

O conceito de competência argumentativa aplicado à educação

Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Emilly Silva dos Santos
Universidade Federal de Sergipe

Resumo: Este trabalho objetiva colaborar com distinções conceituais associadas à noção de competência argumentativa visando atender às necessidades de professores e estudantes em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio. Por ser uma etapa de acesso ao ensino superior federal brasileiro, integrantes de escolas públicas e privadas demonstram preocupação com a formação discente quanto ao processo de ensino-aprendizagem da argumentação. Nesse contexto, concebemos que a competência argumentativa se vincula às capacidades de linguagem – atividades intelectuais estabilizadas e reproduzíveis em diversos campos –, mas também se orienta em função das finalidades enunciativas, estabelecidas em uma relação dialógica, e dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos em interação em uma situação de confronto entre discursos. Assim, propomos que as atividades voltadas ao ensino da argumentação sejam integradoras no sentido de permitir que conhecimentos, experiências, modos de agir sejam mobilizados de modo a permitir a avaliação de situações comunicativas e a resolução de problemas.

Palavras-chave: Argumentação. Ensino-aprendizagem. Pedagogia da integração.

Abstract: This work aims to collaborate with conceptual distinctions associated with the notion of argumentative competence to meet the needs of teachers and students in preparation for the National High School Exam. Being a step to access to the Brazilian federal higher education, members of public and private schools demonstrate concern for student training as the teaching-learning process of argumentation. In this context, we understand the argumentative competence is linked to language skills - intellectual activities stabilized and reproducible in different fields - but also it is oriented according to the enunciative purposes, established in a dialogical relation, and social spaces occupied by the subjects in interaction in a situation of confrontation between speeches. Thus, we propose that the activities related to the argument of teaching are integrative to allow that knowledge, experience, how one behaves, are mobilized to allow the assessment of communicative situations and problems solving.

Keywords: Argumentation. Teaching and learning. Pedagogy of integration.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um instrumento de avaliação educacional, desenvolvido enquanto medida estratégica para promover melhorias na qualidade da educação, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão que implementa as políticas

de avaliação do Ministério da Educação (MEC). A parte objetiva da avaliação é realizada considerando quatro áreas do conhecimento¹ e também há uma parte escrita que solicita a produção de um texto dissertativo-argumentativo.

A produção textual exigida nesse exame pode ser tomada como um gênero escolar, que visa aferir as competências de leitura e escrita dos participantes. Para tanto, a prova fornece pequenos textos verbais e verbo-visuais (chamados de textos motivadores), que contextualizam o tema proposto. Esses textos envolvem várias áreas do conhecimento e abordam linguagens e óticas diferentes, promovendo a integração e a complementaridade entre as áreas do saber. Nessa proposta, a competência de leitura está diretamente relacionada à produção da textual, por isso a escrita é avaliada em cinco competências que inter-relacionam aspectos linguísticos, composicionais, discursivos e de conteúdo. Além disso, os elaboradores do exame têm o compromisso de abordar questões sociais, políticas, culturais e científicas apresentados na forma de uma situação-problema, cabendo ao autor discuti-las e ainda propor uma solução que esteja alinhada aos direitos humanos (AZEVEDO, 2015).

Em 2009, o ENEM passou a ser, também, uma ferramenta de acesso ao ensino superior e a outros programas do governo que tem por objetivo expandir o acesso ao ensino superior². Esse fator refletiu diretamente no número de inscritos no exame, por isso de 2009 até 2015 é observado um aumento de aproximadamente 5,5 milhões de participantes. No entanto, a média nacional das redações não acompanhou esse aumento, pelo contrário, observa-se que apresenta uma regularidade de resultados, com decréscimo nos últimos anos.

Tabela 1 – Notas médias da Redação – ENEM³

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
48,95	55,96	52,08	55,99	59,06	58,50	59,60	53,10	52,90	47,60	45,50

O modelo de avaliação do Enem visa medir as estruturas de interação cognitiva mobilizadas pelo mundo físico e social, focalizando nas competências e habilidades desenvolvidas pela mediação da escola. Como a noção de

¹ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

² Como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Financiamento Estudantil).

³ Resolvemos manter os resultados na base 10, como divulgado no início da aplicação do ENEM.

competências e capacidades não é absoluta, uma vez que inclui uma diversidade de conceitos, passam a ser definidas de modo diferente, de acordo com as áreas do conhecimento, como a filosofia, psicologia e a educação. Preocupadas com a diversidade desses conceitos, pretendemos, por meio deste artigo, contribuir com as discussões em torno deles, posto que aos professores de educação básica caberá a mobilização desses conceitos em processos de ensino-aprendizagem.

Assim, dividimos este estudo em duas partes, a primeira consiste na discussão teórica de capacidades e competências, visando colaborar com as definições que subsidiam a ação dos professores e, em seguida, apresentamos uma proposta de aprendizagem integrada, que visa contribuir para o desenvolvimento de competências argumentativas na educação básica.

1. Em torno do conceito de competência argumentativa

A noção de competência argumentativa é divergente, polissêmica e multifacetada devido às inúmeras significações atribuídas ao termo em diferentes campos de conhecimentos, como a psicologia, a linguística, a filosofia, a administração, entre outras. Apesar disso, o interesse pelo desenvolvimento de competências, especialmente na área educacional, é crescente e provoca contínuos debates, especialmente pelo impacto observado na organização dos currículos escolares e em diversas avaliações (SILVA, 2008).

No Brasil, o termo competência tornou-se particularmente relevante a partir de 1998, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) passou a organizar o ENEM, para ser aplicado entre os concluintes do ensino médio e aos egressos desse nível de ensino, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para o exercício da cidadania por meio do desempenho de cada um em uma prova objetiva acompanhada de uma redação.

As justificativas para tal iniciativa estavam apoiadas basicamente em dois focos de atenção. Por um lado, era preciso atender aos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/96), que pretendia introduzir profundas transformações no ensino médio, com atenção especial à necessidade de desvincular o trabalho pedagógico realizado com os jovens dos

exames vestibulares, tendo em vista a flexibilização dos mecanismos de acesso ao ensino superior. Por outro, os órgãos governamentais da Federação pretendiam seguir tendências internacionais que acentuavam a importância da formação geral na educação básica, sobretudo quando observada a rapidez das mudanças sociais na contemporaneidade (BRASIL, 2000).

No final de 1990, um grupo de profissionais da educação, que incluía psicólogos, professores, pesquisadores e especialistas em psicometria, elaborou, para o exame, uma matriz de referência com cinco competências; contudo, em 2009, essa Matriz de Competências foi revista e passou a ter um número maior de competências (de 7 a 9), acompanhadas de 30 habilidades, distribuídas por área de referência. Apesar de notarmos diferenças que mereciam ser aprofundadas, neste texto queremos destacar que o conceito de competência permaneceu o mesmo nas duas matrizes, revelando uma base marcada pela perspectiva cognitiva:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2000, p. 5).

Como se vê, embora as modalidades estruturais da inteligência integrem as competências, em nosso modo de ver, isso decorre principalmente do fato de as capacidades de linguagem – compreendidas como uma reconstrução psicológica que se inicia em um processo interpessoal até que seja transformada em um processo intrapessoal (de internalização) potente que subsidia o sujeito nas práticas de linguagem (VYGOTSKY, 1991) – constituírem as competências.

Adotamos a ideia de que as capacidades são transversais e transformadas em função das interações com as situações, podem evoluir em função das experiências construídas ao longo do tempo, por isso possibilitam relacionar conteúdos, outras capacidades, tornando-se especializadas em função das condições sensoriais e cognitivas de cada um (ROEGIERS; DE KETELE, 2004).

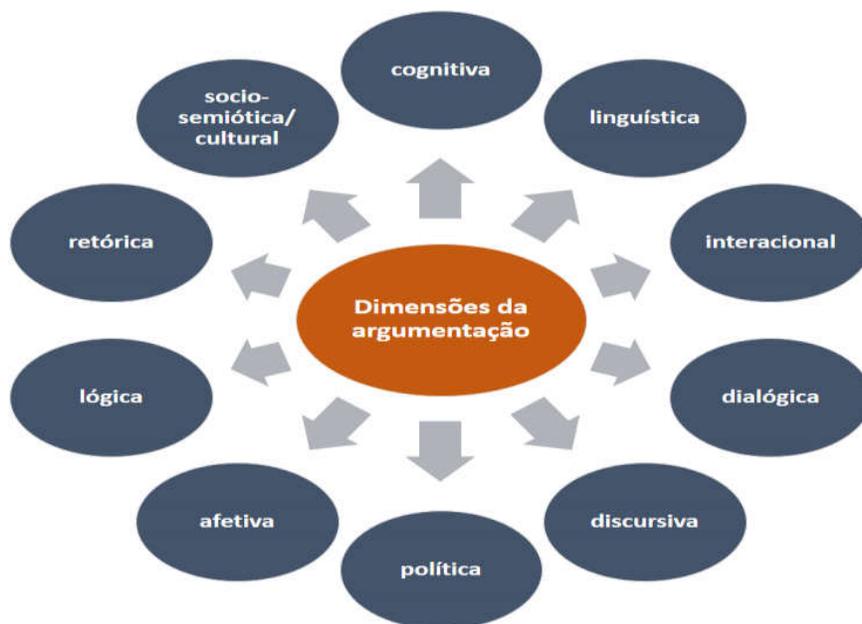
Ao fundamentar uma competência argumentativa, em particular, a capacidade fornece uma condição que inter-relaciona a linguagem verbal e os objetos do mundo, construídos cognitivamente; promove uma ação de linguagem

que remete a uma oposição discursiva, gerando interdependência entre os sujeitos em função da polarização das posições enunciativas; o que possibilita uma expressão discursiva que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente.

Na proposta que apresentamos, então, o sujeito discursivo, entendido como aquele que assume um lugar social, definido pelo discurso, quando é desafiado por uma situação-problema, mobiliza sua competência argumentativa, o que permite revelar variadas capacidades, as referências decorrentes de conhecimentos acumulados, a seleção de objetos culturais construídos social e historicamente, bem como as posições e os papéis assumidos no jogo interacional.

Essa visão exige um aprofundamento em relação às características da argumentação, para que possam ser divisadas alternativas para o ensino de um processo considerado, em alinhamento à proposta de Grácio (2013) e de Leitão (2007), um fenômeno dinâmico e dialógico, no qual ocorre a inter-relação de múltiplas perspectivas inerentes à discursividade, às relações sócio-semióticas e históricas, que constituem a linguagem, e à interação verbal, particularmente em situação de divergência de pontos de vista, quando há negociação de significados, a avaliação de valores e a construção de sentidos. Procuramos evidenciar a multiplicidade de aspectos relacionados à argumentação na figura abaixo.

Figura 1 – Dimensões constitutivas da argumentação



A figura acima destaca apenas as dimensões que escolhemos discutir neste trabalho, sem pretender ter mapeado todas as que possam ser identificadas no estudo da argumentação aplicado às situações de ensino. No quadro a seguir, propomos uma breve explicação para cada uma delas.

Quadro 1 – Dimensões da argumentação – conceitos e definições

Dimensão Cognitiva (DCg)
Refere-se às funções psicológicas superiores que se estabelecem no contexto das relações dialógicas, mediadas pela linguagem e por outros recursos semióticos histórica e culturalmente constituídos (VYGOTSKY, 1991; BAKTHIN e VOLOCHÍNOV, 1995 [1929]), que promovem a reflexão sobre os fundamentos e limites das concepções em discussão pelos argumentadores (autorregulação do pensamento).
Dimensão Linguística (DLi)
Refere-se às possibilidades de organização textual, que permite integrar o processamento de informações e conhecimentos às esquematizações discursivas, pelos sujeitos em interação oral ou escrita.
Dimensão Interacional (DI)
Refere-se à ação do sujeito pela linguagem em contextos socioculturais que permitem a avaliação do discurso de um pelo do outro.
Dimensão Dialógica (DD)
Refere-se ao diálogo construído pelos sujeitos da argumentação em diferentes situações sociais, o que possibilita o intercâmbio de perspectivas e o reconhecimento de quanto cada um é afetado pelas características particulares de cada situação comunicativa.
Dimensão Discursiva (DDi)
Refere-se às propriedades semióticas e dialógicas que constituem e distinguem os tipos de atividades construídas na/pela linguagem e aos recursos mobilizados pelos sujeitos em situação argumentativa.
Dimensão Política (DP)
Refere-se às posições e aos papéis assumidos pelos argumentadores nos jogos de linguagem decorrentes da participação em variadas práticas sociais, considerando que estão sempre afetadas pelas relações de poder e pelas finalidades comunicativas.
Dimensão Afetiva (DA)
Refere-se às emoções despertadas na/pela argumentação, uma vez que, para atingir o objetivo de persuadir o outro, o sujeito tem os afetos como um dos instrumentos retóricos (PLANTIN, 2010).
Dimensão Lógica (DL)
Refere-se à racionalidade argumentativa que se estabelece socialmente quando os sujeitos que buscam razões para apoiar seus pontos de vista, por isso implica a produção de raciocínios verossímeis, convincentes por sua construção (tipologia), pertinência, validade, etc.
Dimensão Retórica (DR)
Refere-se à eficácia da comunicação, por isso diz respeito à ação integrada entre argumentos lógicos (logos) e emocionais (pathos) que um orador articula ao construir uma imagem (ethos) que possibilite persuadir o outro acerca de um ponto de vista assumido.
Dimensão Sócio-semiótica e cultural (DSsC)
Refere-se aos recursos semióticos construídos culturalmente que articulam discursos, ideias, emoções, posicionamentos, etc., por isso medeiam as relações entre os sujeitos. Também vincula-se aos elementos (objetos), às construções e práticas culturais que são imprescindíveis para a efetivação da comunicação, bem como para o alcance dos resultados pretendidos, ou seja, para a consecução da persuasão.

Com base nessas reflexões, e considerando a complexidade inerente à argumentação, temos buscado identificar procedimentos pedagógicos que favoreçam o trabalho multidimensional. Nessa busca, a pedagogia da integração, proposta por Roegiers e De Ketele (2004), tem se apresentado como uma alternativa coerente, por isso aproveitamos esta oportunidade para discuti-la.

2. Alternativas para a organização de práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da argumentação

Em geral, na pedagogia, como se vê no documento base do ENEM (BRASIL, 2000), a competência está associada ao cognitivismo e influencia a organização de currículos em diferentes partes do mundo (SILVA, 2008). Como, para as ciências cognitivas, “a normatização de competências é definida com base nos resultados de aprendizagem e pelo desempenho dos indivíduos diante de problemas e dificuldades enfrentados” (Ibidem, p. 69), a mediação, entendida como o conjunto de práticas de apreensão de conhecimentos e de motivação pessoal, assume um papel de destaque e direciona-se àqueles que têm menor desempenho, visando à ampliação das competências individuais. Diferentemente dessa posição, nossa perspectiva toma a dimensão cognitiva como apenas uma das múltiplas dimensões que podem integrar o ensino da argumentação, por isso reconhecemos o valor das atividades propostas pela pedagogia da integração (ROEGIERS; DE KETELE, 2004).

Roegiers parte dos tipos de atividades diferenciados por De Ketele para propor sete tipos de atividades associadas à pedagogia da integração. Embora Roegiers proponha uma distribuição das atividades entre as que estão mais adequadas às aprendizagens pontuais, às atividades de estruturação fora de contexto e às mobilizações das aquisições na prática, isso não será considerado neste trabalho, uma vez que discordamos dessa classificação.

Na pedagogia da integração, as atividades são realizadas em torno de uma situação-problema complexa, por isso exige do estudante uma articulação e/ou sistematização de várias aprendizagens em torno de uma dada situação e a participação ativa no processo (tendo o professor como mediador). Para nós, essa proposta se destaca justamente por favorecer o desenvolvimento da competência

argumentativa, uma vez que o estudante partirá de uma atividade dinâmica e dialógica para resolver uma situação prática que exigirá dele análise e avaliação da situação, criação de objetivos, seleção de recursos e tomada de posição. Assim, as atividades tendem a ser mais extensas, solicitando suportes e tempo variados para que sejam realizadas e, gradualmente, o estudante passe a se habituar em mobilizar competências e capacidades em diferentes práticas sociais.

Consideramos que os tipos de atividade podem estar integrados às dimensões da argumentação supracitadas, contudo, algumas são mais favorecidas por um tipo do que por outro; assim, passamos a descrever as características de cada tipo, indicando uma possibilidade de associação com as dimensões.

Quadro 2 – Tipos de atividades a serviço da Pedagogia da Integração

TIPO DE ATIVIDADE	DIMEN- SÕES
Atividades de exploração: são definidas como toda atividade que provoca uma nova aprendizagem (novos saberes e/ou procedimentos) em um contexto preciso ou particular, favorecendo a instrumentação em termos de novas capacidades. Solicitam ao máximo a atividade do estudante, por isso é preciso considerar suas representações, inclusive as que possam parecer equivocadas, e escolher os métodos pedagógicos adequados à gestão das aprendizagens.	DCg DLi DA DSsC
Atividades de aprendizagem por resolução de problemas: são as atividades mais complexas e abrangentes, que permitem ir além de uma noção pontual, pois o estudante deve articular várias aprendizagens e dispositivos pedagógicos que possam ter sido selecionados para o trabalho. Assim, requerem mais autonomia, diversidade de recursos e alterações na definição dos papéis assumidos no grupo.	DCg DI DD DP DSsC
Atividades de aprendizagem sistemática: são aquelas que favorecem a formalização ou fixação de noções, procedimentos, de regras, etc., pois permitem estruturar as aquisições e exercê-las. Apesar de existir modos já definidos como válidos e confiáveis para a resolução de uma situação pedagógica, de haver procedimentos, técnicas e condutas consideradas eficientes nas diversas áreas de conhecimento, o estudante pode mobilizar novos processos cognitivos, exercendo sua autonomia e evidenciando sua criatividade.	DCg DLi DL DSsC
Atividades de estruturação: são atividades articuladas em torno de situações, que favorecem o entendimento da essência de todo conteúdo ou prática, visando à associação com novos saberes ou experiências. A função principal dessas atividades é permitir ao estudante o estabelecimento de relações, isto é, a realização de vínculos entre as aprendizagens passadas e futuras. Possibilitam a organização entre si de diferentes aquisições, por isso podem estar a serviço de atividades de integração, sendo uma etapa do processo.	DCg DLi DDi DP DL, DR DSsC
Atividades de integração: são as atividades cuja função essencial é levar o estudante a mobilizar várias aquisições que tenham sido alvo de aprendizagens separadas, visando, além da integração, a atribuição de sentidos. Características principais: i. exigem um estudante ativo, que seja confrontado com uma variedade de recursos e objetivos; ii. articulam-se em torno de uma situação nova e significativa. São utilizadas sobretudo quando se quer resolver uma situação-problema e se deseja garantir a fixação de uma competência. Como são as atividades diretamente ligadas ao tipo de Pedagogia proposta aqui, podem permitir a vinculação de todos os outros tipos de atividades, em conjunto, por etapas ou em distintas fases.	DCg DLi DI, DD DDi DP, DA DL DR DSsC

Atividades de avaliação: embora possam ser consideradas análogas às atividades de integração, por se mostrarem úteis à articulação de aquisições construídas separadamente, essas atividades possibilitam compreender as razões para o que está sendo manifestado e visualizar os sinais que revelam as aprendizagens dos estudantes pelo professor. Também permitem tomar decisões de ordem estratégica, visando ações futuras.	DCg DLi DI, DD DDi DP, DA DL, DR DSsC
Atividades de remediação: são as atividades que se inscrevem no conjunto de procedimentos que visam rever os caminhos que estavam sendo adotados, por isso também estão a serviço dos estudantes que manifestam alguma dificuldade de aprendizagem. Assim, essas atividades têm por base a noção de “erro”, cujo diagnóstico permitirá não apenas identificar e descrever o que precisa ser revisto, mas possibilitar prospectar alternativas/ dispositivos para a remediação das ações.	DLi DDi DP DA DR DSsC

Fonte: Adaptado de Roegiers; De Ketele (2004).

Como dissemos anteriormente, a articulação entre dimensões da argumentação e atividades de ensino-aprendizagem, proposta neste artigo, não é completa, definitiva, muito menos inquestionável, mas revela nosso esforço em buscar indicar alternativas que possam apoiar as práticas pedagógicas que estejam direcionadas ao ensino da argumentação na educação básica.

O vínculo entre atividades de ensino e dimensões da argumentação requer um método pedagógico destinado a promover a aprendizagem da argumentação de maneira coerente ao desenvolvimento de competências. Como em nossa proposta, a competência argumentativa mobiliza capacidades e conhecimentos variados, integra o sujeito aos objetos semiótico-culturais e estimula a assunção de posições enunciativas em práticas de linguagem específicas (AZEVEDO, 2013), indicamos o método de resolução de problemas como aquele que deveria ser privilegiado em sala de aula. Isso porque suas características colocam o estudante diante de uma situação que deverá ser concluída, mesmo que provisoriamente, isto é, individualmente e/ou em grupos, o problema, que pode ser apresentado pelo professor ou sugerido pelos discentes, deverá ser analisado, para que uma solução possa ser alcançada.

Segundo Roegiers e De Ketele, (2004, p. 123-124), há dois tipos de resolução de problemas. Por descoberta, no qual os estudantes são convidados a fazer levantamentos que permitam descobrir novas possibilidades para resolver o problema proposto e a fazer experiências em um campo de saber específico. No caso do desenvolvimento da competência argumentativa, a ênfase recai no primeiro caso, pois os estudantes terão que buscar conteúdos

para apoiar os argumentos de subsidiarão um certo ponto de vista. Por simulação, que permite ao estudante passar por uma situação semelhante à que ele poderia encontrar na sociedade. Na educação básica e no ensino de línguas em geral, é muito comum os professores planejarem atividades desse tipo, contudo, em nosso modo de ver, a descoberta por simulação deveria ser utilizada comedidamente, pois os alunos não são verdadeiramente desafiados.

Em ambos os casos, é preciso dosar o nível de dificuldade do problema que será apresentado aos estudantes, para que não se sintam desestimulados ou vejam-no como uma barreira intransponível. Além disso, é preciso cuidar para que o problema esteja centrado em conhecimentos/competências essenciais ou importantes para os sujeitos envolvidos nas práticas escolares, pois isso garantirá que uma investigação esteja na direção certa.

Outro aspecto relevante nesse tipo de método é que o problema tenha condições para ser decomposto em vários subproblemas ou etapas, para que as dificuldades sejam sucessivamente superadas, além de ser fundamental possibilitar soluções diversas, visando promover discussão e acordos em torno de um assunto em questão.

É certo que esse método exige uma situação-problema complexa, que permita algum grau de apoio em experiências vividas, mas também que solicite novas aquisições e aprendizagens para que possa ser solucionada, especialmente quando se pretende desenvolver a competência argumentativa.

Considerações finais

Reconhecemos neste trabalho que a partir da efetivação do ENEM a noção de competência ganhou relevância na área da educação, entretanto, esse termo possui várias faces e, por isso, as suas definições são divergentes. Neste trabalho, tomamos a noção de competência não apenas como estruturas mentais que possibilitam ações e operações vinculadas a situações-problema, mas como uma manifestação que revela inúmeras capacidades, mobilizadas para estabelecer relações entre a estrutura psicológica, que se estabelece na relação com o outro, e elementos discursivos, culturais, políticos etc.

Ao destacar as competências argumentativas, procuramos destacar que as capacidades subjacentes promovem uma inter-relação entre a linguagem verbal, os objetos de mundo e uma ação de linguagem que remete à oposição discursiva, defesa de ponto de vista e negociação de valores, posto que o sujeito que desenvolve essa competência assume um determinado lugar social quando é desafiado por uma situação-problema.

Por fim, recomendamos a pedagogia da integração como alternativa para o ensino da argumentação, sobretudo por visualizarmos nela uma proposta alinhada ao desenvolvimento de competências.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM? In: SILVA, Leilane R.; FREITAG, Raquel M. Ko. Linguagem, interação e sociedade – Diálogos sobre o ENEM. João Pessoa: Editora CCTA, 2015.

_____. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 4, p; 35-47, jun. 2013.

BAKTHIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Vitebsk, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

BRASIL. Ministério da Educação. (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ENEM - Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: MEC/Inep, 2000.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Perspectivismo e argumentação. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

LEITÃO, Selma. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica. Santiago, Chile: JCSáez Editor, 2007.

PLANTIN, Cristian. As razões das emoções. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs.). As emoções no discurso, v. II. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Maire. Uma pedagogia da integração – Competências e aquisições no ensino. 2. ed. Trad. Carolina Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004 [2001].

SILVA, Monica Ribeiro. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. Tradução de Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.