

A ARGUMENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE VISÃO CRÍTICO-CRIATIVA DE EDUCADORES

Daniela Aparecida Vendramini Zanellaⁱ

Resumo: Este estudo contextualiza-se na atividade de formação de educadores a partir do projeto de Extensão Universitária “Tempo de Aprender”, na Universidade de Sorocaba. O texto tem o objetivo de analisar a produção de significados na atividade de formação docente e compreender o uso da argumentação para o desenvolvimento de uma visão crítico-criativa e está fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934). A análise é realizada a partir de dois excertos advindos de uma discussão em um encontro de formação docente, embasada pelo aporte teórico-metodológico da Pesquisa Crítico-Colaborativa (MAGALHÃES, 2009). Os excertos são discutidos por meio de categorias argumentativas que centralizam os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos (LIBERALI, 2013) e interpretados mediante o aporte teórico apresentado neste trabalho. A análise aponta que, entre outras questões, a condução de forma impositiva não contribui para o desenvolvimento de visão crítico-criativa dos educadores.

Palavras-chave: Argumentação. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Formação de educadores. Crítico-criativo.

Abstract: This study is situated on a teacher education context, from an Extramural project “Time to Learn/Tempo de Aprender”, at University of Sorocaba. The text aims at analyzing the production of meaning in the teacher education activity and comprehending the deployment of argumentation to develop a critical-creative view. The research is based on the Social-Cultural-Historical Activity Theory (VYGOTSKY, 1934) and the analysis is developed from two excerpts originated from a discussion in a meeting of the teacher education activity, theoretically and methodologically based upon the Critical-Collaboration Research (MAGALHÃES, 2009). The excerpts are discussed through argumentative categories that focus on enunciative-discursive-linguistic aspects (LIBERALI, 2013) and are interpreted under the theoretical base presented on this study. Among other questions, the analysis shows that an imposing stance in the conduction of the meeting does not contribute to the development of the educator’s critical-creative view.

Keywords: Argumentation. Cultural-historical Activity Theory. Teacher Education. Critical-creative.

ⁱ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: daniela.zanella@prof.uniso.br.

1 Considerações iniciais

Este artigo aborda a formação inicial docente, em específico, o momento de um encontro da atividade de formação docente de um grupo de Extensão Universitária, intitulado projeto “Tempo de Aprender”, ligado ao curso de Letras na Universidade de Sorocaba (Uniso). O projeto “Tempo de Aprender” originou-se da necessidade de promover o intercâmbio (universidade – escola pública) que possibilitasse a vivência antecipada dos futuros educadores em suas atuações em docência compartilhada do estágio supervisionado.

Em 2010, por meio do trabalho de formação docente desenvolvido no “Tempo de Aprender”, constatou-se a dificuldade que os educadores apresentavam em refletir e compreender suas realidades para que pudessem problematizá-las e transformá-las de forma crítica. Para tal, é necessária a desconstrução do discurso do senso comum ou conforme as palavras de Freire (1980, p.26) “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Ademais, os educadores apresentavam a questão lacunar em enfrentar problemas e, criativamente, tomar decisões. Faltava a eles o saber sobre encontrar soluções para novos problemas e criar algo novo a partir de recombinações de algo já existente (VYGOTSKY, 2009 [1930]).

Dessa forma, além da escassez de um contexto experimental que superasse a dicotomia teoria e prática na docência compartilhada (PIMENTA e LIMA, 2005/2006) e da falta de um referencial teórico que abordasse a reflexão sobre o ensinar e o alcance de uma “independência informada” (tomada de decisões), no lugar de “dependência sem reflexão” (modelos a serem imitados) (CELANI, 2010), fazia-se urgente a formação docente reflexiva que possibilite o desenvolvimento de visão crítico-criativa dos futuros educadores.

Segundo Vendramini Zanella (2013), a visão crítica depende de quão engajado o educador apresenta-se na atividade; o acrítico relaciona-se à alienação/alienado que na atividade de formação pode ocorrer, por exemplo, se o sujeito não enxerga o objeto de sua atividade. Já o criativo, está fundamentado na concepção vygotskyana e apresenta-se pelos modos de imaginação, apropriação, modificação e recombinação daquilo que já existe

para criar algo novo (VENDRAMINI ZANELLA, 2013; VENDRAMINI ZANELLA; LIBERALI, 2011).

Neste estudo, a atividade de formação é compreendida pela perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (VYGOTSKY, 1934, colaboradores), que coloca em relevo o ser humano como aquele que constitui e se constitui nas relações sociais estabelecidas no contato dialético com o mundo que o cerca.

Nessa direção, a formação crítica do educador envolve o diálogo entre teoria e prática, no constante questionamento entre o que pensa e o que se pratica; esse diálogo proporciona autonomia a quem atua sobre a própria prática e contribui para a sua transformação.

Ainda na perspectiva da TASHC, a reconstrução de saberes ocorre nas relações sociais, nas quais a linguagem do parceiro colaborador tem papel fundamental. Essa formação envolve igualmente práticas colaborativas que, de acordo com Magalhães (2011), possibilitam a negociação de sentidos, pois as diversas vozes dos participantes envolvidos em um determinado trabalho devem ser ouvidas, questionadas para a produção de um novo conhecimento compartilhado (LIBERALI; FUGA, 2012).

Ao envolver os participantes (futuros educadores e educadora-formadora) em um discurso organizado de forma argumentativa, a linguagem permite ao educador repensar sua ação numa perspectiva histórica avaliando-a a partir de valores éticos, construídos com o outro, o que torna possível a transformação da prática (LIBERALI, 2012).

Nesse enquadre, este estudo reconhece o papel transformador da linguagem ao criar espaços de construção de conhecimento que possibilita a participação e interação dos sujeitos em discussões sobre a prática, “a partir das formas como a linguagem realiza as ações” (LIBERALI, 2010, p. 75). Assim, atribui-se à argumentação o papel fundamental para o desenvolvimento de visão crítico-criativa.

Outros trabalhos abordam a argumentação na construção de conhecimento. Como exemplo, o estudo das pesquisadoras Pistori e Banks-Leite (2010) que salientam sobre a importância da análise da argumentação privilegiar aspectos enunciativos-discursivos e não se delimitar ao exame de possíveis estruturas ou técnicas argumentativas. Outro exemplo é o trabalho de Goulart (2010), afirmando que enunciar é argumentar.

O presente trabalho está em consonância com essas pesquisas sobre a argumentação e sublinha a importância de a argumentação estar atrelada à colaboração, possibilitando um espaço “em que todos falam” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p.48). Além disso, este trabalho defende que a análise da argumentação torna-se o instrumento primordial para constatação de como os significados foram produzidos na formação docente em perspectiva da TASHC: de forma crítico-criativa ou impositiva/ autoritária ou reprodutiva (VENDRAMINI ZANELLA, 2013).

Para atender ao objetivo de analisar a produção de significados na atividade de formação docente e compreender o uso da argumentação para o desenvolvimento de uma visão crítico-criativa, o presente artigo, primeiramente, apresenta a argumentação na perspectiva da TASHC e sua importância para a compreensão de modos de promover uma visão crítico-criativa, tendo em vista o momento do encontro de formação no Projeto de extensão universitária “Tempo de Aprender”. Em seguida, o texto inclui os procedimentos metodológicos, embasados pela Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCCol) (MAGALHÃES, 2009, 2011), com a análise de dois excertos, discutidos a partir dos aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos propostos por Liberali (2013). Finalmente, o artigo aponta as considerações finais, indicando como o uso da argumentação possibilita a produção de significados e contribui para o desenvolvimento de uma visão crítico-criativa (VENDRAMINI ZANELLA, 2013).

2 Argumentação na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: a produção de significados para uma visão crítico-criativa na formação docente

As pesquisadoras Liberali & Fuga (2012) explicam que os estudos sobre a argumentação se realizam desde a Grécia antiga por meio dos ensinamentos da retórica aristotélica (ARISTÓTELES, 350aC/1998; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]; BRONCKART, 1997/1999; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; PONTECORVO, 2005; MOSCA, 2004, entre outros).

Em panorama histórico sobre o estudo da argumentação, Pistori (2008) explica que a retórica apresentou diferentes objetivos marcados pelas diferentes visões de língua e funcionalidade e que apresentou tanto momentos de reconhecimento como de crises. Mosca (2004) explica que esse movimento dialético na retórica constitui sua própria natureza controversa,

nutrida sempre pela: “aceitação da mudança, o respeito da alteridade e a consideração da língua como lugar de confronto das subjetividades” (Ibidem, p.17).

A partir das contribuições dos estudos sobre a retórica, faz-se possível considerar o funcionamento da linguagem em práticas sociais e expandir a compreensão da argumentação em contextos de atuação (LIBERALI; FUGA, 2012), como na formação docente, por exemplo.

Neste trabalho, a argumentação é entendida à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). A TASHC está embasada nas pesquisas vygotskianas (1934), estudadas e expandidas por seus seguidores (LEONTIEV, 1977; DAVIDOV, 1986/2008; NEWMAN e HOLZMAN, 1993/ 2002; ENGESTRÖM, 1999, 2011), ao entender a atividade como a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos, por meio de instrumentos, que são construídos pelo homem para produzir os meios de satisfazer suas necessidades vitais (LEONTIEV, 1977/2003).

Dessa forma, a argumentação na concepção da TASHC permite o diálogo com outras áreas do saber, como educação, antropologia, sociologia, filosofia, linguística, entre outros que fundamentam os aspectos da argumentação (LIBERALI; FUGA, 2012).

Ainda à luz da TASHC, a argumentação envolve práticas colaborativas que permitem que as diversas vozes dos educadores envolvidos sejam ouvidas e questionadas para a produção de um novo conhecimento compartilhado (MAGALHÃES, 2011; LIBERALI; FUGA, 2013). Esse conhecimento não é construído pela extração de dados de informantes previamente selecionados, mas é produzido junto-e-com – pesquisadores, formadores, futuros educadores, comunidade no entorno – de forma participativa e colaborativa (VENDRAMINI ZANELLA; FUGA, mimeo). Ainda nessa perspectiva, a argumentação ultrapassa a visão presente na teoria da argumentação – persuasão e/ou convencimento –, e pode ser expandida como uma organização de linguagem que promove a produção de sentidos e significados entre os sujeitos em uma atividade, como na formação de educadores (LIBERALI, 2012).

Nessa direção, ao possibilitar a organizar da linguagem - criando polêmicas, apresentando recursos para sustentar suas afirmações com o emprego de conhecimento científico e cotidiano, refutando, contra argumentando e concluindo (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009), o educador

reflete sobre sua realidade e, no sentido freireano, ultrapassa da “esfera espontânea” para uma “esfera crítica” assumindo “uma posição epistemológica”. Adicionalmente, o educador inicia o processo de enfrentar novos problemas e apresentar soluções criando algo novo a partir de recombinações de algo já existente (VYGOTSKY, 2009 [1930]). Assim, a formação docente por meio da argumentação configura-se como uma atividade crítico-criativa.

3 Procedimentos metodológicos

Este estudo embasou-se teórico-metodologicamente na Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCcol) (MAGALHÃES, 2009, 2011), devido a sua proposta interventiva no contexto investigado, vivenciados por pesquisador e participantes da investigação e pela centralidade que a linguagem ocupa em sua condução. Acima de tudo, contou com a colaboração que, compreendida pelo viés da PCcol, “envolve tensões e contradições” que proporcionam conflitos (MAGALHÃES, 2009, p. 66).

Para a produção, seleção, organização e armazenamento dos dados foram seguidos os princípios éticos da universidade no Comitê de Ética da UNISO¹.

Os excertos em análise por categorias argumentativas foram transcritos e analisados a partir de uma perspectiva proposta por Liberali (2013) centralizando os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos.

Nos aspectos enunciativos, o foco da análise recai no contexto (de atuação e circulação) da ação em desenvolvimento, na inter-relação entre o lugar, o momento físico e social de produção, recepção e circulação, bem como no papel interativo ou papel dos sujeitos na distribuição de vozes.

Nos aspectos discursivos, discute-se a organização e articulação argumentativa organizada por: pergunta controversa; espelhamento; apresentação de pontos de vista; oposição de ponto de vista; acordo; pergunta/apresentação de suporte; pergunta/apresentação de esclarecimento; pergunta/apresentação de definição; pergunta/apresentação de exemplificação; pergunta/apresentação de contra-argumento (que possa

¹ Os princípios éticos seguidos na UNISO estão disponíveis em <http://www.uniso.br/pesquisa/cep/>. Acesso em: jan. 2015.

potencialmente invalidar o suporte oposto); pergunta / apresentação da conclusão ou acordo.

Ainda nos aspectos discursivos, os “tipos de argumento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958/2005) são observados, e busca-se saber se possuem a finalidade de sustentar os pontos de vista na argumentação, por exemplo: de analogia, que traça relações de semelhanças entre termos de gêneros diferentes, de autoridade, que utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese, e, de causalidade, que objetiva, a partir de um acontecimento, aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o justificaria ou um efeito que dele resultaria. Por último, foram analisados os aspectos linguísticos que incidem nas escolhas lexicais (LIBERALI, 2013).

3.1 Descrição do contexto

Este estudo realiza-se a partir de um trabalho de formação crítica de futuros educadores, dentro do projeto de Extensão Universitária “Tempo de Aprender”, na UNISO.

A atividade de formação docente do “Tempo de Aprender” ocorre quinzenalmente, em encontros de duas horas de duração, na universidade. O foco do encontro em questão centralizou-se na discussão sobre o brincar como instrumento-e-resultado² em concepção vygotskyana, para o desenvolvimento de educadores (cf. VENDRAMINI ZANELLA; LIBERALI, 2011). Pressupunha-se que essa discussão promoveria o desenvolvimento de uma visão crítico-criativa ao educador, em suas atuações na escola pública, em momento de docência compartilhada do estágio supervisionado.

Para guiar a discussão sobre o *brincar*, o grupo havia lido, previamente, o texto “Aprendizagem e brincadeira desenvolvintes³” (HOLZMAN, 2009), cuja explicação sobre diferentes formas do *brincar*: livre, com regra e *performance* pauta-se na perspectiva vygotskyana.

Os excertos foram selecionados a partir de um encontro realizado em 2010, no “Tempo de Aprender”, da Uniso. Houve a participação de uma

² Segundo Newman & Holzman (1993/2002, p.61) instrumento-e-resultado “é aquele instrumento especialmente criado para auxiliar no desenvolvimento de algo que desejamos criar,” e é “paradigmaticamente pré-requisito e produto porque a criação do produto não é limitada pelos instrumentos preexistentes, socialmente determinados e manufaturados...”.

³ Tradução de Daniele Gazzotti, mestre em LAEL- PUC SP.

educadora-formadora (D.) e três futuros educadores (E., F. e C.), estudantes de curso de Letras.

A seguir, no trecho inicial do episódio transcrito, desenvolve-se a discussão sobre o *brincar livre* e o *brincar regrado*. A educadora-formadora enuncia a questão controversa: “*qual a brincadeira mais importante, entre brincar livre, brincar regrado e performance? Qual que vocês acham que é a mais importante?*”, para que o grupo de educadores iniciasse o debate. Vale salientar que questão controversa se caracteriza pela intencionalidade de instaurar o embate argumentativo e que o cerne não estava em se considerar um *brincar* mais importante que outro, mas instigá-los a debater sobre as questões conceituais.

Quadro 1 - Excerto de “Tempo de Aprender” (1).

D.(1): Qual a brincadeira mais importante, entre brincar livre, brincar regrado e performance? Qual que vocês acham que é a mais importante?(**questão controversia**)
C.(1): A livre. (**apresentação de ponto de vista**)
D.(2): Qual? (**pedido de esclarecimento**)
E.(1): Que a criança brincando livremente, ela vai poder, por estar livre, ela vai poder, ela vai brincando podendo se sentir como na regrada, sem ter muita dificuldade.(**tipo de argumento de analogia**)
D.(3): ah, então você sustenta, então, você pensa que brincado livre ela vai acabar se regrando? (**pedido de esclarecimento/ espelhamento**)
E.(2): Eu posso inserir regra sem ela sentir, sem ela sentir a regra sendo imposta a alguma coisa uma imposição. (**apresentação de esclarecimento**)
D.(4): quem acha alguma coisa mais relacionado a isso? (**pedido de ponto do vista**)

Fonte: Elaboração da própria autora.

O primeiro excerto apresenta a abertura do momento argumentativo. Pela exposição inicial em D.(1), a questão controversa é apresentada com vistas à criação de polêmicas. Dessa forma, há a preocupação com a organização da linguagem neste momento e, de forma colaborativa, a participação coletiva na produção de significados é promovida.

O educador coloca seu ponto de vista, C.(1): “*a livre*”. Como sua resposta carece de teor teórico, o pedido de esclarecimento é tecido, delineando também uma possibilidade de resgate da leitura do texto, D.(2): “*Qual?*”

Outro educador apresenta esclarecimento com a sustentação do “tipo de argumento de analogia” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]), em E.(1): “que a criança brincando livremente, ela vai poder, por estar livre ela vai poder, ela vai brincando podendo se sentir como na regrada, sem ter muita dificuldade”. Com base nesse “tipo de argumento”, o educador relaciona a semelhança entre os dois tipos de brincar: o livre e o regrado.

Na sequência, a educadora-formadora pede esclarecimento à última resposta, D.(3): “*ah, então você sustenta, então, você pensa que brincado livre ela vai acabar se regrando?*”, com espelhamento do turno de E(1). Neste caso, o espelhamento tem a função de re colocação do que foi apresentado com pedido de dis/concordância (LIBERALI, 2013).

Como réplica, o educador apresenta esclarecimento: E.(2): *Eu posso inserir regra sem ela sentir, sem ela sentir a regra sendo imposta a alguma coisa uma imposição*. Como suporte a seu argumento, E. adiciona as seguintes escolhas lexicais: “*imposta*”, “*imposição*”, interligando-as às regras da brincadeira, o que demonstra sua tentativa em pautar-se na leitura do texto.

Apesar de inicial, parece haver um esforço por parte de E.. Pelas lentes freireanas, interpreta-se que o educador possivelmente deseja desconstruir o discurso do senso comum para se aproximar, aos poucos, a uma esfera crítica. Além disso, diante a questão controversa inicial e a outros pedidos de esclarecimento, o educador E. procura recombinar algo já existente no texto e criar novo esclarecimento, que, em uma visão vygotskyana, demonstra uma produção de significados com traços de criatividade.

Por último, a educadora-formadora elabora o pedido de esclarecimento em D.(4): “*quem acha alguma coisa mais relacionado a isso?*”, que implica na solicitação da participação de cada um na produção de significados compartilhados, o que, na perspectiva da TASHC, envolve a argumentação.

Assim, a maneira de D. organizar discursivamente o embate argumentativo, materializado na questão controversa e no pedido de ponto de vista, pode criar multiplicidade de participação, orientar a expansão dos conhecimentos e permitir que o discurso seja coproduzido pela colaboração de todos (LIBERALI, 2013) sublinhando, em perspectiva freireana, uma produção junto-e-com (VENDRAMINI ZANELLA; FUGA, mimeo).

Contudo, na sequência, a educadora-formadora modifica seu modo de conduzir o encontro. Não alcançando a participação dos outros educadores na

interação, a educadora-formadora explica a importância de participar no embate argumentativo, porém o faz com traços de imposição. Segue o segundo excerto:

Quadro 2 - Excerto de “Tempo de Aprender” (2).

D.(5): ... a gente não pode simplesmente responder eu acho (**apresentação de ponto de vista 1**), cada vez mais, na faculdade, a gente não pode não sustentar e simplesmente falar: “eu acho”! (**apresentação de justificativa**) A C., ainda deixo (**tipo de argumento de autoridade**) falar assim, ela ainda pode falar: “porque sim”. (**apresentação de ponto de vista 2**) Este mês, ainda deixo (**tipo de argumento de autoridade**), mês que vem, a F.. também, que chegou hoje, mas, conforme a gente vai indo, cada vez mais, não podemos falar: “ah, por que eu acho”, que é o que a gente mais ouve em sala de aula hoje em dia. A gente tem que falar algo nem que seja um ponto de vista, mas pautando em alguma coisa. (**tipo de argumento de causalidade**)

Fonte: Elaboração da própria autora.

Neste segundo excerto, a educadora-formadora procura desenvolver a produção de significados acerca da importância de todos os educadores participarem nas discussões e da necessidade de se pautarem nas leituras teóricas para sustentarem seus argumentos.

Para isso, a educadora-formadora utiliza-se de seu papel social de formadora em seus pontos de vista, sustentando-os pelo “tipo de argumento de autoridade” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]) em D(5): “ainda deixo falar”, seguido pelo verbo conjugado na primeira pessoa do singular, “deixo”. Isso revela a condução do embate argumentativo com traços impositivos e autoritários, e pode não implicar em uma produção crítico-criativa (VENDRAMINI ZANELLA, 2013).

No momento que a educadora-formadora diz, em D.(5): “A gente tem que falar algo nem que seja um ponto de vista, mas pautando em alguma coisa”, emprega o “tipo de argumento de causalidade” que também se relaciona ao uso da argumentação como uma tentativa de imposição de ideia e sublinha um modo não crítico-criativo de produzir significados compartilhados. Isso ocorre, pois esse “tipo de argumento” mobiliza a verdade de que aquilo que está sendo dito deve ser seguido, não permitindo espaço para contestação, uma vez que ele é somente transmitido.

4 Considerações finais

Este estudo, inserido na atividade de formação de educadores no “Tempo de Aprender”, da Uniso, objetivou analisar a produção de significados na atividade de formação docente e compreender o uso da argumentação para o desenvolvimento de uma visão crítico-criativa.

Os excertos selecionados demonstraram a produção de significados criados coletivamente em busca de, em visão freireana, desconstruir o discurso do senso comum para se aproximar, aos poucos, a uma esfera crítica no “Tempo de Aprender”. Mesmo que a partir de uma produção inicial, a análise indicou também o esforço em recombinar o que já existia e criar algo novo, que, em perspectiva vygotskyana, revela traços de criatividade.

Por outro lado, os excertos evidenciaram as dificuldades na condução do embate argumentativo pela educadora-formadora, que apresentou marcas de imposição na forma de guiar a discussão. Essas marcas não contribuem para o desenvolvimento de uma visão crítico-criativa.

Ainda diante todas as dificuldades apontadas, pode-se constatar o “produzir junto-e-com” (VENDRAMINI ZANELLA; FUGA, mimeo) dos educadores e da educadora-formadora no “Tempo de Aprender”, em momentos que a argumentação exemplificou que se ultrapassa a questão do convencimento, e que pode ser expandida como uma organização de linguagem que promove os desenvolvimentos de uma visão crítico-criativa.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. (350 a.C.). Introdução de Manuel Alexandre JÚNIOR. Tradução do grego e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: INCM, 1998.

BRONCKART. Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999 [1997].

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ENGESTRÖM, Yrjo. Activity theory and individual and social transformation. In: _____; MIETTINEN, Reijo; PUNAMÄKI, Raija-Leena. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

VENDRAMINI ZANELLA, Daniela Aparecida. A argumentação para o desenvolvimento de visão crítico-criativa de educadores. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 8, p. 98-110, jun.2015.

_____. From design experiments to formative interventions. **Theory & Physiology**, v. 21, n. 5, p. 598-628, Oct. 2011. Disponível em: <<http://tap.sagepub.com/content/21/5/598>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GOULART, Cecília. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2010.

HOLZMAN, Lois. **Vygotsky at Work and Play**. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2009.

LEONTIEV, Alexey N. **Activity, consciousness and personality**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2003 [1977].

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 71-91 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 4).

_____. Gestão Escolar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012. p.89-108.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar**. Pontes: Campinas, 2013.

_____; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

_____; FUGA, Valdete Pereira. Argumentação e formação/gestão de educadores no Quadro da teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. **Desenredo**, Passo Fundo, v.8, n.2, jul./dez. 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rose Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona; SZUNDY, Paula Tatiane (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross. 2009. p. 53-78.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: _____; FIDALGO, Sueli Salles (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13- 39.

VENDRAMINI ZANELLA, Daniela Aparecida. A argumentação para o desenvolvimento de visão crítico-criativa de educadores. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 8, p. 98-110, jun.2015.

MOSCA, Lineide Salvador. O discurso da imprensa na formação da identidade nacional portuguesa. Reflexões a partir de *A Jangada de Pedra*, de José Saramago. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 6, p. 255-266, 2004.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1993].

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHETS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: A Nova Retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2.ed., 2005 [1958].

PISTORI, Maria Helena Cruz. **Persuasão e Eficácia discursiva no Direito**: modos de ser, modos de dizer. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

_____; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 129-144, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende**. Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

VENDRAMINI ZANELLA, Daniela Aparecida. **Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em Letras**. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____; LIBERALI, Fernanda Coelho. Brincar no hospital: uma produção criativa na formação de alunos-educadores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, n. 14, jan./jul. 2011.

_____; FUGA, Valdete Pereira. **A argumentação na formação crítico-criativa de educadores**: por uma produção junto-e-com. Mimeo.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1933].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009 [1930].