

Argumentação, psicologia social genética e construção de conhecimento

Maria de Fátima Vilar de Melo*

Resumo

Mais do que caracterizar o discurso argumentativo, este artigo tem como propósito apresentar, de modo sucinto, a tese de que o discurso argumentativo participa efetivamente da construção do conhecimento do homem, podendo consistir em importante recurso didático. Essa tese encontra apoio nas proposições e conceitos da Psicologia Social Genética, perspectiva considerada como interacionista e construtivista, fundada por Doise, Gabriel Mugny e Anne-Nely Perret-Clermont, e ainda pouco conhecida no Brasil.

Palavras-chave: discurso argumentativo, recursos epistêmico e didático, conflito sociocognitivo, marcação social.

ARGUMENTATION, SOCIAL GENETIC PSYCHOLOGY AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Abstract

More than characterizing argumentative discourse, this paper sets out to present, in a succinct way, the thesis on how argumentative discourse effectively takes part in the construction of human knowledge and how this may well go on to form an important didactic resource. This thesis finds support in the propositions and concepts of Social Genetic Psychology, a perspective considered as interactional and constructivist, and founded by Doise, Gabriel Mugny and Anne-Nely Perret-Clermont, and still hardly known in Brazil.

Key-words: argumentative discourse, epistemic and didactic resources, socio-cognitive conflict, social markings.

* Professora do Departamento de Psicologia e dos Mestrados em Ciências da Linguagem e Psicologia Clínica da mesma Universidade, com doutorado em Psicologia pela Université René Descartes – Paris V – Sciences Humaines - Sorbonne. E-mail: mfmelo@uol.com.br ou vildardemelo@yahoo.com.br

A perspectiva adotada sobre argumentação

A argumentação, enquanto forma de raciocínio, vem sendo estudada desde a Grécia Antiga. Mas os estudos que se debruçam sobre a argumentação como gênero discursivo são relativamente recentes, sobretudo se comparados com aqueles que enfocam a produção de outros tipos e/ou gêneros do discurso.

Não obstante, nas últimas décadas, esse tema tem atraído a atenção de um número crescente de pesquisadores de variadas disciplinas, com destaque para a lingüística, a psicologia e a educação. O marco inicial de tal crescimento está relacionado à retomada do estudo da argumentação cotidiana, a partir dos trabalhos dos filósofos Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958). De acordo com Vignaux (1976, p. 26), esses autores “*têm o mérito de ter restaurado uma sorte de lógica prática*”. Essa afirmação é apoiada pelo fato de esses autores conceberem o estudo da argumentação como um ramo da Psicologia, acentuando seu lado persuasivo e propondo uma nova abordagem retórica.

Mais recentemente, a argumentação tem-se firmado como uma atividade que se inscreve nos processos comunicativo e discursivo, portanto, social. Assim, sua realização implica o emprego de operações específicas de natureza lingüística e lógica.

Dentro dessa ótica, Grize e colaboradores (1987) assinalam que a argumentação implica operações específicas, como por exemplo, a manipulação e o emprego do instrumento lingüístico, que engendram a produção de raciocínios e de argumentos contextualizados. Ele assinala também que toda argumentação visa a intervir sobre a pessoa à qual ela é dirigida (GRIZE, 1996). Para cumprir esse fim,

o locutor deve possuir um determinado número de competências, a saber: 1) *competências lingüísticas* - competência lexical e competência sintática; 2) *competências culturais* – o conhecimento dos aspectos culturais e históricos que estão em questão; 3) *competências retóricas* – que correspondem, em grande parte, ao emprego de metáforas; 4) *competências lógicas* – elas dependem das três outras porque se trata da possibilidade de fazer inferências.

Vilar de Melo (1998-1999, 1999) acredita que competências psicológicas também podem figurar entre essas competências requeridas para a argumentação. Tais competências podem ser restritas às competências ligadas ao desenvolvimento cognitivo, como por exemplo, o nível de conceptualização do conhecimento em questão. No entanto, essas competências podem não ser comuns a todos os discursos, e são susceptíveis de ser desenvolvidas, sendo bastante provável que a presença ou ausência dessas competências possa também interferir na produção argumentativa.

Considerar a argumentação como uma atividade discursiva implica colocar uma questão, que, aliás, já é bastante discutida: existe um discurso argumentativo diferenciado de outros gêneros de discurso? Para alguns lingüistas, todo discurso tem como característica a argumentação, uma vez que eles são produzidos para ser aceitos pelo outro. Nesse sentido, Benveniste (1966, p. 241) elabora uma definição bastante ampla para discurso: “É toda enunciação que supõe um locutor e um auditor, e no primeiro a intenção de influenciar o outro de alguma maneira”.

Já Bronckart (1985), influenciado pelas idéias de Foucault, considera que o conceito de discurso remete a uma entidade mais ampla, a de formação discursiva em-

pregada no texto, entidade que só é compreensível se levarmos em conta um conjunto de parâmetros de natureza social.

Dentro da perspectiva pragmática, Caron (1983, p. 111) define o discurso como “uma seqüência coerente de enunciados”. A partir dessa definição, ela faz três observações:

1. a atividade discursiva implica relacionar vários enunciados através da atividade enunciativa. Esses enunciados não são construídos antecipadamente, pois um enunciado depende sempre dos outros;
2. ademais o discurso é um processo que: “desenvolve-se no tempo e segue uma determinada direção”. Esse caráter dirigido se reflete no núcleo do próprio enunciado. “[...] O discurso aparece então como uma sucessão de transformações, o que permite se passar de um estado a um outro, depois a um outro, e assim sucessivamente.”;
3. essa sucessão constitui uma progressão em direção de um certo fim. Dessa maneira, a coerência do discurso não é a mesma de um sistema fechado e acabado, ela se constrói por aproximações, o que aciona, preferencialmente, as atividades de regulação discursiva.

Apesar da dificuldade de distinguir o discurso argumentativo de outros gêneros de discurso, através do discernimento das características que lhe são próprias, alguns autores trabalham nesse sentido. Dentre os autores, destacamos Vignaux (1976, op. cit. p. 58). Para ele, o discurso argumentativo comporta as seguintes características:

- a. ele é estruturado em proposições ou teses que consistem em raciocínios, que traduzem diretamente ou indiretamente uma posição de orador (asserções, julgamentos, críticas);
- b. ele reporta sempre a um outro, seja esse outro individualizado ou não (um homem, um grupo, um estado determinado da sociedade) e que seja explicitamente marcado ou não no discurso (citações, alusões a pessoas, proposições gerais sobre uma situação).

Para Leitão (1996), o discurso argumentativo é caracterizado pela presença dos seguintes elementos: o desenvolvimento de um ponto de vista, as justificativas e, finalmente, a colocação de contra-argumentos. Em outro trabalho, essa autora afirma que a argumentação é uma discussão crítica na qual pontos de vista são construídos, negociados e transformados. Assim sendo, ela tem como função justificar pontos de vista e considerar perspectivas contrárias, com o objetivo de promover mudanças nas posições defendidas pelos participantes.

A atividade argumentativa é normalmente pensada como restrita a temas polêmicos ligados ao conhecimento do senso comum, distintos daqueles veiculados na sala de aula, que concernem ao conhecimento científico, cuja natureza canônica consiste numa de suas características típicas. Apesar dessa compreensão, vem crescendo o número de autores que desenvolvem trabalhos relacionando discurso e processo ensino-aprendizagem escolar, e mais especificamente, argumentação e construção de conhecimento escolar (ver por exemplo LEITÃO, 1999; SOUTO, 2001; VILAR DE MELO, 2001, 2002; FERNANDES, 2002).

Esses trabalhos atribuem à argumentação uma dimensão epistêmica, instituindo-a como um recurso privilegiado na construção do saber.

Nós acreditamos que compreensão da atividade argumentativa como um recurso epistêmico encontra suporte nos princípios formulados pela abordagem construtivista e, principalmente, pela abordagem sociocultural sobre a aquisição do conhecimento. Entre estas abordagens, destacamos a Psicologia Social Genética, perspectiva franco-suíça, fundada por Doise, Mugny e Perret-Clermont, pouco conhecida no Brasil. Por essa razão, passaremos a fazer uma rápida apresentação dessa perspectiva.

Uma breve caracterização da psicologia social genética

Apesar de tributária das idéias de Piaget, essa perspectiva nasceu do interesse de Doise, Mugny e Perret-Clermont de elaborar uma perspectiva construtivista original, que procurasse ultrapassar o individualismo epistemológico próprio à *teoria piagetiana*. Para tanto, ela vai-se basear nas idéias de Vygotsky e Durkheim. Em decorrência, essa corrente valoriza o papel das interações sociais na construção do saber, *o conflito cognitivo constitui um elemento importante das interações*.

De Piaget ela tomou emprestada a tese de que é agindo sobre o meio circundante que o indivíduo elabora sistemas de organização de sua ação sobre o real. Mas, diferentemente desse autor, essa perspectiva enfatiza que a causalidade atribuída à interação social não pode ser pensada como unidirecional, mas como circular. Sua hipótese,

inversa à hipótese dominante no campo das pesquisas piagetianas, pode ser enunciada da seguinte maneira: as coordenações cognitivas entre indivíduos estão na base das coordenações cognitivas individuais, ou ainda, o ato cognitivo individual é apenas um momento de um processo mais complexo, que também é de natureza social.

Segundo Doise (1993), a explicação do desenvolvimento individual exige necessariamente uma pré-estruturação do ambiente social referente às normas, às representações reais, ou mesmo aos cenários e aos “scripts”, que organizam as interações sociais nas quais as crianças tomam parte. São essas regulagens de ordem social que conduzem o indivíduo a regular suas atividades mentais em relação ao ambiente.

As relações entre indivíduos apresentam três funções nos desenvolvimentos social e cognitivo:

1. em primeiro lugar, elas formam o contexto no qual aparecem as competências de base. Essas competências compreendem, por exemplo, a linguagem, a regulação dos impulsos, a consciência de si, a coordenação de suas próprias ações com as dos outros, e o conhecimento do mundo, como também o conhecimento das próprias relações sociais. Provavelmente, essas relações favorecem também certos processos de aprendizagem, de memorização e de compreensão ou certos elementos desses processos. Entretanto, não se conhece exatamente o processo que suporta essa ocorrência;
2. em segundo lugar, as relações sociais se constituem verdadeiras fontes emocionais e cognitivas indispensáveis à descoberta de territórios desco-

nhecidos até o presente, ao encontro de novos indivíduos e à solução de novos problemas. Ademais, elas protegem os indivíduos contra o “stress” e servem-lhe de amortecedor. Elas consistem igualmente em instrumentos para a resolução de problemas, quando os indivíduos os utilizam para atingir determinados objetivos;

3. em terceiro lugar, as relações sociais são precursoras de outras relações (SROUFE e FLEESON, 1986 citados por HARTUP, 1989, p. 105/106).

As noções-chave da psicologia social genética: conflito sociocognitivo e marcação (marquage)¹ social

As noções de conflito sociocognitivo e marcação social são elementos considerados como motores do desenvolvimento do conhecimento. No tocante ao conflito cognitivo, Doise (1989, p. 426) o definiu como sendo o momento no qual, “numa determinada situação diferentes abordagens cognitivas, de um mesmo problema, são colocadas de forma concorrente²”. Tal conflito, parece-nos, estar muito próximo do que se constitui como o cerne da atividade argumentativa.

Para os autores dessa teoria, as relações igualitárias “*horizontais*” seriam mais propícias ao desenvolvimento cognitivo, do que as relações assimétricas. Essa afirmação vem ao encontro das idéias sobre a autonomia do aluno, que vem sendo defendida pelos educadores, no tangente à construção do seu conhecimento. Nesse sentido, Perret-Clermont e Brossart (1989) colocam que o progresso cognitivo ocorre a partir de três condições:

- a presença na criança de certos pré-requisitos cognitivos a fim de que ela possa beneficiar-se da situação de interação social. Nós pensamos que o que é dito a propósito da criança pode ser entendido aos adolescentes e adultos;
- a ausência de ambigüidade entre conflito e tensão psicoafetiva, o conflito deve estar centrado sobre a tarefa;
- a prevalência das interações horizontais sobre as interações verticais. Quando os protagonistas da interação têm níveis equivalentes de desenvolvimento cognitivo, qualifica-se essa interação de horizontal, e os casos contrários são entendidos como interações verticais.

Uma outra noção-chave da Psicologia Social Genética é a de “*marcação social*”. Essa noção foi elaborada por Doise e, como a noção de conflito sociocognitivo, foi retomada por diversos autores (DOISE; DIONNET; MUGNY, 1979; MUGNY, 1985; GIROTTO, 1987, entre outros).

Uma primeira definição da *marcação social* tem como inspiração os trabalhos franceses concernentes aos elos de isomorfia entre as estruturas de redes de comunicação e as estruturas de decisão que facilitam a realização de uma tarefa específica (FAUCHEUX; MOSCOVICI, 1960; FLAMENT, 1965).

Doise (1988, op. cit., p. 432) tinha, a princípio, elaborado essa noção com o objetivo “de integrar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo nas relações sociais mais amplas, que ultrapassam os encontros interindividuais diretos, e nas quais estas tomam um sentido (...)”³. Em seguida, a noção de *marcação social* foi também aplicada a outras dinâmicas, permitindo articular estruturas de normas,

representação social e dinâmica do funcionamento cognitivo. Essa definição mais recente leva em conta o *conflito sociocognitivo* para dar conta da intervenção da *marcação social* no desenvolvimento.

Os três pontos seguintes resumem a conceituação atual da *marcação social*:

1. a *marcação social* define toda situação sociocognitiva na qual existe uma correspondência entre as respostas que decorrem das regulagens sociais e regem uma relação interindividual ou uma relação de lugar numa estrutura social. Trata-se, de fato, de representações sociais de que a criança pode dispor em relação às diversas relações sociais, e de respostas que decorrem da organização de esquemas cognitivos que o sujeito dispõe num determinado momento de seu desenvolvimento;
2. para permitir um desenvolvimento cognitivo, essa correspondência deve-se tornar evidente, sendo o sujeito levado a comparar, efetivamente respostas de diversas naturezas;
3. o mecanismo pelo qual a *marcação social* assegura a elaboração de novas respostas cognitivas é o *conflito sociocognitivo*.

Uma situação de raciocínio será considerada como marcada socialmente quando ela se torna evidente por uma correspondência existente (ou pelo menos podendo existir) entre, de um lado, as respostas cognitivas implicadas na resolução correta ou incorreta da tarefa pela criança, e, por outro lado, as respostas que decorrem de significações sociais que se acrescentam aos aspectos cognitivos da tarefa.

Assim, a *marcação social* tem uma função estruturante. Ela pode agir como facilitador de certos modos de resolução da tarefa. Relacionadas à noção de *conflito sociocognitivo*, as pesquisas sobre a *marcação social* constituem uma extensão das efetuadas anteriormente sobre o conflito, que resultam em abordagens cognitivas diferentes ou opostas.

O desenvolvimento da *Psicologia Social Genética* se manifesta nas pesquisas nas quais os autores procuram demonstrar, experimentalmente, que competências operatórias, ausentes no indivíduo durante os pré-testes, se encontram presentes, e até mesmo totalmente dominadas, durante os pós-testes subsequentes às situações de interação social. Tais situações necessitam que os parceiros em questão considerem os seus respectivos pontos de vista (CARUGATI, 1989, CHANDLER, 1989; DOISE; MUGNY, 1981; EMLER; GLACHAN, 1985; MONTEIL, 1987; PAGÈS, 1987; PAOLIS; PARISI, 1988; PERRET-CLERMONT; BRUN; SAADA; SCHUBAUER-LEONI, 1984; PERRET-CLERMONT, 1988). Essas experiências são realizadas a partir de variações das provas criadas por Piaget e seus colaboradores. Porém, nessa perspectiva, é, precisamente, a intervenção de tais representações ou significações sociais, quando coordenações cognitivas são efetuadas uma tarefa particular, que é estudada empiricamente com a ajuda da noção de *marcação social*.

O valor desses trabalhos é indiscutível, mas estamos de acordo com o ponto de vista de Winnykamen (1990) quando ela observa que esses trabalhos estão limitados a faixas de idades específicas ou a certos domínios.

À guisa de conclusão, afirmamos que, se, por um lado, algumas teses e objetivos que compõem essa pers-

pectiva não dão suporte teórico à concepção da argumentação enquanto recurso epistêmico e didático, por outro, as noções de conflito cognitivo e marcação social consistem importante fundamento teórico para essa concepção, concorrendo para o seu desenvolvimento.

Notas

- ¹ O termo empregado em francês é *marquage social*; acreditamos que, em português, o termo mais próximo é o de *marcação*.
- ² A tradução é nossa.
- ³ A tradução é nossa.

Referências

BENVENISTE, E. **Problèmes de Linguistique Générale I**. Paris: Gallimard, 1966.

BRONCKART, J. P. **Le fonctionnement des discours**: un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Neuchâtel – Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

CARON, J. **Les régulations du discours** – Psycholinguistique et pragmatique du langage. Paris: PUF, 1983.

CARUGATI, F. Interactions, desestabilisations, conflits. In: HINDE, R. A.; PERRET-CLERMONT A.N.; STEVENSON-HINDE; J. (Eds.). **Relations interpersonnelles et développement des savoirs**. Fribourg (Suisse): Delval, 1989.

CHANDLER, M. J. Structures sociales et cognition social. In: HINDE, R.A.; PERRET-CLERMONT A.N.; STEVENSON-HINDE, J. (Eds.). **Relations interpersonnelles et développement des savoirs**. Fribourg (Suisse): Delval, 1989.

DOISE, W.; DIONNET, S.; MUGNY, G. Marquage social et développement cognitif. In: PERRET-CLERMONT, A.N. **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Berne: Peter Lang, 1979.

DOISE, W. & MUGNY, G. **Le développement social de l'intelligence**. Paris: Interéditions, 1981.

DOISE, W. Le développement social de l'intelligence: Aperçu historique. In: MUGNY, G. (Org.). **Psychologie sociale du développement cognitif**. Berne: Peter Lang, 1985.

DOISE, W. Pourquoi le marquage social? In: HINDE, R. A.; PERRET-CLERMONT A.N.; STEVENSON-HINDE, J. (Eds.). **Relations interpersonnelles et développement des savoirs**. Fribourg (Suisse): Delval, 1989.

DOISE, W. Régulations sociales des opérations cognitives. In: HINDE, R.A.; PERRET-CLERMONT A.N.; STEVENSON-HINDE, J. (Eds.). **Relations interpersonnelles et développement des savoirs**. Fribourg (Suisse): Delval, 1989.

DOISE, W. **Logique sociale dans le raisonnement**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993.

EMLER, N.; GLACHAN, M. Apprentissage social et développement cognitif. In: MUGNY, G. (Org.). **Psychologie sociale du développement cognitif**. Berne: Peter Lang, 1985.

FAUCHEUX, C.; MOSCOVICI, S. Étude sur la créativité des groupes I; Tâche, situation individuelle et groupe, **Bulletin du Centre d'Études et de recherches Psychotechniques**. Paris, 9, 11-22, 1960.

FERNANDES, P. M. A. C. **Argumentação na sala de aula:** construção de sentidos numa aula de ciências. Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

FLAMENT, C. **Théorie des graphes et structures sociales**. Paris: Gauthier-Villar, 1965.

GIROTTO, V. Social Marking, socio-cognitive conflict and cognitive developpement. **European Journal of Social Psychology**, 17, p.171-186, 1987.

GRIZE, J. B., VERGES, P. & SILEM, A. **Salariés face aux nouvelles technologies:** vers une approche socio-logique des représentations sociales. Paris: Editions du Conseil National de Recherche Scientifique - C.N.R.S, 1987.

GRIZE, J.B. **Logique naturelle et communications**. Paris: PUF, 1996.

LEITÃO, S. S. A Construção de Argumentos no Quotidiano. In: DIAS, M. da G.; SPINILLO, A. G. **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: Ed. Universitária, 1996.

LEITÃO, S. S. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 1, 91-109, 1999.

HARTUP, W. W. Les relations sociales et leur signification dans le développement cognitif. In: HINDE, R.A. PERRET-

CLERMONT, A.N. & STEVENSON-HINDE, J. (Eds.),
Relations interpersonnelles et développement des savoirs. Fribourg: Delval, 1989.

MONTEIL, J-M. A propos du conflit socio-cognitif: d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation. In: BEAUVOIS, J-L., JOULE, R-V & MONTEIL, J-M. (Eds.) **Perspectives cognitives et conduites sociales:** théories implicites et conflits cognitifs., Fribourg: Delval, 1987.

MUGNY, G. Avant-propos de l'éditeur. In: G. Mugny (Ed.), **Psychologie sociale du développement cognitif.** Berne: Peter Lang, 1985.

MUGNY, G.; PEREZ, J. A. Le constructivisme en psychologie sociale: le cas de l'influence des minorités. In: BEAUVOIS, J-L., JOULE, R-V & MONTEIL, J-M. (Eds.) **Perspectives cognitives et conduites sociales:** théories implicites et conflits cognitifs. Fribourg: Delval, 1987.

MUGNY, G. Le marquage social: une question de méthode. In: PERRET-CLERMONT A.N. & NICOLET, M (Eds.). **Interagir et connaître:** enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Fribourg: Delval, 1988.

PAGÈS, R. L'intelligence entre le conflit socio-cognitif et l'aménité: à propos du conflit socio-cognitif. In BEAUVOIS J-L., JOULE R-V & MONTEIL, J-M. (Eds.). **Perspectives cognitives et conduites sociales:** théories implicites et conflits cognitifs. Fribourg: Delval, 1987.

PAOLIS P. DE; PARISI, M. Niveaux d'organisation cognitive et perméabilité au conflit socio-cognitif. PERRET-CLERMONT A. N.; NICOLET, M (Eds.). **Interagir et connaître:** enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Fribourg: Delval, 1988.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYECA, L.. **La nouvelle rhétorique. Traité de l'Argumentation**, 2 vol, Paris: P.U.F.,1958.

PERRET-CLERMONT, A. N. **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Berne: Peter Lang, 1979.

PERRET-CLERMONT, A.N., BRUN, J., SAADA, E. H. & SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1984). Learning: A social actualization and reconstruction of knowledge. In: TAJFEL, H. (ORG.). **The social dimension**. (Vol 1). Cambridge University Press e Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1984.

PERRET-CLERMONT, A.N. La structuration des échanges symboliques. In: PERRET-CLERMONT A.N. ; NICOLET, M (Eds.). **Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif**. Fribourg: Delval, 1988.

PERRET-CLERMONT, A.N. & BROSSARD, A. L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions. In: HINDE, R.A.; PERRET-CLERMONT A.N.; STEVENSON-HINDE, J. (Eds.). **Relations interpersonnelles et développement des savoirs**. Fribourg (Suisse): Delval, 1989.

SOUTO, R. P. **Argumentação coletiva em sala de aula e construção de conhecimentos no campo da ética: uma abordagem processual**. Dissertação de Mestrado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

VIGNAUX, G. **L'argumentation: Essai d'une logique dsicursive**. Genève et Paris: Droz, 1976.

VILAR DE MELO, M. F. **Le développement de l'argumentation et de la conceptualisation chez des syndicalistes de faible formation de base.** Thèse de Doctorat. Université René Descartes – Paris V – Sorbonne, 1998-1999.

VILAR DE MELO, M. F. Os Processo da Argumentação: uma abordagem pragmático-discursiva. **Revista Symposium**, Recife, v. 3, n.Especial, 1999, p. 55-60.

VILAR DE MELO, M. F. **Interação e argumentação em sala de aula.** In: Anais do I Congresso e IV Colóquio da Associação LatinoAmericana de Estudos do Discurso (ALED) p. 118-119. Recife: Ed Universitária, 2001.

VILAR DE MELO, M. F. **Interação, Argumentação e Contrução de Conhecimento.** Anais do IX Simpósio de Pesquisa e Intercambio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPPEP), p. 130, Águas de Lindoia (SP): ANPPEP, 2002.

WINNYKAMEN, F. Le recours à l'aide d'autrui en situation cognitive: enjeux théoriques et approches expérimentales. Beaumont, **Les Cahiers de Beaumont**, n. 52 bis-53, 11-21. 1990.