

HETEROGENEIDADE DISCURSIVA MARCADA E REPRESENTAÇÕES: “EUS” DISCURSIVOS NA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Karine Correia dos Santos de Oliveira¹
Juliana Alves Assis²

Resumo

O objetivo deste artigo é explicar as diferentes funções enunciativas das formas de referência pessoal dos “eus”, focalizando a marcação da heterogeneidade discursiva, a partir da proposta de Authier-Revuz (1990). Na tentativa de estabelecer diálogos, o processo referencial foi estudado a partir autores de campos diferentes. (KOCH, 1998, 2004; MONDADA e DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 2004, 2005; MATENCIO e SILVA, 2005). A metodologia da pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso, conforme Erickson (1989), Flick (2005) e Denzin e Lincoln (2006). A partir do método autoconfrontação simples, valendo-se da proposta de Clot (2006, 2010), uma professora de língua portuguesa assistiu a um vídeo com cenas de três das suas aulas, acompanhadas e filmadas no contexto da etapa de vivência em campo. Esse método coletado/gerado funcionou como um mecanismo de verbalização de reflexões sobre as vivências profissionais. Dessa maneira, este artigo volta-se para uma análise de algumas formas de referência pessoal, entendidas como sinalizadoras de marcas de concepções/representações sociais, na perspectiva de Moscovici (2003), sobre o trabalho do professor de língua portuguesa. Assim, a análise dos dados permitiu flagrar um conjunto de pistas sobre representações sociais da atuação profissional, a partir de diferentes sujeitos discursivos mobilizados pelo discurso analisado.

Palavras-chave: Referência pessoal; Trabalho docente; Heterogeneidade discursiva; Representações sociais.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Ao analisar, mais uma vez, os dados da pesquisa em Oliveira (2013) com o objetivo de mapear as ocorrências dos objetos discursivos sinalizadores de sujeitos discursivos “eus”, verifiquei a maior recorrência dos pronomes “eu”, “você” e “a gente”, nessa ordem, na instrução ao sócio e na autoconfrontação simples. A partir dessa realidade, decidi, neste artigo, abordar as funções enunciativas sinalizadas a partir de vários objetos discursivos (pronomes pessoais), ativando sujeitos discursivos e interlocutivos imbricados a formas de representações sobre a profissão

¹ Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Professora Doutora que orientou esta pesquisa.

do professor de português e o grupo de professores. Dessa maneira, optei pela análise das formas marcadas de heterogeneidade discursiva mostrada em seis exemplos da transcrição dos dados gerados a partir da autoconfrontação simples.

Assim, a pergunta orientadora da análise é: quais as funções enunciativas dos objetos discursivos “eus” (“eu”, “você”, “a gente” etc.) em dados provenientes da autoconfrontação simples?

BREVE APRESENTAÇÃO DO MÉTODO: A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Conforme já assinalado, os dados analisados neste artigo são parte daqueles obtidos a partir do estudo e aplicação da autoconfrontação simples. (CLOT, 2006; 2010). Para Clot (2006), esse instrumento busca uma situação em que o sujeito participante da pesquisa verbalize suas reflexões sobre sua atividade profissional. No âmbito da pesquisa realizada e, mais especificamente, a partir desse método selecionado para o investimento analítico desse trabalho, a professora imbricou experiências relativas, pelo menos, a dois papéis – como professora em atuação que aceitou ter suas aulas filmadas, no momento da filmagem – e uma nova situação – como observadora e avaliadora da sua atuação profissional, no momento da autoconfrontação simples.

ALGUMAS LEITURAS POSSIBILITADORAS DO TRABALHO

O estudo sobre a referência pessoal aqui apresentado partiu de discussões de autores que trataram de questões relacionadas às noções de sentido e referência, tomadas por diferentes campos de trabalho científico, tentando visualizar possibilidades de algumas relações entre eles.

Marcuschi (2004) trata a questão do sentido e da referência como envolvida por muitas divergências, optando por explorar as inconsistências da relação entre linguagem e mundo e, além disso, negando uma visão determinista da natureza da significação a partir do sujeito ou de grupos sociais. Para o linguista, a construção da realidade discursiva envolve processos sócio-cognitivos complexos, instáveis, impossíveis de antecipação, pois é constantemente negociada socialmente. Ele ainda esclarece que, a partir da perspectiva sociocognitiva, o conceito de referência não perpassa por uma representação extensional de objetos do mundo extramental

para a mente e nem da mente para o mundo. A realidade é, em parte, construída, mantida e alterada, pela forma como, sociocognitivamente, sujeito e mundo relacionam simbolicamente pela linguagem. (MONDADA; DUBOIS, 2003). Koch e Marcuschi (1998) propõem uma leitura da significação a partir da explicação de algumas facetas das complexidades processuais do fenômeno estudado, porque a discursivização do mundo, por meio de relações simbólicas, possibilita a ininterrupta (re)construção das realidades. Nessa perspectiva, os processos que possibilitam a emergência de objetos de discurso ou a referenciação envolvem a “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.” (MONDADA; DUBOIS, 2003). O entendimento dessa linha de reflexão está ligado a uma questão: como os conhecimentos são aprendidos/ensinados ou como os estados do mundo são representados, ou seja, como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão sentido ao mundo? Koch (1998) Marcuschi (2004) apostam na existência de imbricações entre estabilidades e mudanças nas maneiras como sujeitos e sociedade se engajam na tarefa de (re)construção do real. Dessa forma, os sujeitos, a interação e a cultura interferem nos processos referenciais, isto é, na construção dos objetos do discurso, ao agenciarem a linguagem, entendida como atividade sociocognitiva (MONDADA; DUBOIS, 2003). O estudo sobre o sentido e a referência pode ser entendido, por outros, a partir da leitura de um autor que ilumina aspectos diferentes da produção científica.

Frege (1978) acredita na existência de relações lógicas entre os sentidos e os nomes ou sinais de objetos, argumentando que a arbitrariedade é um aspecto vinculado, em algum grau, a todo sentido, dialogando, nesse aspecto, com os autores anteriores. Entretanto, para ele, o sentido deve ser estudado a partir de grupos sociais institucionalmente organizados e não por interações específicas, pois o social seria organizado por uma sistematicidade constitutiva própria, responsável por direcionar as representações individuais, os sentidos sociais e as referências em tempos e espaços específicos. Em outras palavras, o autor defende a importância de verificar, registrar, acompanhar e testar compatibilidades lógicas entre realidades do mundo social e da linguagem. (FREGE, 1978). Nessa perspectiva, o sujeito individual e as interações teriam menor poder sobre a construção do sentido, o que, em alguns estudos, poderia levar a uma desconsideração do papel do sujeito na construção da realidade. Frege (1978) explica que o sentido é o que é buscado pelo

rigor teórico especializado ao tentar descrever e aplicar categorias de análise. Não interessa a este artigo, demarcar nenhum posicionamento epistemológico sobre a complexa discussão que envolve as relações entre sentido e referente em diferentes campos, pois limitaria a continuidade das reflexões apresentadas, as quais são iniciais. O objetivo é apresentar leituras importantes que possibilitam fortalecer um posicionamento epistemológico em construção. Sobre elas, a opção, para este artigo, é assumir um posicionamento coerente com a pesquisa realizada, a qual se pautou na necessidade da análise das especificidades do trabalho do professor de língua portuguesa a partir de uma investigação sob a metodologia qualitativa. Assumir a noção de sentido associada às condições de emergência do dizer (as aulas acompanhadas e o vídeo da autoconfrontação simples, por exemplo) significa, no estudo realizado, apostar na imbricação entre os objetos discursivos da autoconfrontação simples e os outros acionados nos outros métodos gerados no âmbito da pesquisa. Defesa que pode ser entendida em leitura de Bakhtin (2003), o qual entende a heterogeneidade envolvida por uma alteridade dialógica e por uma necessidade de agenciamento das sistematicidades dos sujeitos discursivos, os quais são múltiplos, conflituosos e inacabados, quando olhados separadamente, como se existissem limites inseparáveis (apesar de existirem limites!) entre os posicionamentos enunciativos. Para ele, o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro: “só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro” (BAKHTIN, 2003). Sobre a questão do estudo do sujeito, Possenti (2003) posiciona-se assumindo que o sujeito, apesar de complexo, é construído no e pelo discurso, o qual orienta a atuação linguística e, ao mesmo tempo, possibilita aprendizagens de modos de dizer e pertencimento singulares. A análise dos sujeitos discursivos iluminados pelos dados pauta-se na contribuição de Authier-Revuz (1990), a qual demarca alguns limites entre o discurso dominante e os outros citados, resumidos a duas formas de heterogeneidade discursiva mostrada. i) as formas marcadas reveladoras da presença do outro por meio do discurso direto, aspas, travessão, colchetes, asteriscos, itálicos, glosa, entonação enfática, prolongamentos de vogais e consoantes etc. e ii) as formas não marcadas linguisticamente, mas presentes por meio de discurso indireto, das metáforas, da ironia, das modalizações etc. Neste trabalho, como já mencionado, a opção é pela análise de uma das formas, as marcadas linguisticamente, mas é necessário salientar que as associações entre as

formas marcadas e não marcadas envolvem a heterogeneidade discursiva constitutiva de qualquer discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1990). Outra noção que contribuiu com a análise é a de representações sociais, as quais são tipos de crenças elaboradas, compartilhadas e modificadas, envolvendo saberes dialógicos que negam e, ao mesmo tempo, afirmam determinadas ideias socialmente construídas e compartilhadas. Assim, tenta-se, nas análises, integrar algumas contribuições dos estudos sobre as representações sociais, das referências sob o enfoque da linguística textual e os estudos sobre a heterogeneidade discursiva. (MOSCOVICI, 2003).

O TRABALHO DE ANÁLISE DOS DADOS

O discurso da professora analisado apresenta um agenciamento de inúmeros sujeitos discursivos com diferentes funções. Tal análise parte da premissa de que as relações entre sujeitos discursivos e funções enunciativas envolvem o entendimento de que o sujeito discursivo principal ou mais atuante pode assumir inúmeras posições enunciativas. Tal possibilidade ocorre, pois o discurso é constitutivamente heterogêneo e, por isso, constituído pela assunção de múltiplos lugares discursivos. (MATENCIO; SILVA, 2005).

Há, no exemplo seguinte um sujeito discursivo profissional que enfatiza as dimensões da sua atuação em sala de aula e na preparação das suas aulas com o material didático. Note-se que os itens lexicais salientados iluminam envolvimentos de um “eu” ou sujeito discursivo professora em atuação e um “ele”, alunos objeto de discurso da profissional. Note-se que a professora explicava sua prática em uma situação em que seu trabalho com um grupo de alunos havia sido focalizado no vídeo, na situação de geração de dados, entre a pesquisadora e a professora.

EXEMPLO 1

PROFESSORA: então **eu** mostro que tá no livro... que **ele** pode buscar o que **ele** precisar no livro e **eu** vou sempre pro foco no livro de onde **eu** acho que pode gerar mais dúvida... então as palavras que podem gerar dúvida... então **eu** já faço previamente uma leitura do capítulo... organizo as atividades mais importantes e vou saltando para as partes que **eu** acho que mais interessam... mas sempre com o foco que “dentro do material didático tem o seu conteúdo e se **você** vai buscar o seu conteúdo **ele** está ali”

Além dessas duas ocorrências explicadas, há também, um trecho de discurso direto, marcado entre aspas pela transcrição, pois foi pronunciado com recursos sonoros diferenciados, demonstrando um acionamento de uma possível enunciação envolvendo a professora em atuação na sala de aula. A inserção dessa marca de discurso direto, por meio de uma espécie de imitação de um discurso professoral funciona como um instaurador da tensão entre a assunção de um sujeito discursivo de professora reflexiva sobre seu fazer, acionando ações focalizadas na cena da autoconfrontação simples, sua atuação na preparação das aulas e na orientação da necessidade dos alunos consultarem o material. Note-se, no trecho em análise, algumas pistas de representações sobre o trabalho do professor. Ele é aquele responsável pela mediação do livro didático, instrumento, porque expõe o valor dado à preparação das aulas e a necessidade da associação entre o estudado em sala e os conteúdos selecionados no material.

A imitação de um tom professoral marca a heterogeneidade discursiva a partir de um recurso linguístico da oralidade. Tal recurso, segundo Dutra (1997), pode promover envolvimento entre os interlocutores, nesse caso, professora e pesquisadora e, ao mesmo tempo, mais confiança no discurso predominante ou agenciador do discurso do outro, o qual, na situação analisada, seria o discurso de professora estabelecendo reflexões sobre seu fazer docente, a partir da geração dos dados. A modalidade escrita, nesse trecho, também é afetada pela heterogeneidade discursiva mostrada marcada, pois a referência ao outro, objeto de discurso passa a ser feita na segunda pessoa do discurso “você”, rompendo com o anterior uso da terceira “ele”, nessa última ocorrência, tem a função de reativar o objeto de discurso “seu conteúdo”, mobilizado anteriormente.

No próximo exemplo, o conteúdo temático é sobre a existência de diferenças entre a forma de produção de conhecimentos em aulas mais protagonizadas pela professora e aquelas em que a profissional possibilita mais discussões entre os alunos. A construção de uma imagem de professor como alguém com mais experiência de vida e mais conhecimentos prévios indica a representação dos alunos como aqueles que se entendem, muitas vezes, com mais facilidade, pois têm a mesma faixa etária e vivenciam experiências semelhantes. Assim, o trabalho envolve negociações entre saberes de pessoas com diferentes idades, vivências e atuações sociais.

O dizer da professora foi motivado por uma cena em que um aluno, no vídeo assistido, apresentou uma dúvida comentada pelos colegas. Vejamos:

EXEMPLO 2

PROFESSORA: e muitas vezes **eu** posso Pl:orar a situação... se **eu** tentar reexplicar o que um aluno explicou para o outro **eu** vou não... “mas e aí então não **entendi**”... então... muitas vezes... **o professor** tem uma linguagem que não é a linguagem mais fácil para **ele** aprender... então::: no caso aí tá... muitas vezes... os alunos se entendem muito mais::: do que **nós mostrarmos** para **ele** uma forma mais fácil e acessível... então... às vezes é bem melhor deixar **o gru::po::** se reorganizar no conceito do que tentar jogar conceitos o tempo todo

A mudança do “eu”, sujeito professora em atuação para “o professor” indica um distanciamento da realidade imediata da cena da aula voltada para uma perspectiva do grupo de professores. A partir do “nós mostrarmos” mais um sujeito discursivo é projetado, a pesquisadora que participa da situação geradora dos dados e é colega de profissão, atuando em outra escola da mesma rede de ensino. Note que, além da imbricação entre as formas de referência pessoal ao professor e ao grupo de profissionais, o aluno ou os alunos são representados de diferentes maneiras, por meio do “ele” e do item “o grupo”, os quais apresentam uma função semelhante, apontar para os alunos, de maneira geral. Mais uma vez, o recurso do discurso direto é apropriado, acionando, dessa vez, a voz de um aluno, em uma enunciação recortada, que manifesta sua dúvida. Dessa vez, adotando-se a primeira pessoa “entendi”, estabelecendo um conflito com as ocorrências da terceira pessoa “ele”, com a função de apontar para o grupo de alunos. Mais uma vez, trata-se de uma estratégia de acionamento do discurso do outro a partir da heterogeneidade discursiva mostrada marcada, em alguma medida, dos outros, pois o sujeito discursivo professor que responde a dúvida não é o mesmo que reflete sobre a mesma. A desinência da primeira pessoa no verbo “entendi”, integrado em uma citação direta, apresenta outro tipo de aluno, aquele que apresenta uma dúvida, após uma explicação da professora. Tanto o discurso direto do primeiro exemplo como o do segundo, como se pode perceber, apresentam uma enunciação em outra enunciação. O próximo exemplo confirma essa verificação, a partir de outra forma linguística de introdução do discurso do outro. O último “ele” apresenta e, em alguma medida, materializa a antecipação do posicionamento do personagem aluno (diferente de objeto discursivo) que compreende, após relacionar as explicações da professora e as trocas com os colegas em sala.

EXEMPLO 3

PROFESSORA: a dúvida aí no caso **eu** tento fechar se ainda ficar pode ser que um colega resolva a dúvida do outro... muitas vezes isso acontece.... **ele** fala assim “aí entendi!”

Mais uma vez, na autoconfrontação simples, o sujeito discursivo que olha o seu trabalho “de fora”, por meio do vídeo, rompe, em parte com a enunciação em primeiro plano e passa a se olhar na enunciação em sala de aula, seja a partir da voz do aluno ou da voz professoral incorporada no primeiro exemplo analisado.

O grupo profissional é, mais uma vez, ativado a partir da estrutura “a gente”, como pode ser verificado no próximo exemplo:

EXEMPLO 4

PROFESSORA: então **ele** tem o material didático... mas esse material **a gente** é que tem que guiá-lo ali dentro...

Segue outro dado que apresenta mais pistas da maneira como a referência pessoal é construída:

EXEMPLO 5

PROFESSORA: então **eu** sempre que vou abrir uma unidade **eu** gosto muito de tá com o livro didático... **eu** posso até depois mudar o FOCO... fazer outras atividade::des **você** acompanhou uma das atividades que é a atividade que **eles** fazem em **grupos**:::....

Nesse exemplo, o sujeito discursivo que atua a partir de uma cena de reflexão sobre a atividade profissional assume o seu posicionamento individual sobre sua atuação focalizada no vídeo, estabelecendo uma interlocução direta com a pesquisadora, a qual acompanhou vinte e uma aulas em situação de pesquisa. Além disso, opta por iluminar um conteúdo temático sobre a preparação de aulas pautadas no livro didático e também em “outras atividades” elaboradas pela docente. O exemplo em análise foi motivado por uma cena em que os alunos estavam organizados em grupos de quatro componentes. A ocorrência de “eles” e “grupos” é específica dessa cena e não de outra mais comum, com os alunos enfileirados.

A marcação da heterogeneidade discursiva mostrada também pode ser percebida no próximo exemplo, em mais um trecho marcado pelas aspas. Além dessa forma de marcação da heterogeneidade, os objetos de discurso indiciados

pelos pronomes em negrito demonstram as diferentes funções discursivas assumidas por eles e, conseqüentemente, a variedades de sujeitos discursivos agenciados pelo discurso da professora que aceitou participar da pesquisa. Na primeira ocorrência do “a gente”, o sujeito discursivo é distinto das outras para o mesmo item. No trecho da citação direta, a função do “a gente” é integrada em uma enunciação, envolvendo uma professora retomando sua aula aos seus alunos. A mudança do discurso direto para o indireto provoca a alteração na materialidade linguística, possibilitando que o objeto discursivo não acionado literalmente “aluno” assuma, ora uma posição de sujeito discursivo, na citação direta é uma posição de objeto discursivo, posição exercida pelo “eles”.

EXEMPLO 6

PROFESSORA: mas se há alguma reunião... alguma coisa e **você** precisa parar a sua aula pode ser que aquele planejamento não tenha sido completado... então **eu** sempre reafirmo com os meninos “fomos até x?... fomos até y... realmente **a gente** vai começar daqui... dali”... ajudo... procuro capí::tulo... **eles** tem livros diferentes da versão antiga e da versão nova... então... **a gente** tem esse cuidado para procurar o capítulo coRREto e tudo mais::... então isso SEMPRE... praticamente em todas as aulas **eu** vou reafirmar realmente onde **a gente** parou e vou dar uma sequência aí...

Além das duas ocorrências analisadas, note-se que a última do “a gente”, é possível identificar uma enunciação, envolvendo professora em situação de reflexão sobre seu fazer, assumindo seu olhar de fora sobre sua atuação no vídeo com seus alunos. Diferente do ocorrido com o segundo “a gente”, o qual está integrado em uma sequência discursiva voltada para a professora e o grupo de professores, assim como na ocorrência do você. Por fim, as duas ocorrências do “eu” fazem emergir um sujeito professor em situação de avaliação que também se projeta na posição de sujeito professor em atuação. Além disso, o trabalho é representado pela importância da retomada das aulas, demonstrando o interesse da profissional pelo processo de formação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos linguísticos pelos quais o sujeito professor de português se projeta no “eu” da interação possibilitam concluir que a docente, em situação de geração de dados, a partir da autoconfrontação simples, aciona diferentes sujeitos discursivos: a professora em atuação em sala de aula, a professora em atuação na

cena geradora dos dados, a professora que faz parte de um grupo profissional etc. Tais ocorrências demonstram uma instabilidade tanto de sujeitos discursivos como de objetos discursivos agenciados por cada sujeito integrado às enunciações instauradas no dizer. A heterogeneidade discursiva examinada aponta para representações do trabalho do professor de português ligadas a preparação das aulas, da retomada de conteúdos, da negociação das discussões em sala e da mediação e orientação do estudo com o livro didático.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.
- BAKHTIN, M e VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 196 p.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006. 432 p.
- DUTRA, Rosália. Discurso direto e a onomatopéia: a mímica verbal na fala cotidiana. In: **Alfa**, São Paulo 41 (n. esp.), 141-169, 1997. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4036/3700>> Acesso em 06 de Outubro de 2013.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006. 222 p.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 343 p.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona – Buenos Aires – México: Ediciones Paidós, 1989, p. 195-299.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman Editores, 2005.
- FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. In: **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de referenciação na produção discursiva**. DELTA, v. 14, p. 169-190, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social. In: NEGRI, Lúcia et al. (Orgs.). **Sentido e significação**: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-284.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, Neusa Salim e NAME, Maria Cristina. (Orgs.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005, p. 49-78.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. e SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber/Angela B. Kleiman, Maria de Lourdes M. Matencio, (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 245-266.

MONDADA, Lorenza, DUBOIS, Danièle. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 404 p.

OLIVEIRA, Karine Correia dos Santos de. **Representações sociais no discurso sobre o trabalho do professor de língua portuguesa**: um estudo de caso/Karine Correia dos Santos de Oliveira. Belo Horizonte, 2013. 152 folhas. Disponível em: <http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_ConsAutor.html> Acesso em 06 out. 2013.

POSSENTI, Sírio. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, c2003. 199 p.