

# A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais?

(La dynamique des représentations sociales: qu'est-ce que nous montrent les données textuelles)

**Maria de Lourdes Meirelles Matencio<sup>1</sup>, Pollyanne Bicalho Ribeiro<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Departamento de Letras - Pontifícia Católica de Minas Gerais (PucMinas)

[malumatencio@uaivip.com.br](mailto:malumatencio@uaivip.com.br), [pollyanne\\_br@yahoo.com.br](mailto:pollyanne_br@yahoo.com.br)

**Résumé:** Ce travail recherche les rapports entre les stratégies de textualization et le processus de construction, circulation et transformation des représentations sociales, en analysant des données enregistrées dans une situation de formation continue d'instituteurs. Le cadre théorique et méthodologique adopté propose des approximations entre les contributions des études des textes et des discours (Koch, 2002; Marcuschi, 2001; Mondada & Dubois, 2003) et des travaux sur les représentations sociales (Abric, 1994; Moscovici, 1989; Py, 2004). Les données qui ont été recueillies sont relatives à un mémoire produit par les instituteurs. Il s'agit, donc, d'un texte construit dans un genre d'activité interactionnelle de nature hybride, soit par rapport aux positions subjectives, soit en ce qui concerne les processus de référentiation.

**Mots-clés:** représentations sociales, mémoire, processus de référentiation

**Resumo:** O presente trabalho investiga, em estratégias de textualização, indícios de processos de construção, circulação e transformação de representações sociais, em dados coletados em situação de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O quadro teórico-metodológico adotado envolve a articulação entre contribuições oriundas dos estudos dos textos e dos discursos (Koch, 2002; Marcuschi, 2001; Mondada & Dubois, 2003) e as provenientes dos estudos das representações sociais (Abric 1994; Moscovici 1989; Py, 2004). Os dados foram coletados em situação de produção de um memorial, texto construído em gênero de atividade interacional de natureza híbrida, seja em relação às posições subjetivas, seja quanto aos processos de referenciação.

**Palavras-chave:** representações sociais, memorial, processos de referenciação

## 0. Introdução

O presente trabalho discute as dinâmicas envolvidas na construção, circulação e transformação de representações sociais (daqui por diante, RS).

Para ilustrar as reflexões teóricas aqui apresentadas, lidamos com dados coletados em situação de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>, os quais nos permitem flagrar momentos de (re)construção de conhecimentos relativos ao *saber fazer* – na prática de formação e em sala de aula – e ao *saber dizer* – seu objeto de estudo, de trabalho e ensino. Tem-se acesso, portanto, à assunção de determinadas posições identitárias pelos sujeitos da pesquisa, já que esse

---

<sup>1</sup> Trata-se de professores que trabalham, portanto, com o conjunto de disciplinas – Português, Matemática, Geografia, História, Ciências – administradas nessa etapa.

processo deve levar o professor em formação não apenas a uma mudança nas práticas de atuação profissional como também a uma mudança de *status*.

Vale salientar, de início, que a situação em que se procedeu à coleta envolve a produção de um memorial, um texto construído em um gênero de atividade interacional<sup>2</sup> de natureza fundamentalmente híbrida, seja em relação às posições subjetivas – papéis pessoais, sociais e discursivos –, seja quanto aos processos de referenciação – introdução, retomada e remissão a objetos de discurso.

No que refere especificamente aos processos de referenciação, os dados aqui analisados são de particular interesse para a exploração dos modos de formulação das RS, enquanto “realidades” do senso comum ou do domínio profissional; por estratégias que assinalam sua relevância ou as colocam como pano de fundo na textualização. Os dados apontam, também, para a relevância do estudo dos pré-construídos que emergem na referenciação, indiciando as RS como memória dos discursos sociais que se construíram, se constroem e/ou se antevêm sobre os objetos de discurso em foco. Os dados iluminam, ainda, aspectos propriamente cognitivos, pois podem ser abordados como pistas de ações reflexivas do sujeito quanto aos movimentos de objetivação do processo de aprendizagem em curso.

O contexto em que se deu a pesquisa é, portanto, ideal para que se tenham reflexões não apenas sobre a heterogeneidade, a plasticidade e a dinamicidade das RS nas práticas sociais como também sobre os processos pelos e nos quais elas emergem enquanto representações coletivas e individuais, na medida em que o referido contexto permite flagrar modos de circulação, formas de associação e movimentos de transformação das representações em estudo, nos jogos enunciativos em que os discursos são colocados em funcionamento.

## **1. O individual e o social nas representações sociais**

Como tem sido salientado pelos adeptos da Teoria das Representações Sociais – doravante, TRS (cf., dentre outros, Moore, 2001; Serra, 2000) –, as RS, mais do que participar de dinâmicas restritas às práticas locais, estão vinculadas a normas envolvendo comportamentos individuais e coletivos transversais a diferentes grupos sociais. Daí, não se poder dizer que uma RS é de domínio exclusivo de um grupo social ou então restrita ao domínio de um indivíduo; daí, também, como assinala Moore (2001: p. 16), sua vitalidade ser decorrência das posições “em eco entre esses diferentes níveis de articulação”.

Identificar e analisar os níveis de articulação entre instâncias individuais e coletivas nos quais as RS se apóiam e através dos quais se (re)configuram parece-nos essencial para atribuir sentido às experiências individuais e coletivas de um determinado grupo social – aqui o de professores em formação – e, por conseguinte, para compreender o que fazem seus actantes e por que o fazem, ao dizerem o que dizem do modo como o dizem.

---

<sup>2</sup> Nos trabalhos que vimos realizando nos últimos anos (cf. Matencio, 2004, 2006 e 2007a/b), temos salientado o interesse de vincular a noção de gêneros do discurso, tal como delineada por Bakhtin (2000) e retomada por Schneuwly (2004), às atividades interacionais em que emergem os textos.

Dada a dinamicidade e movência que caracterizam a construção, transformação e circulação de RS, os memoriais – que dissertam sobre a Escola, seus actantes, suas funções, seus saberes – expressam, obviamente, as representações de um determinado grupo, situado num certo tempo e espaço, realizando determinadas tarefas, refletindo sobre questões que lhes interessam –; mas revelam, além de suas particularidades, pistas de normas que definem também, historicamente, comportamentos de outras formações sociais. Sendo assim, os processos enunciativos em foco merecem ser investigados como indícios de operações de subjetivação e objetivação que trazem à luz muitas e muitas vozes e que elucidam muito mais do que as experiências individuais vivenciadas no tempo em que se dá a enunciação.

Do ponto de vista por nós assumido, portanto, a circulação de RS – as quais, sendo materializadas por determinadas estruturas enunciativas, textualizam os objetos **dos** discursos (e o negrito aqui é proposital!) – não se limita, no caso de nosso *corpus* mas também de tantos outros, a uma determinada prática social (acadêmica, política, doméstica) ou a grupos específicos.

## 2. Processos de subjetivação e assunção de papéis sociais: o que dizer das representações sociais?

Em trabalhos em que estuda o funcionamento – “*modus operandi*” – das RS nas interações sociais, Py (2000, 2004) propõe a existência de *representações de referência* (RR), que configurariam um núcleo central, como uma espécie de repertório comum aos participantes de um dado grupo social, tendendo a uma relativa estabilidade, e de *representações de uso* (RU), as quais, emergindo de uma demanda particular do locutor no momento da enunciação, constituiriam os esquemas periféricos.

Uma vez que as RR consistem na retomada e reafirmação de crenças, concepções e sentimentos calcados na memória coletiva, contribuem para modelar e regular a interpretação das ações dos membros do grupo. Como as RU estão, por sua vez, mais diretamente vinculadas ao contexto pragmático são mais suscetíveis a instabilidades e a mudanças, quando comparadas às RR. Assim, apesar de serem, como seria de se esperar, influenciadas pelas RR, as RU ilustram os momentos em que os sujeitos expressam de forma mais evidente sua singularidade. Para melhor visualização do funcionamento do sistema constituído pelas categorias elucidadas, propomos um esquema elucidativo do movimento das RS.

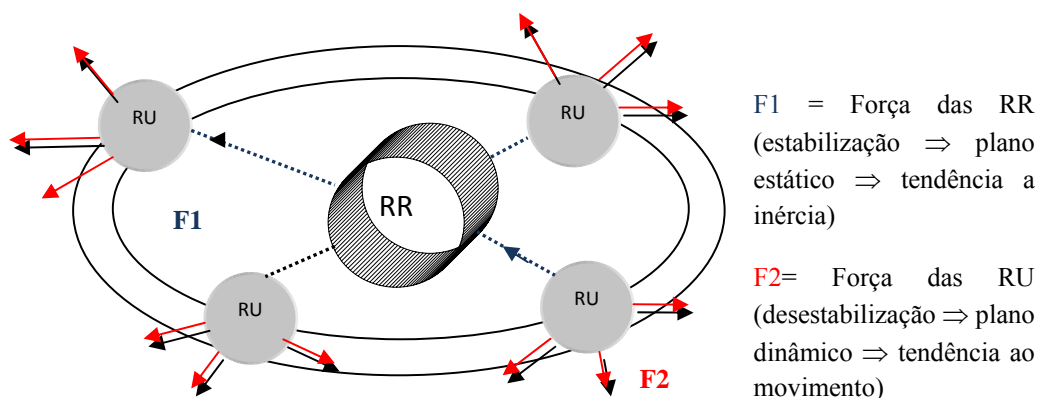
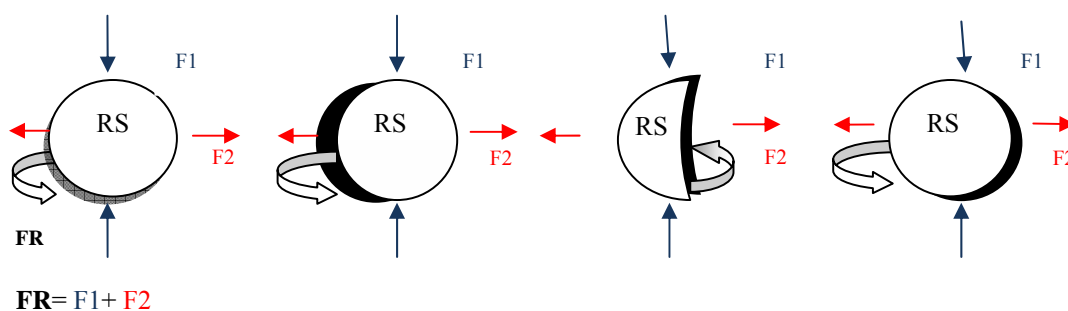


Fig. 01- Funcionamento das RS

Se considerarmos, na leitura do esquema, que RR e RU remetem, consecutivamente, ao núcleo central e aos esquemas periféricos, podemos afirmar que (i) qualquer mudança no que tange às RS necessariamente deve se iniciar na periferia, ou seja, deve atuar sobre as RU e que (ii) o impacto de seu(s) efeito(s), decorrente da força resultante (FR, somatória das forças F1 e F2), pode provocar mudanças efetivas na RR e, por conseguinte, nas RS.



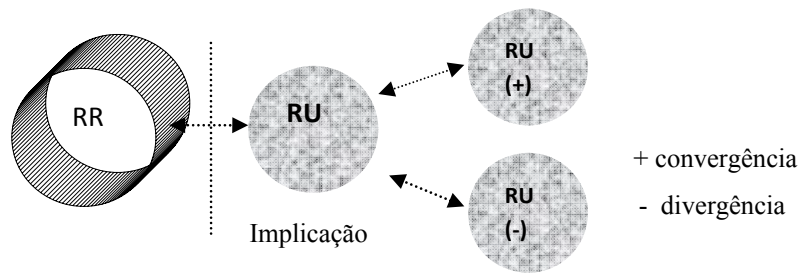
**Fig. 02- Atuação das forças F1 e F2**

Para exemplificar a dinâmica da RU, já que ela é o ponto de partida de possíveis mudanças das e nas RS, podemos imaginar uma situação de interação qualquer. Nessa interação, como não poderia deixar de ser, os actantes, inscritos em um determinado grupo social, valem-se, estrategicamente, de determinados recursos lingüísticos, textuais e discursivos em sua ação comunicativa. Quando enunciam, os interlocutores recorrem ao repertório de RS que circula no grupo social no qual se inscreveram. Nesse contexto, tanto podem remeter a noções ou crenças recorrendo a expressões formulaicas, cujo modo de formulação seria altamente estruturado, acentuando a estabilidade de sua objetivação, quanto podem evitar “fórmulas prontas”, acentuando aquela que seria sua singularidade nos modos de dizer. O recurso as essas diferentes estratégias de formulação pode servir para ratificar ou refutar os juízos antes construídos.

Ora, considerando-se o que se discutiu até o momento, é fácil identificar que a opção pela primeira forma de verbalização descrita é também a opção por priorizar as RR, enquanto o segundo tipo de estratégia coloca em cena as RU.

Esse exemplo não procura dizer, obviamente, que o recurso a uma das duas operações exclui o recurso à outra ao longo da interação. O que nos parece ser mais freqüente, aliás, deve-se ressaltar, é a co-existência das duas operações.

Parece-nos, de fato, que o recurso às RU surge quando o sujeito lida com experiências já vivenciadas e reiteradas pelos membros de seu grupo, manifestas pelas RR, procurando atribuir sentido a elas a partir da sua experiência pessoal e/ou atual. Ou seja, sendo a emergência das RU intimamente vinculada ao processo de subjetivação, pode-se postular que as alterações em relação a posições identitárias, tanto por movimentos de convergência quanto de divergência em relação às RR, são determinantes para as transformações de e em esquemas periféricos, podendo, por sua vez, repercutir nos núcleos centrais, a ponto de modificá-los ou, até mesmo, de levá-los a perder seu *status* de centralidade, tal como se procura esboçar no quadro a seguir:



**Fig. 03 - RR e RU na interação social**

Do que foi dito até o momento, gostaríamos de nos ater aos processos envolvidos na construção identitária do sujeito.

À medida que o locutor se coloca em uma posição e se subjetiva ao assumir papel(is) social(is) no discurso – de professor, aluno, mãe, filho – as RS, indexadas na investitura do locutor nesse(s) papel(éis), emergem como formas de dizer, de fazer e de saber. Muitas vezes, há papéis sobrepostos ou imbricados e, conseqüentemente, as RS relacionadas a tais papéis também se sobrepõem ou se fundem.

Os traços que caracterizariam as posições identitárias em um grupo social se apóiam, justamente, no contexto dessa dinâmica, conferindo ao grupo uma unidade. A unidade do grupo é essencial para que os sujeitos se identifiquem como pertencentes a ele e para que reconheçam nos demais integrantes traços de pertença ao grupo. Dito de outra forma, as referências estabelecidas no interior do grupo social servem de parâmetro para que um de seus membros se coloque em uma posição de distanciamento e de distinção em relação aos demais (movimento de divergência) ou se posicione junto aos outros integrantes (movimento de convergência). Mas o estatuto de unidade é constantemente (re)avaliado, podendo, ou não, ser reiterado, face a mudanças dos traços que o compõem. A construção identitária, seja quando tomada em relação ao sujeito, seja quando vista em relação a seus lugares e funções no grupo, é um processo resultante da dinâmica das trocas sociais e da heterogeneidade e singularidade dos sujeitos nessas atividades de interação.

### **3. Resistência à mudança e alterações sensíveis: o que nos dizem os dados?**

Para ilustrar como as RS (RR + RU) dão pistas da reconfiguração de traços identitários do sujeito em relação a um determinado grupo social, passemos aos dados<sup>3</sup> a seguir, exemplos em que a assunção de determinados papéis sociais indica processo de associação de representações sociais.

- (1) Minha vida profissional está relacionada com **o meu sonho de infância: “ser professora” e procuro cada dia mais refletir sobre isso [...] Trabalho com a fase introdutória (6 anos) no qual elas me chamam de tia. Não me importo, pois sendo tia sei que estou mais dentro de sua vida familiar. Procuro respeitar cada uma, com suas particularidades. (S 8, UFMG: Designação e papéis sociais no âmbito do senso comum<sup>4</sup>)**

<sup>3</sup> Os dados provêm do Projeto Veredas, criado pela Secretaria de Estado de Minas Gerais visando formar 15.000 professores em exercício na rede pública no Curso Normal Superior. Foram três anos e meio de formação na modalidade de ensino a distância (2002-2005). Para a sistematização das referências ao *corpus*, constituído de 20 memoriais, utilizamos “S” para indicar “sujeito docente-discente pesquisado”, a ordem em que seu memorial foi coletado (de 1 a 20) e a sigla da instituição de formação.

<sup>4</sup> Os trechos a serem analisados aparecem em negrito.

Logo no primeiro segmento enunciativo, a locutora afirma que *ser professora* é um *sonho de infância*, marcando precocemente sua condição de pertença ao grupo, bem como tratar-se de desejo, escolha, objetivo. Na seqüência, quando afirma “*procuro cada dia mais refletir sobre isso*”, dá margem para que *isso* remeta tanto ao *ser professora* quanto a seu *sonho de infância*, ou seja, permite que seu interlocutor compreenda tanto que reflete sobre o sonho já realizado quanto sobre o que teria sido a idealização que antecedeu sua realização.

Essas estratégias garantem-lhe certa legitimidade para avaliar as condições do *ser professor*, afinal, não enuncia como alguém que não tivesse desejado ou escolhido a profissão; aliás, aponta que sua profissão é objeto de reflexão. Nesse sentido, tais estratégias funcionam com força argumentativa e persuasiva.

No segmento enunciativo subsequente – “*trabalho com a fase introdutória (6 anos) no qual elas me chamam de tia*” –, o vocábulo *tia* confere um traço suplementar ao *ser professor* e, ao fazê-lo, estabelece entre os actantes colocados em cena uma relação de proximidade, promovendo a sobreposição de duas instâncias sociais – escola e família – e, conseqüentemente, a aproximação da esfera pública e da privada. Noutros termos, no excerto, quando a locutora destaca a forma de designação e tratamento do professor pelos alunos (*tia*), termina por evidenciar o imbricamento entre lugares e papéis nas relações em sala de aula; ela não é apenas a professora, é uma professora que, dada a forma de designação que lhe é atribuída, é investida também de traços de um parente próximo. Nesse segmento, o vocábulo faz alusão à RR que consiste em associar a figura do professor a de um membro da família.

A sobreposição dessas instâncias, do ponto de vista do significado e da construção de uma imagem do professor, implica, por sua vez, tanto apagamento da inclusão categorial inicial, já que o traço “profissional” é substituído pelo traço “membro da família”, quanto o deslocamento de sua função social, considerando-se que aquele que seria o traço distintivo do *ser professor* – e profissional – a função de ensinar, é apenas um dentre os diversos traços que caracterizariam a função de adulto membro da família.

Tem-se, portanto, no vocábulo *tia*, um indício material de RS que permite a visualização das alterações ocorridas na configuração dos papéis sociais face a migração de traços de domínios sociais *a priori* distintos que são associados nas diversas relações das quais os sujeitos participam. No exemplo em questão, a designação *tia* remete à uma minimização do papel social do professor, do *ser docente*, sobretudo, no que tange ao traço profissionalização que cede lugar a um traço de âmbito mais doméstico, mais familiar.

E a locutora manifesta ter clareza dos efeitos dessa forma de designação quando afirma, por exemplo, “*não me importo*”, opondo-se à RR em que a figura de professora e tia são passíveis de equivalência e assinalando sua relativa neutralidade em relação a adesão dos alunos a essa forma de designação. Em suma, a seqüência “*não me importo*” denota a imagem de um professor que, apesar de se distanciar da imagem do grupo de professores que se importam com tal designação, não se aproxima totalmente da imagem dos professores que defendem a designação *tia*.

De fato, tendo em vista as RS que se materializam por determinadas formas de se referir ao professor, a locutora traz à tona tanto o ponto de vista grupo que pactua com a designação em questão quanto assume-se como porta-voz do grupo que se opõe ao tratamento *tia*, expondo sua própria voz. Quando assume esse ponto de vista, a professora realiza um processo avaliativo, amparado pelas RR, mas o faz de forma circunstanciada, porque coloca em cena, na atividade comunicativa, o próprio de sua vivência; ou seja, as RR são rerepresentadas na forma de RU. Daí, finalmente, se poder dizer que o ponto de vista da locutora é resultante de um processo desencadeado pela associação e avaliação de RS distintas, objetivadas em segmentos que materializam RRs e RUs, levando-a à tomada de uma determinada posição subjetiva.

Em seguida, o segmento “*pois sendo tia sei que estou mais dentro de sua vida familiar*” reforça sua adesão ao grupo dos que não se importam com a designação, numa forma de adesão que se poderia classificar de parcial, já que o movimento de justificação da RS a qual adere mantém uma aparente neutralidade, mas não adiciona propriamente argumentos que sustentem sua posição.

Do ponto de vista analítico, entretanto, esse segmento, assim como o que lhe antecede, permite flagrar o movimento das RR e RU, ilustrando, na materialidade lingüística, a operacionalização das RS nas práticas sociais, porque revela, também, o processo de atualização das RS face a investidura de papéis sociais e, por conseguinte, a implicação do sujeito nas interações, quando interpretam, atribuem sentido e compreendem as RS.

Por sua vez, o segmento final do exemplo, “*procuro respeitar cada uma, com suas particularidades*”, retoma e amplia a temática com a qual se abre o excerto. Nele, a locutora elabora uma justificação – e apresenta finalmente um argumento – em que indica, novamente, que a assunção de sua posição identitária resulta de uma escolha.

Tem-se, como efeito, que o sujeito enunciador não se apresenta totalmente integrado nem a um nem a outro grupo, pois a modalização – “procuro respeitar” – incide sobre as formas de designação (*professora* ou *tia*) e não propriamente sobre os sujeitos que a eles pertencem.

Vejamos, agora, um outro excerto em que também se discute a designação *tia* nesse nível de ensino.

- (2) **Nosso estudo no Veredas, tem sido o de perceber e refletir sobre as diferentes dimensões da identidade profissional do professor. Isso significa pensar em nós mesmos, com base nas representações sociais sobre o papel do professor e suas ações . Hoje não mais podemos entender o professor como pessoa abnegada, que desempenha nobre função, como a professorinha/tia, que cuida das crianças, ou como técnico que executa funções determinadas por outros. As representações sociais do professor, no contexto contemporâneo, são de profissional que, ao mesmo tempo é um ou uma especialista, em um campo; um pensador, uma pensadora, que reflete sobre sua prática e produz conhecimento no processo de ação –reflexão-ação. Sou cidadã e possuo direitos e deveres comuns a todos e os que são específicos do meu trabalho. Ser profissional é uma parte importante da pessoa. (S 5, UNIUBE: Designação e papéis sociais no âmbito do conhecimento científico)**

Diferentemente do excerto anterior, nesse exemplo, a argumentação se constrói no horizonte do discurso científico. Nesse sentido, expressões como “*identidade profissional do professor*” ou “*representações sociais sobre o papel do professor e suas ações*”, que circulam nas práticas científicas, são reveladoras.

No primeiro segmento enunciativo, a locutora confere ao Projeto Veredas a força que permite ao grupo de professores a possibilidade de “*perceber e refletir*” sobre questões identitárias do professor, ou, noutros termos, a possibilidade para a obtenção do conhecimento científico

Obviamente, recorrer a representações que circulam no discurso científico é também uma forma de garantir “consistência” aos argumentos e, por conseguinte, um modo de construir uma imagem positiva na cena enunciativa.

Em se tratando do movimento das RR e RU, os segmentos enunciativos nos revelam que o sujeito avalia e ressignifica as RR a partir das experiências pessoais que têm, como cenário, o acesso a determinadas (in)formações acadêmicas e científicas. Isso significa dizer que as RU ganham *status* de RR no contexto da sobreposição entre as práticas cotidianas da sala de aula e as acadêmico-científicas. Trata-se, como no exemplo anterior, de estratégias que asseguram sustentabilidade dos argumentos, funcionam potencialmente como formas de sedução do interlocutor e conferem credibilidade à imagem de quem enuncia.

No segmento seguinte, quando a locutora descreve o ser professor/o fazer do professor, há uma série de qualificações negativas relativamente à figura tradicional do docente: “*pessoa abnegada*”, “*que desempenha nobre função*”, “*como a professorinha/tia*”, “*que cuida das crianças*”, “*ou como técnico que executa funções determinadas por outros*”. Percebe-se, nessa seqüência, que o sujeito se alinha a uma formação social que negaria os traços que tradicionalmente identificariam o ser professor/o fazer do professor e que caracterizariam, portanto, uma formação social à qual a locutora se opõe.

Nesse contexto, merece particular atenção a qualificação negativa denotada pelas expressões professorinha/tia, em que o vocábulo *tia* é antecedido pelo diminutivo de professora (*professorinha*), enfatizando uma certa inferioridade da figura tradicional do docente.

As RR sobre o ser professor/o fazer do professor evidenciadas no enorme segmento de qualificação negativa tornam-se circunstanciadas, ou seja, assumem o estatuto de RU, pelo movimento de oposição por meio do qual a locutora reafirma sua integração a uma nova formação social.

Esse movimento argumentativo é, aliás, claramente perceptível na enumeração dos traços que qualificariam a figura do docente contemporâneo – “*profissional que, ao mesmo tempo é um ou uma especialista, em um campo*”; “*um pensador, uma pensadora*”; “*que reflete sobre sua prática e produz conhecimento no processo de ação reflexão-ação*”.

Considerando-se a clara oposição em que se mantêm essas enumerações, pode-se dizer que funcionam como estratégias de particular interesse, pois indicam que a locutora dialoga simultaneamente com as duas formações sociais, respondendo a elas. Noutros termos, num único segmento enunciativo, promovem-se movimentos de aproximação e de distanciamento.

Também o excerto final é relevante nesse sentido. Posicionando-se na condição de cidadã, a locutora traz à tona mais um argumento para subsidiar a construção positiva de sua imagem – e a do sujeito docente. Afinal, quando afirma “*sou cidadã e possuo direitos e deveres comuns a todos e os que são específicos do meu trabalho. Ser*



*profissional é uma parte importante da pessoa*”, mais do qualificar positivamente a figura do professor, responde às RR sobre o ser professor/o fazer do professor que, porque aceitam sem ressalvas a designação *tia* – ignorariam a sua qualificação profissional.

As ilustrações 1 e 2 exemplificam duas formações sociais e as diversas RR por meio das quais se mantêm. Nesse sentido, os exemplos nos revelam que todo o processo de construção identitária, seja a individual, seja a coletiva, é atravessado/assegurado pelas RS. Os dados nos indicam, afinal, a possibilidade de observarmos a atualização da memória coletiva sob a perspectiva do indivíduo enquanto participante das interações sociais.

#### **4. Considerações finais**

É enorme a polêmica no que concerne à delimitação da noção de representação (sobre o assunto, cf. Vala, 1993). Há abordagens que privilegiam dimensões fundamentalmente psicológicas, tratando as representações no âmbito dos esquemas cognitivos e das atitudes que deles decorreriam. Há trabalhos que se centram numa abordagem psicossocial, procurando flagrar as representações pelo estudo das crenças ou das opiniões. Há, ainda, os estudos que se fundamentam nas perspectivas sociológica e antropológica, remetendo-se, nesses casos, com frequência, a conceitos mais amplos, e mesmo mais polêmicos que o de representação – tais como o de ideologia, cultura ou sistema de valores.

Noutros termos, se foram muitos os avanços obtidos entre os primeiros estudos de Durkheim sobre as chamadas “representações coletivas” e os de psicolingüistas acerca das “representações mentais” subjacentes à produção de sentido, tal polêmica, que não é desprovida de razão e nem tampouco de interesse, parece-nos longe de terminar.

A noção de representação é, de fato, extremamente complexa, em razão de remeter tanto ao que é próprio da singularidade do sujeito e, assim, ao que está intimamente vinculado a seus processos de subjetivação, quanto ao que se tem de social na emergência desses processos ao longo da socialização. E essa nos parece ser a razão crucial de sua relevância para estudos que focalizam a aprendizagem e, portanto, a transformação e a construção de saberes.

#### **5. Referências bibliográficas**

JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion, in : JODELET, D. (orgs.). *Les Représentations Sociales*. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

MATENCIO, Maria de Lourdes Matencio. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.

\_\_\_\_\_. Préface. *Santé et Maladie*. Paris: Mouton, 1996.

\_\_\_\_\_. Des représentation collectives aux représentations sociales. JODELET, D. (org.). *Les représentations sociales*, Paris: PUF, 1989.

PY, B. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In: *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 2000. p. 5-20. (Digitalizado)

\_\_\_\_\_. Pour une approche linguistique des représentations sociales. In: *Langages: Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, 154, Larousse: Paris, 2004.