

## DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIA(S)

Maria Alzira Leite<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar o movimento das representações sociais nos modos de enunciar de um grupo de educadores, sobre a profissão docente nos contextos Brasil e Portugal. Para alcançar esse objetivo, proponho, sob uma perspectiva linguística, enunciativa e discursiva pautada em abordagens de Authier-Revuz (1999), Mondada; Dubois (2003), Charaudeau, Maingueneau (2004), Bronckart (1999) e Foucault (1986), uma interface com as contribuições dos estudos da Psicologia Social, com base em Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Marková (2006), dentre outros, para examinar regularidades e diferenças nas dimensões das representações, construídas a partir dos discursos dos diferentes segmentos e países envolvidos na pesquisa. De natureza explicativa e interpretativa, abordagem qualitativa e de base etnográfica, este estudo nos fez perceber como os discursos podem revelar representações, pautadas nas ações coletivas e individuais, constitutivas do processo de construção da figura do profissional do ensino. Os exemplos discutidos revelam que os modos de dizer, dos grupos no Brasil e em Portugal, projetam imagens e sentidos ancorados numa memória, e estes se refletem em modelos elaborados e partilhados de professores, hoje, (re)significando os papéis, os posicionamentos e as representações com relação ao ser e ao fazer docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem; Representações; Análise do Discurso; Professor.

**ABSTRACT:** The objective of this study is to analyze the social representations of movement in speech to a group of teachers on the teaching profession in Brazil and Portugal contexts. To achieve this goal, I propose, under a linguistics, enunciative and discursive perspective guided by Authier - Revuz approaches (1999), Mondada; Dubois (2003), Charaudeau, Maingueneau (2004), Bronckart (1999) and Foucault (1986), an interface with the contributions of social psychology studies, based on Moscovici (1978), Jodelet (2001) and Marková (2006), among others, to examine regularities and differences in the dimensions of the representations constructed from the speeches of different segments and countries involved in the research. Explanatory and interpretative and qualitative approach and ethnographic, this study made us realize how discourses can reveal representations, guided by the collective and individual actions, which constitute the process of building professional teaching figure. The discussed examples show that ways of saying, groups in Brazil and Portugal, project images and meanings anchored in a memory, and these are reflected in elaborate and shared teacher models today (re)signifying the roles, positions and representations with respect to being and doing teaching.

**KEYWORDS:** Language; representations; Discourse Analysis; Teacher.

### Introdução

A reflexão apresentada neste artigo resulta de pesquisas que venho empreendendo sobre os discursos que perpassam a imagem e o fazer docente. Nessa linha, procuro mapear

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora no mestrado em Letras – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR – Três Corações. mariaalzira35@gmail.com

nos modos de enunciar dos educadores, as representações que envolvem não apenas a prática do professor, mas também, uma visão da constituição do que é ser docente.

Logo, numa tentativa de compreender fatores que concorrem para as representações do professor apresentadas/construídas nos seus modos de dizer, a discussão que aqui se apresenta vem sendo tecida no campo de estudos que privilegiam a análise da materialidade linguístico-textual de discursos produzidos por educadores numa situação de interação construída num grupo focal. Ao se fazer uso das discussões em grupo, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam.” (GATTI, 2005, p. 9). Assim, o método dialético solidifica-se ao tentar compreender as semelhanças e as contraposições dos sujeitos, na tentativa da apreensão do real.

Levando-se em consideração as especificidades desse caminho metodológico, proponho um estudo no escopo das contribuições de abordagens sobre as representações, consideradas as possibilidades de articulá-las aos princípios sociointeracionistas e discursivos, pois se assume, aqui, que as representações, nos estudos da linguagem, podem ser iluminadas, em larga medida, pelos mecanismos de textualização e de enunciação que tecem, nos discursos dos sujeitos, posicionamentos reflexivos e críticos sobre o seu fazer.

Seguindo essa perspectiva, a direção que se propõe para este estudo visa, principalmente, a uma análise de caráter linguístico-textual-discursivo, pautada em categorias dos modos de enunciar, para o exame do movimento da (re)construção da(s) representações sociais sobre o professor, o que, segundo o ponto de vista deste trabalho, pode afetar a forma de esse sujeito conceber a si mesmo e a sua relação com o mundo.

## **1. Representar: caminhos e direções**

Ao pensar nas principais concepções sobre representações, na perspectiva da Sociologia e da Teoria das Representações Sociais, percebo que nelas perpassam noções como ideias (SIMMEL, 1998), saber comum (WEBER, 1985), prática social (MARX, 1991), meio social (DURKHEIM, 1974), interação (MOSCOVICI, 1961), o que envolve linguagem e pensamento. Refletir sobre os processos significativos é resgatar, também, o trinômio signo-significação-representação. John Locke (1960), por exemplo, utilizou o termo “Semeiotiké” para designar uma “doutrina dos signos” e considerava signo e representação

como conceitos sinônimos. Cabe, ainda, lembrar Pierce, que caracterizou a semiótica como a “teoria geral das representações.” (SANTAELLA; NOTH, 1999, p. 16).

Assim, a representação exprime uma relação com um determinado objeto e esse ato de materializar algo envolve o conceito, a imagem, a ideia e o conhecimento. Não há como negar que a atividade representativa parte de um “estoque de saberes e experiências” (MOSCOVICI, 2012, p. 57) e, ainda, engloba a compreensão social e cultural da realidade por meio da representação. Nessa perspectiva, o real é visto como o sentido; recebe o sentido, enfim, é representado. (CHARTIER, 1991, p. 173).

Imbricando nesse ato de representar o real, temos o dizer: um objeto é representado por um nome, e um fato é representado por uma proposição. (WITTGENSTEIN, 1984). É claro que não se trata, aqui, de considerar apenas as palavras cujos referentes se encontram no mundo, pois a linguagem envolve dimensões afetivas; orienta posicionamentos, prevendo modos de significar; de construção de sentido(s).

Como se pode notar, o conceito de representação social perpassa por diferentes concepções. Com efeito, a noção de representação atravessa as ciências humanas e não tem um lugar específico. Podemos pensar em suas bases na sociologia, caminhando pela antropologia e na história das mentalidades. Dessa forma, convém explicitar o lugar de onde falo, para situar a que me refiro. Acredito que a representação está envolvida nas práticas de linguagem e se projeta nos discursos, por isso a escolha por um estudo no qual se busca evidenciar o que o “discurso oculta ou pretende mascarar”. (MAINGUENEAU *apud* GROSSMANN; BOCH, 2006, p. 16).

Mobilizo a abordagem da Análise do Discurso Francesa, a qual, segundo Ferreira (1998), entende o discurso como um processo de significação que leva em conta a materialidade histórica da linguagem e o sujeito interpelado pela ideologia; isso está de acordo com os postulados de Pêcheux (1988), um dos fundadores da Análise do Discurso, que percebe o discurso como “efeitos de sentido entre interlocutores” e o sujeito como dividido pela ideologia e o inconsciente, muito embora o sujeito esqueça-se de ser atravessado por duas ilusões e acredita ser fonte de suas palavras. Nessa linha, a Análise do Discurso concebe o sentido como passível de ser outro, determinado sócio-historicamente, marcado pela luta de classes e, portanto, sem vínculo com uma significação literal, como prevê a Análise de Conteúdo. Assim, para a Análise do Discurso, não existe um sentido literal, já que o literal é apenas um efeito discursivo, pois todos os sentidos são possíveis embora apenas o dominante

se institucionalize como produto da história (ORLANDI, 2003), embora os sentidos estejam sempre em movimento e constantemente são recolocados no jogo do discurso.

Como anunciado anteriormente, é numa perspectiva linguístico-discursiva que parte a minha exposição. Levo em consideração a linguagem como uma prática social, aproximando-me dos estudos de Moscovici e Marková, quando estes exploram a relação entre as representações sociais e a linguagem. E nessa linha, alinho-me a esta última, mais especificamente, quando enfatiza que:

[...] é a constituição dessa linguagem específica que acompanha a formação de uma representação. Uma vez conseguido isso, as palavras obtêm seus sentidos específicos e esses, por sua vez, justificam seu uso na propaganda. A repetição dos elementos formaliza e solidifica o pensamento, tornando-o parte da constituição linguística e cognitiva do indivíduo. (MARKOVÁ, 2006, p. 341).

Assim, penso nas representações socialmente construídas pelas/nas interações, sustentando o caráter histórico, cultural e social das atividades humanas e dos signos linguísticos, por isso a importância da linguagem. (BRONCKART, 1999).

Num viés discursivo, as representações se movimentam reconstruindo-se nos discursos sociais que “testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se adotam para julgar essa realidade. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 433). Esses discursos sociais emergem, às vezes, explicitamente, numa construção imagética, como, por exemplo, a imagem de um professor ou, ainda, de maneira implícita, fazendo referência a um determinado discurso, no qual perpassa a figura docente.

## **2. Representações (re)construídas discursivamente num grupo focal**

As cenas do grupo focal que apresento a seguir foram coletadas para a pesquisa de doutorado intitulada “Olhares para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores” (LEITE, 2014). Para este artigo, selecionei duas cenas envolvendo os pontos de vista de um P(pai), PF(professor do ensino fundamental) e um PU (professor universitário).

O recorte da cena da cena 1 ocorreu no momento em que os enunciadores posicionavam-se acerca da função do professor e o que está a sua volta: a escola, os pais e os alunos.

A escolha desse fragmento se deu, pois nele são projetadas representações que orientam o interlocutor a pensar no estado da escola pública, no profissional dessa instituição e em outros aspectos que cerceiam o espaço escolar: família, aluno, as atitudes docentes. E o meu foco está também, aqui, na busca de representações que perpassam pela esfera escolar e tendem a (re)definir a imagem docente.

Nessa linha, leia-se o excerto abaixo.

#### Cena 1<sup>2</sup> – Brasil

**PU:** a escola pública... virOU:: um dePÓSito de crianças na verdade, né? EstacionamENto de criança. E, o profesSOR, FLANELINHA de ... E o pai vai LÁ deixa a criança de maNHÃ e de tarde passa lá e Pega... se ele não tiver arranhado... o que:: aconteceu lá.... não faz a menOR diferença.

**PF:** É uma situação CRÍtica, né? O professOR está desvaloriZAdo.

**P:** E, por quEM? Quem foi que banalizOU a profissão do professor? Quem a desacreditOU? Foi a socieDAde ou foi o PRÓprio professor?

**PU:** O conjunto, né?

**P:** Não! Isso é FALta de consciência do próprio professor.

**Fonte:** Leite (2014).

O discurso dessa cena é permeado por produções imagísticas de como o docente se sente desmoralizado, isto é, um flanelinha. E, ainda, faz parte de uma escola que é um “depósito”; um “estacionamento” de criança.

Cabem aqui as palavras de Volochinov (1929) acerca da dialogicidade interna do discurso, de suas implicações quanto ao “já-dito” e à resposta antecipada, que traduzem, de certo modo, a tensão inscrita na produção discursiva. Isto é, de um lado, têm-se os discursos de outras esferas que perpassam o discurso de um dado sujeito. E, de outro, a emergência de um novo discurso que não é neutro, pois é sustentado por uma consciência político-ideológica. Nesse processo, novos discursos marcados por pontos de vista constituem-se

---

<sup>2</sup> As transcrições seguiram as normas propostas em: KLEIMAN, Angela (Org.) 2001. *A formação do professor – perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras. (Adaptado).

numa linha em que o sentido inscrito na representação de algo é produzido pela relação do sujeito com a forma-sujeito do saber e, conseqüentemente, pela identificação do sujeito com uma determinada Formação Discursiva. (PÊCHEUX, 1988).

No caso do discurso desse enunciador, tem-se uma identificação com a formação que engloba o social e o ideológico pertencente a um grupo de professores de escola pública. A metáfora “flanelinha” orienta-nos para um estereótipo que simplifica a caracterização do professor, por um determinado grupo de que esse enunciador faz parte. Transmite-se, aqui, uma ideia cristalizada de profissionais de escola pública que, em troca de moedas, cuida temporariamente de um bem.

Convém destacar que, nessa analogia – professor = flanelinha –, o enunciador, como docente, deixa de assumir um papel ativo (fazer=ensinar), desenhando-se de maneira passiva (fazer=olhar). Além disso, denuncia a precarização próprio trabalho, o desprestígio, tocando na sua principal função social.

Pêcheux (1988, p. 167) destaca que “a forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso”, ou seja, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso emerge como o “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por “correferência”. Nessa perspectiva, ao tomar como exemplo, nesta pesquisa, o sujeito do discurso da esfera universitária, por via forma-sujeito, ele se apropria de um interdiscurso – no qual circulam tanto os saberes da instituição educacional e do senso comum – recorta, incorpora o que lhe interessa desses diferentes saberes, identificando-se com a formação discursiva de um discurso da instância cidadã, pautado na indignação, e traz esses enunciados pertencentes a esses saberes à ordem intradiscursiva, linearizando-os no discurso e, ainda, materializando-os.

Esse enunciador mantém uma relação de similaridade entre as imagens de “escola pública” e de “depósito de criança”, de modo que podemos atribuir às características de um ao outro. Existe aqui uma transferência da significação centrada na língua, própria de palavras, para um sentido que permeia o discurso.

Segundo Munby (1986), as metáforas podem nos dar pistas de como o professor constrói a sua realidade profissional. E, nesse caso, essa construção revela traços acerca da concepção de escola e trabalho docente e família.

E, por falar em família, a tensão instaurada numa gradação de perguntas retóricas vem, justamente, desse representante. O pai, por meio da força argumentativa do seu discurso, na

repetição do pronome interrogativo “quem”, provoca uma mudança no desenrolar da linha de pensamento do grupo, vinculada, anteriormente, a um sentimento nostálgico.

Isso me faz lembrar a família nas escolas, buscando respostas e atribuindo as responsabilidades ao professor.

A dimensão de representação flagrada nesses discursos aponta para outras representações, tais como: a do professor cuidador, da escola que acolhe e a de um professor permissivo. A materialização e a estabilidade dessas representações, nessa cena, dialogam com as percepções e julgamentos de uma realidade da qual os sujeitos fazem parte, cada com falando de um lugar. Trata-se do conhecimento em movimento, (re)produzido diante de uma situação que requer um posicionamento, uma resposta, uma mudança.

A cena dois, em Portugal, ilustra o momento em que a discussão tendia para as competências do professor.

#### Cena 2 – Portugal

**PU:** o professor TEM que ter competência científica::: e... o professor DEVe despertar a curiosiDADade e mostrar a... aplicabiliDADe do conteúdo.

**PS:** e:: e:: efetivamENte, às vezes... há pessoas que não têm:: e não têm competência pedaGÓgica, e até podem ser científicaMENTe BONS e tendo essa competência pedagógica muitas vezes não conseguem ser bons professores!

**P:** e:: agora, eu estou em outro sítio... pode causar até uma confusão (riso), eu confesso, por exemplo, eu considero uma pesSOa que seja .... conviDAda – um speaker – que não tem competÊNCias cienTÍficas e que até me causa empatia... uma pessoa GENial, uma pessoa que fez algo MUIto BOM, é MUITO BOM professor, pode ser um bom testemunho, e:: só estou a desafiar, porque ISSO tambÊM é um BOM professor.

**PU:** Sim:: mas ele também TEM competÊNCias... /[(riso)

**P:** Tem competÊNCias, mas NÃO cienTÍficas!

**Fonte:** Leite (2014).

A primeira enunciadora modaliza o seu discurso em tom imperativo, apontando as especificidades do professor pelas escolhas lexicais “competência”, “curiosidade”. E, assim, em tom avaliativo, orienta a representação de um bom professor. Além disso, menciona, numa ação de advertência, o saber fazer desse docente: “mostrar a aplicabilidade do

conteúdo”. Nessa medida, no seu não dito subentende-se que aqueles que não possuem essas características não fazem parte dessa imagem profissional.

O segundo enunciador pondera e adverte, no espaço do não, traços axiológicos do bom professor. E, nessa linha, o profissional afirma em tom incisivo: o docente pode ser bom sem possuir competências científicas.

Nesse momento, o pai problematiza, provocando os educadores. Essa provocação é explícita e pode ser notada na primeira linha do seu discurso. Esse enunciador, além de assumir o seu lugar de pai, aqui, também assume um lugar ligado à sua profissão: consultor e gestor. Sendo assim, ressalta que um “Speaker”, por exemplo, é alguém que possui qualificações semelhantes ao que ele considera um “bom professor”, o que corrobora com a posição do professor secundário. Os traços axiológicos, marcados pelos termos como “empatia”, “bom”, “genial”, conduzem a uma representação do professor “palestrante”, “show”, já que o enunciador recorre ao termo “speaker” para justificar a sua dimensão de representação.

A próxima enunciativa intervém, ressaltando que há “competências” nesse cenário descrito pelo Pai e o seu riso, inclusive, denota certa obviedade. O pai refuta, posicionando-se de forma avaliativa e imperativa, numa linha argumentativa: possui X, mas não Y, isto é, possui a especificidade “competências”, porém não é aquela mais valorizada, “a científica”.

As dimensões de representações em Portugal perpassam pelos discursos que envolvem as competências do professor. O posicionamento do grupo está centrado no saber-fazer docente ligado à capacidade do profissional qualificado cientificamente. É possível que essas representações estejam ancoradas em perspectivas didáticas com base na transmissão de conteúdos. Em um painel sobre os cursos de formação inicial em Portugal, Bidarra (2002, p. 159) destaca como um dos problemas nesse campo a “demasiada adesão a um modelo transmissivo”, afirmando que este não contribui para a alteração de representações.

### **Considerações finais**

Assim, ao mesmo tempo em que o grupo produz o próprio discurso acerca da vivência do docente, e, ainda, resultado da interação verbal entre interlocutores, naquele contexto de grupo, realiza também uma menção à atividade linguístico-textual-interativa, refletindo e reproduzindo a vivência nos discursos. Por meio das escolhas lexicais, “inversões de papéis”,

“educação”, “escola”, “valores” designando e qualificando numa referência interna, por meio de um “fazer” discursivo, o próprio fazer docente. (RISSO, 1999, p.104).

No processo interativo, alguns enunciadores se sobressaem, fazendo apontamentos ilocucionários, “eu vivencio isso que está acontecendo aqui em dois mil e nove, por quê?”, afirmando em respostas: “pela inversão dos papéis”; “pela multiplicidade das funções”. Nessa linha, os pontos de vista, a forma de lidar com o ser professor e tudo o que envolvia o grupo, era determinado pela memória discursiva, pautada numa inferência “a escola deixou de ser um aliado dos pais na educação para endossar a vontade do filho”. E, ainda, pelos pré-construídos socialmente, dentro de certas formações, também, discursivas, “o que acontece na sala de aula... é... o reflexo do que acontece em casa”

Em Portugal, ao pensar nos pontos de encontro que dizem respeito às representações docentes, os modos de enunciar nos apontam para inquietações ligadas às “competências” que vão ao encontro da formação do professor. No grupo em Portugal esse foco está mais concentrado na formação acadêmica como uma força instituinte, já que é na academia que o professor é “certificado”. No Brasil, o grupo ressalta que a “certificação” está centrada numa formação contínua pautada na “transformação” do próprio fazer. Segundo o grupo, através dos programas de formação continuada o processo de certificação docente é aprimorado.

Outro ponto de destaque refere-se às ações que atravessam os atos de incentivar e, ao mesmo tempo, advertir o seguir a carreira docente, no Brasil e; em Portugal, uma visão focada somente no incentivo.

A dicotomia incentivar/advertir, no grupo do Brasil, perpassa a experiência social desses participantes. Nessa linha, os enunciadores exprimem em suas representações o sentido – ora positivo, ora negativo – que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais (JODELET, 1988). Ao longo dos relatos, a recorrência de verbos na primeira pessoa, como “vivencio”, “vejo”; “sinto”, delineiam o dia a dia desses enunciadores, orientando-nos para representações relacionadas ao vivido, conhecido e experienciado pelo grupo. Assim, o incentivo está ancorado ao “doar”; “gostar e que, dialogam com qualificações ligadas ao “dom” e a “vocação”.

O incentivar no grupo em Portugal está concentrado, também, na experiência, porém uma experiência voltada para a história de uma profissão marcada por valores “corretos” concentrados em “congregações docentes” (NÓVOA, 1999, p. 15). As representações, aqui,

estão sob o foco de uma identidade de professor ancorada na história de um ser ideal para o grupo, ou seja, aquele que não pode ser “confrontado”. Sendo assim, segundo os enunciadores, não há motivos para um descrédito da profissão. Acredito que, por isso, a ação de incentivar prevalece; o exercício do poder pelo saber envaidece. Para esse grupo, por mais que existam problemas, o professor, como o mestre, está no topo de uma hierarquia e tende a possuir o controle.

A caminho das linhas finais, enfatizo que, como pesquisadora, o meu intuito é o de que os resultados desta pesquisa sejam um convite para o início de uma ação que contemple reflexões sobre os processos de mudanças em representações sociais que envolvem os papéis dos professores.

Coloca-se, aqui, uma possibilidade de (re)fazer caminhos e imagens, a partir do lugar da memória, da experiência e do saber docente, num processo partilhado.

Além disso, apesar desta pesquisa não focar a formação docente, existem pistas nos discursos dos educadores que essa etapa perpassa o campo da formação de professores.

A formação docente merece mais do que reflexão e atenção, mas, sim, atitude. Não se termina uma formação, pois ela é contínua, e segundo os relatos dos sujeitos desta pesquisa, a formação encontra-se distanciada da prática, tanto no Brasil como em Portugal. Nessa linha, cabe lembrar Nóvoa (2013, p. 1), quando ressalta que “Tudo precisa ser permanentemente organizado, rigorosamente preparado para que o imprevisto possa acontecer”. Nesse sentido, uma reaproximação das esferas acadêmica e escolar precisa se consolidar para que o profissional se sinta preparado para lidar com prática. Essa prática inclui situações que podem envolver a troca de papéis, tantas vezes repudiada pelos educadores, neste estudo. É claro que essa aproximação de academia e de escola passa pela valorização do professor, uma valorização, inclusive, dele, enquanto profissional.

## REFERÊNCIAS

- BIDARRA, Maria da Graça. *Do grau de transmissividade das práticas de formação ao otimismo irrealista*. Revista de Educação, 2002.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2004, p. 433.

- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*. Campinas (SP): Unicamp, 11(5), 1991. p. 173-191.
- FERREIRA, Maria Cristina. Leandro. Nas trilhas dos discursos: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas (SP): Pontes, 1998. p. 201-208.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GROSSMANN, Francis; BOCH, Françoise. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (Org.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 11-36.
- JODELET, Denise. Répresentations sociales: phénomènes, concepts et theorie. In: MOSCOVICI, Serge (Ed.). *Psychologie social*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1988. p. 357-378.
- LEITE, Maria Alzira (2014). *Olhar(es) para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.
- MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.
- MUNBY, Hugh. Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. In: *Jornal of Curriculum Studies*, v. 18, Queen's University, Ontario, 1986.
- NÓVOA, António Sampaio. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António Sampaio. A profissão e a prática na formação de professores em Uberaba In: *4º Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e do 3º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Coordenação de Comunicação Social da Capes*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>> Acesso em: 06 de dez. 2013.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas (SP): Pontes, 1999; 2003, p. 32.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1988.
- RISSO, Mercedes Sanfelice. A propriedade auto-reflexiva do metadiscurso. In: BARROS, Kazuê Saito Monteiro de (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 203-214.
- SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. *Imagem – cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras. 1999.
- VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

**Artigo recebido em outubro de 2014.**  
**Artigo aceito em dezembro de 2014.**