

DEBATE EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM UM GÊNERO ESCOLAR

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (Universidade Estadual de Londrina –UEL)

Adja Balbino de Amorim Barbieri DURÃO (Universidade Estadual de Londrina –UEL)

Elvira Lopes NASCIMENTO (Universidade Estadual de Londrina –UEL)

ABSTRACT: Following the socio-interactionism, this group discussed results of researches related to literacy, to classroom material of the teaching of portuguese language, and to description of the gender debate.

KEYWORDS: speech genders; learning-teaching; social-discursive interactionism.

0 Introdução

Bakhtin (1997) leva-nos a pensar nos gêneros como os vários modos de organização do acontecimento enunciativo concretizando, na cadeia dos enunciados orais ou escritos, eventos enunciativos que, apesar de instáveis por estarem relacionados a diferentes situações sociais que envolvem sujeitos sócio-historicamente construídos, fazem emergir uma série de regularidades no uso.

Os eventos enunciativos implicam práticas sociais em que se manifestam o individual e o social na linguagem. Assim, a linguagem vista como prática social impõe, de um lado, a adaptação do sujeito a um destinatário, a um conteúdo e a uma finalidade determinada; por outro lado, a mobilização de estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes a determinado gênero, o domínio de diferentes níveis de operações lingüísticas para as configurações específicas do gênero e a mobilização de conjuntos de seqüências textuais e tipos discursivos que formam sua estrutura.

A partir da dupla perspectiva para a abordagem – como organizador do acontecimento enunciativo e como instrumento socialmente elaborado – o gênero, para se tornar mediador eficaz, precisa ser apropriado pelo agente como instrumento. Para essa apropriação, o sujeito deve construir os esquemas básicos de sua utilização em função das circunstâncias sociais. Toda ação de linguagem implica diferentes capacidades que permitam aos sujeitos adaptar-se ao contexto e ao referente, mobilizar modelos discursivos, dominar operações psicolingüísticas e unidades lingüísticas. (Schneuwly e Dolz, 1997). Tais capacidades impõem à escola, no trabalho de ensino/aprendizagem de línguas, um enfoque nas formas de linguagem que dêem suporte a práticas sociais específicas – cristalizadas em diferentes gêneros.

Os PCNs – LP apresentam propostas e idéias fundamentadas na concepção enunciativa bakhtiniana, uma das teorias nas quais se fundamentam, especialmente no que diz respeito aos gêneros discursivos como objeto de ensino e aos textos como unidades de ensino, o que implica a necessidade de distinguir gêneros, textos e tipos de texto.

Do ponto de vista do ensino, o gênero é um “megainstrumento” que deve ser escolhido e adaptado pelo agente à situação concreta de uso. A nossa questão é: se os alunos reconhecem uma certa prática de linguagem como instância de um gênero, de que modo se configura esse gênero como suporte da atividade de linguagem desenvolvida na sala de aula, em uma escola na qual as situações escolares constituem lugar de autêntica comunicação? É da utilização de debates na escola que vamos tratar no presente trabalho.

1. O gênero argumentativo oral da sala de aula: o debate

Partindo dessas idéias, os discursos argumentativos orais ou escritos se constituem em gêneros que ativam o funcionamento de grande parte das relações sociais. Com seus argumentos, os indivíduos expressam valores e regras sociais que orientam o seu comportamento e as tomadas de posição em situações enunciativas que envolvem temas controversos em relação a esses valores e regras sociais.

A falta de descrições enunciativo-discursivas dos gêneros argumentativos dificulta as ações didáticas que possibilitem uma progressão curricular com esses gêneros. Dolz, Schneuwly & de Pietro (1998, p. 167-75), ao relatarem a elaboração de uma seqüência didática que tinha por fim desenvolver a habilidade dos alunos para agirem em debates públicos, relatam a dificuldade de encontrar “documentos autênticos que pudessem servir como exemplares nos dois sentidos: como de modelo de outros e como um modelo da forma oral trabalhada”. Como não encontraram tais modelos, possivelmente pelas próprias características culturais e sociais das práticas de linguagem características do contexto genebrino (lugar onde realizam suas pesquisas), resolveram “fabricar” documentos “autênticos”, ou seja, organizaram situações de comunicação em que professores participassem de debates regrados por um moderador.

No Brasil, as dificuldades com que se defronta o professor para o trabalho com esse gênero são de outra ordem. Constantemente, deparamo-nos com debates na televisão. São incontáveis os programas do tipo *talk show* ou “torneios verbais” que colocam em choque oponentes em programas de auditório. Sobretudo nos períodos que antecedem as eleições políticas, o gênero debate entre candidatos é veiculado pela televisão, sempre com grande interesse por parte dos telespectadores.

Nesses embates, os oponentes se colocam frente a frente num confronto em que o vencedor quase sempre é aquele que agride ou ridiculariza o adversário. O outro, por sua vez, busca brechas na fala do adversário para anular os seus argumentos e fazer prevalecer a sua posição. Esse é o tipo de gênero de debate que domina as representações dos indivíduos na sociedade brasileira, uma espécie de “antimodelo” que dificulta o trabalho do professor com essa prática de linguagem. O que se poderia aprender desse gênero de debate, caso fosse levado para a sala de aula como “documento autêntico” do gênero para servir de modelo? Essa situação poderia servir de modelo, desde que se levasse ao conhecimento dos alunos o que apresenta de negativo e, a partir daí, sejam levados ao conhecimento de formas mais coerentes e menos belicosas de debate.

O debate deve ser visto como um instrumento para se trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos ao defenderem oralmente um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta (Schneuwly e Dolz, 1998). O objetivo de tais gêneros é encontrar, através do raciocínio coletivo, soluções aceitáveis para problemas colocados em discussão.

As intervenções dos participantes do debate vão se sucedendo e fornecendo esclarecimentos a uma questão controversa, em um processo de produção discursiva poligerada, pois, mesmo representando diferentes papéis, constroem coletivamente o sentido. Tal processo exige dos participantes a atenção voltada para a escuta, reflexão e apreensão dos discursos que antecedem, o que pode levar os debatedores à transformação da posição inicial. Os debatedores se escutam, discutem as tomadas de posição uns dos outros, retomando e reformulando o já-dito por si próprios ou pelo outro e recorrendo a modalidades que dão nuanças às tomadas de posição.

Mas debater não é apenas um trabalho que exige habilidades de linguagem a propósito de qualquer tema. Debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos, por meio de comparações, por concessão, por recurso à autoridade, por exemplificação, por justificativa, por recorrer a diferentes formas de refutação, por analogias, descrições, relatos, negociação de conflitos, formas especiais de transmissão das palavras alheias, etc., que, em seu conjunto, englobam capacidades discursivas, interacionais e cognitivas que, segundo Dolz & Schneuwly (1998) devemos desenvolver em nossos alunos.

O debate põe à prova as capacidades argumentativas dos alunos e, a partir de uma certa idade, as crianças devem deixar as estruturas estereotipadas das simples tomadas de posição que fazem com que a discussão gire através da mera justaposição de argumentos, a “estrutura em estrela” a que François (1980, apud Schneuwly, 1998) se refere. O professor pode trabalhar para que os eventos enunciativos em sala de aula apresentem uma certa regulação interativa que pressupõe o respeito às regras conversacionais e à capacidade real de negociação. Isso significa uma variação bem menos “belicosa” do gênero, sem aspectos negativos que continuam a dominar os protótipos apresentados na TV.

Pelo que foi exposto, pode-se perceber que no debate em sala de aula há elementos a serem trabalhados pelo professor que podem ajudar os alunos a identificar uma controvérsia, a evitar os impasses que podem tornar o debate palco de interações conflituosas ou, ao contrário, “mornas” e sem motivação. Para isso, seria preciso construir um modelo didático de debate regrado que defina princípios orientadores para a intervenção do professor e torne possível uma progressão que possa abranger diferentes etapas da aprendizagem desse gênero.

2. Um debate em sala de aula

Encontramos evidências do gênero debate em sala de aula de escola fundamental onde as trocas orais entre alunos, agrupados ou individualmente formando um grande círculo, fazem parte do seu cotidiano: relatórios, levantamentos de dados, exposições orais, relatos de experiências, discussões em grupos, gravação e transcrição de discussões em grupos, entrevistas, debates, etc. são alguns gêneros do discurso oral presenciados por nós em nossas visitas. Nas paredes, vêm-se murais, cartazes, convites, anúncios, resultados de maratonas e concursos produzidos pelos alunos. São gêneros novos, orais e escritos, resultantes de autêntica situação de comunicação constituída por circunstâncias escolares impostas pelos projetos pedagógicos dessa escola, vivenciadas dentro ou fora dela.

São situações de comunicação (esferas de produção de atividades), instauradas pelo próprio funcionamento das atividades escolares, produzindo gêneros que não são descritos, nem tematizados como forma particular de texto, não são ensinados, mas são aprendidos pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprio à situação e das interações uns com os outros.

Não observamos, nessa escola, a utilização de descrições de modelos de gêneros, portanto, não há ensino específico sobre o gênero. Apenas o uso que a situação de comunicação gera automaticamente. Dolz e Schneuwly (1999, p. 5-16) se referem a esses gêneros que nascem naturalmente da situação como gêneros “naturalizados”, “que aparecem numa progressão natural, segundo uma lógica que depende apenas do processo interno de desenvolvimento”. Não aparecem como instrumento de aprendizagem.

Entre os gêneros vislumbrados nessa sala de aula, optamos por refletir sobre o debate, seguindo a proposta de Dolz e Schneuwly (1998). O debate que presenciamos era para a resolução de um “problema” apresentado pela professora.

O tema sobre o qual se debateu, ainda que não apresentasse uma densidade cognitiva e social, provocou uma discussão que envolveu aspectos psicológicos por incluir elementos afetivos da vida familiar (o cachorro, a mãe, a Xuxa, etc.). Chamou-nos a atenção o fato de que o tema, mesmo não sendo tão passional a ponto de provocar posicionamentos inflamados, permitiu aos debatedores um aprofundamento dos conhecimentos que detêm sobre ele.

O tema do debate fazia parte do projeto pedagógico que envolveu toda a escola em torno de um tema: a história do bairro em que está localizada a escola. Esse projeto, na disciplina Língua Portuguesa abrangeu, na sexta-série, a descrição do bairro, a história dos imigrantes que nele vivem, os nomes que foram dados às ruas, praças, etc. Questões gramaticais dos nomes próprios, concretos, abstratos etc. (o que envolve a classificação dos substantivos) foi enfocada.

A nossa reflexão foi norteada pela questão: de que modo a professora consegue estabelecer uma base de orientação diferente daquela que está presente nas aulas “tradicionais” largamente investigadas e descritas nos trabalhos sobre interação em sala de aula em que predomina o gênero “questionário oral”, com a clássica interação no padrão IRA (iniciação-resposta-avaliação), onde as avaliações do professor (muito bem! certo! errado!) orientam a ação discursiva dos alunos e a palavra transmitida pelo professor é autoritária e monológica. Nesses contextos, há pouco espaço para a voz dos alunos, raramente se instala a discussão polêmica pela ausência de refutação, pois a responsividade “passiva” (ainda que apenas aparente, segundo Bakhtin) observada nesse tipo de aula não leva à refutação, ao confronto, às réplicas e comentários das palavras dos outros. As aulas limitam-se à apresentação de comentários e respostas a “perguntas estimuladoras de resposta esperada pelo professor” (Nascimento, 2000), sobre textos lidos nas atividades de interpretação de textos, quase sempre do livro didático.

Na aula em questão, o elemento detonador do debate foi a leitura do poema *Morte e Vida Severina* que fez emergir o “problema”: os severinos das caatingas do Nordeste que “não têm outro nome de pia”. (J. Cabral de Melo Neto). A questão do “nome” fez emergir outro “problema”: o conceito de substantivo concreto/abstrato. O que a professora espera dos debatedores é a discussão do tema que está sendo tratado na disciplina, é a dimensão cognitiva do conhecimento sobre o tema que importa, não as formas de linguagem adotadas no debate. Não são os meios lingüísticos orais efetivamente utilizados nas práticas sociais de referência (os debates dentro ou fora da escola), nem as habilidades sobre o uso e efeitos de determinadas estratégias argumentativas e persuasivas orais nessa situação. Como já afirmamos, a professora não didatiza o gênero debate. Contudo, o que nos interessa é a maneira adotada pela professora para mediar a interação, e, ao mesmo tempo, incentivar os debatedores a se movimentarem discursivamente nesse gênero em função dos parâmetros específicos dessa interação.

3. Descrevendo o debate

Para investigar os traços do gênero, usamos o modelo de análise de textos (Bronckart, 1997/1999) com os seguintes critérios de classificação: a análise dos elementos constitutivos dos parâmetros do contexto de produção (representações do mundo físico e do mundo sócio-subjetivo) que, em parte determinam as opções no plano lingüístico; o efeito comunicativo visado e o suporte utilizado (no caso do debate é a língua oral com as suas especificidades particulares). A partir daí, focalizando a arquitetura interna do texto que, segundo o autor, é constituída por 3 camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Ao enfocarmos os mecanismos enunciativos nas formas de transmissão dos discursos alheios (formas de apreensão persuasiva ou autoritária), relacionamos as formas de indeterminação do locutor ao estilo pictórico de apreensão da palavra persuasiva (Bakhtin, 1992) e observamos as ocorrências dessas formas de indeterminação em relação às formas das enunciações (gêneros).

O gênero debate é o organizador global da ação discursiva empreendida pelos agentes nessa sala de aula. Os alunos demonstram habilidades para controlar as operações de linguagem nos diferentes níveis, especialmente da perspectiva enunciativa em relação ao que foi dito, ora tratado como disjuncto, pertencente a um outro mundo lingüisticamente criado, ora tratado como *conjunto à situação* de produção.

O quadro a seguir permite uma visão de conjunto do modo como se formata o gênero debate nessa sala de aula:

DEBATE EM SALA DE AULA

PADRÃO INTERACIONAL	PRESENÇA DE GÊNERO ARGUMENTATIVO	CAPACIDADES DISCURSIVAS DOS ALUNOS NO DEBATE	FORMAS DE APREENSÃO/TRANSMISSÃO	NÍVEIS TEXTUAIS MARCAS LINGÜÍSTICAS
			Discurso conjunto e implicado (eixo do argumentar-expor).	Discurso disjunto e autônomo (eixo do narrar).
<ul style="list-style-type: none"> Os alunos detêm o turno por mais tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Debate para a resolução de problema. 	<ul style="list-style-type: none"> Justificativa. Comparação. Argumentação pelo exemplo. Negociação de conflito. Sustentação de opinião. Consideração do discurso do outro para confirmação. Consideração do discurso do outro para refutação. Afirmção com marcas de responsabilização. Identificação de controvérsia. 	<ul style="list-style-type: none"> Dêiticos de pessoa (“a gente”, “você”). Dêiticos de lugar: “aqui”. Dêiticos de tempo: “neste momento”. Plano do discurso: sistema temporal do presente, seqüências argumentativas, descritivas, explicativas e dialogais. Procedimentos de conexão: operadores argumentativos: se, mas, porque, até, ou, então. Modalizações apreciativas: ausentes. Perguntas persuasivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de unidades dêiticas. Plano do discurso: seqüências narrativas, descritivas, dialogais. Subsiste na temporal do pretérito. Procedimentos de conexão: organizadores temporais “na Idade da Pedra” “antes do homem na Terra”, “a partir que teve vida na Terra”. Modalizações lógicas.

O quadro acima permite uma visão geral da estrutura desse debate. Acreditamos que a partir dessa estrutura, possamos perceber certos “objetos” ensináveis do gênero na forma como é formatado nessa situação de sala de aula. Pode-se perceber regularidades no gênero que podem orientar as intervenções dessa professora para, a partir daí, poder se fazer dele um gênero escolar, uma variação do gênero debate de TV.

A professora age como mediadora do debate, impondo regras sobre quem vai tomar a palavra. Para “regrar” o debate tem, nas mãos, uma caixinha com o nome de cada aluno. Em momentos estratégicos, ela retira uma ficha e dá “pistas” ao debatedor que vai ocupar o turno. Dirige perguntas curtas aos alunos com a intenção de estimular o raciocínio e a argumentação, pois estes “sabem” que devem justificar os seus argumentos, razão para que detenham os turnos por mais tempo.

Os agentes constituem dois mundos discursivos no decorrer dos 40’ desse debate: um mundo discursivo do eixo do argumentar/expor, conjunto e implicado à interação em curso, e um mundo discursivo disjunto e autônomo do eixo do narrar. No primeiro recorte, o discurso é muito interativo, apresentando referências explícitas aos parâmetros da situação: dêiticos pessoais e espaço-temporais (“o concreto que o homem criou **agora**”, “então conte onde você quer chegar falando **isso neste momento**”), a apreensão das palavras alheias é no “estilo pictórico” (Bakhtin, 1981, p.146), persuasivo, repleto de infiltrações do pensamento do locutor. Os locutores armam encenações polifônicas para se desdobrarem em outros papéis enunciativos (“... tipo um animal ele não fala **tô triste tô com fome**”), num dialogismo repleto de réplicas e comentários das palavras alheias (“o **Vinícius falou** aí que o animal ele não sente ... só que daí o animal fica sendo uma coisa concreta mas que sente fome que sente medo de apanhar ...

Eliana fome e medo são coisas abstratas”, “a **Ivana falou** que o homem não criou os animais ... então e a Dolly”?).

O uso recorrente do “**a gente**” e “**você**”, como indeterminadores do locutor (“**a gente** perguntou se a fada é abstrato... você pode desenhar ela felicidade não **a gente** pode desenhar ela só com boquinhos”), faz o discurso mais envolvente. Nesse recorte aparecem a maioria de seqüências argumentativas e explicativas, com o emprego de organizadores lógicos (eu não concordo com Pedro ... **e se** os seres vivos não existissem?”. “Eliana, a natureza não foi o homem quem criou ... **mas** foi o homem que fez a Dolly”). É flagrante a ausência de modalizações apreciativas (ou de julgamento) no discurso da professora, tão comuns na estrutura IRA tradicional.

No segundo recorte, há uma grande seqüência de turnos construídos em um mundo discursivo disjuncto e autônomo. Nesse recorte, o discurso interativo do eixo do narrar deixar de apresentar referências explícitas à situação e surgem então organizadores temporais como procedimentos de conexão e modalizações lógicas. O tipo de discurso dominante nesse novo recorte é o discurso do eixo do narrar, em que os agentes constroem um mundo discursivo distante no espaço e no tempo (“*a Idade da Pedra*”, “*antes dos homens existirem*”, “*no tempo dos animais pré-históricos*”, “*quando não tinha animal não tinha substantivo abstrato*”), estratégia argumentativa que, para eles, aparenta ser mais consistente para discussão do tema do debate.

A professora demonstra estar consciente dessa mudança de mundos discursivos (“*nós estamos falando de duas situações diferentes ... Renata está falando de antes do homem aparecer e o Fabiano foi mais para trás... ele quer saber antes de ter vida na Terra... tinha substantivo abstrato ou não?*”). Ela também se transporta discursivamente para esse mundo disjuncto da situação de enunciação, continuando a mediação, sempre atenta às possíveis digressões. Dolz, Schneuwly & de Pietro (1998) reconhecem o cansaço do professor no trabalho com os gêneros orais, pois este não dispõe, como no caso do ensino dos gêneros escritos, de momentos onde ele possa deixar os alunos trabalhando sozinhos.

Acreditamos que a professora e alunos constroem um contexto sócio-subjetivo diferente, esfera de atividade com características próprias que propicia o desenvolvimento de habilidades discursivas para a argumentação oral. Reafirmamos que esse gênero não é a representação de uma realidade externa à escola, mas é a própria realidade. Alunos e professora formatam o gênero naturalmente, pelos parâmetros à situação e pelas interações desse gênero com gêneros de características próximas, como as discussões em grupo.

4. As dimensões ensináveis do gênero debate

Encontramos várias tipologias do gênero debate (Perelman, 1997, distingue as condições que permitem o desenvolvimento da argumentação) mas para a transposição didática Dolz, Schneuwly & Pietro (1998), apontam três formas de debate que podem ser trabalhadas em sala de aula: o debate de opinião sobre fundo controverso (a favor ou contra determinada questão, como por exemplo a maioridade dos jovens a partir dos 16 anos); o debate para deliberação (argumentação para tomada de decisões como, por exemplo, o que se vai fazer para comemorar a formatura) e o debate para resolução de problemas.

Consideramos este ser o tipo de debate construído na sala de aula em foco, pois está baseado em uma oposição da ordem do conhecimento dos alunos sobre o tema. Eles devem elaborar, coletivamente, a busca de uma solução para o “problema”: conceitualizar, definir uma questão envolvendo um fato da língua. Concordamos que, apesar de se inscrever no contexto real do projeto pedagógico, não é um tema que possa levantar ardorosos defensores de uma ou outra posição, como nos temas que envolvem questões éticas, religiosas ou morais.

O que nos interessa não é o tema desse debate e nem como se organiza a estrutura de participação (apresentador, moderador, participantes, debatedores e platéia). O que desejamos é tomar esse debate como documento autêntico para servir de modelo, do qual se pode extrair objetos de trabalho em sala de aula. A partir do texto produzido coletivamente nessa sala de aula, o professor pode estar trabalhando: a distinção entre opinião e argumento; a identificação de uma refutação; estratégias discursivas sobre sustentação de opinião; a identificação de “zonas” mais perigosas para o surgimento de conflitos; a modalização dos enunciados; os comportamentos discursivos desencadeadores de ameaça à face; os pontos de quebra das regras conversacionais; a responsabilidade enunciativa (de quem é a voz que “fala” em certas passagens); a força de certos argumentos; a coerência argumentativa; a coesão verbal e nominal nas seqüências narrativas e argumentativas; a fragmentação e desorganização aparente do texto falado; a transposição do texto falado para o escrito etc. A diversidade de aspectos ensináveis desse gênero permite a elaboração de diferentes módulos ou seqüências didáticas para o trabalho com o debate.

5. Considerações finais

Para pensar o gênero debate como objeto de ensino e assim possibilitar a sua apropriação, acreditamos serem importantes descrições desse gênero que demonstrem os procedimentos discursivos adotados pelos agentes na construção coletiva de uma resposta à questão do debate permitindo assim o desenvolvimento de capacidades argumentativas essenciais para a construção das identidades nas relações sociais – o que constitui o próprio exercício da cidadania.

RESUMO: Na perspectiva do interacionismo de natureza sócio-discursiva, analisamos uma atividade em expressão oral na aula de Língua Portuguesa. O objetivo é detectar evidências de que a situação de comunicação esteja sendo geradora automática do gênero “debate” que não foi descrito e nem ensinado pela professora, mas foi aprendido pelas práticas de linguagem cotidianas desse ambiente escolar, através das representações dos agentes verbais e dos parâmetros próprios à situação entre os participantes.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros de discurso; debate; interacionismo sócio-discursivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (mikhailovitch). Os gêneros do discurso. In:----- . *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 p. 275-326.
- _____. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981.
- BRONCKART, J. P. *Atividade verbal, Textos e Discursos; por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (trad.). São Paulo: EDUC, 1999.
- DOLZ, J. & B. Schneuwly. *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*. ESF Editeur, Paris, 1998.
- DOLZ, SCHNEUWLY & PIETRO. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. Roxane Rojo (trad.). In: *Pour un enseignement de l’oral: Initiation aux genres formels à l’école*. Paris: ESF Editeur, pp. 27-46, 1998.
- NASCIMENTO, E.L. O Par adjacente pergunta-resposta no discurso pedagógico construtivista. In: Centro de Estudos Lingüísticos e Literário do Paraná. 2000. Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2000.
- _____. O discurso na sala de aula: ressonância dialógicas nos movimentos enunciativos. *Semina* v.21 p. 81087, 2000.
- PERELMAN, Chaim. *Retóricas*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et antogénétiques. In: Colloque de l’université Charles-de-Gaulle III. Neuchâtel, 1994. *Anais*. Neuchâtel: Peter Lang, p. 155-173, 1994.
- SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*. N.º 11, p. 5-16, maio/jun/jul/ag., 1999.