



PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UESC - PROIC 2016/2017

Projeto de Pesquisa do Orientador e Plano de Trabalho dos Discentes

Projeto de Pesquisa

INFORMAÇÕES GERAIS DO PROJETO

Título do Projeto: **A argumentação no ensino do componente curricular Língua Portuguesa**

Financiamento: () sim (x) não

Envolverá pesquisa com Humanos, Animais ou OGMs (*Organismos Geneticamente Modificados*)? (x) Não.

Dados dos discentes candidatos à bolsa

1. Nome: Joelene Tavares Correia
Curso: Letras – Inglês

Matrícula: 201410851
Ingresso por ações afirmativas: (X) sim () não

2. Nome: Letícia Helena Alves da Silva
Curso: Letras – Inglês

Matrícula: 201410827
Ingresso por ações afirmativas: () sim (X) não

RESUMO

Este projeto situa-se no campo das ciências da linguagem aplicadas ao ensino de línguas, filiando-se à perspectiva da Pedagogia Crítica, tal como apresentada por Freire (2005 [1968]) e Giroux (1997). O objetivo geral é fortalecer a formação das professoras de português, por meio da reflexão acerca das práticas de ensino reproduzidas nas escolas brasileiras. Especificamente, o projeto pretende construir saberes sobre o ensino de argumentação, a fim de extrapolar as práticas de ensino mecanicistas voltadas para a redação do ENEM. Ao conceber a argumentação numa perspectiva sócio-histórica do discurso, os fundamentos teóricos deste projeto apoiam-se em Osakabe (1999 [1979]), Orlandi (1983, 1988), Vitale (2009), Piris (2015, 2016), os quais promovem a interface entre a teoria da argumentação de Perelman (2006 [1958], 1992 [1977]) e a teoria do discurso de Pêcheux (1997 [1975]). Para reflexão acerca do ensino de argumentação na escola, recorre aos trabalhos de Azevedo (2016a, 2016b) sobre competência e capacidades argumentativas em perspectiva discursiva, bem como às propostas de Rosenblat (2000), Dolz & Schneuwly (2004) e Ribeiro (2009) para o ensino de sequências didáticas com gêneros argumentativos. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental de cariz interpretativista, na qual o tratamento dos dados consiste em análises que focalizam a construção discursiva dos saberes que sustentam e legitimam as propostas de ensino de argumentação que circulam nos discursos de documentos oficiais e materiais didáticos de língua portuguesa. Por fim, espera-se que os resultados das análises apresentem subsídios concretos para a elaboração de propostas de ensino de argumentação em língua portuguesa que favoreçam a formação de sujeitos críticos e o empoderamento de estudantes e professoras.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica. Língua Portuguesa. Argumentação. Discurso.

DADOS COMPLEMENTARES DO PROJETO

JUSTIFICATIVA

O ponto de partida deste projeto reside em nossa crítica à concepção escolar de ensino da argumentação calcada na tradição da redação do texto dissertativo e referendada pelos exames vestibulares e pelo ENEM. Considerando que a escola não está apartada da sociedade nem dos interesses econômicos de seus setores produtivos, é preciso refletir acerca da natureza institucional da escola, tal como a conhecemos em seu papel na reprodução das forças produtivas da sociedade. Compreender o papel que a escola cumpre na sociedade é uma chave de interpretação bastante legítima para compreender as razões de a nossa escola não ensinar suas estudantes a argumentar, ou seja, a tomar a palavra na esfera pública para apresentar, justificar e defender seus pontos de vista e, assim, vislumbrar a transformação de suas próprias vidas. Nota-se que esse é um tipo de problema que não se resolve simplesmente eliminando-o (como se isso fosse possível), mas trabalhando para sua remodelação.

Essa limitada concepção escolar de argumentação como redação do texto dissertativo tem seu marco histórico definido, no Brasil, em 1977. Magda Soares (1978, p.53) relata que o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, obriga as instituições federais a incluir, em seus exames vestibulares, a prova de redação em língua portuguesa. A autora explica que esse Decreto “representa [...] uma resposta às discussões que há já alguns anos se vinham desenvolvendo em torno da denúncia – amplamente divulgada pelos veículos de comunicação de massa – contra o uso incorreto, ineficaz e inadequado do português escrito no Brasil atual”. Destaca-se aí a influência determinante que a imprensa e o poder público exerceram sobre as políticas públicas educacionais. Soares (1978) reconheceu que a obrigatoriedade da redação no exame vestibular para ingresso no ensino superior acarretaria “na inclusão do ensino sistemático de redação nas escolas” (Ibid., p. 54), afirmando, porém, que esse efeito não promoveria a melhoria no desempenho linguístico dos candidatos às vagas universitárias em razão, sobretudo, da heterogeneidade social e linguística, o que resultaria (como resultou) no “fracasso escolar, em geral, e particularmente o fracasso na redação” (Ibid., p.54). Azevedo (2016b) mostra que, de um total de 259 redações do ENEM 2004 analisadas, apenas 6% dos alunos demonstram o desenvolvimento das competências discursivo-argumentativas desejáveis em concluintes da educação básica. Um exemplo de embotamento da criticidade dos examinandos está no fato de que grande parte das redações do ENEM limita-se a reproduzir as evidências que o discurso midiático põe em circulação na sociedade.

É bem conhecido o termo “educação bancária”, cunhado por Paulo Freire para nomear a concepção de educação preocupada apenas em domesticar as classes trabalhadoras para servir aos interesses das elites econômicas (respectivamente, oprimidos e opressores, conforme Freire). Na “educação bancária”, educar significa depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos (FREIRE, 2005 [1968], p. 67), de modo que a relação educador-educando é exposta a uma contradição, na qual o educador reflete a sociedade opressora, cultivando o silêncio dos educandos, embotando sua criatividade e sua criticidade. Propostas pedagógicas emancipatórias como as de Freire (2005 [1968]) e de Giroux (1997) oferecem o lastro necessário para a reflexão e ação, conforme Pimenta (2002), de professoras-pesquisadoras comprometidas com a crítica ao modelo da educação bancária e com a elaboração e o desenvolvimento de práticas de ensino da argumentação que favoreçam o empoderamento dos sujeitos.

Considerando que o “livro didático se apresenta fortemente como estruturador da ação didática do professor, propondo-se a substituir seu planejamento e escolhas didáticas, a definir metodologias de ensino e enfoques teóricos [...]” (ROJO, 2013, p. 169), bem como a formação continuada dos professores, tal como se nota no discurso do Manual do Professor que, por exigência dos editais do PNLD, deve acompanhar o livro didático (LD), a discussão sobre o ensino passa também pela análise desse material didático. Ressalta-se que o objetivo da análise discursiva não é mostrar que a contradição consiste numa falha no discurso do LD, mas sim compreender que essa contradição

é a materialização das continuidades e descontinuidades da tradição de ensinar argumentação em língua portuguesa e da disputa ideológica pelos sentidos de “argumentação” que atravessa as instituições acadêmica, escolar, editorial e midiática. Assim, mostra-se relevante interpretar os saberes que o material didático constrói sobre a argumentação e sobre o seu modo de apropriação pelos “consumidores” do LD.

Diante desse contexto, justifica-se a análise da dimensão simbólica das práticas de ensino de argumentação em língua portuguesa, a fim de contribuir (i) para a reflexão acerca dos sentidos sobre argumentação e ensino de argumentação que circulam socialmente por décadas como algo evidente e naturalizado e (ii) para a transformação das práticas de ensino por meio da produção de materiais didáticos voltados não apenas para o atendimento das necessidades mais imediatas das futuras examinandas do ENEM, por exemplo, mas também para o seu empoderamento.

Dessa maneira, esperamos colaborar com a formação de recursos humanos para a pesquisa, o ensino e a extensão, no sentido de que as pesquisadoras em formação possam assumir o papel de multiplicadoras do conhecimento, divulgando seus resultados em cursos de extensão universitária, cursos livres, ações voluntárias, eventos e periódicos acadêmicos.

OBJETIVO GERAL

Produzir subsídios para a elaboração de planejamento de cursos e o desenvolvimento de materiais didáticos voltados para o ensino de argumentação no componente curricular Língua Portuguesa no ensino fundamental II.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Descrever os mecanismos de dominação que se opõem ao trabalho didático-pedagógico crítico-reflexivo e os de construção dos discursos das tradicionais, mecanicistas e conteudistas no ensino de língua portuguesa, especificamente no ensino de argumentação;

Analisar a construção sócio-histórica e discursiva dos saberes que sustentam e legitimam as propostas de ensino de argumentação que circulam em documentos oficiais, materiais didáticos e bibliográficos.

MODELO TEÓRICO

Primeiramente, é preciso sublinhar que uma análise discursiva da argumentação fundamentada na tese não idealista da linguagem (PÊCHEUX, 1997 [1975]) não assume as perspectivas de estudo que tratam a argumentação como um jogo de estratégias arquitetadas por um orador plenamente consciente dos usos que ele faz dos recursos da linguagem para persuadir seu ouvinte.

Um analista do discurso – que rejeita a visão idealista da linguagem, apoiando-se no pressuposto teórico althusseriano reformulado por Pêcheux, a saber “[as ideologias] não tem sua origem *nos* sujeitos, na verdade elas *constituem os indivíduos em sujeitos*” (PÊCHEUX, 1997 [1975], p. 129) – compreende que a ideologia e a sua materialização na língua constituem os sujeitos, pois o contrário disso – reiteramos: do ponto de vista de uma teoria do discurso baseada na tese do assujeitamento ideológico e do sujeito cindido entre o consciente e o inconsciente – constitui uma ilusão, aliás ilusão necessária à constituição do sujeito. Desse modo, se, na argumentação, a defesa de uma tese em contraposição a outra(s) tese(s) corresponde, em termos discursivos, a uma tomada de posição do sujeito enunciador perante a formação discursiva que o domina, essa “*tomada de posição* não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso [...]” (PÊCHEUX, 1997 [1975], p. 171-172).

Assim, se a análise da argumentação em perspectiva discursiva confere unidade ao orador e seu

ouvinte, isso apenas ocorre com base nessa ilusão necessária construtora do sujeito, o que Fuchs & Pêcheux (2001 [1975]) inicialmente formularam como o esquecimento nº 1:

É este fato de toda sequência [discursiva] pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja “dotada de sentido” que se acha recalçado para o (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na *fonte do sentido*, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente [...] (FUCHS; PÊCHEUX, 2001 [1975], p. 169).

Em síntese, o orador e o ouvinte – sujeitos participantes da argumentação – são considerados como noções que reforçam a ilusão necessária de centralidade do sujeito discursivo e que somente podem ser tomados emprestados enquanto efeitos de sentido vinculados a um sujeito discursivo cindido e descentrado.

Para compreender de que maneira podemos abarcar as noções retórico-argumentativas de orador e de ouvinte, de acordo com a concepção de sujeito discursivo apresentada e assumida neste projeto, propomos retomar a noção de funcionamento discursivo tal como postulada por Pêcheux (2001 [1969]) e, depois, explorada por Eni Orlandi (2011 [1983]).

Pêcheux define sua noção de funcionamento discursivo, afirmando que:

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso (PÊCHEUX, 2001 [1969]), p. 78).

Não é demais destacar que o que está em jogo nessa reformulação do conceito de funcionamento linguístico de Saussure proposta por Pêcheux não é apenas o linguístico, mas também o discursivo. Isso significa que o mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso – as “condições de produção” do discurso – consiste num processo de construção sócio-histórica e ideológica dos sentidos, que se materializa na articulação entre a base linguística e os processos discursivos.

Nessa mesma linha, Orlandi destaca a relevância dessa noção ao afirmar que “o funcionamento discursivo [...] é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 2011 [1983]), p. 125). É preciso destacar que a retomada de Orlandi se justifica pela ênfase que a autora aplica não apenas na ideia de representação imaginária dos interlocutores construída no e pelo discurso, mas, sobretudo, na ideia da relação que esses interlocutores mantêm com a formação ideológica.

Pêcheux já se preocupava, desde a AAD69, com a argumentação no funcionamento discursivo, especialmente quando relaciona o conceito discursivo de antecipação aos conceitos argumentativos de orador e de ouvinte: “[...] o orador experiment[a] de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, um tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’. Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso [...]” (PÊCHEUX, 2001 [1969], p. 77).

Esse lugar onde o orador “espera” o ouvinte – e, para completar o quadro, onde o ouvinte também “espera” o orador; onde Proponente e Oponente (os papéis argumentativos do modelo dialogal de Plantin) se “esperam” – constitui-se por meio do conjunto do que pode e deve ser dito pelo sujeito de um dado discurso, ou seja, são as palavras, os enunciados e as proposições que se esperam materializar em um certo discurso inscrito em uma determinada formação discursiva, inclusive as palavras que denominam os efeitos de identidade de si e do outro. Em outros termos, não se trata de “esperar” apenas o outro, mas o lugar de onde esse outro fala.

É desse modo que mobilizamos o conceito de formações imaginárias, considerando que, na concepção de Pêcheux (2001 [1969]), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Id., p. 82) por meio das questões implícitas “quem sou eu para lhe falar assim?”, “quem é ele para que eu lhe fale assim?”, “quem sou eu para que ele me fale assim?” e “quem é ele para que me fale assim?” (Id., p. 83), além de designar também o seu referente com as questões implícitas “de que lhe falo assim” e “de que ele me fala assim” (Id., p. 84).

Assim, é preciso ter claro que as formações imaginárias não são um jogo de imagens projetadas por sujeitos empíricos, mas sim construções da ordem do simbólico fundadas no mecanismo da antecipação, constitutivamente marcado pela interdiscursividade, pois, segundo Pêcheux, o processo discursivo não tem, de direito, início: “o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio” (2001 [1969], p. 77). Nessa mesma perspectiva, em um artigo que trata, especificamente, da argumentação, Orlandi (1998, p.73-74) corrobora as formulações de Pêcheux, afirmando que a argumentação é parte dos efeitos de sentido entre os sujeitos do discurso e que, assim, duas dimensões discursivas estão presentes na argumentação: a antecipação (as formações imaginárias) e o interdiscurso.

METODOLOGIA

Situado no campo das ciências da linguagem aplicadas ao ensino de línguas, filiando-se à perspectiva da Pedagogia Crítica, tal como apresentada por Freire (2005 [1968]) e Giroux (1997), este projeto de pesquisa se inscreve no paradigma da investigação qualitativa por apresentar objetivo de cunho interpretativo, qual seja, perscrutar os sentidos de “argumentação” e de “ensino de argumentação” construídos sócio-historicamente nos e pelos discursos associados ao ensino de português como língua materna.

Quanto às técnicas de pesquisa, elege fontes bibliográficas e documentais para a coleta de dados, bem como recorre aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso – tal como preconizada pelo grupo de pesquisa inaugurado por Pêcheux (1993 [1969], 1997 [1975]) – como método de análise dos dados, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa que permite ao investigador cobrir uma ampla gama de fenômenos linguísticos e sociais (GIL, 2002, p. 45).

Assim, definimos que a coleta dos dados será inteiramente realizada com base em documentação indireta por meio de fontes documentais (primárias) e de fontes bibliográficas (secundárias). As primeiras abrangem os seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016).

Por sua vez, as fontes bibliográficas, nesta pesquisa, circunscrevem, de um lado, materiais impressos e digitais relativos aos saberes sobre argumentação e ensino de argumentação produzidos na academia, tais como livros, teses, artigos científicos etc. e, de outro lado, materiais impressos concernentes à produção e circulação dos saberes didáticos, quais sejam: livros didáticos de português para o ensino básico brasileiro avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), coordenado pelo Ministério da Educação.

Quanto ao método de análise dos dados, adotamos um método dialético investigativo que possibilita descrever o particular por meio da explicitação das relações com o contexto econômico, político, social e cultural. Trata-se de conseguir associar, dialeticamente, o particular (o singular, o dado empírico) e o geral (incluindo diferentes âmbitos sociais). Para tanto, a investigação procurará estabelecer conexões entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e o modo como a escola se apropria dessa materialidade e como promove sua manutenção e expansão.

Considerando o estudo de Nosella & Buffa (2005), seguiremos, em linhas gerais, os seguintes passos: (1) exposição de movimentos apreendidos da realidade escolar, lembrando que essa instituição não é vista *a priori*, mas como espaço de luta social pela hegemonia de valores, princípios, ideologias, etc.; (2) identificação dos movimentos históricos, entendidos como processos contínuos de lutas declaradas (ou não); (3) conexão objetiva entre as particularidades da escola e da sociedade, a partir do levantamento e da análise de variados dados empíricos (documentos oficiais, livros didáticos, planos de curso e de ensino etc.).

Apesar de essa linha de pesquisa exigir constante atenção para evitar desvios metodológicos, insistimos na importância de empreendimentos que considerem a história e as relações sociais na compreensão dos processos que ocorrem na escola, além de notar que se alinha coerentemente com as bases deste projeto em seu todo, entre as quais destacamos as reflexões decorrentes dos trabalhos do grupo de pesquisa liderado por Pêcheux.

Basicamente, o cronograma de atividades contempla três momentos específicos: 1) a construção dos pressupostos teóricos; 2) a constituição e análise do *corpus*; discussão dos dados e 3) a elaboração de propostas pedagógicas, quando se aplicar ao estudo realizado.

INFRA-ESTRUTURA DISPONÍVEL

A infraestrutura para a execução deste projeto compreende a sala do PROEDA, situada no Pavilhão de Direito, bem como as salas de aulas, a sala multimídia do Departamento de Letras e Artes, o acervo da biblioteca da UESC, do professor orientador e dos orientandos, bem como seus computadores pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação). [1970]. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão da tradução de César Benjamin. Contraponto: Rio de Janeiro, 1996. p. 105-142.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés Olímpio (Org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Grácio Editor: Coimbra, 2016a. p. 167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O papel da argumentação na construção de competências discursivas no ambiente escolar. In: MOSCA, Lineide Salvador. **Retórica e Argumentação em Práticas Sociais Discursivas**. Coimbra: Grácio Editor, 2016b. p. 159-185.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1968].

FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). [1975]. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3.ed. 1.reimpr. Campinas: Ed.Unicamp, 2001. p. 163-252.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1988].

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez., p. 351-368, 2005.

OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1979].

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, n.1, p. 73-81, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6.ed. Campinas: Pontes Editores, 2011 [1983].

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3.ed. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas: Ed.UNICAMP, 1997 [1975].

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Tradução de Eni P. Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3.ed. 1.reimpr. Campinas: Ed.Unicamp, 2001 [1969]. p. 61-161.

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico**. Trad. Fernando Trindade e Rui Grácio. Porto: ASA, 1992.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. Trad. De Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no discurso ficcional literário. In: CARDOSO, Ana Maria Leal; LIMA, Geralda de Oliveira Santos; BERNARDO-SANTOS, Wilton James (Org.). **Discurso, literatura e ensino**: análise e reflexão. Aracaju: Criação, 2015. p. 29-44.

PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, dez. 2016.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008 [2005].

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

SOARES, Magda Becker. A redação no vestibular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 53-56, 1978.

VITALE, María Alejandra. La dimensión argumentativa de las memorias discursivas. El caso de los discursos golpistas de la prensa escrita argentina (1930-1976). **Forma y Función**, n. 22, v. 1, p. 125-144, 2009.
