etc.

De acordo com ECO (1991: *passim* 4-12): “É signo tudo quanto possa ser assumido como um substituto significante de outra coisa qualquer (...) Há, pois, signo toda vez em que um grupo humano decide usar algo como veículo de outra coisa.”. Desse modo, as capas de revistas apresentam-se como texto para cuja produção de sentido a reciprocidade entre palavra e imagem, signos verbais e não verbais, é fundamental, constituindo-se como instigante objeto de reflexão e análise.

A análise a seguir procurará mostrar que as tendências ideológicas e fortificações arquetípicas observadas no material em análise não são restritas a esferas políticas mais imediatas, como costuma circular no senso comum; ao contrário, os recortes ideológicos atualizados no discurso de construção do real que se veicula nas capas de *Veja* atingem, sim, aspectos político-eleitorais, mas vão mais longe, atuando também sobre aspectos religiosos, culturais e também sobre padrões vinculados às relações de gênero que se fundam e enraízam no seio de nossa sociedade.

Em 29 de novembro de 2006, *Veja* veicula em sua capa uma matéria sobre as chances de casar, o que, na verdade, deveria ser traduzido como as chances de uma mulher casar:



De modo bastante interessante, a revista se firma como propagadora da ideologia segundo a qual as mulheres precisam do casamento e o perseguem, de maneira que o sacramento é, nessa linha, o destino por elas desejado e ansiado.

No plano não verbal, signos indiciais configuram a busca e a disputa das mulheres pelo casamento. O buquê, índice da noiva tradicional, é esperado, disputado por mãos posicionadas para o alto, como se a pedir o objeto que (divinamente) cai do céu. De acordo com CAMPOS (1978: 87), as mãos abertas sugerem “necessidade de afeto e inter-relação.”.

É válido considerar o papel metonímico do índice nesse caso, uma vez que a mulher é representada pela mão em posição de súplica. Tem-se, assim, uma mulher

sem rosto, sem cabeça, sem cérebro e até sem corpo, apenas uma mão desejosa por um buquê, a mesma mão que foi, durante séculos, o principal instrumento do trabalho feminino, nos afazeres domésticos, nos bordados, nos cuidados com as crianças etc.

O buquê, também indicial e metonímico, traz a representação do casamento por meio de um elemento florido, delicado, colorido, feminino.

O fundo azul, tendo no canto superior esquerdo a imagem de um avião (que pertence a uma outra matéria da revista), sugere o céu de onde vem, como uma bênção, o buquê. As mãos, adornadas com esmaltes e anéis, trazem, além da concepção metonímica já apontada, uma ideia, a um só tempo, de feminilidade e de passividade. Referenda-se, assim, a noção de que o casamento é um sonho feminino, o que se concretiza no componente verbal do centro da página, seja pela cor rosa - signo simbólico do universo feminino - no verbo “casar” ou pelo uso da unidade lexical “chance”.

Quanto a esse item lexical, trata-se de um elemento que traz em seu bojo a noção de algo que deve ser aproveitado, que não se pode deixar passar, algo que é raro. Note-se que “chance” é usualmente associado a um adjunto de carga positiva, opondo-se, nesse sentido, a “risco”. Temos, então, chance de sucesso, mas risco de fracasso.

No plano verbal, essa relação entre a mulher e o casamento – e a própria concepção de mulher veiculada pela revista – é reforçada pelos três enunciados.

No primeiro deles, o termo “solteiras”, pela relação com o todo do texto, ganha valor depreciativo. Da associação com a dificuldade de casar após os 40 anos se extrai a noção da mulher reificada, que interessa pelo viço da juventude e não pela essência. É evidente que essa não é uma ideia apenas de *Veja*, trata-se de uma concepção ainda fortemente fincada na sociedade, a despeito de todas as conquistas femininas ao longo da história. Importa, no entanto, observar a que viés ideológico a revista dá voz, no jogo polifônico por meio do qual se constituem seus discursos.

No segundo enunciado (Confira as chances de uma mulher se casar no Brasil aos 25, 30, 40, 45 anos), por sua relação com o anterior, reforça-se essa concepção, na medida em que se depreende que o aumento da idade da mulher é inversamente proporcional às suas chances de casar. O que ratifica que a valorização da mulher deriva de sua juventude. É nesse enunciado que ocorre, de fato, a explicitação do adjunto nominal (da uma mulher) relativo ao já comentado substantivo “chance”. *Veja*, assim, reafirma o discurso conservador segundo o qual o casamento é um desejo feminino e uma concessão masculina e que, sem ele, a mulher não estaria plena.

Trata-se de uma valorização fundada, argumentativamente, no lugar da quantidade, explorado também em outras sentenças da capa em análise, de maneira que a “cotação” da mulher nesse “mercado” tem relação inversamente proporcional ao seu número de anos. Assim, *Veja* corrobora a concepção segundo a qual é uma razão quantitativa a que define o valor e as chances de realização afetiva de uma mulher.

O que se verifica é, sobretudo, um desenho arquetípico da mulher ocidental, no qual se fundem os dois eixos básicos do arquétipo feminino, o da “mãe” e o da “donzela” sendo, nesse caso, o segundo uma condição para a realização do primeiro, uma vez que, de acordo com a concepção veiculada pela revista, os predicados da “donzela” são determinantes para que ela conquiste a condição de “esposa”, “mãe”.

É importante lembrar que o arquétipo é mais determinante do que somos do que determinado pelo que somos, fundando-se, assim, como um modelo, um padrão. Sobre isso MONNERAT (2008: 95) afirma que “os arquétipos têm função importante na construção dessas identidades. (...) Nas sociedades ocidentais, alguns arquétipos associados a macho e fêmea acabaram determinando o que as pessoas consideram masculino e feminino”.

No último período se efetiva, definitivamente, a figura do homem na condição de alvo, de modo que, ao dizer que “as estatísticas explicam por que faltam homens solteiros compatíveis”, fica pressuposta a falta de homens como o problema para a já mencionada dificuldade de uma mulher se casar. O sujeito da primeira oração (estatísticas) funciona como recurso que tende a isentar o enunciador da responsabilidade sobre o dito, não se pode, no entanto, ignorar que nesse jogo polifônico o enunciador cítante recorre ao enunciador citado a fim de buscar fundamento para a tese que subjacentemente é levada a público.

É importante também notar que o adjetivo “compatíveis”, que pode sugerir uma dificuldade de adequação do universo masculino à mulher moderna, aparece apenas nesse último período, sem qualquer destaque, de maneira que a revista sugere essa leitura para o problema por ela apresentado muito sutil e superficialmente. Até porque o adjetivo por si só não coloca no homem o problema da compatibilidade, nem apresenta o necessário complemento para o termo (compatíveis com o quê?), deixando, assim, para o leitor a possibilidade de construir subentendidos vários: faltam homens compatíveis com a mulher moderna; com a mulher carente; com o próprio casamento em si...

Veja dà, então, ênfase em seu texto-capá à imagem da mulher que busca (desesperadamente) o casamento, à mulher valorizada pela jovialidade, às dificuldades para a mulher conseguir casar, mas não o faz em relação ao homem que talvez não esteja pronto para acompanhar a mulher atual.

Evidentemente, esse assunto – como qualquer outro – pode ser recortado de muitas maneiras. Cabe, entretanto, ao leitor consciente perceber os valores, ideologias, conceitos e preconceitos que se agregam à informação aparentemente fria e neutra que ele lê.

Nesse contexto, talvez fosse interessante, mais do que corroborar determinados mitos e clichês que parecem não sustentar as relações contemporâneas entre homem e mulher, procurar compreender as novas mitologias que dia a dia nos vêm sendo postas, de modo a, sem ignorar aspectos da tradição responsáveis pelo que somos, ampliar a forma de ver e entender o sujeito (homem/mulher) do nosso tempo.

Nas palavras de RANDAZZO (1996: 136):

Talvez a chave para entender as novas mitologias femininas que estão surgindo consista na maior diversidade e no maior pluralismo, na recusa dos papéis e das imagens tradicionais da mulher – aqueles clichês que as limitavam a papéis secundários na sociedade. Sem dúvida alguma, as novas mitologias femininas guardarão certamente as imagens arquetípicas da mulher como mãe e como virgem, mas alargarão os seus limites até incluir imagens femininas tiradas de arquétipos como o Guerreiro, o Andarilho e o mago. Isto abre todo um leque de novas e excitantes possibilidades, seja em termos de como as mulheres são percebidas, seja em termos dos papéis que desempenham na sociedade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembramos, para concluir, que o objetivo da proposta brevemente apresentada nessas páginas não é a de defender ou atacar qualquer veículo de comunicação, até porque os meios podem ser outros, as cenas podem ser outras, bem como podem ser outros os atores, os enredos, os desfechos... O que se objetiva com esse estudo é fazer ver aos leitores que a informação carrega em si valores e produz efeitos, até porque não há discurso que não nasça de uma intenção. Sobretudo, a ideia de um trabalho para uma leitura (crítica) do mundo pretende instrumentalizar nossos alunos para que sejam leitores capazes de perceber que, qualquer que seja o veículo discursivo, as seleções lexicais, os jogos de cores, as combinações sintáticas, as escolhas de imagens não

são gratuitas, para que percebam a linguagem como um jogo e possam, conscientemente, escolher como jogar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *A interação verbal*. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BRETON, Philippe. A argumentação na comunicação. (trad. Viviane Ribeiro). 2<sup>a</sup> ed. Bauru (SP): Edusc, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. (trad. Ângela S. M. Corrêa). São Paulo: Contexto, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso* (coord. e trad. Fabiana Komesu). São Paulo: Contexto, 2004.
- CHIAPPINI, Lígia. *A circulação dos textos na escola – 2*. In: CITELLI, Adilson (coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 8<sup>a</sup> edição. São Paulo: Ática, 2004.
- . *O texto argumentativo*. 1<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Scipione, 2004a.
- CORADO, Patrícia Ribeiro. *Manchetes jornalísticas: ideologia e argumentatividade*. Cabo Frio: UVA, 2007.
- ECO, Humberto. *Tratado Geral da Semiótica*. São Paulo. Perpectiva: 1991.
- EDWARDS, Betty. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7<sup>a</sup> edição. São Paulo: Ática, 2003.
- FOULCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 9<sup>a</sup> edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1975.
- GUIMARÃES, Luciano. *As cores na mídia: a organização da cor-informação no jornalismo*. São Paulo: Annablume, 2003.
- . *A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da semiologia das cores*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Annablume, 2004.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- . *Semiótica*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação e retórica* (trad. Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- . & NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.
- RANDAZZO, Sal. *A criação de mitos na publicidade: como os publicitários usam o poder do mito e do simbolismo para criar marcas de sucesso*. (trad. Mario Fondelli). Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- RODRIGUES, N. *Filosofia... para não filósofos*. São Paulo: Cortez, 1989.
- VALENTE, André (org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.