GT 16: Prácticas discursivas y educación

«Hay claras confusiones»: Sobre la enunciación del conocimiento en la trayectoria del estudiante universitario

Virginia Orlando

Departamento de Romanística y Español, Instituto de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

vir.orlando@gmail.com

Introducción

En este trabajo me propongo revisar algunos aspectos de las producciones escritas de estudiantes universitarios en el inicio de su trayectoria curricular, relativos a las correcciones realizadas por los docentes.

En primer lugar, asumo los textos producidos por los estudiantes como un espacio de búsqueda de apropiación disciplinar expresado mediante «signos ideológicos» (Volóshinov, [1929]-2009, Zandwaiss, 2009) propios de una determinada disciplina. En segundo lugar intento mostrar cómo, desde una perspectiva dialogista (Orlando, 2006), los textos escritos producidos por los estudiantes distan de ser enunciados monológicos cerrados, «clausurados» a la comunicación discursiva (Volóshinov, [1929]-2009).

Frente a la problemática platónica de asumir la escritura como un espacio renuente a la interlocución, o como un espacio de difícil identificación de su intención comunicativa (Olson, 1998), analizo las correcciones como una expresión de «palabra viva» (Volóshinov, [1929]-2009), es decir integradas a la corriente discursiva. Desde esta perspectiva, me pregunto sobre la forma en que ese diálogo instalado entre el texto producido por el estudiante y la corrección realizada por el docente continúa a medida que ese estudiante avanza en su recorrido por la trama curricular universitaria.

1. Acerca de las pruebas parciales: mecanismo evaluatorio y algo más

El recorrido que todo individuo transita por la trayectoria curricular universitaria está acompañado permanentemente por instancias de evaluación. En líneas generales, las prácticas universitarias de evaluación cumplen diversas funciones (Carlino, 2007: 107-108):

- la «certificación de saberes» o demostración de lo aprendido al culminar un determinado proceso de enseñanza (cf. Arnoux et al., 2006:7);
- la «retroalimentación entre el aprendizaje y la enseñanza», puesto que el docente se informa sobre la situación del estudiante y puede orientarlo en su desempeño futuro (además de reflexionar sobre su propia práctica docente y reorientar próximas actividades de enseñanza);
- «señalar qué es importante en una materia», esto es, de forma no siempre explicitada por los docentes, mostrar qué es lo que se ha de aprender (cuestión relacionada con el cómo, para qué y en qué se evalúa).

Las producciones escritas objeto de este trabajo forman parte del universo de prácticas de evaluación: se trata de pruebas parciales que evalúan los conocimientos de una asignatura introductoria, cuyo cursado es compartido por varias licenciaturas del área de estudios humanísticos. Por lo regular, toda asignatura semestral incorpora al menos dos pruebas (pueden llegar a ser tres, a los efectos de alcanzar la nota exigida para aprobar el curso). En esta oportunidad, serán analizadas las producciones correspondientes a la primera prueba parcial. Se trata de la primera experiencia de producción escrita en una temática «novedosa», ya que a diferencia de otras disciplinas humanísticas (historia, filosofía, literatura, entre otras), la propia del curso no forma parte del currículo de enseñanza secundaria.[1]

Las pruebas parciales revisadas más adelante tienen por objeto la certificación de saberes antes aludida. El estudiante debe dar cuenta de un saber (disciplinar) adquirido, explicitándolo en textos escritos que «encierran una doble complejidad: por un lado, deben adecuarse a las exigencias propias de la escritura académica; y por otro, deben evidenciar que se han realizado correctamente las operaciones de lectura demandadas por la institución» (Arnoux et al., 2006:8).

De acuerdo con lo anterior, los textos escritos en el contexto de evaluación académica involucran modalidades de lectura y de escritura, o mejor dicho, prácticas letradas específicas. Por *prácticas letradas* se alude aquí a los comportamientos y las conceptualizaciones culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones (Street, 1995, Gee, 1996 y 2000, Barton, 1994, Barton y Hamilton, 2000 Bazerman y Prior, 2009, Soares, 2006, entre otros). Esta forma de concebir las actividades de lectura y de

[1] A los efectos de proteger los participantes del contexto analizado, no se hace mención explícita de la asignatura en cuestión.

escritura se propone la integración de los aspectos cognitivos y de los aspectos socioculturales en un modelo integrador, capaz de dar cuenta de la forma en que los últimos impactan específicamente en la lectura, en la escritura y en los procesos a estas asociados (cf. Rueda, 2011).

Pero además, o ante todo, los textos escritos mencionados son construcciones discursivas concretas, individuales, asociadas a algún campo de actividad humana. Desde una perspectiva dialogista bajtiniana[2], como la adoptada aquí, se trata de formas discursivas (enunciados) que presentan una unicidad orgánica con su tema, y están condicionadas por la organización social de los individuos participantes en una interacción, así como por el propio proceso de interacción. Es decir, cada una de las pruebas escritas integra un tipo relativamente estable de enunciados (género discursivo), con características propias en lo concerniente a 1. los aspectos temáticos, 2. los aspectos compositivos o de estructuración y 3. los aspectos estilístico-verbales —recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua— (Bajtín [1952-3]-2002).

El género discursivo «pruebas parciales», inmerso en la esfera de comunicación académica, está regulado por un conjunto de expectativas acerca de su enunciador. Como bien señalan Arnoux et al. (2006: 11-12), el *enunciador académico* «debe ser muy preciso en el uso de la terminología y en la definición de conceptos, debe ser fiel a las fuentes que cita, debe fundamentar sus aserciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, debe usar correctamente las normas ortográficas y gramaticales y debe legitimar su palabra demostrando que ha leído, que conoce el tema, que maneja información y ofrece las referencias bibliográficas de las fuentes a las que alude».

Estas diferentes expectativas se traducen en los formatos adoptados por los estudiantes en las producciones escritas revisadas en las próximas secciones de este trabajo.

2. Las pruebas parciales y los modos de enunciación académica

Como ya fue señalado previamente, se trata de la primera prueba parcial del semestre. La muestra está compuesta por 150 producciones, correspondientes a tres años diferentes de cursado (1996, 2003 y 2011), seleccionadas de forma tal que abarcan todo el espectro de

[2] La filosofía bajtiniana asume las producciones discursivas como parte de un «gran diálogo universal», interrelacionándose de formas a veces sorprendentes por lo distantes en el tiempo, o por la latencia (i.e. ocultamiento) de sus filiaciones. La «palabra viva», es decir la producción discursiva de todo individuo (cf. Volóshinov [1929]-2009, Bajtín [1952-3]-2002) participa de un entretejido en el que incontables hilos dialógicos siguen caminos no siempre evidentes para sus usuarios. La vida de la palabra «consiste en pasar de boca en boca, de un contexto a otro, de una colectividad a otra, de una a otra generación. De este modo la palabra no olvida su camino y no puede librarse hasta el final del poder de los contextos concretos de los cuales había formado parte» (Bajtín, [1929]-1986).

calificaciones (de 0 a 12). En esta oportunidad se presenta un estudio exploratorio, limitado a un primer análisis de tales producciones.

El género discursivo en el que se inscriben las pruebas parciales revisadas está organizado a modo de diálogo diferido. El profesor plantea una serie de preguntas que requieren la definición o explicación de algún concepto, o la relación entre conceptos, como puede observarse en los ejemplos 1 a 3 que se presentan más adelante. Esta modalidad de evaluación requiere respuestas elaboradas por el estudiante relativamente breves pero precisas (cf. Arnoux et al. 2006).

Ej.1: «¿Qué entiende Ong por oralidad primaria y oralidad secundaria y cuál es el objetivo teórico de esta distinción?» (951)[3];

Ej. 2: «Indique tres propiedades del lenguaje de las que propone G. Yule y descríbalas brevemente.» (031);

Ej. 3: «Explique con ejemplos el principio de lo arbitrario del signo, según Saussure.» (111)

Las consignas planteadas por los profesores en estos ejemplos dan cuenta de expectativas relativas no solo a los aspectos temáticos (que, obviamente, son los que buscan ser evaluados), sino también compositivos y estilístico-verbales. En las tres consignas se trata de presentar los conceptos elaborados por determinados autores, mediante una descripción breve (cuestión que se subraya en el ejemplo 2) o mediante una explicación apoyada en ejemplos (como se manifiesta en el ejemplo 3). La organización textual prototítpica esperada en las respuestas a esta clase de preguntas, de índole expositivo-explicativo, busca la exposición de saberes construidos por otros y legitimados socialmente (Arnoux et al., 2006).

La construcción de referencia académica involucra la actividad de separar el discurso reproductor —i.e., del estudiante— del reproducido —i.e., del autor citado, aunque no lo sea literalmente— (cf. Pendones, 1992).[4] Esto es, los discursos pertenecientes al ámbito académico contemplan cuidadosamente la preservación del «discurso ajeno»: siguen modalidades que «sirven a un aislamiento más marcado y estricto del discurso ajeno, a que se limite la penetración de las entonaciones autoriales[5], a que se reduzcan o se desarrollen las singularidades lingüísticas individuales» (Volóshinov, [1929]-2009: 187) Así, el formato de los textos expositivo-explicativos en el ámbito académico está fuertemente orientado por la construcción de un discurso referido (Orlando 2013). El estudiante debe responder dando muestras de lectura de diversos autores a cuyos conceptos debe referir, operando entonces

[3] El número indicado entre paréntesis remite a la codificación empleada para la identificación de las producciones seleccionadas.

[4] Este punto involucra los modos de «escribir ciencia» que se van consolidando en la Europa Moderna a partir de la *experientiae literata* baconiana (cf. Olson 1998) y ameritaría un desarrollo en sí mismo que no será realizado en esta ocasión.

[5] Entiéndase aquí, por entonaciones autoriales, la valoración que el enunciador realiza en su propio discurso sobre el discurso de otros.

con «los diversos modos en que se representan en el discurso palabras atribuidas a instancias distintas del locutor» (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 184). En las pruebas revisadas, es recurrente la presencia de formatos de referencia expresados como: «para X», «según X», o «X (en + nombre de la obra de X) plantea, considera, afirma, expone, parte de, etc.». El punto, que reviste algunas complejidades, no será desarrollado en esta ocasión.

Al mismo tiempo, toda producción de conocimiento académico-científica se inscribe en el ámbito de los géneros discursivos más complejos (los secundarios, que se desarrollan en los ámbitos de comunicación artística, científica, sociopolítica, etc.). La familiarización con las diversas visiones ontológicas y epistemológicas que orientan el quehacer científico conlleva un trabajo de afinamiento terminológico y conceptual que se logra paulatinamente y es objeto de atención en las prácticas de evaluación en el recorrido universitario. Desde una perspectiva bajtiniana, se trata de la aprehensión de la realidad desde un punto de vista específico, expresado por ciertos signos ideológicos que la «reflejan y refractan».[6] En los ejemplos 1 a 3 previamente mostrados, conceptos tales como «oralidad primaria» y «oralidad secundaria» o «el principio de lo arbitrario del signo» son una muestra de signos ideológicos particulares de una disciplina cuya apropiación por parte de los estudiantes es evaluada en las pruebas parciales.

3. La dialogía en las instancias de evaluación (escrita)

Mucho se ha discutido en la tradición occidental acerca de las supuestas insuficiencias de la escritura para dar cuenta de la fuerza ilocucionaria de las enunciaciones (Olson, 1998). El mito platónico acerca de la invención de la escritura, atribuida al dios egipcio Teut, establece como su principal carencia la imposibilidad de interlocución. Sócrates explica a Fedro que frente al discurso vivo y animado, que puede defenderse por sí mismo, y sabe hablar y callar a tiempo, el discurso escrito no es otra cosa que un vano simulacro.[7] Otra es la concepción del dialogismo bajtiniano, según la cual una actuación discursiva escrita es también un elemento de la comunicación discursiva. «Como tal se discute en un diálogo directo y vivo, pero además, esta comunicación discursiva está orientada hacia una percepción activa, relacionada con una elaboración y con la réplica interna, así como hacia una reacción (…) organizada en las más diversas formas creadas a propósito en una esfera dada de la comunicación discursiva

[6] Tal como señala Zandwaiss (2009:110), podemos reflexionar sobre la forma en que los signos son ideologizados al considerar la forma en que se aprehende lo real a partir de determinaciones históricas. Si un signo, al reflejar x, refracta y, es porque los sujetos efectúan esa aprehensión de un modo específico, según sus condiciones vitales (sociohistóricas). Cabe recordar que en el dialogismo por «ideológico» se alude a las diferentes formas de la cultura, a la expresión de las relaciones humanas histórico-materiales, y entre estas, al conocimiento científico (Ponzio, 2008).

[7] «Este es, mi querido Fedro, el inconveniente así de la escritura como de la pintura; las producciones de este último arte parecen vivas, pero interrogadlas, y veréis que guardan un grave silencio. Lo mismo sucede con los discursos escritos; al oirlos o leerlos creéis que piensan; pero pedidles alguna explicación sobre el objeto que contienen y os responden siempre la misma cosa» (Platón, 1967:554).

(reseñas, exposiciones críticas que determinan la influencia sobre los trabajos posteriores, etcétera). Además, una semejante actuación discursiva está orientada hacia las actuaciones anteriores en la misma esfera, del mismo autor o de otros, y parte de un determinado estado de un problema científico o de un estilo artístico» (Volóshinov, [1929]-2009).

En el caso de las pruebas parciales, la dialogía se manifiesta de forma especial. La díada *pregunta del profesor-respuesta del estudiante* se convierte en tríada una y otra vez, si consideramos las correcciones realizadas por los docentes a las respuestas elaboradas por los estudiantes. Además de recursos relativamente idiosincráticos de acuerdo al profesor en cuestión[8] como el subrayado o la marca mediante una cruz de algún elemento expresado en la respuesta (que también puede encerrarse en un círculo), encontramos comentarios de diversa índole. Estos pueden agruparse en:

- comentarios generales sobre aspectos temáticos;
- comentarios sobre aspectos temáticos relativos a la construcción de la referencia;
- comentarios sobre aspectos temáticos relativos a la apropiación de signos ideológicos de la disciplina;
- comentarios sobre los aspectos compositivos de la respuesta;
- comentarios sobre aspectos estilístico-verbales.

Dado el carácter exploratorio de esta primera aproximación a la muestra, las consideraciones realizadas sobre cada una de estas categorías deben entenderse como un relevamiento que será sometido a revisiones posteriores.

Con relación a los comentarios generales sobre aspectos temáticos, encontramos consideraciones puntuales sobre determinadas preguntas de la prueba. Los primeros ejemplos presentados a continuación agrupan un conjunto de comentarios que apuntan a señalar de forma explícita la ausencia de explicación requerida para una respuesta satisfactoria a la pregunta (ej. 4), o mediante la solicitud de mayor aclaración (ej.5):

Ej. 4: «Falta explicación» (2031, 4031, 5031, 6031, 8031, 11031, 16031, 24031), «Falta explicar» (27031, 42031), «No explica» (11031, 14031, 28031), «Esto no explica» (12031), «Explicación» (44031), «Explicar» (20031).

Ej. 5: «Aclare» (4031, 9031, 11031, 15031, 23031, 24031, 26031), «Aclarar» (42031), «No se entiende» (10031), «No queda claro» (15031, 21031, 23031, 24031), «Confuso» (1031, 6031, 18031, 22031, 31031, 40031).[9]

---

[8] En la corrección de las pruebas revisadas habrían participado al menos cinco profesores diferentes.

[9] En el mismo grupo de comentarios se encuentra el que da título a este trabajo: «*Hay claras confusiones*». Este comentario corresponde en realidad a la segunda prueba parcial del curso.

El tercer ejemplo agrupa comentarios de los profesores que señalan una suerte de desajuste temático en el tratamiento de la respuesta, ya sea total (cuando se entiende que no se responde a lo requerido en la consigna de la prueba, ej. 6a) o parcial (se considera que parte de la respuesta no es pertinente, ej.6b, o es incompleta, ej.6c):

Ej. 6a: «No contesta» (4951, 14951), «No responde lo que fue preguntado» (4111), «Esto no responde a la pregunta» (29111), «No contesta la pregunta» (5111, 10111), «No contesta satisfactoriamente la pregunta» (6111), «Esto no fue preguntado» (38111), «Esto no está muy relacionado con la pregunta» (20111);

Ej. 6b: «Fuera de tema» (7031, 10031, 10951), «La primera parte no fue preguntada» (41111);

Ej. 6c: «Incompleto y con errores conceptuales» (4111), «Incompleto» (29031, 6111, 8111, 15111, 16111, 32111).

Los comentarios generales sobre aspectos temáticos abundan, cuestión que puede vincularse a ese momento inicial del recorrido curricular que están transitando los estudiantes-enunciadores de estas producciones. En menor medida encontramos la presencia de comentarios sobre aspectos temáticos relativos a la construcción de la referencia (en el ej.7a se señala la ausencia de referencia al autor, en el 7b se señala la referencia errónea de autor, en 7c se atribuye erróneamente una elaboración conceptual al autor referido), tal vez porque el formato de la cita por autoridad (Pendones, 1992, cf. Charaudeau y Maingueneau, 2005)[10] es una construcción discursiva recurrente en niveles educativos previos al universitario.

Ej. 7a: Estudiante: «De los profundos estudios que realizó acerca del discurso <u>elaboró descubrimientos</u> y caracterizaciones.» (subrayado por el profesor)

Profesor: «¿Quién?» (2951)

Ej. 7b: Estudiante: «Luego Spinoza afirmó la idea (…)»

Profesor- «¿Quién?» (2111)

Ej. 7c: Estudiante: «Aun así, ese niño aprende el lenguaje en una medida casi idéntica a cualquier otro niño normal»

Profesor: «¿Sí? Esto no lo dice X».

Más numerosa, en cambio, es la presencia de comentarios sobre aspectos temáticos relativos a la apropiación de signos ideológicos de la disciplina (en 8a y 8b no se explica el concepto aludido, en 8c se confunde la terminología, en 8d se realiza una elaboración

[10] Es decir, aquella cita en la que el enunciador se eclipsa en su enunciación y no se hace responsable de sus palabras, sintiéndose al mismo tiempo en la obligación de revelar la fuente de origen.

conceptual errónea) lo cual es esperable, nuevamente, en función del momento inicial del recorrido curricular de los estudiantes-enunciadores de las pruebas parciales.

Ej.8a: Estudiante: «El signo lingüístico es arbitrario.»

Profesor: «¿Y qué significa arbitrario?» (5111)

Ej. 8b: Estudiante: «Capacidad para mantenerse estable y a su vez para evolucionar»

Profesor: «¿Cómo es posible?»

Ej.8c: Estudiante: «lengua natal»

Profesor: «lengua materna» (16111)

Ej.8d: Estudiante: «Aclaro, en relación a esto, que X reniega de una idea de mecanismos de aprendizaje general»

Profesor: «No reniega, sino que más bien no se lo pregunta».

Los comentarios sobre aspectos compositivos en la elaboración de los textos producidos como respuestas en la prueba pueden ser de índole general, apuntando en el empleo del término «redacción» a cuestiones diversas (ej.9a). O pueden señalar cuestiones más específicas, como la ausencia de síntesis, la reiteración o el desorden en la organización de la respuesta (9b).

Ej. 9a:«Un estudiante de X debe cuidar la redacción» (3111), «Cuidado redacción» (31111), «Redacción» (13031, 15031, 25031);

Ej. 9b: «No hay síntesis» (7111), «No sintetiza» (40111), «Reiterativo» (26031), «Poco ordenado» (27031).

Por último, los comentarios sobre aspectos estilístico-verbales no abundan. Sin embargo, los profesores realizan consistentemente la corrección de errores ortográficos, tildes y puntuación. Cabe apuntar los siguientes señalamientos de los profesores vinculados al ámbito estilístico-verbal:

Ej. 10a: Estudiante: «Demuestra el <u>buen</u> Noam, con una serie de comparaciones (…)» (subrayado por el profesor)

Profesor: «No calificar» (escrito sobre la expresión subrayada) (43111);

Ej. 10b: «El caso típico es el de las oraciones imperativas, mandatos y órdenes, que <u>obviamente</u> serán cumplidas por quienes las reciban.» (subrayado por el profesor) (36951).

Tanto el comentario del profesor en el ejemplo 10b, relativo a no incorporar una valoración acerca del autor (mencionado además por su nombre de pila), como el subrayado en 10b apuntan, en principio, a evitar la incorporación de elementos valorativos —práctica imperante en las construcciones discursivas académicas, en especial en el caso de los

estudiantes en formación. En el segundo caso, el recurso del adjetivo no solo incorpora una valoración, sino que esta conlleva implícita una conclusión errónea (a saber, que toda orden recibida será, necesariamente, cumplida).

Consideraciones finales

De acuerdo con el examen de la muestra presentado en la sección anterior, el entretejido de un espacio dialógico *profesor-estudiante-profesor* se manifiesta en las preguntas formuladas en el planteo de la prueba parcial, las respuestas a esas preguntas y, por fin, las consideraciones que en diversas oportunidades van incorporando los profesores en el proceso de corrección de las evaluaciones. En términos generales, tales consideraciones apuntan a la construcción de una identidad de *enunciador académico*, es decir de individuos familiarizados con las prácticas letradas académicas, reguladas por ciertos formatos de escritura y ciertas modalidades de lectura de los textos científicos. Los ejemplos seleccionados ponen de manifiesto en los comentarios elaborados por los profesores los requerimientos de ese enunciador, señalados en la sección 1 del trabajo: - precisión en el uso terminológico y conceptual, - manejo adecuado de la cita por autoridad, -legitimación de su saber por medio de la demostración de manejo de información adecuadamente vinculado a fuentes y a referencias bibliográficas.

Para el conjunto de los estudiantes, el diálogo que se construye con los profesores de la asignatura en la instancia de la primera prueba parcial continúa en el resto del semestre. Pero como acontece con la vida del discurso, los hilos dialógicos se extienden más allá de las interacciones instaladas en esa asignatura. Al ir avanzando en su recorrido curricular, los estudiantes encontrarán nuevas instancias de intercambios como los presentados. Y estos intercambios, de ser integrados en las prácticas letradas académicas de la persona, más allá de las situaciones puntuales de evaluación, habrán contribuido en la formación de nuevos enunciadores académicos.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2006). *La lectura y la escritura en la universidad.* Buenos Aires: Eudeba.

Bajtín, M. M. ([1929]-1986). *Problemas de la poética de Dostoievski.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. M. ([1929]-2002). «El problema de los géneros discursivos». En Bajtín, M. M. *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language.* Oxford: Blackwell.

Barton, D. y Hamilton, M. (2000). «Literacy Practices». En Barton, D., Hamilton, M. e Ivanič, R. (Eds.) *Situated literacies. Reading and Writing in Context.* London: Routledge, p. 7-15.

Bazerman, Ch. y Prior, P. (2009). *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices.* U.S.A.: Routledge.

Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses.* Oxon, New York: Routledge Falmer.

Gee, J. P. (2000). «Discourse and Sociocultural Studies in Reading». En KAMIL, M. L. et al. (Eds.) *Handbook of Reading Research. Volume III.* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, p. 195-207.

Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Barcelona: Gedisa.

Orlando, V. (2006). «Presupuestos teóricos». En ORLANDO, V. (Org.) *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios.* Montevideo: FHCE-UdelaR.

Orlando, V. (2013). «Acerca de la construcción de referencialidad en la escritura disciplinar en ámbitos letrados académicos». Leído en *VII SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais-*, Universidade Estadual do Ceará y Universidade Federal do Ceará, agosto de 2013.

Pendones De Pedro, C. (1992). «La heterogeneidad enunciativa: algunas manifestaciones de la heterogeneidad mostrada». En: E.L.U.A., 8, pp. 9-24.

Platón. (1967). «Fedro o de la belleza». En Platón. *Obras completas.* Buenos Aires: Editorial Bibliográfica Argentina.

Ponzio, A. (2008). *A revolução bakhtiniana. O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.* São Paulo: Contexto.

Rueda, R. (2011). «Cultural Perspectives in Reading. Theory and Research» En KAMIL, M. L. et al. (Eds.) *Handbook of Reading Research. Volume IV.* New York: Routledge, p. 84-103.

Soares, M. (2006). *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2ª ed., 11ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica.

Street, B. V. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education.* London and New York: Longman.

Volóshinov, V. N. (2009) *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Buenos Aires: Ediciones Godot, Colección Exhumaciones.

Zandwaiss, A. (2009). «Bakthin / Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem». En Brait, B. (org.) *Bakhtin e o Círculo.* São Paulo: Contexto, p. 97-116.