

O discurso argumentativo em aula de História: *topoi*, estereótipos e construção de conhecimento¹

Luci Banks-Leite*

Resumo: A argumentação em sala de aula de História é abordada com o objetivo de verificar como são explicitados conhecimentos já constituídos e procurar apreender *se e como* aparecem indícios de construção de novos conhecimentos, no decorrer das trocas lingüísticas entre professora e alunos e dos alunos entre si. Depois de uma breve introdução a respeito da especificidade do conhecimento em História e da pertinência de se estudar a argumentação nesse domínio, analisam-se, à luz de conceitos como *objeto de discurso, topoi e estereótipos*, algumas seqüências de uma aula de História, na 5ª série, cujo tema é a escravidão e as razões de sua instauração no Brasil colonial. As análises indicam que a constituição de novos conhecimentos passa pela emergência de novos sentidos, diferentes dos comumente admitidos e/ou pela revisão de significados já estabelecidos.

Palavras-chave: argumentação; *topoi*; estereótipos; construção de conhecimento.

Abstract: In this study about argumentation in a History class, the aim is to identify how previous knowledge emerges in the linguistic interchanges between the teacher/pupils and among the pupils themselves and to verify *if and how* new knowledge can be built in this context. After a short discussion about the specificity of knowledge in the History field and the relevance of argumentation studies in this domain, this text analyzes some discursive sequences in a History class (5th grade) focused on slavery in Brazilian colonial society. In the analyses, we employ some concepts such as *discursive object, topoi* and *stereotypes* to point out that the constitution of new knowledge is related to ascribing new senses and/or by critically revising firmly established meanings.

Key words: argumentation; *topoi*; stereotypes; knowledge building.

Um considerável número de trabalhos das últimas décadas propõe-se a estudar, de maneira mais ou menos direta e explícita, as relações entre língua(gem)/discurso e conhecimento. Entre esses estudos, nota-se um interesse claro pelo estudo da argumentação, campo no qual reina grande heterogeneidade devido

* Professora do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) e membro do Grupo de Pesquisa, Pensamento e Linguagem (GPPL) da Faculdade de Educação da Unicamp. lbanks@unicamp.br
1. Este texto apresenta resultados parciais de um estudo mais amplo – *O discurso argumentativo-explicativo em História*, – realizado durante estágio pós-doutoral na Universidade de Paris XIII – França —, em 2004 (CAPES/MEC-BEX 2696/03-7).

tanto às diferentes concepções de argumentação como ao papel atribuído à linguagem, fato este que, por sua vez, orienta escolhas de ordem metodológica – dados a serem analisados, formas de análise, etc. (Leitão; Banks-Leite, 2006; Zoppi-Fontana, 2006). Partindo de perspectivas teóricas distintas, muitas das pesquisas exploram situações de sala de aula, seja com finalidades didáticas, seja como meio de ilustrar e/ou aprofundar o estudo de questões conceituais referentes a diversas áreas como, por exemplo, Psicologia, Linguística, Análise do Discurso, Lógica (Plantin, 1990; 1993).

Neste texto procura-se abordar alguns aspectos da relação entre argumentação e construção / constituição de conhecimentos em uma aula de História, a partir da análise das trocas verbais dos alunos entre si, dirigidos e coordenados pela professora, que também participa da discussão. Mais precisamente, busca-se atingir um duplo objetivo: (1) evidenciar como conhecimentos já constituídos são mobilizados no debate do texto apresentado em sala de aula; (2) apreender / captar indícios de reformulação desses conhecimentos e de formação de novos conhecimentos. Estes, como veremos através da análise de algumas seqüências, surgem no interior de uma discussão crítica, envolvendo conhecimentos já “cristalizados” no discurso.

A respeito do que entendemos por conhecimento, adotamos uma definição ampla, que inclui quaisquer tipos de sentidos, prévia ou correntemente construídos por indivíduos histórica e socialmente situados para interpretar e dar forma à realidade circundante (Jäger, 2001), precisando que nosso interesse é o estudo dos sentidos construídos na / pela linguagem.

O texto está dividido em quatro partes: na primeira, vamos tecer algumas considerações gerais sobre o conhecimento em História, apresentando, na segunda, alguns elementos para entender a relação entre argumentação e conhecimento nesse campo específico. Na terceira parte, abordaremos alguns conceitos norteadores – objeto do discurso, *topoi*/formas tópicas e estereótipos – empregados nas análises das seqüências do protocolo disponível, conforme veremos na quarta parte.

1. Considerações sobre o conhecimento em História

Como bem indica Grize, “há o estudo *do* conhecimento e o estudo de *tal* conhecimento, de *tal* saber particular” (1981, p.343) e uma distinção entre “a gênese do conhecimento e a geração discursiva de um conhecimento” (Grize, 1981, p.349), afirmações essas que norteiam seu trabalho na elaboração de um campo por ele chamado de *Lógica Natural* (1990; 1996) e que, de certa forma, orientam-nos em uma reflexão sobre como se dá a construção / constituição de conhecimentos nos diferentes campos, levando em conta suas especificidades.

Nesse sentido, cabe assinalar a existência de uma longa tradição de trabalhos referentes tanto à construção de conhecimentos no campo da Lógica, da Matemática e das Ciências Naturais quanto no das Ciências Sociais, como bem atestam os grupos de pesquisa, as associações de ensino de cada uma dessas disciplinas – Ciências, Matemática, História – e, evidentemente, os estudos publicados em livros e periódicos especializados nessas áreas, que espelham diferentes formas de investigação e modos de reflexão orientados para a produção de conhecimento nesses domínios variados.

No campo do conhecimento da História, vale lembrar a posição de autores considerados clássicos em historiografia, cujas reflexões contribuem para o esclarecimento de alguns pontos fundamentais relativos à constituição do conhecimento nessa área. Aron (1989) insurge-se contra as afirmações de Hempel (2002), para quem a explicação histórica só pode ser considerada científica quando se assenta sobre um postulado dedutivo — a conexão entre acontecimentos singulares pode deduzir-se de uma proposição geral — e defende a idéia de que “os acontecimentos que se quer explicar não são os acontecimentos tais como se passaram, nem mesmo tais como foram vividos, mas os acontecimentos *construídos* pelo historiador” (1989, p.156).

Para Veyne,

a História é um relato de acontecimentos [...] Como o romance, a história escolhe, simplifica, organiza, faz caber um século em uma página. (1971, p.14)

[...] em nenhum caso o que os historiadores chamam de acontecimento é apreendido direta e inteiramente; isto se dá sempre incompleta e lateralmente, através de documentos ou testemunhos, digamos, através dos *tekmeria*, dos traços (Veyne, 1971, p.15).

Para Orlandi, baseando-se em Veyne, trata-se de uma narrativa em que “os fatos são narrados por um *certo autor*, de uma *certa perspectiva*, de uma *certa maneira*, para um *certo público*” (Orlandi, 1996, p.77, grifos nossos). A respeito dessa perspectiva narrativa, sabe-se o quanto a História é, tradicionalmente, contada e escrita pelos “vencedores”, o que explica, por exemplo, que se denominem, de forma curiosa, certos eventos ocorridos no Brasil, como a “Inconfidência” mineira, a “Intentona” comunista, as “invasões / expulsões” dos franceses e holandeses (Pinsky, 1988).²

2. Assinalamos, a título ilustrativo, um livro que apresenta outra versão da história tradicional: *Visión de los vencidos – relaciones indígenas de la conquista*, cuja primeira edição data de 1959; trata-se de uma antologia de textos e pinturas que trazem traços das diferentes imagens que os mesoamericanos de idioma *náhuatl* elaboraram sobre Cortez e os espanhóis acerca da Conquista.

Certeau, por sua vez, lembra que, colocada em difícil posição, a História

procura sustentar, pela globalização textual de uma síntese narrativa, a possibilidade de uma explicação científica. O “verossímil” que caracteriza esse discurso defende o princípio de uma explicação e o direito a um sentido. O “como se” do raciocínio (o estilo entimemático³ das demonstrações historiográficas) tem valor de um projeto científico. (1986-1987/2002, p.82).

2. Argumentação e construção de conhecimento em História

Embora a argumentação e a construção de conhecimento em diversas situações — e não apenas em sala de aula — seja objeto de estudo em vários campos, como bem atestam pesquisas que exploram exemplarmente diferentes domínios (Candela, 1998; Nonnon, 1996), é na área das Ciências Sociais e, particularmente, em História que essa relação merece ser ressaltada. De fato, ao estudar a *esquematisação*, um conceito-chave de seu aparato teórico, estreitamente ligado à argumentação, Grize enfatiza que, nesse terreno, não estamos no campo lógico do Falso e Verdadeiro, mas daquilo que é da ordem do verossímil (Grize, 1990). Essa distinção é importante porque a *argumentação* é considerada como uma das facetas do raciocínio, ao lado de *provar* e *calcular* (Grize, 1992). O cálculo está associado à demonstração de uma seqüência de *proposições*, nas quais cada uma implica a seguinte; ou seja, a demonstração é o desenvolvimento de um cálculo, enquanto a argumentação diz respeito a *enunciados* e é definida como “uma atividade discursiva que visa a intervir sobre as idéias, opiniões, atitudes, sentimentos ou comportamentos de alguém ou de um grupo de pessoas” (Grize, 1996, p.5).⁴

Pode-se, portanto, dizer que no domínio da História, estamos em um campo extremamente propício ao estudo da argumentação, pois o conhecimento nessa área se constrói, de uma certa perspectiva, pela elaboração de um discurs-

3. Diferentemente do silogismo, que é um raciocínio dedutivo estruturado formalmente a partir de duas proposições, um *entimema* é carente de rigor formal e utiliza argumentos apenas prováveis; nesse tipo de raciocínio pode, por exemplo, faltar uma das proposições ou premissas.

4. É importante enfatizar que, na elaboração de seu projeto de Lógica Natural, Grize parte de uma crítica aos modelos lógicos empregados por Piaget no estudo da gênese do pensamento racional; lembra que o mestre genebrino estudou a maneira como “a criança tem acesso à lógica tal como esta foi formalizada por Russell” (Grize, 1997, p.71) e não manifestou interesse no estudo das noções do cotidiano, o conhecimento do “senso comum”. Ressalta ainda que, nos trabalhos do período mais conhecido, Piaget privilegia o estudo das ações *concretas* em detrimento das *verbais*, devido à grande distância existente entre o que é admitido pela lógica formal e certos raciocínios do cotidiano efetuados em línguas naturais.

so *verossímil* — e não em termos vericondicionais — e opera não por deduções, mas sob forma de entimemas, raciocínio que caracteriza também o estudo da argumentação, em todo caso, em sua “vertente retórica” (Plantin, 1990; Zoppi-Fontana, 2006). Ainda sobre a especificidade desse campo do saber, em Ciências Sociais e na História em particular, o conhecimento construído pelo historiador e reconstruído em sala de aula, nunca é direto, nem passível de ser verificado, ao contrário do que ocorre em uma aula de Ciências Físicas e Naturais, nas quais as crenças, expectativas e previsões dos alunos envolvidos em atividades práticas são, freqüentemente, colocadas à prova, mesmo porque o objeto físico “resiste”.

3. Objeto do discurso, *topoi* e estereótipos

Pelas razões acima, a noção de *objeto de discurso*, central no quadro teórico da Lógica Natural, merece particular atenção. Tais objetos dizem respeito, “ao mesmo tempo, à idéia de referente e de significação” e emergem “das atividades lingüísticas e das práticas sociais” (Vergès; Apothéloz; Miéville, 1987, p.210), sendo, portanto, de natureza intersubjetiva. A ênfase é colocada no fato de que o *referente* ao qual a linguagem remete nunca é um objeto concreto, existente no mundo, mas sim algo construído no/pelo discurso; como os objetos não pré-existem ao discurso, assume-se que as relações entre as palavras e as coisas são instáveis – razão pela qual o termo *referente* é substituído por *referenciação* (Koch, 2002; Mondada; Dubois, 2003). Em meio a um processo dinâmico, “os objetos do discurso [...] uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos” (Koch, 2002, p.9). Quando se trata de um discurso produzido por vários locutores, como o abordado neste texto, o objeto do discurso é definido, de forma simplificada, como “um elemento que dá lugar a um desenvolvimento seqüencial no fio do discurso”, o que implica que “um elemento em questão (x), introduzido por (um locutor) L1, seja retomado por L2, L3, depois novamente por L1, etc., de forma a ser submetido ao longo dessas sucessivas retomadas a um verdadeiro trabalho que o transforma e o deforma” (Sitri, 2003, p.81).

Ainda é preciso considerar que esses objetos “estão mergulhados em um *pré-construído cultural* que lhes confere identidade e coerência” (Vergès et al., 1987, p.210, grifo nosso), fato esse fundamental para a elaboração e a compreensão do discurso. Esses *pré-construídos* constituem “as representações e conhecimentos que permanecem como pano de fundo, que os inter-atores partilham e preexistem ao discurso” e o tornam inteligível (Apothéloz, 1997, p.186-187); vale também lembrar que a noção de *pré-construído* aparece, com diferentes

nuances e denominações, como elemento constitutivo de outros quadros teóricos: por exemplo, na Análise do Discurso francesa, com a denominação de *interdiscurso*, tal como elaborado por Paul Henry e Pêcheux e explorado em trabalhos de Jacqueline Authier-Revuz (1990) que tratam das *heterogeneidades enunciativas*, marcando as diferentes formas da presença do “outro” no discurso (Maldidier, 2003).⁵

Os *topoi* e os *estereótipos*, abordados a seguir, são considerados como *pré-construídos* e têm, juntamente com outras noções – os *lugares comuns* e os *clichês*, “um certo ar de família” (Plantin, 1993: *Avant-propos*).

Neste texto, vamos utilizar a noção de *topos*, tal como foi empregada em uma determinada etapa da teoria da Argumentação da Língua (ADL), elaborada por Anscombe e Ducrot (1983). Em resumo, essa teoria estuda a argumentação como um fato lingüístico, mais precisamente semântico ou semântico-pragmático, procurando descrever as frases por suas possibilidades de encadeamentos argumentativos com outras frases. É denominada “argumentativa” uma seqüência de dois enunciados A-C em que A, um “argumento”, é apresentado por um locutor como uma razão para C, a “conclusão”; um exemplo clássico é “João é inteligente” (A), “ele resolverá este problema” (C). Depois de analisar frases comportando certos operadores⁶ *même* (mesmo, até mesmo), *peu* (pouco), *un peu* (um pouco), *d’ailleurs* (aliás), etc. – *et* ou conectores – *mais* (mas), *pourtant* (entretanto), *donc* (portanto) –, descrevendo-as pelos encadeamentos argumentativos que seus enunciados exigem, passou-se a estudar um terceiro elemento que assegura a passagem entre o argumento e a conclusão: os *topoi*.⁷

Inspirando-se nos *topoi* aristotélicos, mas também no trabalho de Toulmin, que postula uma *licença para inferir* (= *warrant*) entre um enunciado E1 e outro E2, essa versão da ADL define os *topoi* como *princípios gerais* que servem de base a um raciocínio e que, embora nem sempre sejam explicitados, constituem “um objeto de um consenso no seio de uma comunidade mais ou menos

5. De fato, embora haja diferenças importantes entre esses teóricos, eles conviveram e participaram de encontros e seminários em um ambiente de intensa atividade acadêmica e científica nas décadas de 60-70 em Paris. Maldidier lembra a influência que os trabalhos do grupo parisiense conhecido como B.C.G. – integrado por Bresson (psicólogo), Grize (lógico) e Culioli (lingüista) – tiveram sobre o pensamento de Pêcheux, que participava do seminário conduzido por esse trio; daí decorre, sem dúvida, o parentesco entre essas diferentes concepções (cf. Maldidier, 2003, p.25).

6. Há vários trabalhos que descrevem o funcionamento de alguns morfemas em português, como, por exemplo, o de Guimarães, 1987.

7. Em trabalhos anteriores, analisamos enunciados contendo alguns operadores e evidenciamos relações argumentativas que se estabelecem pela convocação de *topoi* em crianças de pré-escola. Veja-se, por exemplo, Banks-Leite, 1998.

vasta” (Anscombe, 1995, p.39). No exemplo acima, a relação – João é inteligente (A)- resolverá este problema (C) – se faz graças ao *topos* que permanece implícito – “a inteligência está relacionada à possibilidade de resolver problemas”. Anscombe assinala ainda que “é um fato lingüístico a existência de *topoi*. É um fato sociológico a existência, em uma certa época, em dado lugar, de um *topos* particular” (1995, p.39). Claro está também que coexistem, na mesma sociedade – visto que esta nunca é monolítica e seus membros aderem a diferentes crenças e valores – um *topos* e seu contrário, fato que pode ser ilustrado por estes provérbios: 1. “Quem não arrisca, não petisca”; 2. “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”, marcados por *topoi* com ideologias valorativas bem distintas: o primeiro estimula a ousadia – “o mundo é dos corajosos, vá em frente”; o segundo, a cautela – “não corra riscos, contente-se com o que você já possui”. Devido ao caráter generalizante e axiológico dos provérbios e ditados e ao efeito proveniente do apagamento do enunciador por detrás de uma enunciação coletiva e cultural – “diz-se que” –, o seu uso em conversas e discussões pode servir de argumento muitas vezes irrefutável (Arnaud; Moon, 1993).

Outra característica dos *topoi* explorada na ADL é sua gradualidade, ou seja, os *topoi* são definidos como a associação de escalas graduais de dois predicados. Cada *topos* pode aparecer sob duas formas tópicas ou FT: +P, +Q; -P,-Q e, nesse caso, o *topos* é dito concordante porque as gradações são percorridas no mesmo sentido; -P +Q; +P,-Q, quando o *topos* é discordante, ou seja, as gradações são percorridas em sentido inverso. Veremos como funcionam essas formas tópicas na análise de uma seqüência apresentada mais adiante (4ª. parte).

Quanto aos *estereótipos*, essa noção tem sido elaborada nas Ciências Sociais, na Literatura e em Lingüística, incluindo estudos em Análise do Discurso. Costuma-se mencionar Putman como o semanticista que introduziu o estereótipo em Lingüística na década de 70 (Amossy, 2001; Anscombe, 2001) e desde então é empregado em trabalhos que tratam de questões de sentido / significado na linguagem (Plantin, 1993)⁸. No trabalho de Putnam, o *estereótipo* é uma idéia convencional associada a uma palavra, em determinada cultura. É apenas parte da significação que corresponde a uma idéia comum, pois, para Putnam, a significação inclui outros elementos, como, por exemplo, marcadores sintáticos e semânticos.

8. Cabe aqui mencionar uma questão bastante debatida, qual seja a distinção entre *sentido* e *significado*; no caso deste estudo, empregamos esses termos, referindo-nos a Vygotski: o *significado* é entendido como zona mais estável e uniforme e corresponderia, resumidamente, à palavra dicionarizada; o *sentido*, como formação dinâmica, fluída, diz respeito a zonas de estabilidade variada. (2001, cap.7).

Anscombe (1995, 2001) trata da teoria dos estereótipos e da dos *topoi* na ADL, analisando suas diferenças e semelhanças; mais precisamente, discute a relação entre os estereótipos e os *topoi intrínsecos*, ou seja, aqueles associados à significação das palavras, e que se distinguem dos *topoi-princípios*, que regem os encadeamentos entre enunciados, denominados *topoi extrínsecos*. Na ADL, os itens lexicais são considerados um *feixe de topoi*; assim sendo, a palavra “trabalho” contém “outras palavras” por detrás dela, como por exemplo – *esforço*, *cansaço*. Em um enunciado como “Pedro trabalhou o dia todo; está cansado”, o segundo segmento apenas explicita algo já contido no primeiro, pois *cansaço* faz parte do *topos*, ou seja, do significado de *trabalho*; portanto, nessa perspectiva, empregar uma palavra é mobilizar um *feixe de topoi*. No que diz respeito aos estereótipos, Anscombe define o *estereótipo de um termo* como “um conjunto aberto de frases (genéricas) ligadas a esse termo e que definem sua significação” (2001, p.64). Vejamos alguns exemplos clássicos: associada ao estereótipo do termo *castor*, encontra-se uma frase como “os castores constroem barragens”; ao de *zebra*, “as zebras são listadas”; ao de *macaco*, “os macacos gostam de comer bananas”; etc. Resumidamente, no que diz respeito aos *topoi intrínsecos*, se considerarmos um item lexical, encontraremos outras palavras que compõem seu significado; no caso dos *estereótipos* haveria um conjunto de frases que, por ser aberto, pode ser modificado, alterado, em função de novos saberes adquiridos por um locutor. (Anscombe, 2001, p.61).

Quer tratados como *topoi*, quer como *estereótipos*, tais pré-construídos fazem parte de uma comunidade mais ou menos ampla que o locutor convoca, sem necessariamente apresentar-se como seu autor, mas como simples utilizador.

4. Análise de algumas seqüências da aula

No campo do *ensino de História*, como nas demais áreas do conhecimento, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos na escola passam por um processo de *transposição didática*. Esta questão — sobre a qual existe um considerável número de estudos (Pinsky, 1988; Bittencourt, 2005, cap.1) — é bastante pertinente para quem aborda o trabalho pedagógico em sala de aula, mas não será aqui tratada.

Uma palavra sobre o material: este foi coletado em uma classe de 5ª série em escola particular de nível socioeconômico médio, com alunos cuja média de idade era de 11 anos. A discussão deu-se a partir da leitura em conjunto de um texto sobre o tema “escravidão” e as razões de sua existência no Brasil, acompanhado de algumas perguntas por escrito a serem debatidas e respondidas pelos 15 alunos participantes (ver o protocolo completo, na parte final desse dossiê).

Em um primeiro momento, indicaremos alguns *topoiformas tópicas* que

sustentam as relações argumentativas estabelecidas, ora pelos alunos, ora pela professora.

Tomemos a parte inicial – de T4 a T 22 – dessa aula. Depois de ler o texto do livro que relata, de um certo ponto de vista, um acontecimento histórico – o capítulo referente à escravidão no Brasil –, a professora apresenta as questões a serem respondidas. De forma simplificada, pode-se dizer que, nesse caso, o *objeto do discurso* é proposto pela professora; ela apresenta um trecho do livro, que é lido por ela em classe, e solicita a “tarefa” a ser produzida pelos alunos: questões relativas às razões da escravidão ou de como se explica / justifica a escravidão em nosso país.

⁹(T4) Professora [...]Entenderam o texto que eu acabei de ler? “que procurou-se justificar a escravidão do Período Colonial em face da necessidade de atender as exigências da acumulação capitalista da época” Em face de atender as exigências da época. Eles queriam o que? *Lucrar mas gastando pouco e tendo sempre mais ? Lucro.* Letra (a): “O que você acha que isso quer dizer ?”

(T5) José: Eu acho assim que é [...] os negros, eles não compravam os negros, eles só, é, eles compravam, mas eles não pagavam, eles () então isso dava lucro “pra” eles, eles só produziam e ganhavam e os negros não ganhava nada então era lucro “pra” eles.

[...] (T8) Professora: No momento da compra. E os custos com os negros, eram baratos ? *(NINGUÉM RESPONDE)* O que que eles usavam para manter o negro ? *(SILÊNCIO)* Eles gastavam muito na alimentação do negro ? *(VÁRIOS ALUNOS RESPONDEM QUE NÃO)* Gastavam muito nas roupas dos negros ? *(VÁRIOS ALUNOS RESPONDEM QUE NÃO)* Não, então eles só teriam o que? Gasto maior seria na hora ? *(ALGUNS ALUNOS RESPONDEM: DA COMPRA)* Da compra. O que você acha que isso quer dizer ? Vamos lá Silvana.

(T9) Silvana: Tia eu acho que eles lucravam mais porque a mão de obra do negro () eles só perdiam dinheiro na compra do negro porque nas roupas, na alimentação, na saúde, eles não gastavam com o negro *(EM ALGUNS MOMENTOS A PROFESSORA VAI APONTANDO PARA QUEM PODE FALAR)*

(T10) Marta: Tia, parece que eles davam os restos da comida que eles comiam. Os brancos, eles davam os restos “pros” negros ().

(T11) José: É também professora porque o negro trabalhava mais do que qualquer raça. O negro era mais *(FAZ UM GESTO INDICANDO FORÇA)*. Então eles por hora ele trabalhava muito mais e isso crescia a produção.

9. Os grifos (marcados em itálico), que aparecerão de ora em diante nos enunciados referentes ao protocolo, são de minha autoria.

(T12) Luís: Eu ? O que que é “pra” dizer /

(T13) Professora: O que, o que você acha que isso quer dizer ? Você escutou o texto ? Entendeu o texto ? Se quiser ler, alguém, eu passo o texto.

(T14) Luís: É ..., eles só gastavam... todo mundo já disse tudo já, eles só gastavam mais na hora de comprar os negros, na alimentação () era pouca coisa, não gastavam muito não.

[...] (T16) Tadeu: Eles economizavam mais porque não precisavam pagar salário “pros” negros

(T17) Professora: Alguém concorda, discorda ? Pedro.

[...]

(T22) Pedro: Concordo porque eles só gastavam nos negros mesmo porque, como você disse, é... eles não co , eles não comiam, eles eram escravi , escravizados, assim, comiam resto de comida dos brancos, assim, os brancos não gastavam muito com eles, só na hora da compra mesmo.

Nessa seqüência, a questão que está sendo respondida é a primeira – “ O que isso quer dizer?” Em outras palavras, sugere-se que os alunos interpretem o texto, e a professora (T4) já fornece uma resposta, ao afirmar que “eles” queriam lucrar mas gastando pouco e tendo sempre mais? “lucro ” (respondem os alunos). Aqui, a professora já introduz algo que não está no texto, ou seja, ela convoca um *topos* ligado à política econômica – “para se ter lucros deve-se gastar pouco” em sua forma gradual: “menos gastar (gastar pouco), mais possibilidades de lucrar”.

Por sua vez, José adere a esse *topos*, pois sua afirmação “os negros não ganhava nada então era lucro pra eles” é apoiada nesse princípio geral: “não pagar (os trabalhadores) traz lucro aos proprietários de escravos” e, mais precisamente, “quanto menos se gasta, mais chances de lucro.”

Silvana, em (T9), parece concordar com esse princípio: “eles lucravam [...] porque nas roupas, na alimentação, na saúde, eles não gastavam com o negro” explicitando melhor “a economia feita por eles”, seguindo o que foi dito pela professora em T8.

Outros enunciados, tais como o de Luís (T14) – “eles só gastavam mais na hora de comprar os negros, na alimentação () era pouca coisa, não gastavam muito não”. O de Tadeu (T16) : “Eles economizavam mais porque não precisavam pagar salário “pros” negros” e o de Pedro (T22) [...] “eles não comiam, eles eram escravi., escravizados, assim, comiam resto de comida dos brancos, assim, os brancos não gastavam muito com eles, só na hora da compra mesmo”, explicitam e exploram esse mesmo *topos*.

Em relação a essas análises, é importante lembrarmos que:

1. Apesar de notarmos que um mesmo princípio geral é convocado para sustentar essas relações argumentativas, as paráfrases do texto levam a

uma série de reformulações e, por conseguinte, a uma transformação e enriquecimento do objeto do discurso, na medida em que alguns pontos são explicitados. A tarefa, tal como se realiza nesse momento inicial da discussão, é bastante semelhante à “reformulação com uma finalidade explicativa” (Fuchs 1994: cap. 1)¹⁰, que comporta um desenvolvimento, resultando em uma amplificação do texto e do enunciado da professora (T4); pode-se considerar, portanto, que houve uma progressão nos sentidos produzidos, em relação ao início da seqüência.

2. Os *topoi*, por serem elementos *pré-construídos*, não constituem um conhecimento novo, mas são antes princípios convocados, mobilizados para sustentar a argumentação dos participantes do grupo.¹¹

Um enunciado de José (T11) merece algumas considerações: “E também professora, porque o negro trabalhava mais do que qualquer raça. O negro era mais (*FAZ UM GESTO INDICANDO FORÇA*). *Então eles por hora ele trabalhava muito mais e isso crescia a produção.*”

Analisando a parte final desse turno “Então eles por hora...” pode-se considerá-la como uma relação argumentativa em que se convoca outro *topos* – “o trabalho está relacionado à produção” – sob forma tópica – “mais trabalho, mais produção”. Mas o primeiro segmento: “porque o negro trabalhava mais do que qualquer raça. O negro era mais (forte)” leva a uma outra questão – a dos *estereótipos* – sobre a qual nos estenderemos mais adiante.

Uma mudança relevante surge a partir de (T27) (Vânia): “... tá passando uma idéia de que Portugal não fez isso pra se achar superior, só para lucrar...”. Esse enunciado, em si, já merece algumas considerações: primeiramente, trata-se de uma negação e, segundo Ducrot (1990), toda negação contém implicitamente uma afirmação, o que o torna um enunciado polifônico; mais precisamente, há dois enunciadores: *E1*, que afirma “Portugal fez isso pra se achar superior” e *E2*, que nega esse enunciado com o qual o locutor se identifica. Em segundo lugar, ao assinalar um elemento sobre o qual o texto silencia, qual seja a “superioridade” dos portugueses, Vânia introduz um novo objeto – ou um novo “ingrediente” no *objeto do discurso* – que será retomado, em seguida, pela professora (T 35) e mais adiante por Tadeu (T 60).¹²

10. Segundo a autora, esse tipo de reformulação é centrado sobre a interpretação de um texto T com a finalidade de explicitar o sentido para um interlocutor.

11. A título ilustrativo, escolhemos essa seqüência inicial para analisar a presença de *topoi* em suas formas tópicas; claro está que essas formas ou esquemas tópicos aparecem em outros enunciados e seqüências do protocolo.

12. Sitri (2003) analisa o papel das perguntas como forma de introduzir um novo *objeto do discurso*, mas pode-se pensar que a negação também constitui uma forma de introduzir um novo objeto ou, ao menos, um novo elemento ao objeto já existente.

Com o incentivo da professora, no decorrer da discussão, vão se explicitando elementos que fazem parte do estereótipo de “escravo” e do estereótipo de “patrão / senhor de engenho”. Vejamos, pelos segmentos de enunciados dos alunos, as “características” assinaladas:

PROPRIETÁRIO – SENHOR DE ENGENHO – PORTUGUÊS (designados, em diferentes momentos, por “eles”).

Branco

Pretensamente superiores

T 60 – Tadeu: Portugal queria ser melhor que os outros países.

T 99 – Manoel: Para eles comprar os negros era uma maioria [...]

T 120 – Rose: ele era superior, um povo superior, superior, mas também eles se achavam MUITO superior [...]

T 188 – José: Isso po , porque o homem já se achava superior até naquela época.

T 259 – José: o homem branco, ele se achava melhor [...]

T334 – Mateus: Porque [...] os brancos queriam ter [...] é... a cultura superior a dos negros [...]

T 370 – Paulo: os brancos eles se achavam superiores que os negros, que os negros só por causa da cor [...]

T 469 – Paulo: o branco ele achava que o negro era é [...], ô, é inferior e que o branco era superior [...]

T477 – Marta: [...] os brancos achavam que a cultura deles era superior a deles, que eles tinham dinheiro, que eles, que eles comiam melhor do que eles, que dormiam melhor do que eles então /

Esperto

T 226 – Pedro: [...]os brancos são espertos[...]

Trabalhadores assalariados

T 226- Pedro: (sobre o branco) “[...] eu vou trabalhar mas vou trabalhar com alguma coisa, quero salário[...]

Explorador do trabalho escravo

T 185- José: [...] “Ah, minha cor é branca então eu sou superior então eu vou fazer o negro, porque ele é preto, vou fazer ele de animal, vou escravizar ele”. [...]

T 259 – José: [...] ele quer trabalho do negro[...]

Tem poder, dinheiro, riqueza

T 296 – Luís: [...] tem branco, tem muitos brancos que são poderosos, tem muito dinheiro, querem ser superior ao, aos negros, também tem isso[...]

T 469- Paulo: o branco ele achava que o negro era é [...], ô, é inferior e que

o branco era superior só por causa que eles eram [...], que os, que os, que os brancos eram ricos e que os negros eram pobres

Tem experiência

T 176- Daniel: [...]eles tinham experiência, eles pensavam que com experiência eles iam ganhar tudo, é , dinheiro [...]

ESCRAVO

Negro

Trabalhador Forte

T 11 – José: [...] o negro trabalhava mais do que qualquer raça. O negro era mais (*FAZ UM GESTO INDICANDO FORÇA*). [...]

Experiente no trabalho braçal

T 152 – Luís: [...]os negros eles tem mais experiência do que os brancos. [...]

Inferior e pobre

T 469 – Paulo: [...] o branco ele achava que o negro era é [...], ô, é inferior [...]

Trabalho forçado, sem remuneração:

T 16 -Tadeu: [...]eles [...] não precisavam pagar salário “pros” negros

T 454- José: [...] aí o branco pegava o negro e não pagava, não remunerava ele.

Submisso e maltratado

T 22 – Pedro: [...], comiam resto de comida dos brancos [...]

T 62 – Silvana: No comércio com os índios, eles sabiam que não iam gastar muito material com a higiene, saúde do índio, “eita !”(SE AUTOCORRIGE)] do negro. Nem com a comida, a alimentação do negro [...]

T 373 – José: [...] o negro se acha submisso [...]

T 389 – José: Você falou que o negro [...] ele pode ser submisso [...]

Em suma, nesses diferentes enunciados há elementos, “traços” que remetem ao significado de:

- *Senhor de engenho, português*: branco, explorador do trabalho escravo, pretensamente superior, rico, poderoso, esperto, ganancioso.

- *Escravo*: negro, forte, experiente e bom para o trabalho pesado, submisso, maltratado, supostamente inferior.

Duas observações são necessárias:

1. os sentidos que circulam em torno dos “portugueses / senhores proprietários” – designados inúmeras vezes por “eles”- e / ou “o branco”/ “os

brancos”, bem como em torno do escravo – “o negro”, “os negros / os escravos” remetem a frases genéricas, o que leva à caracterização dos *estereótipos* dos termos – *senhor de engenho* e *escravo*.

2. o que é discutido, a partir de T 27, é a pretensa “superioridade” dos brancos em relação aos negros. Pode-se dizer que esse elemento é o *objeto do discurso*, a questão central sobre a qual prevalece essa discussão, embora outros enunciados referentes, sobretudo, à questão mercantilista abordada no início, coexistam nessas trocas verbais.

A partir do T 180, outra modificação importante aparece:

T 180 – José: [...] o homem branco se achava o melhor, se o homem branco não se achasse, se achas, se achasse *igual* aos negros, não existia escravidão, “tá” entendendo?

T 185 – José : [...] se o branco naquela época não pensasse assim, pensasse: “Não, *eu sou igual* o negro”, ele não ia fazer o negro de escravo, não ia ter esse comércio de escravo

A *igualdade* aparece pela primeira vez nos enunciados de José, logo retomada por outro aluno – Tadeu –, que não apenas concorda com o colega, mas atribui outro sentido a “ser superior”.

(T201) Tadeu: Eu concordo com o que José disse porque *se os brancos achassem que todo mundo é igual*, eles iam trabalhar por conta própria mas se eles se achassem superiores aí, por exemplo, “tava” assim: “ ‘Eita’, olha lá o negrão, vamos pegar ele, fazer de escravo”. (*RISADAS*) Mas, *mas se eles fossem sup*, se eles fossem superiores “num”[...] eles não podiam maltratar as pessoas, () eles que ficassem na deles, deixassem os negros na deles /

Neste último segmento, o sentido atribuído a “ser superior” equivale a “não maltratar as pessoas”, remetendo a uma frase genérica: “quem é superior não maltrata os seus semelhantes”; este novo elemento pode contribuir para modificar o significado de “superior” e, por isso mesmo, ampliar o estereótipo de “superioridade”. Se, anteriormente, os enunciados relativos à superioridade eram ligados à posse de “dinheiro, riqueza, poder”, aqui há a indicação de um traço de ordem “moral”.

A notar também que, nesses três enunciados, os dois de José e um de Tadeu, aparecem inúmeras negações, o que já indica a polifonia presente nessa simultaneidade de afirmações / negações; além disso, tanto José como Tadeu usam as expressões “se..... então” que, segundo Ducrot, marcam um ato de suposição, dando lugar a um encaminhamento no qual outros sentidos aparecem no fio do discurso.

A partir daí, muitos enunciados atribuem diferentes sentidos à *igualdade* e à *diferença*.

Sobre a igualdade

(T209) Silvana: [...] como José disse, todo mundo é igual [...]

(T 251) Rose: [...] os portugueses se achavam melhor mas se eles se olhassem bem saberiam, saberiam que ti , que te , que tinham ou que () a mesma, as mesmas coisas, os, tudo que, que o negro tem eles têm também, só muda a cor e /

(T269) Rose: [...] não precisa só da assim saber que, que ninguém é melhor que ninguém precisa também todo mundo trabalhar igual e também todo mundo tem o direito[...]

(T281) Vânia: que não devia ser assim, branco “prum” lado e negro “pro” outro.

(T283) Vânia: Nenhum devia ser melhor que o outro.

(T285) Paulo: [...] “ô”, negro ser escravo e branco ser rico assim, barão esses negócios assim.

A professora faz várias intervenções para sintetizar, orientar e levar à construção de sentidos “corretos”, a saber:

(T286) Professora: Certo [...] todos deveriam ser ...

(T287) Alunos: IGUAIS !

Sobre a diferença / respeito à diferença:

(T300) Luís: cada um tem seu modo / (T302)- cada um tem seu modo de vida [...]

(T308) Luís: em um modo eles *são iguais* em outro modo *eles são diferentes*.

(T371) José: Naquela hora que Luís “tava” falando [...] ele falou *que o negro é diferente do branco, tudo bem, mas só porque é diferente* não precisa assim, só porque é amigo não precisa ficar um junto do outro assim compartilhando não, se quiser pode ficar um no seu canto e o outro... com a sua cultura, cada um com a sua cultura. [...]

(T404) Professora: Certo ? Não existe superioridade porque o que existe são culturas diferentes e não cultura superior nem cultura inferior. [...]

(T411) Vânia: é, das, das diferenças sociais e econômicas, ou seja, é, você quis transmi, você quis transmitir assim que eles não são iguais, *eles são diferentes porque pensam diferente, ninguém pensa igual, ninguém, então el, eles não podem ter [...]CULTURAS e modos iguais*, entendeu?

(T430) Luís: Todo mundo não é melhor que o outro, todo mundo é do mesmo jeito agora cada um tem a sua cultura.

(T483) Luís: Ninguém é superior ao outro. Os, os brancos se achavam superior mas to, todo o pessoal, o *povo tudinho, é tudo igual ao outro*. Tudo o mesmo...

Nestes enunciados e em outros surgem tensões relativas aos sentidos de *igualdade e diferença*, muitas vezes no interior de um mesmo enunciado de um só locutor – como se nota, por exemplo, no turno 411 – e tentativas de especificar *em que* “portugueses brancos” e “escravos negros” diferem e *em que* são iguais, sendo que o índio, em seu modo de viver, é dado como exemplo de diferença.

(T422) Luís: Tem o lado do índio tam, o ou , o, o índio, um exemplo, o índio ele, os índios eles eram livres, eles, como é o nome ? Eles andam livres, sem roupas assim, semi-nus, e os brancos eles andam de roupas, como a gente aqui tá de tênis, short, camisa, meia, lá eles vivem descalças /

(T431) Silvana: Mas se tivesse a mesma cultura, como é que ia ser ? () todo mundo pelado por aqui.

(T432) Professora: Ninguém po, pode ser porque as pessoas trabalham, vivem, vivem de modos diferentes.

Esses enunciados surgem no momento em que a discussão já avançou e a professora procura encerrar, sintetizando alguns pontos.

Resumindo, se percorrermos o protocolo, notamos três momentos:

1. no primeiro, a professora propõe a tarefa e, portanto, introduz um objeto de discurso. Nessa parte, as *formas tópicas* introduzidas pela professora são essencialmente mantidas e exploradas de diferentes modos pelos alunos e pela própria professora;
2. no segundo, há a introdução de um novo objeto (ou ingrediente), qual seja, a questão da “superioridade”, e explicitam-se, nos enunciados, os *estereótipos* de branco/ senhor e negro/ escravo que se atrelam aos significados desses termos, considerados como já estabilizados. A ser destacado, igualmente, outro sentido a respeito “do que é ser superior”, indicado por um dos participantes, mas que não teve prosseguimento no fio do discurso;
3. no terceiro, a discussão se dá agora em torno da “diferença”, da “igualdade” e os sentidos atribuídos a estes termos. É o momento em que navegamos nessas zonas instáveis, em que múltiplos sentidos, muitas vezes confusos e até contraditórios, entram em jogo e no qual a professora procura sintetizar, organizar e também “ensinar”.

Vale notar que, ao manter uma posição “politicamente correta”, a professora impede uma discussão crítica sobre a questão das diferenças, em particular as culturais, afirmando: (T404) “Não existe superioridade porque o que existe são culturas diferentes e não cultura superior nem cultura inferior”, fechando, dessa forma, possibilidades de discutir e, mesmo, de dar outros sentidos a essa questão. Aliás, a dificuldade em falar a respeito desse item já se mostrava claramente em uma seqüência anterior:

(T121) Professora: Agora você diz assim, ser superior que você está falando relacionado à cultura ou à riqueza?

(T122) Rose: Não, à riqueza; cultura, *como na pergunta da prova*, eu acho que não tem nenhuma cultura superior a outra.

Referindo-se à pergunta da prova e à resposta “correta”: “não tem nenhuma cultura superior à outra”, precedido de “eu acho que...”, a aluna toma como sua a idéia assumida pela professora; aliás, o papel desta nessa sala de aula daria lugar a múltiplas análises. De fato, é a professora quem introduz o texto, orienta a discussão, dá a palavra ou solicita a participação de alguns alunos menos atuantes, orienta as respostas através das próprias perguntas e, sobretudo, legítima, válida ou não as afirmações dos participantes. Observa-se, ainda, com frequência, a retomada de suas asserções em aulas anteriores, enfim, vários elementos que fazem sentido, mas permanecem obscuros, sobretudo aqueles que se vêem face a um protocolo de uma discussão oral transcrita e, por isso mesmo, de certa forma, “congelada”. Há muitos elementos que nos escapam nesses múltiplos *movimentos discursivos* (Salazar-Orvig, 1999), mas, apesar disso, temos sempre a impressão de que algo pode ser melhor compreendido com as análises acima apresentadas.

Observações finais

Segundo a concepção ampla de conhecimento como construção de sentidos, consideramos que houve algum avanço, ou seja, diferentes sentidos foram atribuídos às questões trazidas, seja pelo texto, seja pela professora e pelos participantes no decorrer da discussão. Nota-se que *pré-construídos* – *topoi* ou estereótipos – foram aqui mobilizados, o que deu coerência e possibilitou uma interpretação e compreensão dos enunciados produzidos pelo grupo. Entretanto, lembrando a distinção entre *sentido* e *significado* “estabelecida por Vygotski (cf. nota 9), observa-se que, em algumas seqüências analisadas, predominam zonas fluidas nas quais surgem tensões e mesmo contradições entre os *diferentes sentidos*; talvez momentos de “livre circulação de sentidos” sejam necessários para uma revisão crítica dos significados já cristalizados, antes que *novos significados* ou um alargamento destes se constituam de fato. Um exemplo digno de nota é o T 201, no qual um novo sentido é atribuído à “superioridade”, o que poderia levar a uma expansão do significado desse termo.

Claro que, no espaço de uma aula, em alguns minutos, dificilmente se consegue apreender/captar novos significados já estabilizados, mas algumas seqüências analisadas permitiram apontar indícios de construção de conhecimentos ligados aos novos sentidos que emergiram em alguns pontos da discussão. Os efeitos desses novos sentidos não se restringem a um momento preciso

e devem atuar em outros, posteriores ao término da aula, em condições que escapam, na maioria das vezes, ao controle do professor.

Referências bibliográficas

- AMOSSY, Ruth; HERSCHBERG PIERROT, Anne. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba. 2001.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude. De l'argumentation dans la langue aux topoi. In J. Cl. Anscombre- *La théorie des topoi*. Paris: Kimé, 11-47, 1995.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude. Le rôle du léxique dans la théorie des stéréotypes, *Langages*, 142, 57-76. 2001
- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga, 1983.
- APOTHÉLOZ, Denis. Les dislocations de gauche à droite. In: MIÉVILLE, Denis; BERRENDONNER, Alain. (eds) *Logique, discours et pensée*. Berne: Peter Lang, 183-217, 1997
- ARNAUD, Pierre & MOON, Rosamund. Fréquence et emploi des proverbes anglais et français. PLANTIN Christian (Ed). *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*. Paris: Editions Kimé, 323-341, 1993.
- ARON, Raymond. *Leçons sur l'Histoire*. Paris : Editions de Fallois, 1989.
- BANKS- LEITE, Luci O estudo da argumentação infantil na perspectiva da ADL, *Signo & Seña*, 9, 319-345, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernández. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CANDELA, Antonia. A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. In: COLL, Cesar; EDWARDS, Derek. *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 143-169, 1998.
- CERTEAU, Michel. *Histoire et Psychanalyse – entre science et fiction*. Paris : Gallimard, 2002.
- DUCROT, Oswald. *Polifonia y argumentación*. Cali: Universidad del Vale, 1990.
- FUCHS, Catherine *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys, 1994.
- GRIZE, Jean-Blaise. Discours et connaissances. *Communication & Cognition*, vol. 14(4) pp. 343- 367, 1981.
- GRIZE, Jean-Blaise. *Logique et langage*. Paris: Ophrys, 1990.
- GRIZE, Jean-Blaise. Argumenter, Prouver et Calculer. In P. Y. Raccah – *L'argumentation dans le langage*. Gent: Communciation & Cognition, 13- 19, 1992..
- GRIZE, Jean-Blaise. *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF, 1996.
- GRIZE, Jean-Blaise. Psicologia genética e lógica. In BANKS- LEITE, Luci *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997.

- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação*. Campinas: Pontes, 1987.
- HEMPEL, Carl. *Éléments d'épistémologie*, Paris : Armand Colin, 2002.
- JÄGER, S. Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* London: Sage, pp. 32-62, 2001.
- KOCH, Ingedore. A construção de objetos do discurso. *ALED* (Revista Latinoamericana de Estudos do discurso), vol. 2 (1), 7-20), 2002.
- LEÓN- PORTILLA, Miguel(org) *Visión de los vencidos – relaciones indígenas de la conquista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- LEITÃO, Selma & BANKS-LEITE, Luci. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In DEL RÉ, Adriana (org) *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MALDIDIER, Denise *A inquietação do discurso*. Campinas: Pontes, 2003.
- MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, Bernardete B.; CIULLA Alena (orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*, Campinas: Pontes, 1996.
- NONNON, Elisabeth. Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française*, 112, 67-87, 1996.
- PINSKY, Jaime (org) *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto. 1988
- PLANTIN, Christian. *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé, 1990.
- PLANTIN, Christian. *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*. Paris: Editions Kimé, 1993.
- SALAZAR ORVIG, Anne. *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- SITRI, Frédérique. *L'objet du débat. La construction des objets du discours dans les situations argumentatives orales*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.
- VERGÈS, Pierre, APOTHÉLOZ, Denis & MIÉVILLE, Denis. Cet obscur objet du discours : opérations discursives et représentations sociales, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 77, 209-223, 1987.
- VEYNE, Paul *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Ed du Seuil, 1971.
- ZOPPI-FONTANA, Mônica. Retórica e Argumentação. In ORLANDI, Eni e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs) *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

Recebido em 09 de março de 2007 e aprovado em 04 de maio de 2007.