

## O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO NA ERA DIGITAL

Aparecida Barbosa<sup>1</sup>; Antonio Carlos Segundo<sup>2</sup>; Julia Campos<sup>3</sup>;

Falub/PE<sup>1</sup>; Esuda/Recife<sup>2</sup>; Ifes/RN<sup>3</sup>

*cidaufpe@yahoo.com.br<sup>1</sup>; antonioarquiteto@yahoo.com.br<sup>2</sup>; juliacamposoliveira7@gmail.com<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Este artigo consiste numa reflexão teórica acerca do modo de ser, agir e pensar do estudante universitário que vive, bem como tem seu *modus operandi* completamente voltado para/na era digital, sendo este termo “digital” não apenas referente aos equipamentos tecnológicos, mas, sim relativo a uma maneira que o mundo extremamente veloz impôs a todos nós. O modo digital de ser, agir e pensar. Rápido, extremamente rápido. A Universidade é percebida como um topo a ser alcançado por muitos jovens, não comparado ao sonho brasileiro de ser um grande jogador de futebol, ou uma celebridade, ao menos instantânea, mas, para muitos jovens que conseguem concluir o ensino médio, adentrar na universidade e ter a sua vida melhorada ainda é o sonho compartilhado por familiares. Afinal, os pais fazem tudo para “darem” estudo aos seus filhos para eles serem “gente”. Desse modo, é imprescindível para o professor universitário considerar uma variedade de programas de educação desses jovens que pertencem e se estendem à linhagem das tecnologias digitais identificadas. Nos programas de ensino dos professores universitários, mesmo os mais individualistas, existem teorizações implícitas ou explícitas relacionadas com o modo de ser, agir e pensar dos aprendentes e com a sociedade de forma geral. O propósito deste artigo é explorar o modo de ser, agir e pensar do jovem contemporâneo brasileiro que está muito relacionado com a cultura digital que, por sua vez é semelhante ao modo narrativo.

**Palavras-chave:** Cultura Digital. Prática. Pensamento Narrativo. Jovem Contemporâneo

### Introdução

O título deste artigo é inspirado do ensaio “Tecnologias do *self*”, de Foucault, que aparece em um livro editado sob o mesmo título (Martin et al., 1988). Nesse ensaio, Foucault rastreia o desenvolvimento de tecnologias do *self* à filosofia grego-romana e ao começo do cristianismo. As tecnologias do *self* (que acompanham as tecnologias de produção, sistemas de símbolos e poder e interagem com eles):

Permitem que os indivíduos efetuem, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus corpos e almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de maneira a se transformarem para alcançarem um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (Martin et al, 1988, p. 18).

Comecei com essa referência a Foucault porque é importante considerar que a educação de adultos pertence e estende-se a essa linhagem de tecnologias do *self*. De fato, a educação de adultos tem uma longa história de interesse no desenvolvimento e transformação do *self*. Existe uma variedade de programas: desde os que visam a promover o desenvolvimento do *self* como um fim em si (p. ex., programas que promovem a autoestima, o auto-conceito ou que ajudam as pessoas a fazerem mais contato com seu *self* “autentico”) até programas nos quais as mudanças no *self* são consideradas um componente necessário de mudanças sociais mais amplas (p. ex., programas que visam elevar a consciência daqueles que sofreram ou talvez tenham perpetrado discriminação, e campanhas públicas de educação em áreas como saúde, meio ambiente, civismo e violência doméstica).

Entre esses extremos, há uma variedade de programas onde a mudança pessoal é importante por si só, mas onde o “outro” está implicado em diferentes graus (p. ex., programas para pacientes com Aids, para viciados em drogas, pacientes com diabetes, migrantes recentes, futuros pais ou acusados de violência doméstica e agressões sexuais). Todos esses programas compreendem teorizações implícitas ou explícitas sobre o *self* e como ele se relaciona com os outros. Essas teorizações são uma parte necessária das nossas concepções sobre a possibilidade de mudanças pessoais e as tecnologias associadas empregadas com o propósito de mudar.

As diferentes perspectivas teóricas suscitam questões essencialmente diferentes e colocam a problemática de formas diferentes. Todavia, um problema comum entre todas as perspectivas diz respeito ao modo como participamos da formação do nosso próprio *self* e ao nível em que o social é constituído ou constitutivo do *self*. Foucault oferece uma perspectiva teórica sobre a formação do *self*, e a relação entre *self* e sociedade, que é bastante diferente das perspectivas teóricas que têm informado a prática em educação de adultos. Por causa dessa associação (ainda que de outros autores) com o pós-modernismo, justifica-se uma análise mais ampla da perspectiva pós-moderna, tanto pelo que ela tem a dizer sobre as tecnologias existentes para a educação de adultos quanto pelo seu potencial de criar tecnologias alternativas.

Por esse motivo, o objetivo deste trabalho é refletir, não explicar, por que os comportamentos linguísticos dos jovens universitários não são reconhecidos pela universidade. Ou seja, o que torna inadequado um texto escrito que não apresenta nenhuma marca de agramaticalidade ou inadequação gramatical? Que fatores regem a organização do texto acadêmico de modo tal que o distinguem de outros tipos de texto, especialmente osorais?.

## **Metodologia**

A trilha metodológica deste estudo é uma pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos (2010), numa busca e consulta a toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema. Constitui-se por teóricos que estudam o tema: Usher e colaboradores (1997), Boud (1989), Barbosa (2016), Bruner, 2005, (2001), dentre outros autores.

## **Resultados e Discussão**

Existem diversas revisões das tradições da aprendizagem na educação de adultos, mas Usher e colaboradores (1997) talvez façam o mais proveitoso relato pós-moderno de como essas tradições concebem o *self*. Esses autores, com base em Boud (1989), comentam quatro tradições: a tradição do treinamento e eficiência (com seu *self* científico clássico, uma forma de máquina de aprendizagem autocontida e mecânica); a tradição do autodirecionamento ou andragógica (onde o *self* é concebido como individualista e unitário, capaz de reflexão racional sobre a experiência, e confere significado à experiência); a tradição centrada no educando, ou humanista (com a noção de um *self* inato ou autêntico, que está no processo de “vir e ser”, em uma integração holista entre pensamento, sentimento e ação); e a tradição da pedagogia crítica e ação social (com seu *self* explorado da “falsa consciência”, um *self* ilegítimo que é formado socialmente e distorcido pela ideologia e estruturas sociais opressoras).

A questão com as três primeiras é que elas aceitam como dado ou neutro algo que é muito problemático: por exemplo, o conhecimento e as habilidades são considerados neutros, em vez de social e culturalmente construídos;

Ou a experiência é considerada dada, a fonte do conhecimento autêntico, e de nenhum modo problemática; ou há a suposição de um *self* verdadeiro, que existe independentemente do domínio social.

Nas tradições andrológicas e humanista, em particular, o social é algo colocado como opressor e a ser superado ou transcendido por meio de tecnologias que promovam o autocontrole, o autodirecionamento, a autogestão, o autoconhecimento, a autonomia ou a autorrealização – tecnologias que são voltadas para empoderar o educando individual. Nesse cenário social, a mudança é questão de os indivíduos agirem de forma autêntica e autônoma: serem verdadeiramente eles mesmos.

Contudo, essa visão do *self*, que é informada principalmente pela psicologia, tem sido criticada por ser demasiadamente individualista: por retratar os problemas sociais como problemas basicamente individuais com soluções individuais, por aceitar como óbvio o mundo social em que o *self* reside.

Os críticos consideram ilusória essa versão do autoempoderamento pela promoção da autonomia pessoal, principalmente porque as estruturas e forças sociais permanecem intocadas.

Em última análise, e de maneira irônica, diz-se que as tecnologias que aumentam a autonomia servem aos interesses das estruturas e forças sociais existentes. Essa visão é propriamente formulada por Usher e colaboradores:

Essas tradições têm a capacidade de empoderar o educando individual, mas se mostraram demasiado abertas ao sequestro por uma ética individual ou instrumental. O psicologismo e o individualismo do discurso humanista apresentado como uma preocupação com a “pessoa” pode levar finalmente e paradoxalmente a uma desumanização, pela substituição da regulação encoberta pela regulação explícita, à guisa de “ser humano”, propiciando que os educandos se “abram” e proporcionando acesso ao seu “mundo interior”. Essa é uma infiltração do poder pela subjetividade e uma infiltração complementar da subjetividade pelo poder. (Usher et AL., 1977, p. 98).

Essa posição não é nova na teoria social, de fato, a pedagogia crítica, juntamente com suas tecnologias associadas, baseia-se em uma visão do *self* como socialmente constituído. Contudo, existem versões muito diferentes de como o social se torna uma parte constitutiva do *self*: como o “externo” vira “interno”, por assim dizer, e como os processos sociais interpenetram a psique.

Não obstante, todas têm em comum a noção de que o *self* participa em sua própria subjugação e dominação, seja pela “falsa consciência” produzida pela participação em um determinado grupo social pela internacionalização da “opressão” social por meio da “repressão” individual (no sentido psicanalítico). Todavia, Usher e colaboradores, a partir de sua postura pós-modernista, consideram que a pedagogia crítica reifica o social como um “outro” monolítico que serve para oprimir e destruir, e advertem que é um erro adotar uma visão excessivamente socializada e determinada da pessoa:

Existe uma tendência na tradição crítica de acabar com uma concepção do *self* que é, por um lado, excessivamente socializada e determinada e, por outro, paternalista, até onde os *selves* devem ser considerados normalmente em um estado de falsa consciência. Ao enfatizar os efeitos negativos e avassaladores das relações e estruturas sociais, as pessoas são tornadas simplórias, fantoches e “vítimas” sociais, manipuladas pela ideologia e privadas de agentividade. (Usher et al., 1997, p. 99).

A era do *self* na pedagogia crítica baseia-se na crítica da ideologia, cujo objetivo é analisar e revelar o posicionamento ideológico do indivíduo, entender como esse posicionamento atua nos interesses da opressão e, por meio do diálogo e da ação, libertar-se da “falsa consciência”. Do ponto de vista pós-moderno, o problema com isso é que teoriza um *self* capaz de mudar da “falsa” para a “verdadeira” consciência: ou seja, um *self* racional e unificado competente para se libertar de sua situação social. É isso que relaciona a pedagogia crítica com as tradições andragógica e humanista, tradições a que ela se opõe por sua abordagem individualista.

O psicólogo Estadunidense Jerome Bruner, da Universidade de Nova York, considerado o pai da revolução cognitiva não chegou a uma definição clara do que seja o pensamento, entretanto, ele explica, por uma série de exemplos, que há dois tipos de pensamento: **o narrativo e o científico**.

No capítulo do livro Realidade mental: mundos possíveis – “Dois Modos de Pensamento”, Bruner aponta as distinções entre esses dois modos de pensar. O autor defende a tese de que esses dois modos de funcionamento cognitivo constroem realidades, ordenando a experiência de cada sujeito de formas distintas e, a partir desses pensamentos, os mundos tornar-se-iam possíveis. Apesar disso, ambos discursos seriam complementares entre si, sem que um se reduza ao outro.

O pensamento científico, que Bruner chama de paradigmático, se associa ao discurso teórico e ao logos, ou seja, são utilizados argumentos para estabelecer "o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação". Para isso, um cientista ou filósofo procura criar categorias ou conceitos, relacionando-os uns com os outros até formar um sistema geral baseado em hipóteses fundamentadas, isto é, que podem ser demonstradas como verdadeiras. Por sua vez, a narrativa, mítica ou literária, aborda a maneira pela qual as intenções humanas se comportam nas mais diversas situações.

Nesse sentido, as histórias, que são criadas, traçam relatos de ações humanas em circunstâncias de experiência localizadas num tempo e espaço definidos, enquanto o discurso teórico tenta ir além dos fatos particulares, visando formulações de princípios gerais e abstratos.

As realidades narrativizadas, eu suspeito, são demasiadamente onipresentes, sua construção é demasiadamente habitual ou automática para ser acessível à fácil inspeção. Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade longe disso-, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência do que fazemos facilmente de forma tão automática, o antigo problema da prise de conscience. (BRUNER, 2001, p.140).

Segundo Bruner (2001) estes dois tipos de pensamentos funcionam de forma diferente no ordenamento da experiência pessoal do indivíduo e na construção da realidade. Para ele, os dois são complementares, porém, irreduzíveis.

Este artigo aborda a relação existente entre o pensamento narrativo e o científico e como o primeiro pode desencadear o segundo e, conseqüentemente permitir a formação do sujeito social real, não o idealizado pela instituição escolar, contribuindo, efetivamente para uma autoformação, defende-se a coexistência desses dois mundos: o narrativo e o científico. Abaixo, o resumo das principais características de cada um, segundo Bruner:

Cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. [...] ambos podem ser usados como meio de convencer o outro. Não obstante, do que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida.

O primeiro comprova através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas. O outro estabelece não a verdade, mas a verossimilhança.. (BRUNER, 2001, p. 140)

Resumindo o pensamento científico está relacionado a:

a) Busca pela verdade universal; b), Convencimento do interlocutor fornecendo provas empíricas; c) Causalidade (se x, então y); d) Formação de proposições; e) Preenchimento de um ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação. Empregando a categorização ou a conceituação; f) Consistência; Já o pensamento narrativo estaria na outra ponta, com as seguintes características:

Podemos dizer que Bruner entende verossimilhança tal qual Aristóteles:

[...] é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade. (BRUNER, 2005, p.43).

Já o pensamento narrativo estaria na outra ponta, com as seguintes características:

a) Busca a verossimilhança; b) Apresenta condições prováveis entre dois eventos: c) Transgride a consistência podendo ser contraditório; d) Busca a abstração, transcende o particular; e) Existência de gatilho para mudança de um plano para o outro.

Bruner, ao discorrer sobre a importância que a narrativa adquiriu numa sociedade regida cada vez mais pela forma de se contar um acontecimento do que pelo acontecimento em si, afirma:

Na última metade de nosso século (XX), o drama tornou-se epistemológico, preso não apenas “por aquilo que acontece”, mas pelo enigma de como, em um mundo turbulento, passamos a conhecer ou a construir nossas realidades. (ARISTÓTELES, 2005, p. 43 APUD BARBOSA, 2016.).

Bruner (2001) enfatiza que a narrativa é um dos meios pelos quais é possível desenvolver o pensamento metacognitivo<sup>1</sup>. Para ele é por meio das histórias que o indivíduo

---

<sup>1</sup> No artigo de Célia Ribeiro há uma análise do que significa a palavra metacognição. Para autora não há um consenso entre os estudiosos, de maneira geral, ela resume: “a metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos

se conhece e conhece o outro, sendo assim, as escolas deveriam adotar a narrativa como ferramenta para o ensino das mais diversas disciplinas. Ele mesmo descreve como seu interesse pela ciência fora despertado por um professor de seu colégio ao narrar experiências científicas ao invés de usar somente fórmulas. Portanto, a narrativa adquire um papel fundamental na constituição do indivíduo e do ser social. Porém, o papel da narrativa como estruturadora da forma de pensar não se deve apenas ao fato de que contamos e/ou ouvimos histórias, mas ao fato de que nos constituímos seres pensantes devido ao desenvolvimento da fala interior que, por sua vez, é decorrente da fala exterior.

A perspectiva sócio histórica da teoria de Vygotsky,<sup>16</sup> no que diz respeito à atividade cognitiva, contempla a visão de que o comportamento humano só pode ser entendido quando se observam os fatores históricos e sociais que o geraram. Bruner concordando com Vygotsky argumenta:

A implicação mais geral é a de que a cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros. Neste ponto de vista, a cultura é tanto um fórum para negociação e renegociação de significado e para explicação da ação quanto um conjunto de regras ou especificações para a ação. De fato, toda cultura mantém instituições especializadas ou ocasiões para intensificação dessa característica “semelhante a um foro”. Narração de histórias, teatro, ciência e mesmo jurisprudência são técnicas para a intensificação desta função – maneiras de explorar mundos possíveis a partir do contexto de necessidade imediata. (VIGOTSKY, 1989, p.44).

Este artigo concorda com Bruner em sua maioria, porém, acredita que não só a narrativa possui papel importante para a interação social e formação humana, defendemos e acreditamos que o pensamento científico coexiste ou, precisa coexistir com o narrativo para exercer o papel da formação humana.

Senna (2002) nos dá um quadro sinóptico dos modos de pensamento que evidencia o trânsito desses dois modos de pensamento, em circunstâncias distintas, mas que esse movimento ou, essa formação humana necessita urgente da legitimação da instituição escolar, antes, porém, precisa ser re (conhecida) pelos professores que, por sua vez necessitam tomar conhecimento dessa nova agenda (ou não tão nova assim) de formação humana.

---

cognitivos. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações”. Não cabe entrarmos nesta discussão, entendemos metacognição como o ato de pensar sobre o próprio pensamento.



## QUADRO SINÓPTICO

<b>Modo Narrativo</b>
Centrado na realidade presente e imediata de mundo.
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado.
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção.
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo. Resultando no privilégio ao movimento e à agitação.
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo.
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato.
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado socioafetivamente.

Para o jovem contemporâneo no Brasil, existe uma tendência de que os textos orais ou escritos sejam preponderantemente informativos. Logo, as diferenças entre oralidade e produção textual estão associadas às circunstâncias de produção, não sendo apropriado dizer que uma seja/esteja melhor elaborada ou clara que a outra.

Pode-se, sim, afirmar que as distinções observadas são pontuais de um texto em comparação a outro e não propriamente diferenças entre as modalidades (fala e escrita):

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais – discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2002, p. 42).

No gênero do artigo científico, as informações são resultado de diálogos estabelecidos

entre diversos estudiosos sobre o assunto tratado e o escritor do artigo.

Logo, cada ambiente social, e a universidade sendo um desses espaços, tem preceitos quanto à escrita que precisam ser resguardados.

No entanto, a língua constitui um elemento identitário vivo, que está em constante movimento, mas aceita-se esse movimento apenas na língua falada, o que distânciava e muito a língua falada da escrita.

Um custo alto para o estudante universitário consiste em como falar de maneira correta no ambiente social acadêmico no qual circula, ser compreendido, além de que, quando vai produzir textos acadêmicos, precisa se enquadrar em parâmetros que não condizem com seu momento histórico, com seu modo de agir e se comportar e, principalmente, de se expressar oral e textualmente.

A nós, professores universitários, resta apenas dizer que é “assim que caminha a academia”, que “desde sempre foi assim”, no entanto, sabe-se a maneira que caminham as mentes analógicas de décadas passadas, como funciona a mente de boa parte dos professores universitários – muito diferente da mente digital dos jovens contemporâneos, cuja atenção é multifocada, com produções multirreferenciadas em forma do que se pode chamar de hipertextos, textos criados a partir de diversas tecnologias estáticas e móveis.

A fala é uma manifestação da prática oral, adquirida nos ambientes sociais, em situações do cotidiano; enquanto a escrita associada diretamente ao letramento é percebida como uma competência apenas da escola.

Por esse motivo a escolarização se tornou um bem cultural desejável e, em certos aspectos, indispensável no mundo moderno. A habilidade da escrita e o acesso ao saber constituem fonte de poder na sociedade, por isso apenas alguns dominam a escrita, embora quase todos frequentem a escola.

Marcuschi (2002) dá a seguinte explicação:

Todos os povos indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita, isto não torna a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita. Apesar da indiscutível importância da oralidade em nosso meio social, a escrita, quando firmada em uma sociedade, adquire um valor social e cultural até superior à oralidade (MARCUSCHI, 2002, p. 17).

Ao entrar na instituição escolar, o aluno é induzido a crer que a linguagem correta é

apenas a forma escrita, que é lógica, clara e explícita; enquanto a linguagem falada é mais confusa, incompleta e sem lógica.

A universidade pretende de certa maneira desconhecer como a oralidade é organizada e cobra do aluno somente a língua escrita. Consequentemente, a universidade não tolera que o estudante escreva do jeito que fala.

## **Conclusões**

A teoria pós-moderna sustenta que, nas ciências sociais, e nas tecnologias educacionais que elas promovem, a problemática do social dentro do *self* é formulada tradicionalmente em termos de uma oposição binária ou dualismo entre o “indivíduo” e a “sociedade”. É como se os dois polos “indivíduo” e “sociedade” fossem antagônicos, separados e atraídos para direções opostas.

Entretanto, as posições teóricas que postulam uma integração dialética contínua entre o “indivíduo” e a “sociedade” não conseguiram, por enquanto, fugir ao dualismo e, invariavelmente, privilegiam um termo sobre o outro.

Um aspecto único dessa era digital é o desenvolvimento de um modo de teorizar a subjetividade que não se baseia nesse dualismo indivíduo-sociedade. Isso é feito por meio da reconceituação e reformulação dos termos do dualismo, de modo que o indivíduo e a sociedade sejam consolidados pelos conceitos de sujeito e de social, que são compreendidos como processo de interação. E é justamente nesse processo que o jovem contemporâneo se encontra sempre, tendo à mão as tecnologias hipertextuais: interagindo com ele próprio e com o mundo.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, M.A.G. **Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2017.

BARBOSA, M.A.G.; ASSIS, M.P. Formação pedagógica pra quê, se já sou doutor? In

FONTINELES, C.C.S.; MARQUES, E.S.A.; ARAÚJO, F.A.M. **Pesquisa & Educação:**

**história, formação e gestão educacional.** Edufpi, Janeiro, 2016. Cap. 2, p. 218. ISBN 978-7463-967-3.

BOUD, D. (1989). **Some competing traditions in experiential learning.** In S. Weill e I. McGill (eds) *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice* (Milton Keynes, UK: Open University Press).

BRUNER, J. **Cultura da educação.** Lisboa: Casagraf Artes Gráficas, 2001

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem.** Trad. N. L. Ribeiro. Rio de Janeiro: Bloch, 2005.

FOLEY, G. (1993). **Postmodernism, adult education and the ‘emancipatory’ project.** *Convergence*, 26 (4), 79-88.

FOUCAULT, M. (1988). **Technologies of the self.** In L. Martin, H. Gutman, P. Hutton (eds), *Technologies of the Self: A Seminar with Foucault* (Amherst: University of Massachusetts Press), 16-49.

LAKATOS E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTIN, L. L., Stepper, S. (1988). **Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988.

SENNA, L.A.G.. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação & Linguagem**, S.J. dos Campos, 7: 200-216. ISSN 1415-9902. 2002.

USHER, P. J., Duhaime, G., & Searles, E. . **The household as an economic unit in Arctic aboriginal communities, and its measurement by means of a mass survey.** *Social Indicators Research*, 1997, 98–102.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.