

## A FORMAÇÃO, NA *ESCRITURA* ACADÊMICA, DO FORMADOR PARA A *ESCRITURA* ESCOLAR

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti<sup>1</sup>  
Suziane da Silva Mossmann<sup>2</sup>

*RESUMO:* Este artigo tematiza a escritura na universidade, tendo como delimitação a defesa do tensionamento entre o que se coloca, de um lado, como local/específico/vernacular, com o que se coloca, de outro lado, no âmbito do genérico humano, do grande tempo, da história. Atende-se ao objetivo de problematizar a exacerbação do relativismo nas atividades com a escritura na esfera acadêmica em se tratando da formação de licenciados em Letras Português. As bases teóricas são a filosofia da linguagem de fundamentação bakhtiniana, a psicologia da linguagem de fundamentação vigotskiana e os estudos do letramento com origem no Reino Unido. A abordagem é qualitativa e são apresentados dados empíricos de um conjunto de vivências com a escritura acadêmica do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. Os resultados apontam para a necessidade de ressignificações no campo das contraposições ao que se historiciza como escritura no movimento dinâmico-causal entre o presente e o passado na prospecção com o futuro.

*PALAVRAS-CHAVE:* Escritura, esfera acadêmica, local/específico/vernacular, grande tempo/história/genérico humano.

*ABSTRACT:* This article thematizes academic writing and it is restricted to what lies between location/specifics/vernacular and what concerns human generics, the great time, and a historical context. The objective is to problematize the exacerbation of relativism in regards to the academic writing applied towards undergraduate programs covering Portuguese

<sup>1</sup> Professora do DLLV/CCE/UFSC e do PPGLg/UFSC Pós-doutora em Filosofia da Linguagem na Universidade de Bari-Itália.

<sup>2</sup> Doutoranda do PPGLg/UFSC, Professora da UDESC/SC.

*Language and Literature. The theoretical basis is the bakhtinian philosophy of language, the vygotskian psychology of language, and literacy studies originated in the United Kingdom. The qualitative approach is based on empirical data acquired from experiences and practical observations on the academic writing methodology adopted by the Written Culture and Schooling Research Group. The results have demonstrated the need for resignifications in the field of oppositions to what is historicized as writing within the dynamic-causal movement between present and past, while prospecting the future.*

**KEYWORDS:** *Writing, academic sphere, location/specifics/vernacular, the great time/history/human generics.*

**Recebido em:** 30-10-2016

**Aceito em:** 30-12-2016

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a *escritura na esfera acadêmica*, ocupando-se da formação de licenciados em Letras Português. Problematiza o que entendemos estar se desenhando como uma exacerbação do que é do âmbito do *local*, do *específico*, do *vernacular*, em detrimento do *genérico humano* – sob a égide da negação do que é eurocêntrico, canônico, homologado, normativo – e possíveis implicações dessa exacerbação na formação para a *escritura*, na *esfera acadêmica*, daquele que deverá formar para a *escritura na esfera escolar*. O artigo divide-se em três seções de conteúdo. Na primeira delas, apresentamos uma discussão sobre o conceito sob o qual tomamos a atividade de escrita; na segunda, discutimos a mencionada exacerbação e, na terceira, apresentamos dados empíricos, discutindo-os sob três tensionamentos distintos: do escopo sociointeracional mais amplo, do escopo epistêmico e do escopo lexical e

gramatical. A busca é pela *curvatura da vara*, pelo tensionamento entre especificidades culturais intensamente projetadas na atualidade e questões que unificam os tempos e os espaços sociais e que reputamos fundamentais no movimento educativo em Língua Portuguesa, que contempla o percurso da heterorregulação para a autorregulação da conduta, em se tratando da *escritura*.

## **PRODUÇÃO TEXTUAL, AUTORIA OU ESCRITURA? UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL INICIAL**

Nas últimas décadas, *produção textual* tem sido um conceito fundante nas discussões sobre a escrita em nível nacional. Trata-se de uma marcação tomada, sob vários aspectos, a partir de Geraldi (1984), em discussões fundantes sobre ensino de Língua Portuguesa, ancoradas em uma filiação epistemológica de base enunciativista, o que há mais de trinta anos vem prevalecendo no tratamento do tema.

Ainda que queiramos tomar *produção textual* em uma interpretação que vê em *produção* vinculações com o conceito de *produto cultural*, portanto em uma remissão estreita à categoria *trabalho* concebida como *atividade humana essencial*, entendemos que essa forma de referenciar o processo de escrita no campo educacional não tem estado efetivamente livre de abordagens vinculadas, não à escrita como *produto cultural*, mas à escrita como *produtivismo* (com base em SAVIANI, 2013), sobretudo quando se vincula *produção textual escrita* a ‘atendimento a demandas contemporâneas’ ou ‘demandas de letramento’. A formação para o mercado de trabalho, que caracteriza a Educação Superior – em

que pese nossa busca por conferir-lhe outros propósitos – não raro suscita o *produtivismo*.

Concebemos que o papel da educação, independentemente de que nível se trate, é a ampliação crítica do repertório cultural dos sujeitos e, no caso da educação para *escrever*, essa ampliação exige imersão, o mais efetiva e intensa possível, nas diferentes manifestações da cultura escrita. Fazer isso, em nossa compreensão, requer dos educadores um olhar de base dialética para as vivências com a escrita já historicizadas pelos sujeitos e aquelas ainda distantes deles e as quais lhes importa experienciar (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Reputamos esse processo como um movimento dialético porque entendemos que não se trata de salvaguardar as vivências já tidas com a escrita, na busca de mantê-las impolutas (com base em BRANDT; CLINTON, 2002), nem tampouco de sobrepor-lhes vivências outras, rechaçando a história havida até então, em nome de eventual pecha de ilegitimidade (com base em LILLIS, 2001). Queremos ver como movimento dialético o que Street (2003) concebe como *hibridismo*, porque entendemos que não se trata de *hibridizar*, mas de sintetizar, decorrentemente de um processo de *apropriação da cultura*, a partir do qual se delineiam novos tensionamentos que redundam em necessidades de novas *objetivações culturais* (com base em DUARTE, 2003) em se tratando de *escrever*.

Buscamos, assim, fugir ao *produtivismo*, risco que vemos crescentemente maior em abordagens dos estudos do letramento que exacerbam o relativismo cultural, a exemplo daquelas focadas nos *multiletramentos*, nos *letramentos*

*múltiplos* e afins, as quais se aproximam substancialmente de uma isomorfia entre *letramento* e *competência*, tanto quanto da correspondência entre ‘um letramento’ e ‘uma cultura’ (com base em STREET, 2000) e que agasalham compreensões como ‘atendimento a demandas contemporâneas de letramento’, sobretudo porque, a nosso ver, colocam nas tecnologias – e não nas práticas sociais – suas lentes de atenção, não raro invertendo a relação lógica entre ambas. Nessa inversão, suscitam-se compreensões – para nós, equivocadas – de que as práticas escolares precisam ficar atentas às novas tecnologias, ao invés de advogar em favor de que tais práticas se valham das tecnologias para atender a sua função social. O servilismo da escola às tecnologias é ícone do *produtivismo*: uma escola que atenda a demandas externas ao invés de uma escola que problematize criticamente tais demandas e forme os sujeitos para que incidam sobre elas. Street (2000, p.20) adverte para o erro dessa inversão: “The focus would then be on the mode, on the visual, on the computer, rather than on the social practices in which computer, visual media and other kinds of channels are actually given meanings. It is the social practices, I would to argue, that give meaning and lead to effects, not the channel itself”.

Diferentemente da ‘tradição’ de referenciação como *produção textual*, outro conceito que parece ter ganhado projeção nas últimas décadas é *autoria*, sobretudo a partir da disseminação de estudos filiados ao Círculo de Bakhtin (com base em FARACO, 2010). Parece-nos tratar-se de uma abordagem indiscutivelmente enriquecedora, mas a entendemos bastante afeta às análises do discurso, dada sua fecundidade no que respeita ao tratamento de vozes que se colocam no enunciado. Quanto a isso, compartilhamos com Amorim (2009) a

compreensão acerca da complexidade de uma aproximação do ideário de M. Bakhtin a abordagens pós-modernas. Distinguimo-nos, na origem, dessa aproximação, em razão de nossa compreensão de que a categoria fundante para discutir a educação persiste em sendo o *trabalho* e que *modelo econômico* e *classe social* mantêm-se como capitais dos processos de exclusão no campo educacional, com especial destaque no que diz respeito à *apropriação* das diferentes manifestações da *cultura escrita* (com base em BRITTO, 2003).

Assim concebendo, ocupamo-nos, nas seções que seguem, do tratamento do tema que delinea este artigo tendo como escopo não o conceito de *produção textual* nem o conceito de *autoria*, mas a busca por lidar com o conceito de *escritura*, que tomamos de L. Ponzio (2002), mas o fazemos na estrita vinculação com o que vemos nele de *produto cultural*. Concebemos, assim, por *escritura* o processo de historicização do *escrever* tomando-o a partir do movimento dialético que entendemos haver entre o que já foi objeto de nossa *apropriação cultural* e o que – em uma ambientação educacional – coloca-se para sê-lo, em se tratando das diferentes manifestações da cultura escrita. *Escritura* é, pois, compreendida como um conceito que toca tanto no que é do âmbito da *funcionalidade* quanto no que é do âmbito da *infuncionalidade*<sup>3</sup> (com base em PONZIO, 2013, 2014; L. PONZIO, 2002), de modo que as lides do *cotidiano* se tensionem com o que se projeta no *grande tempo* e na *história* (com base, respectivamente, em BAKHTIN, 2001 [1979] e HELLER, 2014 [1970]). E, no âmbito estrito da *infuncionalidade*, cumpre que a *escritura* possa (re)haver

---

<sup>3</sup> A partir de Ponzio (2014), entendemos por *infuncionalidade* o que foge à lógica do mercado de trabalho, o que se delinea para aquilo que o filósofo italiano chama de *nada*, a exemplo das relações afetivas e da literariedade. A *infuncionalidade* opõe-se à *funcionalidade*, compreendida esta última como afeta à utilidade mercantil.

o *nada* da literariedade, afeto ao que de mais específico há na natureza humana: o *infuncional* (com base em PONZIO, 2014), isso porque importa

[...] o trabalho no sentido de inventar, de criar, de imaginar, de mudar, também no sentido infuncional (como no caso da “obra” do artista, mas como ocorre em qualquer obra humana, **sendo o infuncional a marca do homem** – também no mais primitivo vaso de terracota – como “animal semiótico”, capaz de inovação, capaz do “jogo do fantasiar” [...] que não é útil, não se limita à sobrevivência, à necessidade – a menos que esteja obrigado a isso, e também neste caso é difícil que não tente algum tipo de “evasão”) –, tudo isso é considerado imaterial, *trabalho imaterial*. (PONZIO, 2014, p. 59)

Essa ocupação nossa em tentar ver pelo ângulo da *escritura* o processo de educação para o *escrever* deve-se à já mencionada dissociação tanto do *produtivismo* como do enfoque nas *vozes do discurso*. Interessa-nos discutir o tema com base no conceito de *apropriação cultural*, para o que importa (re)colocar em pauta o que é do âmbito do *genérico humano* (HELLER, 2014 [1970]), o que é do âmbito da *ontogênese* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), o que é do âmbito do *grande tempo* (BAKHTIN, 2003 [1979]), que entendemos substancialmente denegado nas últimas décadas em nome da exacerbação do *local*, do *específico*, do *singular*, do *subjetivo*.

Nossa busca é por encontrar o ponto de síntese dialética entre esses polos, objetivando compreender o movimento dinâmico-causal de mudança que se dá/deveria se dar ao longo do processo de educação para o *escrever*. Essa compreensão decorre do entendimento de que a *escritura*, tomada como processo de historicização das vivências que se delineiam a partir da relação com a *cultura escrita*, é ponto fundamental para compreender como os estudantes passam a se organizar e a se desenvolver como sujeitos históricos que, de fato, fazem/passam a fazer parte das esferas da atividade humana em que

estão inseridos/ nas quais lhes é requerido se inserirem, de modo mais ou menos efetivo.

## **SALVAGUARDAS DO LOCAL: (IN)QUIETUDES?**

Estudos de base sociolinguística e estudos pautados nas discussões referentes ao *letramento* trouxeram uma importante contribuição para a projeção de problematizações acerca do que sejam *norma culta* e *norma padrão* (FARACO, 2008), tanto quanto acerca de contingências às quais é submetida a *escritura* na *esfera acadêmica* (com base em IVANIC, 1998; LILLIS, 2001; ZAVALA, 2010). Tais problematizações visibilizaram constrições vinculadas a dominações de toda ordem, quer sejam tratadas sob o ponto de vista econômico, cultural, discursivo, ou de outras filiações, congêneres no foco da crítica, mas distintas nas bases epistemológicas que as fundam. Como decorrência, parece hoje consensual a impossibilidade teórica<sup>4</sup> de haver, na universidade, coerções no que que respeita a usos da linguagem, motivadas por segregações que depreciem especificidades culturais distintas daquelas que historicamente prevalecem na vida acadêmica (com base em LEA; STREET, 1998). O *local*, o *cultural específico*, o *vernacular*, vêm ganhando progressivamente maior número de defensores na denúncia contra um universalismo tido como segregador, eurocêntrico, colonialista, e qualificações depreciativas afins (com base em MOITA-LOPES, 2013)

---

<sup>4</sup> Como assinalaremos, à frente, parece-nos um consenso apenas da ordem do teórico, já que, na prática, tais coerções tendem a se manterem intactas.

Trata-se, seguramente, de importante movimento em favor da mudança de um quadro no qual muitos segmentos da população, em nível nacional, têm sido historicamente alijados do acesso à universidade, uma vez que não se adaptaram a ela, dentre outras razões, também por distinções no domínio de usos muito específicos da língua que a caracterizam, como marcam Kalantzis e Cope (2000) para as discussões da educação de um modo geral, o que entendemos extensível à *esfera acadêmica*. Em que pese avanços nesses movimentos, tendem, ainda, a persistir na Educação Superior contextos de exclusão motivados por questões tais (com base LILLIS, 2003).

Restringindo à *escritura*, neste artigo, tais tensionamentos nos usos da língua, interessa-nos o reconhecimento desse importante movimento em favor da problematização das coerções econômicas, culturais, discursivas e afins, todavia interessa-nos também contribuir para a instauração de uma problematização inversamente relevante: Eventual exacerbação desse movimento de denúncia de coerções em defesa de especificidades culturais locais, da ambientação de origem dos sujeitos, não estaria denegando o necessário tensionamento do *local*, do *específico*, do *vernacular*, com o *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]) que nos une nessas abundantes distinções entre nós? Eventual exacerbação não estaria instituindo um relativismo cultural tal que validaria – em tese – todo o tipo de *escritura* na *esfera acadêmica*? E, em o fazendo, que implicações se colocariam na formação para a *escritura*, na *esfera acadêmica*, de quem formará para a *escritura* na *esfera escolar*?

Questão adicional requer menção aqui – sem, todavia, aprofundamento, o que tergiversaria o foco do artigo: a relativização que parece imperar na teoria não tende a fazê-lo na prática. A carecer de estudos empíricos que sustentem esta inferência, não temos participado de processos educacionais na universidade que ‘homologuem’, na escrita dos estudantes, usos vernaculares e locais defendidos nas mencionadas filiações teóricas; ao contrário, tais usos tendem a ser rechaçados. Mesmo iniciativas acadêmicas, como o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação – PIAPE<sup>5</sup> –, a depender de como são interpretadas e implementadas, aproximam-se perigosamente da lógica da educação compensatória. De todo modo, mesmo que, na prática, o relativismo de que tratamos aqui pareça não ter curso, a dissociação que se instaura entre teoria e prática justifica o mote deste artigo e convida a necessários novos estudos porque instaura inquietudes de outra ordem.

Nesta discussão, importa registro de que tal formação para a *escritura* na *esfera acadêmica* não pode ser tomada como um bloco monolítico, em desatenção às diferentes áreas do conhecimento humano, tendo presente que a interação social que nelas tem lugar dá conta de diferentes propósitos dos interlocutores, o que, em face da *atividade humana essencial*, toma a *escritura* como *instrumento psicológico de mediação simbólica* para a *apropriação cultural* em convergência com a historicidade dessa mesma *atividade humana essencial* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; DUARTE, 2003). Assim, é de se supor que a *escritura* na formação de licenciados em Letras Português,

<sup>5</sup> <http://apoiopedagogico.prograd.ufsc.br/apoio-pedagogico>, consulta em dezembro de 2016.

foco deste artigo, atenda a objetivos distintos dessa mesma formação em outras habilitações profissionais, salvaguardado, porém, o já mencionado necessário tensionamento com o *genérico humano* (HELLER, 2014 [1970]); afinal, a *atividade humana essencial*, independentemente dos contornos sob os quais se materialize em cada campo da ação humana atende sempre às relações dialéticas entre *necessidade/objetivação/apropriação* (com base em DUARTE, 2003). Sob essa compreensão, formar licenciandos em Letras Português para a *escritura* precisa consolidar-se na convergência com essa habilitação profissional, tendo presente que dos egressos dessa formação será requerido assumir a formação para a *escritura* na Educação Básica, como prerrogativa da *atividade* para cuja historicização habilitaram-se.

Entendendo que o papel da escola é a ampliação crítica de repertório cultural e, em se tratando do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, o repertório é o de *linguagem*, parece-nos que a formação para a *escritura* no curso de Letras Português – em atenção à qual seja a historicidade dos acadêmicos sob o ponto de vista de sua imersão na *cultura escrita* – precisa considerar o já mencionado movimento de denegação de um percurso de segregação linguística que atinge frontalmente os segmentos da população alijados do acesso ao alfabetismo pleno, os quais – não gratuitamente – são os mesmos segmentos da população fragilizados socioeconomicamente, mas precisa facultar aos licenciandos – também em atenção a sua historicidade com a *cultura escrita* – ampliação crítica de repertório em *linguagem* que viabilize um percurso de *apropriação cultural* de usos da linguagem que não lhes são

familiares, no tensionamento com aqueles que já o são (com base em VYGOTSKI, 2013 [1934]).

Na mencionada problematização de relevância inversa a que aludimos anteriormente, importa colocar em questão a necessidade de que os futuros professores de Língua Portuguesa não tenham apenas respeitado o seu repertório cultural de origem – para o que prezam estudos sociolinguísticos e estudos do letramento –, mas tenham possibilidades de *apropriação* de usos outros, para além desses, de modo que possam assumir a *atividade* que lhes cabe na docência na área, com base em um repertório cultural mais amplo do que o dos alunos que lhes caberá formar. Entendemos que essa condição de interlocutor mais experiente no objeto de conhecimento em questão, nos processos de ensino e de aprendizagem, é imprescindível para que, atingido o estado de intersubjetividade (WERTSCH, 1985), os estudantes, na relação com o professor de Língua Portuguesa, possam ampliar criticamente seu repertório cultural no que diz respeito à *escritura*, quer sob o ponto de vista da *funcionalidade* do *escrever*, convergente com as lides cotidianas da *atividade humana*, quer sob o ponto de vista da *história*, do *grande tempo*, do *infuncional*, daquilo, enfim, que transcende esse mesmo cotidiano e coloca os estudantes nas relações com tempos e espaços sociais que não são os seus, mas dos quais são parte em razão do *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]; BAKHTIN, 2003 [1979]); PONZIO, 2013, 2014; L. PONZIO, 2002).

Desse modo, entendemos chegado o momento de advogar em favor da *curvatura da vara* – metáfora que Saviani (1983) toma de Lênin –, mas, como temos feito em outras publicações nossas, travestimos a metáfora com outros

referentes, agora com o conflito instaurado por uma crescente exacerbação da defesa do *local/específico/vernacular*. Parece consensual que essa defesa precisa ser assumida em nome de evitarmos outra exacerbação, a do *universal* por si e em si mesmo. Esta ou aquela polarização, no entanto, quando em excesso, pecam; aquela pelo risco da insularidade, do gueto no *local*, como advertem Brandt e Clinton (2002); esta pelo risco da segregação daquilo que não coaduna com o *universal* (com base em STREET, 1984).

A busca que temos empreendido em nossas últimas publicações tem sido a assunção dessa *curvatura da vara*, que vemos em Bakhtin (2010 [1920-24]) nas relações entre *istina* e *pravda*, assim como vemos em Vygotski (2013 [1934]) no tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos*; e em Heller (2014 [1970]) entre *cotidiano* e *história*. Bakhtin (2010 [1920-24], p. 54) registra que do reconhecimento da eventicidade do *ato* não “[...] decorre, em absoluto, a validade de qualquer relativismo que negue a autonomia da verdade e que procure fazer dela qualquer coisa de relativo [...]”. Ponzio (2012, p. 170), na mesma direção, escreve:

O relativismo possui um vício de fundo: pressupõe um ponto de vista exterior, uma consciência externa que não participa da disputa de pontos de vista contrapostos, mas os considera igualmente verdadeiros, e portanto afirma que a razão é relativa. O relativismo, portanto, pressupõe um ponto de vista abstrato, imparcial, que procura colocar-se fora da relação dialógica, da relação com outro. O limite do relativismo é sua ilusória pretensão de uma consciência externa, “não participante”, como diz Bakhtin.

Com isso, é nosso propósito mantermo-nos na problematização de relevância inversa que vimos anunciando ao longo deste artigo e que, à luz da

metáfora da *curvatura da vara*, convida a pensar uma formação para a *escritura* em cursos de Letras Português que esteja comprometida com o tensionamento entre o que é do *local/específico/vernacular* e o que é do *genérico humano*. Assim, cumpre aos licenciandos nessa habilitação profissional *apropriarem-se* de uma *escritura* que transcenda o seu horizonte imediato, não apenas como experiência de formação, mas como condição para tratamento metacognitivo da *escritura*, de modo a, em estando formados e na *atividade* da docência na área, criar efetivamente condições para ampliação crítica de repertório dos estudantes da Educação Básica em se tratando da *escritura*. Sob essa perspectiva, os licenciandos precisam autorregular efetivamente sua conduta na *escritura* para assumirem a heteroregulação da conduta de seus alunos nessa mesma *escritura*, para que, no percurso em busca do estado de intersubjetividade, facultem a esses mesmos alunos a *autorregulação* de sua própria *escritura* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985).

Logo, entendemos chegado o momento de as universidades, na formação de licenciandos em Letras Português, ressignificarem a postura de denúncia teórica de segregação a que tendem a ser submetidos acadêmicos oriundos de segmentos sociais fragilizados, em nome de defendê-los da exclusão provocada pelo *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Essa denúncia – insistimos, teórica – vem sendo insistentemente feita e precisa, sim, persistir, mas ela deve fazer-se acompanhar de um outro movimento: a garantia – na prática – de ampliação crítica de repertório desses acadêmicos em se tratando da *escritura*, sob pena de essa ardorosa defesa, circunscrita ao campo teórico, solapar o necessário processo de formação humana integral que precisa

historicizar-se na *esfera acadêmica*, sob pena de formarmos licenciados respeitados em seu pertencimento cultural, mas também nele insularizados; eis implicações da “cilada da identidade” de que trata Ponzio (2014).

## NECESSÁRIAS IMPLICAÇÕES DO *GENÉRICO HUMANO* NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM LETRAS PORTUGUÊS

Os dados empíricos que discutimos nesta seção decorrem de um conjunto de textos escritos, em *gêneros do discurso* que instituem relações interpessoais na universidade, com enfoque em *resumo*, *artigo acadêmico* e *ensaio acadêmico*, cujos autores são licenciandos de cursos de Letras Português. A opção por esses três gêneros atende ao seguinte critério: cotejar (i) *gêneros* que revozeiam autores, a exemplo do *resumo*, com (ii) *gêneros* que explicitamente imbricam a voz do acadêmico com a voz dos autores, a exemplo do *artigo acadêmico*, e (iii) *gêneros* em que a voz do acadêmico tem espaços para projeção majoritária, como o *ensaio acadêmico*. Trata-se de uma propositada gradação de assunção da autoria. Os excertos apresentados compõem uma série histórica de dez anos – 2006-2016<sup>6</sup> –, cujos dados vimos historicizando em nosso Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, como decorrência de nossa atuação na docência e em projetos de pesquisa e extensão.

<sup>6</sup> Os dados aqui apresentados dizem respeito a projetos que, em suas implementações, contaram com aprovação do Comitê de Ética das instituições respectivas aos diversos campos dos quais decorrem os textos.

Para as finalidades deste artigo, nosso critério para a seleção dos dados apresentados foi sua historicidade no que tange ao mote *tensionamentos com o genérico humano*, o que implicou excertos de textos, nos *gêneros do discurso* anteriormente mencionados, em que fossem relevantes estes três desdobramentos: (i) tensionamentos no que respeita aos propósitos da interação social na *esfera acadêmica* em se tratando do *gênero do discurso* em foco; (ii) tensionamentos conceituais no que respeita ao *conteúdo temático* no *gênero do discurso*; (iii) tensionamentos formais no que diz respeito ao agenciamento de recursos lexicais e gramaticais no texto no *gênero*. Empreendemos, assim, um breve percurso de análise que problematiza a formação para a *escritura* de licenciandos em Letras Português, aos quais competirá formar para a *escritura* estudantes da Educação Básica. Os excertos são breves no que respeita à quantidade e ao processo analítico dadas as restrições do *gênero* no qual nos enunciamos aqui.

## **Propósitos da interação social na *esfera acadêmica*: tensionamentos respectivos aos *gêneros do discurso***

Possivelmente um dos conflitos mais recorrentes em se tratando da formação para a *escritura* na *esfera acadêmica* seja a familiarização dos licenciandos com as especificidades dos diferentes *gêneros do discurso* (com base em BAKHTIN, 2003 [1952-53]). Compreender como a *escritura* se configura nas interações sociais que têm cada qual dos *gêneros* como *produto cultural* dos quais importa apropriar-se parece desafiar muitos dentre os

acadêmicos. Na Figura 1, a seguir, veiculamos excerto de *resumo* escrito por licenciando participante de um de nossos estudos, ao final do qual se apõe orientação do professor em que se explicitam inadequações a serem foco na refacção desse mesmo *resumo*. Já na sequência, na Figura 2, coloca-se o mesmo movimento, agora em se tratando do *gênero artigo acadêmico*, do qual exibimos apenas um excerto em que consta a interação do professor com o estudante. Tal interação professor-acadêmicos não é o ponto de interesse aqui, em si mesmo; o interesse recai sobre os tensionamentos em tela.

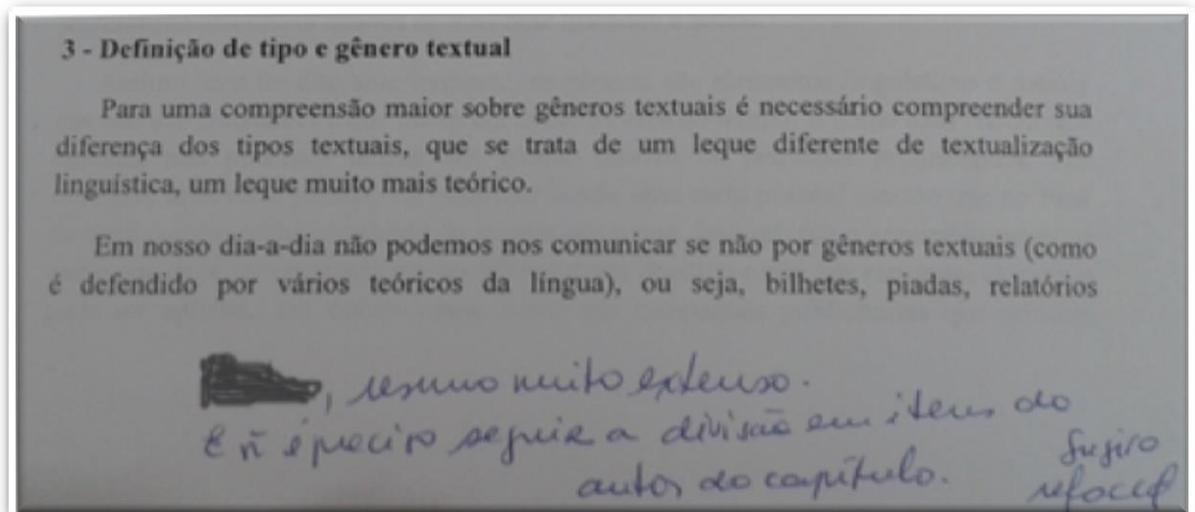


Figura 1 – Excerto de *resumo* escrito por acadêmico de Letras Português  
Fonte: Mossmann (2014)

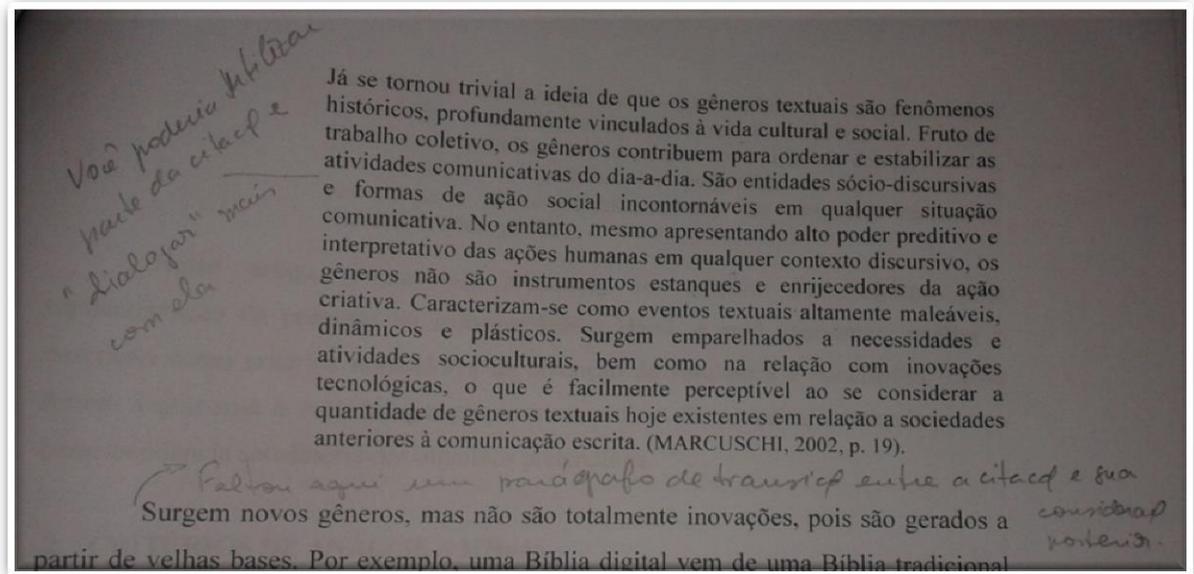


Figura 2 – Excerto de *artigo acadêmico* escrito por graduando de Letras Português  
Fonte: Mossmann (2014)

Na Figura 1, vemos a intervenção docente focada nas especificidades do *gênero resumo*, com breve orientação para refacção sob o ponto de vista de tais especificidades: (inadequação da) extensão e (não) divisão de itens, tendo presente normativas para *escritura* de textos nesse *gênero*. Parece-nos que uma das questões mais substanciais em se tratando do *resumo* é lidar com a *extensão*, porque nela se materializa a educação para a leitura dos eixos macrotextuais sob os quais se delineiam as delicadas relações entre *recorrência estrita*, *progressão* e *relação* (CHAROLLES, 1978). Na Figura 2, mantém-se o mesmo enfoque nas especificidades do *gênero*, agora o *artigo acadêmico*. O que aparentemente pode suscitar uma intervenção docente focada na *coesão textual*, em nossa compreensão dá conta de uma das dificuldades que entendemos mais recorrentes na *escritura* acadêmica: o *discurso reportado*. Lidar com as vozes dos autores na relação com a própria voz (com base em BAKHTIN, 2010 [1929]) tende a

ser grande desafio para o acadêmico nesse *gênero*, do qual essa explicitude do *dialogismo* (BAKHTIN, 2013 [1929/1969]) é constitutiva.

Não é, reiteramos, a intervenção docente em si mesma o enfoque deste artigo. Interessam-nos, no âmbito desta seção, os percursos de *apropriação* dos *gêneros do discurso* por parte dos acadêmicos. No caso dessas Figuras 1 e 2, colocam-se dois polos extremos: de um lado, o *resumo*, um *gênero do discurso* no qual o acadêmico é convidado a um mínimo de *interferência*, no sentido que Petrilli, Ponzio e L. Ponzio (2012) atribuem ao conceito; de outro lado, o *artigo acadêmico*, um *gênero do discurso* no qual essa *interferência* deve ser maximizada, em necessária atenção o *discurso reportado*.

Nossa escolha propositada por esses dois polos deve-se à compreensão de que o tensionamento de que nos ocupamos nesta publicação possivelmente encontre aqui uma ecologia icônica: importa ler o outro, compreender o outro, encontrar o outro (com base em PONZIO, 2013; 2014), para, constituindo-se na *alteridade*, aquilatar potencial de *interferência* na *escritura*, no sentido de *assinar o ato de escrever* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; CERUTTI-RIZZATTI; LESNHAK, 2015). Na busca de sermos mais claras: do *encontro* do acadêmico e do<sup>7</sup> *outro* por meio da *leitura* que é provocada pelo *resumo* redundam novas possibilidades de esse mesmo acadêmico colocar-se na *interferência* implicada na *escritura* do *artigo*, porque neste *gênero* não é possível manter-se na *palavra outra* – como no *resumo* –, importa que a *palavra própria* interfira na *palavra outra*, coloque-se nela, *assine o ato* (com base em PONZIO, 2010; BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

<sup>7</sup> Para Ponzio (2010; 2013; 2014) é *encontro de* e não *encontro com* ou *encontro entre*.

Trata-se, pois, de um movimento tão mais efetivo quanto mais se tensionar com o *grande tempo*, com a *história*, com o *genérico humano*, quanto mais afastar-se do *cotidiano* para poder compreendê-lo melhor. Requer-se, pois, para tal, imersão no *grande tempo*, ausculta da *palavra outra*, exorbitância do idêntico (PONZIO, 2013). Um percurso dessa ordem não pode se dar no âmbito do relativismo, da salvaguarda do *local*, do *vernacular*, do *específico*; ao contrário, exige desse mesmo *local/específico/vernacular* o abrir-se para o *global/genérico/dominante*, fazendo-o não em uma postura de subserviência e de rendição, mas no tensionamento do qual deriva a ampliação crítica de repertório. Não entendemos possível outro percurso por meio do qual seja facultado ao acadêmico *apropriar-se* da *escritura* em uma perspectiva mais ampla, que lhe outorgue a condição de interlocutor mais experiente nessa mesma *escritura* em relação ao estudante que o aguarda na condição de futura docência.

## **Tensionamentos conceituais no que respeita ao *conteúdo temático* no gênero do discurso**

Esse segundo grupo de tensionamentos parece-nos flagrantemente preterido no âmbito da mencionada exacerbação da salvaguarda do *local*, do *específico*, do *vernacular*, isso porque tal exacerbação ancora-se na categoria *cultura* como base, em inter-relações fecundas com a categoria *discurso*, dissociadas ambas do enfoque epistêmico, ontogenético, da *apropriação da cultura* (com base em SAVIANI; DUARTE, 2010). Lidar com o que é do escopo do epistêmico parece ter se apagado na exacerbação de que tratamos

aqui, no entanto um percurso de formação acadêmica ancora-se no campo conceitual. Se a *apropriação* dos *conceitos científicos* no tensionamento dialético com os *conceitos cotidianos* (com base em VYGOTSKI, 2013 [1934]) é fundante na *esfera escolar*, tão mais efetiva se coloca na *esfera acadêmica*. As Figuras 3 e 4 a seguir exemplificam incidências docentes sobre titubeios conceituais dos licenciandos participantes deste estudo e são reproduções de interações *on-line*.

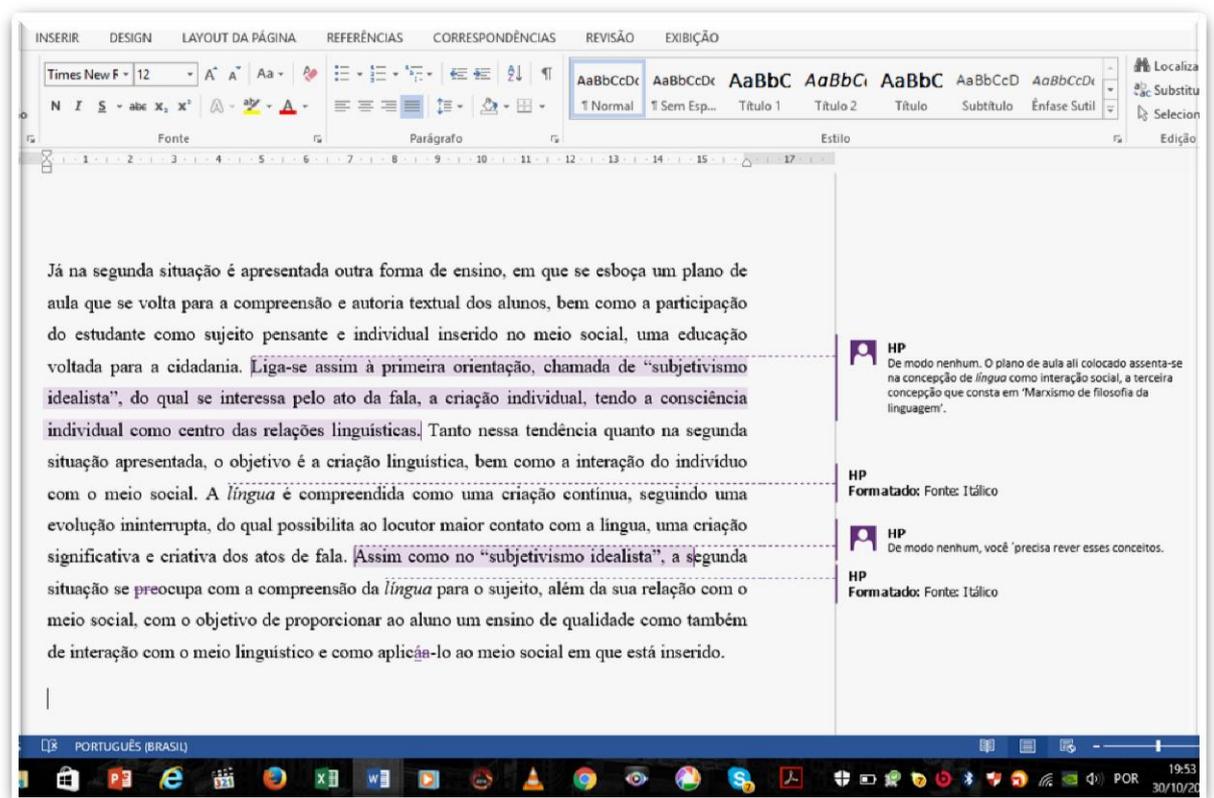


Figura 3 – Intervenção docente no plano conceitual em *ensaio acadêmico*  
Fonte: Documentação de vivências do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e escolarização

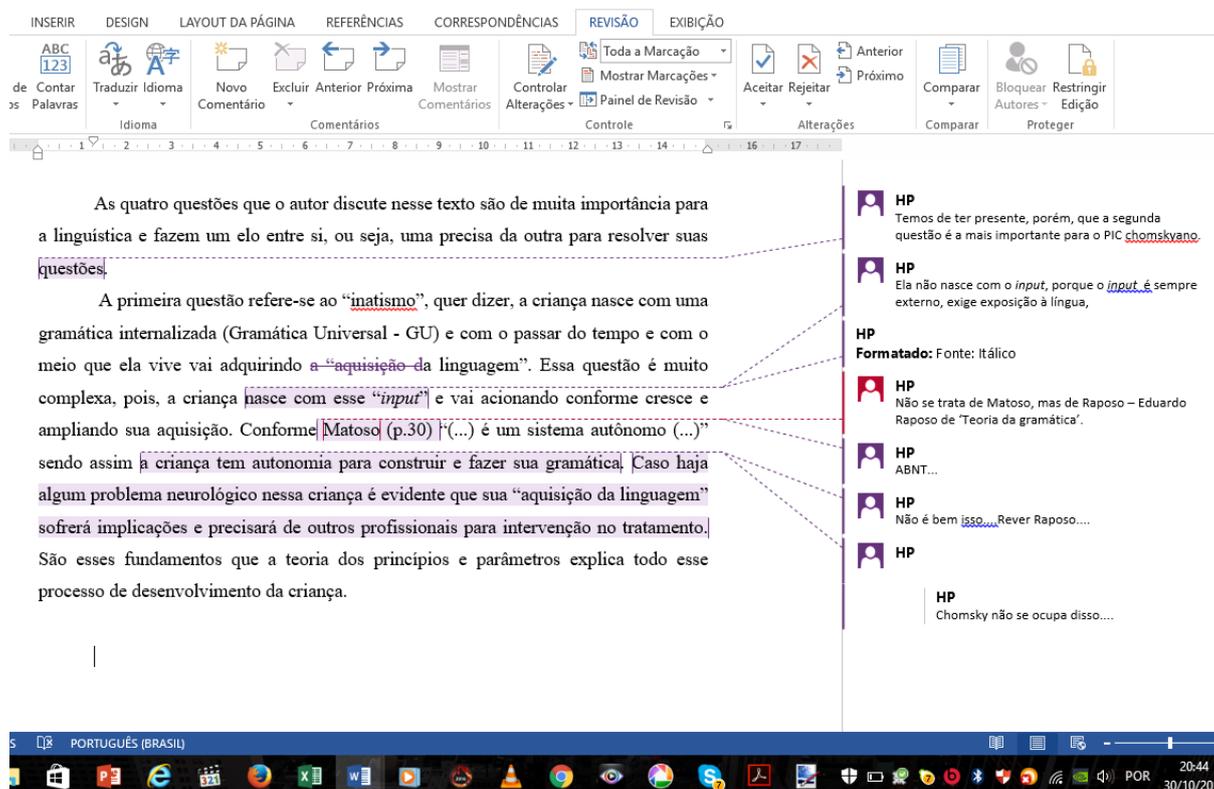


Figura 4 – Intervenção docente no plano conceitual em *ensaio acadêmico*  
Fonte: Documentação de vivências do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e escolarização

Na Figura 3 anterior, a leitura docente do *ensaio* cujo excerto constitui a imagem focaliza inadequação conceitual no que respeita à menção do acadêmico a concepções de *língua* que deveriam ser cotejadas, no *ensaio*, com planejamentos de aula, tendo por base a obra de V.N. Volochínov, ‘Marxismo e filosofia de linguagem’. Já na Figura 4, o mesmo movimento de reparo conceitual diz respeito a questões relacionadas a teorias inatistas – nesse caso específico, a dificuldade conceitual estende-se à menção ao autor, ao invés de ‘Raposo’<sup>8</sup>, o acadêmico evoca ‘Matoso’, em possível – e equivocada – remissão

<sup>8</sup> Eduardo Raposo, autor da obra ‘Teoria da gramática’.

a Mattoso Câmara Jr., o que não nos parece apenas um descuido de evocação, implica (não) *apropriação conceitual* efetiva, dada a distância epistemológica que separa esses dois autores.

No que respeita aos tensionamentos aqui em foco, remetem a questões substancialmente importantes no percurso de habilitação profissional: a *apropriação conceitual* baseada na área de formação. Trata-se de um enfoque epistêmico de fundamental importância que vem sendo progressivamente preterido em favor de abordagens voltadas para o desenvolvimento de *competências*, muito afetas ao paradigma da *performance* (com base em LYOTARD, 1979). Neste caso, entendemos mostrar-se na *escritura* um processo de organização do pensamento por meio da linguagem (com base em VYGOTSKI, 2013 [1934]) que sugere ausência de efetiva imersão no que respeita ao *genérico humano*, ao *grande tempo*. Não raro situações tais se colocam quando não se dá efetivamente o *encontro* de acadêmicos e de autores cuja leitura foi recomendada (CERUTTI-RIZZATTI; LESNHAK, 2015), limitando-se, tais acadêmicos a anotações de aula, esquemas aplanados, leitura apressada de *slides* (DAGA, 2016) e comportamentos afins, por meio dos quais o tensionamento do *cotidiano* com o *genérico humano* não se consolida porque a relação passa ao largo da leitura dos autores fundantes, do estudo das obras, do tempo de *apropriação cultural*.

Também nestes casos posturas afetas ao relativismo tendem a contribuir para esse aplanamento à medida que problematizam o que é do *grande tempo* como *eurocêntrico*, *dominante*, *opressor* e qualificações afins. Não defendemos, aqui, uma prevalência asséptica da erudição nas inadequações que já

consensuamos em se tratando do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Nossa busca é, reiteramos, pela *curvatura da vara*, compreendendo que a *apropriação conceitual* implica um movimento epistêmico que só é possível com a efetiva imersão crítica no que é do *grande tempo*, porque é nesse *grande tempo* que presente e passado dialogam na prospecção da *memória de futuro* (com base em BAKHTIN, 2003 [1979]) e é aí, entendemos, que tem de se dar a crítica ao que, sendo monofônico, segrega o diferente.

## **Tensionamentos formais no que diz respeito ao agenciamento de recursos lexicais e gramaticais no texto no gênero**

Nesta terceira e última acepção dos tensionamentos de que vimos nos ocupando neste artigo, tematizamos o agenciamento de recursos lexicais e gramaticais na tessitura do texto no *gênero do discurso*. Esse agenciamento, em nossa compreensão, tem convivido com titubeios na formação profissional dadas as complexas e contundentes problematizações que se historicizaram em especial no âmbito dos estudos sociolinguísticos sobre a modalidade oral e que terminam por se estender, não raro de modo arrevesado, à modalidade escrita.

Nas Figuras 5 e 6 a seguir, vemos inquietas intervenções docentes, considerando tratar-se de *discurso reportado* e com o uso de editor eletrônico que aponta problemas ortográficos. Em se tratando, nesta seção, de acadêmicos em fase final de Curso de Letras, as inquietudes docentes parecem se explicar. Trata-se, em ambos os casos, de excertos de ensaios escritos fora da ambientação universitária e com prazos para envio ao professor, o que suscita

condições de tempo para processos de releitura, revisão atenta e comportamentos afins, os quais não parecem ter sido levados a termo em ambos os casos.

Diferentemente dos tensionamentos tematizados nas seções anteriores, nesta seção, em um primeiro olhar, possivelmente se tribute complexidade menor ao que está sendo focalizado. Em nosso entendimento, no entanto, trata-se do mesmo mote: o tensionamento com o *grande tempo*, com a *história*, com o *genérico humano*. Em se tratando dos recursos lexicais e gramaticais da língua portuguesa, eles se historicizaram de modo específico para as lides da *escritura* e, em que pesem as complexas problematizações sociolinguísticas e dos estudos do letramento de cuja lógica compartilhamos, importa haver, em nossa compreensão o que Soares (1986) propunha como *bidialetalismo para a transformação*, a despeito de críticas que essa proposição já tenha suscitado. Seguem as Figuras.

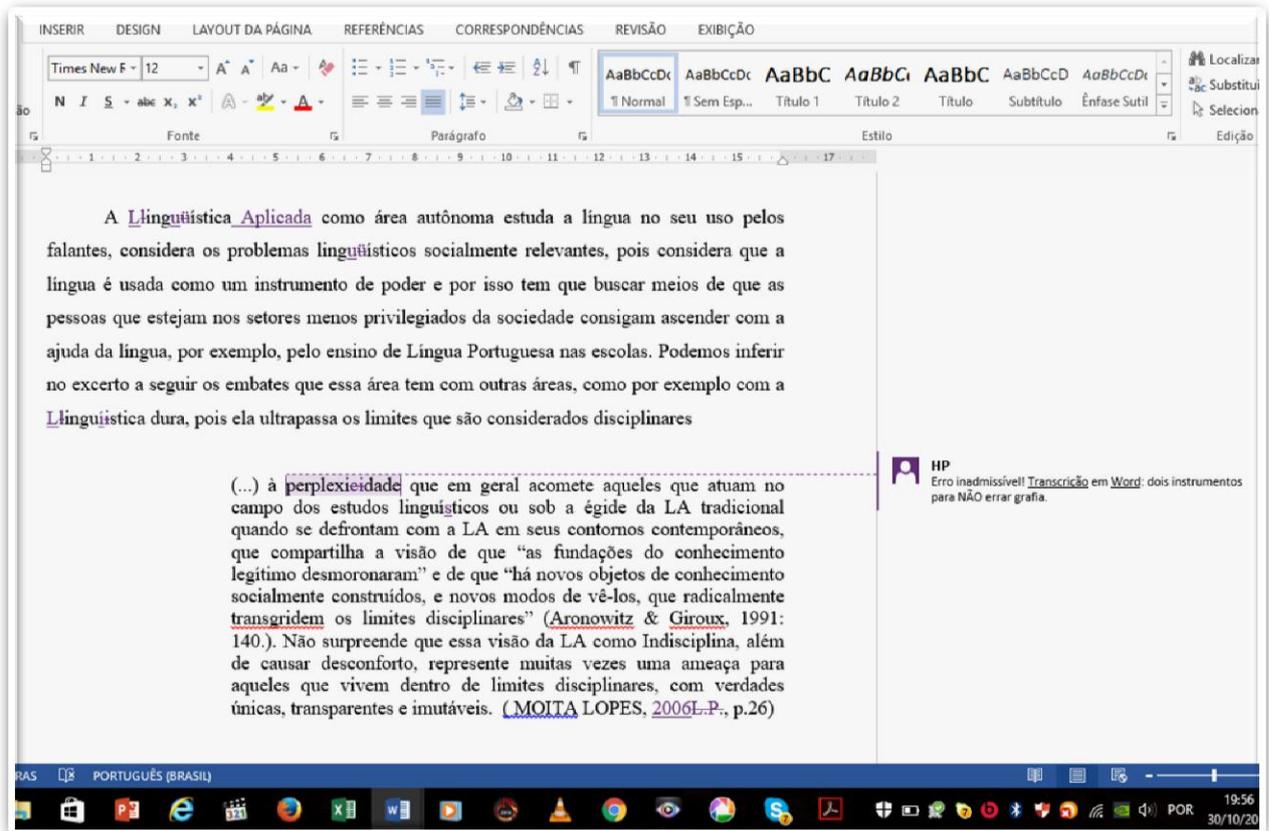


Figura 5 – Intervenção docente no plano formal em *ensaio*  
Fonte: Documentação de vivências do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e escolarização

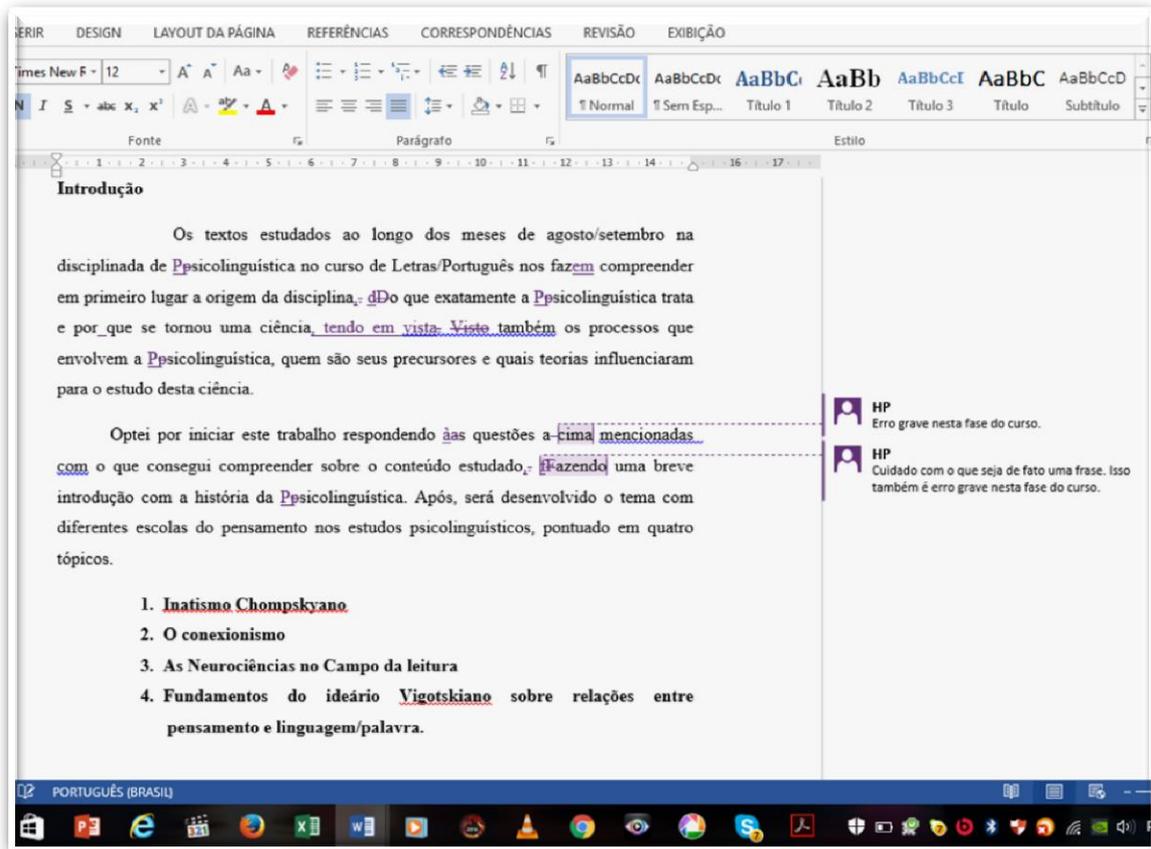


Figura 6– Intervenção docente no plano formal em *ensaio*  
Fonte: Documentação de vivências do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e escolarização

Em ambas as Figuras, a intervenção docente aponta problemas ortográficos bastante primários, mesmo estando em uso editor de texto com recursos de correção gráfica e mesmo tendo sido *escritura* realizada com ampla disponibilidade de tempo de revisão. Questões tais, recorrentes em nossos registros de dados requerem considerar que, formamos, na *esfera acadêmica*, para a *escritura*, aqueles que formarão, para a *escritura*, na *esfera escolar*; isso exige, a nosso ver, um processo que eduque o sujeito para a *apropriação* crítica das especificidades tanto da *norma culta* como da *norma padrão*, tomadas aqui

as distinções que Faraco (2008) dá aos conceitos. Em que pese nossa denúncia contra o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), contra o normativismo vazio (FARACO, 2008; GERALDI, 1997; BRITTO, 1997), em favor da atenção às especificidades culturais de origem dos acadêmicos (LILLI, 2001; IVANIC, 1998; ZAVALA, 2010), a formação para a *escritura* de um licenciando em Letras Português exige o movimento de *curvatura da vara*, de questionamento do relativismo, de tensionamento com o *genérico humano*, sob pena de essa mesma formação não redundar em um sujeito cujo repertório cultural em se tratando da *escritura* seja efetivamente mais amplo e mais crítico que aquele dos estudantes a quem competirá formar. Para que o licenciado atue na heterorregulação da conduta do estudante da Educação Básica até que esse mesmo estudante possa autorregular sua conduta na *escritura*, importa que a universidade reveja a crescente exacerbação – na teoria – do relativismo, o qual tende a evanescer um processo que se ocupe de questões afetas à imersão nos *gêneros do discurso secundários*, tanto quanto que se ocupe da dimensão epistêmica da formação para a *escritura* e que (re)tome a historicização dos acordos de forma que compõem essa mesma *escritura* em língua portuguesa. E, se isso implica um processo de *apropriação*, implica, conseqüentemente, um processo de novas *objetivações* a partir de novas *necessidades sociais* – e nestas últimas reside necessariamente nosso foco de luta por inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente que os excertos aqui veiculados são apenas alguns exemplos dentre um número substancial de casos afins, perguntamos: A quem serve a exacerbação teórica do relativismo? Quais são os segmentos que mais padecem com a negação teórica do *genérico humano*, do que é da *história*, do que está no *grande tempo*? Sem dúvida, importa a defesa dos estratos sociais que tendem a ser segregados por seu pertencimento cultural, e o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), tanto quanto o normativismo (FARACO, 2008; GERALDI, 1997), já foram amplamente focos da denegação dessa segregação. Não teria, porém, chegado o momento de (re)haver a *curvatura da vara*, em busca de compreensões que apregoem tensionamentos dialéticos entre esses polos e não a denegação teórica de um deles, exatamente por conta de ele ter negado outrem anteriormente?

Parece-nos que segmentos populacionais favorecidos socioeconomicamente prescindem da escola para imersão na cultura escrita de modo mais amplo, sendo-lhes facultada ampliação da *apropriação da escritura* a despeito da ação educacional, nas *esferas escolar e acadêmica*. E, caso não o façam/não o queiram fazer, não nos parece que sejam socialmente alijados por isso, dada sua condição de privilegiamentos de outras ordens. Seguramente não é essa a realidade dos estratos fragilizados socioeconomicamente, os quais dependem por excelência dessas *esferas* para exorbitar o idêntico (PONZIO, 2013), sob pena de se manterem encapsulados na mesma condição histórica de desprivilegiamento, e aqui não vai nenhum tipo de adesão ao *mito do letramento*

(GRAFF, 1994). E, se não o fizerem, a órbita se manterá porque licenciados que não ampliaram efetivamente seu próprio repertório cultural mimetizam-se com futuros alunos seus (PEREIRA, 2015), em relação aos quais teriam forçosamente de assumir a condição de interlocutores mais experientes (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) em se tratando, para as finalidades deste artigo, da *escritura*. Fica, aqui, nosso convite a uma problematização que referenciamos como de relevância inversa ao que está amplamente posto.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M.. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-44.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003 [1979].

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2010 [1929].

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 2013 [1929/1969].

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. In: **Journal of Literacy Research**. v. 34, n. 3, 2002. p. 337-356.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; LESNHAK, Simone. Apropriação dos modos de dizer na esfera acadêmica: desafios do encontro da outra palavra com a palavra outra. **Revista do GELNE (UFC)**, v. 16, p. 20-35, 2015.

CHAROLLE, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (Org.). **O texto**: leitura e escrita. 2 ed. Campinas/SP: Pontes, 1997 [1978]. p. 39-90.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbital do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p.37-60

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985 [1984].

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

IVANIC, Roz. **Writing and identity**: the discorsal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

LILLIS, Theresa M. **Student writing**: access, regulation, desire. Londres: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. Student writing as “Academic Literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, n. 17, v. 3, p. 192-207, 2003.

L. PONZIO. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B. A. Gaphis, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013.

PEREIRA, Hellen M. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar**: um estudo sobre o *encontro* aula de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2015.

MOSSMANN, Suziane da S. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica**. Dissertação

(Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2012.

\_\_\_\_\_. **Fuori luogo**. Milano: Mimesis, 2013.

\_\_\_\_\_. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. de. (Orgs.). **A alteridade como lugar de incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

Petrilli, Susan;Ponzio Augusto; Ponzio Luciano. **Interferenze**. Pier Paolo Pasolini, Carmelo Bene E DINTORNI.Milano:Mimesis.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15. n. 45. set./dez. 2010. p. 422-433.

STREET, B.. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_.Literacy events and literacy practices – theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Philadelphia, USA: John Benjamins, 2000, p. 17-29.

\_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. **Teleconferência Unesco - Brasil - sobre letramento e diversidade**. [s.l.], outubro de 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931]

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**: problemas de Psicología General. Tomo II. Madri: Madri: Visor, 2013 [1934].

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.) **Letramentos**: rupturas. Deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.71-95

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of the mind**. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.