

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Argumentação a serviço do processo de formação de conceitos científicos

Tânia Maris de Azevedo¹

¹ Graduada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestre em Letras – Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutora em Letras – Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente, é professora titular do Curso de Letras e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul. Suas áreas de atuação em pesquisa e ensino (em cursos de graduação e pós-graduação) são, principalmente, semântica argumentativa, discurso, enunciação, gêneros discursivos e prática de ensino. Atua, também, como consultora nos seguintes temas: ensino de língua materna, competências e habilidades, formação de conceitos, problematização, planejamento e avaliação educacional. tmazeved@ucs.br

1 INTRODUÇÃO

Em total descompasso com a habilidade mais ou menos intuitiva dos falantes de denominar texto certas entidades linguísticas estão as dificuldades de muitos deles em compreender e produzir o que chamam texto. Embora diversas teorias tenham sido construídas e aplicadas didaticamente no sentido de explicar a constituição de um texto, as dificuldades dos falantes em se apropriar da língua escrita tornando-se efetivos usuários dessa modalidade persistem e, inclusive, se agravam dada a diversidade de gêneros a que a era da informação nos expõe.

Por outro lado, é comum ouvirmos, no ambiente escolar, queixas de professores e alunos no que diz respeito à aprendizagem, principalmente em relação às aprendizagens que pressupõem a formação de conceitos, logo, a abstração e a generalização.

Permanecem, portanto, de modo bastante evidente, dois grupos de dificuldades: (a) dos professores, em ensinar a ler e escrever de forma competente, em orientar/mediar o processo de formação de conceitos científicos pelos aprendizes; e (b) dos alunos, em desenvolver as habilidades de leitura e produção escrita, assim como em formar os conceitos científicos previstos para cada nível de ensino.

*Nesse contexto se insere a pesquisa coordenada por mim e intitulada *Argumentação a serviço do processo de formação de conceitos científicos, que busca articular, à formação de conceitos científicos, o modelo teórico-metodológico para a descrição semântica do discurso**

², pelo viés da Semântica Argumentativa. Tal articulação se funda na hipótese de que, ao instrumentalizar o aprendiz para a leitura (a compreensão) da argumentação constituinte dos discursos didáticos de tipo explicativo, o processo de formação de conceitos científicos do sujeito conhecedor possa ser otimizado, senão facilitado.

A Semântica Argumentativa concebe a língua como essencialmente argumentativa por crer que a argumentação é constitutiva do sistema linguístico, e, ao se transformar em um instrumento eficaz para a descrição do sentido de entidades linguísticas complexas como o discurso, talvez possa se tornar um importante subsídio para o ensino e a aprendizagem da leitura, bem como, e principalmente, para a formação de conceitos científicos.

Ao estudar a formação de conceitos, Vygotsky constatou o papel fundamental desempenhado pela linguagem como elemento mediador da interação do sujeito conhecedor com o objeto de conhecimento e com os demais sujeitos. Para Vygotsky, o signo, ao mesmo tempo em que funciona como elemento mediador na formação de conceitos, afigura-se como sua síntese, pois se torna a exteriorização, a abstração, a formalização do próprio conceito formado.

² Construído por Azevedo (2006) e devidamente validado pela pesquisa *Discurso didático: testagem de um modelo para descrição do sentido pela Semântica Argumentativa*, igualmente coordenada por mim.

De outro lado, a descrição semântica do discurso, proposta por Azevedo (2006), explicita a configuração estrutural do sentido do discurso por meio de encadeamentos argumentativos e blocos semânticos, estes constituídos pela inter-relação de dois conceitos; uma interdependência semântica dos conceitos que compõem um bloco semântico, tornando-o indivisível.

É sabido que boa parte dos conceitos científicos a serem formados no âmbito da Educação Básica tem como veículo principal os discursos que compõem os livros didáticos destinados a cada nível de ensino.

Aliando, então, esse “tripé” – formação de conceitos científicos, descrição semântico-argumentativa e discursos explicativos, constantes de livros didáticos –, é possível cogitar a vinculação da descrição do sentido desses discursos como suporte pedagógico para a otimização do processo de formação dos conceitos científicos por eles veiculados.

Passo a apresentar, então, os fundamentos dessa conjectura.

2 DESCRIÇÃO DO SENTIDO DO DISCURSO

A Semântica Argumentativa, de Ducrot, Anscombre e Carel, tem se preocupado em descrever a argumentação que institui o sentido de entidades linguísticas de nível simples, como as palavras e o enunciado. Na tentativa de ampliar o escopo dessa teoria para a descrição semântica de entidades de nível complexo, como o discurso, Azevedo (2006) criou um modelo teórico-metodológico, ou seja, um conjunto sistêmico de hipóteses, externas e internas, que, posto em funcionamento, permite desvendar a argumentação, ou mais especificamente, o bloco semântico que constitui o sentido dos discursos de uma dada língua. Esse modelo tem seu alicerce na proposta metodológica de descrição semântica, de Oswald Ducrot, que afirma ser a simulação o método capaz de permitir ao linguista a descrição semântica de uma língua.

Ao dizer isso, Ducrot (1973

³⁾ propõe que a pesquisa linguística deva ser organizada em duas etapas teoricamente sucessivas. A primeira, que ele chama etapa empírica, é a de isolar e observar certos fenômenos que são produzidos na natureza, independentemente da observação do sujeito. A segunda é aquela em que o pesquisador constrói uma máquina, material ou abstrata, capaz de reproduzir os fenômenos isolados e observados na primeira etapa.

A reprodução da natureza por uma construção artificial tem por finalidade maior⁴ possibilitar a formulação de hipóteses sobre o processo escondido que comanda o fenômeno observado. Tem-se por princípio que a realização natural do

³ Data de publicação do texto original correspondente ao capítulo III – A descrição semântica em linguística – de *O dizer e o dito*, publicado, em Português, em Ducrot, 1987.

⁴ Conforme o semanticista, na obra citada.

fenômeno contenha as mesmas etapas a serem explicitadas e diferenciadas em sua simulação. Assim, uma pesquisa fundada sobre a simulação, segundo Ducrot (1973), conduz à elaboração de dois tipos de hipótese: (a) as hipóteses externas, que nada mais são do que o aporte teórico por meio do qual o pesquisador observa o fenômeno escolhido como objeto de estudo; e (b) as hipóteses internas, que dizem respeito à própria construção da máquina de simulação, isto é, à elaboração do modelo teórico-metodológico para descrever e/ou explicar o fenômeno observado. Em se tratando da Semântica Argumentativa⁵, a formulação das hipóteses internas implica: (a) criar entidades linguísticas abstratas; (b) estabelecer sua correspondência com os observáveis; e (c) construir um aparato formal que possibilite calcular, entre entidades abstratas, relações semelhantes àquelas postuladas entre os observáveis correlativos, as entidades concretas, de efetivo uso discursivo.

É importante salientar que as hipóteses internas⁶ implicam as hipóteses externas. Ora, se a observação se baseia em um referencial teórico e este referencial permite a construção do modelo que vai descrever/explicar o fenômeno observado, as hipóteses internas estão apoiadas nas externas e, portanto, estas últimas, ao serem questionadas, põem por terra não só o modelo proposto mas também o referencial que o fundamentou. É nesse sentido que Ducrot se refere ao custo teórico das hipóteses internas como o fato de estarem atreladas às externas: em assumindo as últimas, não há como não assumir as primeiras.

O modelo de Azevedo (2006) para a descrição do sentido do discurso alia pressupostos da Teoria da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos⁷, constituindo-se das seguintes hipóteses externas (HE) e internas (HI)⁸:

HE1: a argumentação está na língua.

HI1: a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) fornece mecanismos para a descrição de entidades linguísticas complexas como o texto e o discurso.

HE2: a significação de uma entidade linguística abstrata pode ser descrita pela relação entre dois conceitos, que formam um bloco semântico, unitário e indivisível.

HI2: o valor semântico do texto, enquanto entidade abstrata subjacente aos discursos produzidos, pode ser descrito em termos de bloco, a partir do valor semântico dos discursos que realizam o texto, isto é, desde os encadeamentos argumentativos que atualizam os blocos semânticos previstos no sistema linguístico.

HE3 : o valor semântico de uma entidade linguística abstrata (sua significação) deverá ser descrito a partir do valor semântico (do sentido) de pelo menos uma das entidades linguísticas concretas que a realizam.

⁵ Cf. Anscombe e Ducrot, 1994, p. 117, cujo texto original (correspondente ao capítulo II *Leyes lógicas y leyes argumentativas*) foi publicado em 1978.

⁶ Cf. Ducrot, 1987, p. 51 – artigo publicado originalmente em 1973.

⁷ Para maiores aprofundamentos sobre a Teoria da Polifonia, ver Ducrot, 1988, e sobre a Teoria dos Blocos Semânticos, ver Carel, 1997, 1998, e Ducrot, 2005.

⁸ Dados os limites deste artigo, apenas listarei as hipóteses externas e as respectivas hipóteses internas que compõem o modelo de Azevedo (2006).

HI3: o texto é um bloco semântico – como tal, inscrito no sistema linguístico – realizado pelo encadeamento argumentativo complexo que é o discurso.

HE3.1: a significação de uma entidade abstrata, seja ela de nível elementar ou complexo, corresponde às possibilidades de formação de blocos semânticos que essa entidade é capaz de gerar;

HI3.1: o discurso, como encadeamento argumentativo complexo, é composto de subencadeamentos, estes igualmente argumentativos, já que compreendidos como a inter-relação semântica de um segmento-argumento e um segmento-conclusão.

HE3.2: o sentido de uma entidade concreta, de nível elementar ou complexo, equivale aos encadeamentos argumentativos por ela realizados desde os blocos semânticos inscritos/previstos no sistema linguístico.

HI3.2: o encadeamento argumentativo que expressa o sentido global do discurso expressa igualmente o ponto de vista (o enunciador) assumido pelo locutor desse discurso.

HI4: a segmentação do discurso em subencadeamentos é feita com base na condição de que os subencadeamentos assim se configurem por contribuírem para a constituição e a conseqüente interconexão dos segmentos argumento e conclusão⁹ os quais formam o encadeamento argumentativo complexo que expressa o sentido global do discurso.

Fazendo as hipóteses internas operarem na descrição do sentido de um discurso, chega-se ao encadeamento argumentativo global atualizado¹⁰ por esse discurso e, por conseguinte, ao bloco semântico que constitui seu sentido.

A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvida por Marion Carel e Oswald Ducrot, sustenta que a relação argumento-conclusão, anteriormente descrita, por Ducrot e Anscombe, como de justificação, é, na verdade, de interdependência semântica, visto que não é o argumento que aponta para uma determinada conclusão, justificando-a ou demonstrando-a, mas tanto argumento como conclusão definem-se em termos de sentido reciprocamente: se o argumento adquire sentido em função da conclusão que convoca, o sentido da conclusão só se define em função do argumento ao qual se relaciona. Nessa perspectiva, a argumentação se caracteriza pela interdependência de sentido dos segmentos argumento e conclusão que compõem, justamente por essa interdependência, um encadeamento argumentativo, podendo este assumir duas formas (que, por seu turno, expressam dois aspectos, o normativo e o transgressivo): A DC C e A PT neg-C¹¹, em que A é o segmento-argumento, C o

⁹ Em obras mais recentes (Ducrot, 2008), esses segmentos são chamados, respectivamente, *suporte* e *aporte*, porém, para ser fiel ao modelo de Azevedo (2006), mantereí, aqui, a terminologia usada pela autora.

¹⁰ No sentido de “posto em ato”.

¹¹ DC é a abreviatura usada por Ducrot e Carel para o conector DONC, que, em Português, na maioria dos casos, equivaleria a PORTANTO, enquanto PT é usada para o conector POURTANT, cujo

segmento-conclusão, DC ou PT os conectores DONC ou POURTANT e neg, o indicador da negação. Esses encadeamentos são, com efeito, realizações de uma mesma entidade semântica abstrata, unitária e impossível de ser dividida: o bloco semântico.

Os pressupostos da TBS me permitem cogitar que, em se tratando dos discursos explicativos constituintes de livros didáticos, esses conceitos interdependentemente relacionados pelo sentido possam coincidir com os conceitos científicos veiculados por tais discursos.

É hora, então, de pensar um pouco mais sobre o processo de formação dos conceitos científicos.

3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

A relação estruturante entre pensamento e linguagem é teoricamente o pilar mestre da hipótese de vincular a descrição semântica do discurso e a formação de conceitos científicos. Na verdade, se essa suposição se confirmar, além de, mais uma vez, ver consolidado tal pressuposto, tornar-se-á possível propor formas de, pela linguagem, otimizar o processo de formação de conceitos científicos.

Um dos autores que me permite elaborar tal hipótese é Luria (1987, p. 202) quando diz que

a presença da linguagem e de suas estruturas lógico-gramaticais permite ao homem tirar conclusões com base em raciocínios lógicos, sem ter que se dirigir cada vez à experiência sensorial imediata. A presença da linguagem permite ao homem realizar a operação dedutiva sem se apoiar nas impressões imediatas e se limitando àqueles meios de que dispõe a própria linguagem. Esta propriedade da linguagem cria possibilidade de existência das formas mais complexas do pensamento discursivo (indutivo e dedutivo), que constituem as formas fundamentais da atividade intelectual produtiva humana.

Vygotsky (2000), ao estudar o processo de formação de conceitos, afirma que o signo funciona como elemento mediador nesse processo e, simultaneamente, afigura-se como sua síntese, pois se torna a exteriorização, a abstração, a formalização do próprio conceito formado. A linguagem assume, então, papel mediador e estruturante no processo de conhecer.

equivalente em Português seria, normalmente, NO ENTANTO. No âmbito deste trabalho, por se tratar de uma entidade abstrata, teoricamente criada, logo, uma metalinguagem, optei por manter as abreviaturas em Francês.

Conceito é tido, por autores como Vygotsky e Luria, como algo mais que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória. A formação de um conceito se dá, segundo eles, não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual na qual participam todas as funções mentais elementares em uma combinação específica.

De acordo com Azevedo (2000), conceito é uma construção mental, cognitiva, que representa a síntese de elementos e/ou fenômenos do real, este entendido não somente como existência empírica, mas também e, principalmente, como dimensão de todo e qualquer objeto cognoscível.

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento dos conceitos pressupõe progressão de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. À medida que o intelecto da criança se desenvolve, generalizações, de um tipo cada vez mais elevado, vão ocorrendo e possibilitando a formação de conceitos verdadeiros. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. A palavra é, pois, parte integrante dos processos de desenvolvimento conceitual e conserva sua função diretiva na formação de conceitos.

Vygotsky (2000) defende que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos científicos relacionam-se e influenciam-se constantemente. Fala até mesmo em um único processo que é afetado por condições internas e externas diferentes, dependendo do fato de os conceitos desenvolverem-se e originarem-se do aprendizado da experiência pessoal ou do aprendizado da sala de aula.

Na verdade, conforme Pozo (2005), os sujeitos possuem dois sistemas de formação conceitual: um, baseado em categorias difusas ou probabilísticas, relacionadas a contextos particulares, e outro, fundamentado em conceitos clássicos ou logicamente definidos.

Vygotsky, no dizer de Schoroeder (2007, p. 299), enfatiza a interação dinâmica entre estes dois sistemas, “que acontece numa via de mão dupla: os conceitos científicos possibilitam realizações que não poderiam ser efetivadas pelo conceito espontâneo e vice-versa”. Explicando melhor: os conceitos científicos não são assimilados em sua forma já pronta e acabada, mas por um processo de desenvolvimento relacionado à capacidade geral do sujeito de formar conceitos. Este nível de compreensão, por sua vez, está imbricado no desenvolvimento dos conceitos espontâneos, derivando dele. Segundo Vygotsky (2000), a formação dos conceitos espontâneos caminha para o alto, em direção a níveis maiores de abstração, abrindo campo para a formação dos conceitos científicos, que caminha para baixo, rumo a uma maior concretude.

Rowell (2006, p. 22-23) ressalta:

Vale dizer, entretanto, que o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos da criança, que, por sua vez, coincide com o início da idade escolar. Por outro lado, se admitimos que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos trata-se de um processo único de formação de conceitos – realizado sob diferentes condições internas e externas, mas indiviso por natureza, e que, portanto, não se constitui em duas formas antagônicas de pensamento –, vale também supor que o surgimento de conceitos de tipo superior (conceitos científicos) influencie o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, o que implica um processo de interação constante.

Vygotsky (2000) aponta que o aprendizado escolar induz o tipo percepção generalizante, desempenhando, assim, um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo, mais tarde, transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento, de forma que a consciência reflexiva chega à criança pelos portais dos conhecimentos científicos.

Conforme Pozo (2002), os conceitos científicos, diferentemente dos espontâneos, possuem três importantes características no seu processo construtivo: (a) fazem parte de um sistema; (b) é a atividade mental que propicia a sua tomada de consciência; e (c) envolvem uma relação especial com o objeto de conhecimento, baseada na internalização da essência do conceito. Os conceitos científicos, formulados e transmitidos culturalmente, são formados por teorias a respeito dos objetos e dos sistemas relacionais que estabelecem entre si, ou seja, constituem os sistemas que mediatizam a ação humana sobre as coisas e os fenômenos.

Vygotsky (2000, p. 269) diz que a relação de um conceito com um determinado objeto é mediada desde o início por algum outro conceito, ou seja, a noção de conceito científico implica compreendê-lo relacionamente em um sistema de conceitos: “a sua apreensão [...] pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil”. Diferentemente dos espontâneos, os conceitos científicos são desenvolvidos a partir de procedimentos analíticos, e não pela experiência concreta imediata.

Para a formação dos conceitos científicos, conforme o autor, os processos de ensino organizados e sistemáticos são imprescindíveis, uma vez que, nesses processos, o ensino dos conhecimentos científicos implica formas particulares de comunicação, diferentes de outras formas comunicativas. Nesse sentido, a palavra não é utilizada somente como meio de comunicação, mas como objeto da atividade de comunicação, pois a atenção dos estudantes deverá voltar-se diretamente para a palavra, seus significados e suas inter-relações.

Vygotsky (2000) afirma que um conceito surge no processo de operação intelectual, com a participação e a combinação de todas as funções intelectuais

elementares, culminando com a utilização da palavra, que orienta arbitrariamente a atenção, a abstração, a discriminação de atributos particulares, sua síntese e simbolização.

E continua seu alerta, dizendo que o processo de formação conceitual

é irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação dos conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo e da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (2000, p. 169).

Se o signo é o elemento mediador da relação do sujeito conhecedor com o objeto de conhecimento na formação de conceitos e se um bloco, formado pela interdependência de sentido de dois conceitos, constitui o sentido dos discursos de uma dada língua, por que não vislumbrar na Semântica Argumentativa uma “ferramenta” didática de leitura capaz de contribuir substancialmente para a formação dos conceitos científicos veiculados pela educação formal por meio de determinados discursos presentes nos livros didáticos?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que validou o modelo criado por Azevedo teve como corpus dez discursos explicativos¹² integrantes de livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao serem descritos semanticamente tais discursos, dois conceitos interconectados normativa ou transgressivamente foram postos à mostra, constituindo o encadeamento argumentativo global, ou seja, a atualização do bloco semântico fundante de cada discurso. Essa descrição, justamente por explicitar os dois conceitos semanticamente interdependentes, motivou a formulação da hipótese de que esses

¹² Por que busco nos discursos de tipo explicativo os conceitos científicos a serem formados pelos aprendizes? Porque julgo serem esses os discursos efetivamente didáticos, aqueles destinados a orientar a formação de conceitos dos alunos; os demais discursos que integram os manuais de ensino não são propriamente didáticos, mas discursos cotidianos utilizados com finalidade didática, por isso, não diretamente destinados à mediação da formação de conceitos científicos. Quiçá, numa próxima pesquisa se possa investigar a conjectura aqui proposta analisando discursos outros que não os de tipo explicativo; seria mais uma forma de validar a hipótese de vinculação da descrição semântico-argumentativa à formação de conceitos científicos.

conceitos poderiam coincidir com os conceitos científicos a serem formados pelos aprendizes em cada disciplina, em cada ano, no nível fundamental de ensino.

Se assim for, talvez seja possível propor que uma leitura capaz de compreender a argumentação estruturante do sentido dos discursos possa contribuir significativamente para a formação de conceitos científicos dos sujeitos cognoscentes, ou, pelo menos, para a otimização desse processo.

Azevedo e Rowell (2006) afirmam que ao ensino não cabe apenas disponibilizar o conhecimento social e historicamente produzido mas também instrumentalizar linguisticamente o aprendiz, a fim de que tenha acesso a esse conhecimento e seja capaz de apropriar-se dele para construir/redimensionar seus próprios conceitos e, conseqüentemente, seu próprio conhecimento.

Uma instrumentalização linguística fundada na descrição semântica do discurso pode ser capaz de facilitar ao aluno seu processo de formação de conceitos científicos, logo, de otimizar a aquisição de conhecimentos e, por decorrência, a construção dos saberes indispensáveis a sua inserção na sociedade, como verdadeiro cidadão.

O próprio Vygotsky (2000) afirma ser possível encontrar a unidade básica do pensamento verbal no aspecto intrínseco da palavra, no significado da palavra, pois para ele não existe pensamento conceitual sem pensamento verbal. Sendo assim, como diz Rosa (s/d, s/p),

a metodologia apropriada para o estudo das relações entre pensamento e linguagem é a análise semântica. O significado serve como unidade para o estudo da fala, ferramenta de intercâmbio social, no papel de ferramenta mediadora, bem como para o estudo do pensamento generalizante, uma vez que traz em si uma parte de generalização.

É com base nesses pressupostos teóricos e metodológicos que pretendo, por meio da pesquisa que ora se desenvolve, verificar a pertinência e a validade de ver na argumentação que constitui o sentido dos discursos de determinada língua uma “ferramenta” didática eficaz para o processo de formação dos conceitos científicos no âmbito escolar.

5 REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso.** Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. Uma proposta de língua materna instrumental para o ensino fundamental. CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS/ ENCONTRO CATARINENSE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1, 2006, Florianópolis, **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2006.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Argumentação, conceito e texto didático: uma relação possível. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

CAREL, Marion. Argumentación normativa y argumentación exceptiva. In **Signo e Seña**, n. 9, p. 257-298, jun. 1998.

_____. L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. In **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, nº 1, p. 23-40, mar. 1997.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/issue/view/304>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

_____. Los bloques semánticos y el cuadrado argumentativo. In CAREL, Marion, DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativo: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2005.

_____. **Polifonia y argumentación** – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

_____. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Les mots du discours**. Paris: Minuit, 1980.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA, Paulo R. da S. **A teoria de Vygotsky**. Disponível em: <http://fisica.uems.br/arquivos/instrumentacao/Capitulo_5.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2009.

ROWELL, Vania Morales. **A definição como recurso lingüístico e sua relação com a formação de conceitos científicos**. Porto Alegre: PUC, 2006 – Dissertação de Mestrado.

SCHROEDER, Edson. **Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky**. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB**, ISSN 1809– 0354 v. 2, nº 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível

em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569/517>>. Acesso em: 02 abr. 2009.

VIGOTYSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.