

A INTERSUBJETIVIDADE DOS PROCESSOS DOCENTES, ANÁLISE DO DISCURSO
E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

THE INTERSUBJECTIVITY OF TEACHERS PROCESSES - DISCURSE ANALYSIS
AND THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS

Submetido em: 14/07/2013.

Aprovado em: 17/03/2014.

SILVA¹, Wellington Amâncio da.

¹ Mestrando em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela Universidade do Estado da Bahia – *Campus VIII*. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – *Campus VIII*. Email: welliamancio@hotmail.com

Resumo: O presente artigo visa discutir os significados reproduzidos através das representações sociais, compartilhados nos contextos da docência e ainda busca apresentar o modo como os discursos orientam a forma de pensar e de agir dos sujeitos implicados, em face do seu despertar e da crítica destes mesmos discursos. Inerentes à conceituação destas linguagens, apresenta-se aqui alguns aspectos paradigmáticos da Modernidade quanto aos sentidos interessado e suas consequências presentes nos discurso e suas representações. Este artigo destaca a valorização dos aspectos intersubjetivos do discurso e de suas representações, acessíveis aos sujeitos da docência enquanto produções de sua autoria, destacando a autonomia, a consciência crítica e emancipatória presentes nestas linguagens.

Palavras-chave: Análise do Discurso, Intersubjetividade, Teoria das Representações sociais, Docência.

Abstract: This paper discusses the meanings (re)produced through social representations shared in the contexts of teaching and still seeks to present how the discourses guiding the thinking and acting of the subjects involved, in the face of his awakening and criticizes these same discourses. Inherent in the conceptualization of these languages, present here some aspects of modernity as the paradigmatic way interested and its consequences present in the discourse and its representations. This article emphasizes the valorization of inter-subjective aspects of speech and its representations, the subject accessible to teaching as his own productions, emphasizing autonomy, critical consciousness and emancipatory present in these languages.

Keywords: Discourse Analysis, Intersubjectivity, Theory of Social Representations, Teaching.

INTRODUÇÃO

A primeira questão delicada presentes nessas Áreas do Saber é que seus discursos e suas representações tendem a ser compreendidas por meio da “dicotomização” da realidade (certo/errado, bom/mau, ciência/mito, saber/ignorância) como simplificações (racionalização) do mundo cotidiano; são aportes de inteligibilidade do “mundo social que se oferece como uma representação” (Bourdieu, 2009 p. 86); advindas das Grandes Teorias Sociais da Modernidade, e que tem gerado a imagem das “Oposições” e “Antagonismos” entre as coisas, conseqüentemente, resultando em lutas incessantes entre os “infinitos opostos” frutos destas condições inerentemente equivocadas, caricaturas dos fenômenos da vida cotidiana. Por exemplo, quanto à experiência psicossocial da dicotomia, Wallerstein (1999) afirma que “elas indicam uma divisão dentro do grupo [social], e não a unidade deste grupo (o que naturalmente constitui a base da divisão entre grupos)” (Wallerstein apud Featherstone, 1999, p. 42).

Como, até a Modernidade, não se levava devidamente em consideração as subjetividades dos grupos, a proposta do artigo visa demonstra seu “aparecimento” com maior autonomia, ganhando sentido na vida cotidiana na atualidade, aquilatando a “subjetividade dos indivíduos interagindo com a objetividade do mundo” (Ferrater Mora, 2005, p.1550); “no lógos da língua, personifica-se um poder do intersubjetivo, que é

anterior à subjetividade dos falantes e a sustenta” (Habermas, 2010, p. 16). E estes se apresentam, segundo Garfinkel (1967), através de autonomia de escolhas e da sua diferenciação em face do modelo comum de mundo instituído como autonomia e emancipação compartilhadas entre vários sujeitos.

Tal “relação entre vários sujeitos, tendo em vista o conhecimento, dá lugar à ‘intersubjetividade’ ou ‘intersubjetivo’, [como ponte] entre a subjetividade [dos sujeitos] e a objetividade [do mundo social]” (Ferrater Mora, 2005, p. 1550), quando a subjetividade de cada um torna-se importante referencial para o outro como base comunicativa e de inteligibilidade do mundo, levando em consideração a interação comunicativa entre as subjetividades dos sujeitos como medida que completa as possibilidades de comunicação e ação (agir comunicativo) entre eles, e o que eles “compartilham cognitivamente em comum” (Schutz, 2012, p. 346). Assim, ao analisar essas questões, muito presentes nos discursos e representações sociais, propõe-se oferecer aporte de possibilidades que contribuam para a co-construção de sentidos entre os sujeitos da docência.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DOCENTE

Buscando relacionar as teorias das representações sociais à prática docente, antes é preciso diferenciar algumas questões de significados adotadas neste trabalho: O termo “docente” e “docência”, na literatura acadêmica, diz respeito geralmente aos

professores universitários (livre-docente) em contraste com o termo “professor” que ocorre até o Ensino Médio, (mas também presente nas relações informais de tratar o “docente universitário” por parte dos graduandos). Por outro lado também o termo “Docente” é reconhecido pela maioria dos livres-docentes de Pedagogia, com referência aos profissionais da Educação Especial, do Fundamental, aos professores de disciplinas até o Ensino Médio e aos pedagogos, sejam em escolas públicas ou particulares. Em vista desses usos do termo, o adotaremos como terminologia para os profissionais da educação, especificamente envolvidos com as práticas do ensino-aprendizagem; até mesmo professores que estão coordenadores e diretores.

Quanto à origem da teoria que orienta esse trabalho, Patrick Charaudeau e Maingueneau (2008) afirmam que “a noção de representação social nasceu na sociologia de Durkheim sob a denominação de *representação coletiva*”¹. Ainda nos explica que, a representação, no âmbito do social, e “sob denominações diversas, [...] trata da questão da relação entre a *significação*, a *realidade* e sua *imagem*”. (Charaudeau, 2008, p. 431). Ginzburg (2001) em uma de suas “Nove reflexões sobre a distancia” nos apresenta a dificuldade conceitual do termo quando diz que

[...] por um lado a “representação” faz as vezes de realidade representada e, portanto, evoca ausência; por outro lado, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere presença. (Ginzburg, 2001, p.85).

A atitude de representar o mundo (desde a Antiguidade e, sobretudo, a partir da instituição da Modernidade no Renascimento), só teria significado se pautado na

¹ Emily DURKHEIM. *Sociologia e filosofia*, p.28.

linguagem, e esta, “se dá por tarefa restituir [devolver aos sujeitos] um discurso” [...] (Foucault, 2007, p. 57), nas interrelações simbólicas e materiais entre os sujeitos.

Antes de continuarmos, é preciso observar as considerações de Touraine (2009) sobre a Modernidade ao afirmar que sua ideia “está estreitamente associada à da racionalização” (p. 18), seu triunfo [...] “racionalista rejeitou, esqueceu ou encerrou em instituições repressivas tudo o que parecia resistir ao triunfo da razão” (*ibid*, p. 212). Que espécie de razão? A racionalização é, por assim dizer, uma concepção de mundo erigida a partir de um “princípio único” e de forma unilateral, embasada em dados incompletos e parciais - a ciência, por exemplo, em detrimentos de outro saberes, como o senso comum, a cultura oral, as tradições étnicas.

Ainda para o Foucault (2007), “a representação comanda o modo de ser da linguagem, dos indivíduos, da natureza e da própria necessidade”. Em outras palavras e enquanto teoria, as representações estão interessadas, nos saberes sociais, isto é, aqueles produzidos na, e pela vida cotidiana, que é sempre plural, profundamente ligado à vida e à experiência vivida. (Jovchelovitch, 2008, p. 87).

A análise da representação tem, portanto, “valor determinante para todos os domínios empíricos”. (*Ibid*, 2007, p.288). Consequentemente, sua análise está presente nas ciências humanas da qual Pedagogia se inclui, sobre isso Jodelet (2001) afirma que a questão das representações sociais “é encontrada em sociologia, antropologia e história, estudada em suas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as

atitudes sociais refletidas pelas mentalidades” (Jodelet, 2001, p. 25). Para Jovchelovitch (2008) representações sociais

Se referem tanto a uma teoria como a um fenômeno. Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social [...] compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunicação humana sobre objetos sociais específicos. (Jovchelovitch, 2008, p. 87).

Por exemplo, Geertz observa que uma investigação empírica sistemática é capaz de descobrir os significados que os símbolos, os veículos matérias do pensamento, incorporam. (2010, p.150), por isso, é importante destacar nesta sequência, que para Moscovici representar significa uma conexão com o empírico e com os discursos que o traduzem, ao

Trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. (Moscovici, 2003, p. 216).

Portanto, a ausência daquilo que o discurso representa, é preenchida pelo seu significado como sua presença teórica ou conceitual, que tem a capacidade de “conformar o pensamento (...), [e que] emerge como uma réplica do pensamento” (Moscovici, 2003, p.29) para a experiência na vida cotidiana. Observe que para Moscovici o mundo hodierno é movido, de significado e dirigido pelas palavras, mesmo que as representações sociais nos processos de ancoragem visem evitar as mudanças semânticas ao longo do tempo. Williams (2011b) já percebendo essas modificações inevitáveis nos antecipa o que chamamos hoje de “indexicalização”, isto é, fenômeno

das palavras e expressões “que [estas] derivam seu significado de seu contexto” (Coulon, 2007, p. 29):

O que importa nela não é o significado mais adequado, mas a história e a complexidade dos significados: as alterações conscientes ou seus usos conscientemente diversos; e, com a mesma frequência, aquelas mudanças e diferenças que, marcadas por uma continuidade nominal, expressam radicalmente mudanças diversas vezes despercebidas, em um primeiro momento, na experiência e na história. (Williams, 2011b, p.90).

Foucault (2002) e Lyotard (2008) entendiam que os significados são apresentados pelo jogo discursivo das palavras em seu ambiente próprio, por seus sujeitos falantes, permitido segundo certas chancelas.² Tais significados se dariam também pela “intervenção de representações” em nosso cotidiano, de forma prescritiva determinando nossas atividades cognitivas e ações, sugerindo-as, orientando-as, gerindo-as, dando-lhes significados no campo das “intencionalidades partilhadas” (Severino, 1992, p. 80).
Moscovici, corroborando com a afirmativa diz que

Cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos, nossa mente, quer queiramos ou não e que nos atingem, sem que o saibamos. (Moscovici, 2003, p.33).

Moscovici, ao nos desvelar seus mecanismos nos apresenta caminhos convenientemente ainda em esboços para que os sujeitos docentes possam aperfeiçoá-los quanto a sua emancipação crítica e autonomia. Um destes caminhos, por exemplo, está sendo delineado pelos estudos da “indexicalização” (Coulon, 2007, Macedo, 2010), portanto, entende-se indexicalização como “Todas as determinações

² Michel FOUCAULT. *A ordem do discurso*. p. 8 -10. Jean-François LYOTARD. *A Condição Pós-Moderna*. p 30-33.

que estão ligadas a uma palavra, uma situação. [...] significa que mesmo uma palavra tem um significado “transsituational” (Coulon, 2007, p. 26).

Isto é, “a informação é indexada”, o que constitui que “ela tem significado dentro de um contexto específico, sendo importante conhecer as biografias dos atores em interação” (Angrosino, 2009, p. 25), “uma vez que para cada membro, significação sua linguagem cotidiana depende do contexto em que ela aparece” (Coulon, 2007, p. 27). Ao contrário da fixidez e padronização que se quer, reconhece-se que as palavras e, desse modo, as representações socialmente compartilhadas pela linguagem e pelos discursos

Tem um significado distinto em qualquer situação particular em que é usada. Através de seu profundo conhecimento de "características indicativas" (Coulon, 2007, p. 26, apud. Bar Hillel, 1954), e requer pessoas que "vão além da informação dada a eles" (*ibid*, 2007, p. 26, apud. Bruner, 1973, p.27).

A indexicalidade nos oferece novas possibilidades de estudar as representações sociais por meio da perspectiva da Etnometodologia, interessada com as relações sociais de significados das palavras em face da sua “incompletude natural [...], que só tem sentido ‘abrangente’, nesse contexto”, é "indexadas p para uma situação de troca linguística". (Coulon, 2007, p.27).

Apesar da crítica às representações sociais, Moscovici (2003) pondera e reconhece seus aspectos essenciais às diversas relações necessárias que sustentam os pontos de equilíbrio (que se quer estabilizados) de nossa sociedade, como um “sistema de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orienta e

organiza o comportamento e comunicação social" (Jodelet, 1993, p.36). Segundo Marcondes e Souza (2003), as teorias das representações sociais possibilitam "analisar como os indivíduos se constroem como produtores da realidade e como produto do meio social", no entanto, Morin (2011) afirma que "a realidade não é facilmente legível [...] ela não é outra senão nossa ideia de realidade" (p. 74). Mesmo assim, Moscovici a defende, pois, "No que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados" (Moscovici, 2003, p. 32).

Por outro lado, é possível fazer uma interconexão teórica entre a teoria das Representações sociais e a Pedagogia Crítica para reconhecer que os sujeitos da educação, docentes e discentes, podem trabalhar as questões de autonomia e autoria sobre as representações em seus discursos, reflexões e práticas abrindo um leque de possibilidades contra-hegemônicas em face da realizada social, política e educacional outrora instituída na perspectiva de Giroux e McLaren (1995, 2011a, 2011b) representações sociais são também um "campo de luta", terreno de contestação, onde os discursos e os significados e interpretações do mundo cotidiano e dos sujeitos podem favorecê-los como medida "contra-hegemônica" em benefício da autonomia de representar a si mesmo, e ao grupo social ao qual são participantes e implicados (Giroux & McLaren. In. Moreira & Silva. 2009 p. 131) em consideração a valorização das subjetividades. Sujeitos implicados envolvidos e enredados nos contextos da vida cotidiana a qual tem autoria e autonomia e não sujeitos simplificados por meio de modelos óbvios, categorizados e "encaixáveis" no tipo de sociedade concebida pela

sociologia tradicional, como de sujeito “idiota cognitivo” “Que produzem as características estáveis da sociedade, agindo em conformidade com o preestabelecido e com as alternativas legitimadas de ações que a cultura comum oferece” (Garfinkel, 1967, p. 68).

Esses discursos buscam instituir as diversas formas de representações sociais. Moscovici afirma que “evidentemente, a análise das representações sociais retorna conjuntamente, isto é, tratamos com os mesmos fenômenos, pois são fenômenos de intercâmbio entre discursos, ou de convergência entre discursos” (Moscovici, 2003, 226), e é necessário investigá-los enquanto “possibilidades da linguagem”. Portanto, em relação à pedagogia crítica, ela

Conseguiu oferecer e representar um importante discurso de “contralógica” ante o discurso despolitizado, positivista, ahistórico que muitas vezes informa tipos de análise utilizados pelos críticos liberais e conservadores de escolaridade, tipos muito facilmente visível na maioria das faculdades de educação. (Mclarn & Giroux, 2011b, p. 29).

Os espaços teóricos por onde ela avançou e dialogou são pertinente para este trabalho na medida em que sua multirreferencialidade transpôs formas racionalistas de visão de mundo, especificamente porque também “Catalisou uma grande quantidade de trabalho sobre [...] as políticas de representação, análise do discurso, e da construção da subjetividade [...]” (Mclarn & Giroux, 2011b, p. 29). Sobre as propostas desta pedagogia, os autores afirmam que

Essa nova perspectiva deu origem a uma visão da escola como um terreno de contestação. Grupos de culturas dominantes e subordinados negociam em termos simbólicos, estudantes e professores se comprometem, aceitam, e às vezes resistem às formas de experiências

e práticas escolares que são legitimados e nomeados. (Giroux, *In* McLaren, 1995, p. 30).

Uma das mais conhecidas citação de Wallerstein a esse respeito e que abriu diversas possibilidades contra-hegemônicas entre os autores brasileiros e estrangeiros, afirma que “a própria interpretação de cultura se torna campo de batalha ideológico principal em face dos interesses opostos” (Wallerstein, 1999, p. 50). Para Silva (2009, p.27), “cultura é terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões de classe”, onde segundo Williams (1989) “busca-se precisamente por aquele *processo* de participação coletiva e autonomia de formulação dos conceitos e dos valores” (1989, p.38). Por exemplo, a partir desta proposição, a “Pedagogia Radical”, afirma basicamente que a cultura, a escola e os discursos são campos de batalhas de conquistas contra-hegemônicas por partes daqueles anteriormente excluídos - isso por desconhecerem essas interpretações “contranarrativas” da realidade, que também são processos de representação.

Japiassú e Marcondes (2005), dizem que *repraesentatio* - é ideia e imagem que se concebe por meio de linguagens diversas dos fenômenos do mundo cotidiano - é uma “operação pela qual a mente tem presente em si mesma uma imagem mental, uma ideia ou um conceito correspondendo a um objeto externo” (Japiassú & Marcondes, 2005, p. 239). É uma palavra que tinha seu sentido de “pagamento a vista de uma dívida ou compra”, isto é, ao valor atribuído do dinheiro para representar uma quantia abstrata legitimamente estipulada. Representação é a ideia e a imagem que se concebe dos fenômenos do mundo cotidiano.

A partir desta afirmação podemos compreender que representar é antes de tudo, objetivar, isto é, fazer das coisas, seres e situações “objetos para si” e apresentá-los e trazê-los à realidade por meio de uma série de recursos linguísticos e discursivos subjetivos; e esses recursos, por sua vez, provêm de matrizes exteriores aos sujeitos que os adotam com se fossem de sua autoria (Pêcheux, 2009, 2010).

De onde elas procedem e se formam? Qual a estratégia para entender seus mecanismos, dispositivos e funções? Para responder tais questionamentos, proposta de Moscovici refere-se à necessidade de estudar

Sua gênese através das conversações, propagandas, mídia e outros meios de comunicação baseados na linguagem. As representações são recicladas e perpetuadas através do discurso público. (Moscovici, 2003, p. 321).

Em vista disso, Geertz, fazendo alusão à representação no âmbito da cultura, cita Max Weber ao afirmar que “o homem é um animal amarrado as teias de significação que ele mesmo teceu” (Geertz, 2011, p. 4). Isso confirma “as diferentes posições de sujeito que os enunciados podem implicar” (Foucault, 2010a, p.232). E quem detém os instrumentos discursivos de significação da realidade possui, por assim dizer, um poder de “ordenar o mundo”, de discursar acerca do mundo, de representá-lo para uma tribuna de expectadores. No entanto, como já citamos, as representações sociais são um campo de luta de significação e ressignificação onde os sujeitos se fazem históricos no momento em que, pelo discurso, contrapõem suas representações em um jogo, digamos, contra-hegemônico. Para Costa “Representações são noções que se

estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder” (Costa, 2005, p. 41).

Por isso a urgência em adotar medidas de contra poder, isto é, de engajamento por meio de atividades que busquem oportunizar as possibilidades de dar voz e vez aos sujeitos outrora excluídos.

Na perspectiva tradicional desse conceito, a representação é uma tentativa “interessada” de aproximação do real e de sua descrição e significação, “como marcadores, reguladores e produtores de identidades” (Deschamps & Moliner, 2009, p.125). Elas agem ainda como “demarcadores identitários, produtores identitários, reguladores identitários, justificadores de valores” (*ibid* p. 132-139). Em relação a estas características, representações sociais são também dispositivos da “narrativa oficial” (Apple & Buras, 2008, p.273-279), por isso distanciar-se daquilo que se representa, por exemplo, o discurso que descreve as práticas da escola muitas vezes distante do que realmente acontece nos espaços da escola em seu cotidiano, ou ainda, da realidade, ao caracterizá-la realidade como um objeto fixo.

Mas elas ainda apresentam outras condições: ao mesmo tempo em que sua representação discursiva quer “substituir” aquilo que está posto pelo que se fala, assumi-se aí duas possibilidades contrárias: primeiro, uma postura de poder de significar o mundo para os outros; segundo, a possibilidade de criar-se um espaço de significados e de significação participante para a construção cooperativa de um

discurso que se contraponha ao discurso hegemônico - e estas, como espaços de afirmação de um grupo (contra-hegemônico de docentes, por exemplo) que construa seus próprios sentidos de realidade cujo alcance seria a efetivação de práticas socialmente equitativas e multirreferenciais. Quanto à viabilidade do segundo aspecto, isto é, de autonomia, as representações sociais são “Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um grupo social” (Jodelet, 1993, p.36).

Elas são as categorias de significado presentes nos diversos tipos de discursos, dessa forma, os discursos são dispositivos onde as representações sociais se instalam, são reproduzidas por enunciação, são “convencionalizadas” e adotadas como verdades. Segundo Moscovici, “nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permite ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções” (2003, p. 35). Também elas possibilitam aos sujeitos interpretar outros discursos, “como “um ‘saber prático’, como ‘sistema de interpretação’ que rege nossa relação com o mundo e com os outros e que organiza as comunicações e as condutas sociais” (Madeira, *apud.* Alves-Mazzotti, 2009, p.16). São elas mesmas formas discursivas de interação social entre sujeitos e instituições. Mas sobre sua discursividade, pela forma em que ela é adotada e reproduzida, é preciso saber que tipicamente um “assujeitamento se faz de modo a que o discurso [das representações] seja percebido como um instrumento límpido do pensamento e um reflexo da realidade”. (Scótoló, 2010, p. 24) – por meio dessa “objetividade” das coisas se legitimam.

Num mundo cotidiano orientado por signos, sentidos e significados, a representação é sem dúvida, uma das bases dos processos de comunicação social como “reflexo da realidade” e de “apoderação” do real. Portanto, a todos aqueles sujeitos do discurso, “pensar passa a ser transformar a realidade em nossos desejos” (Moscovici, 2003, p.29). Em última instancia

Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelos de um determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele (Moscovici, 2003, p.34).

Logo, é válido lembrar que as perspectivas históricas, linguísticas e filosóficas do termo e da teoria das representações sociais, são contribuições advindas do Neo-marxismo, da Sociologia Crítica dos Estudos Culturais e, sobretudo, da Psicologia Social. Esta última pode nos desvelar a dinâmica motivacional subjacente na formação e no uso de tais sistemas de significação socialmente compartilhados, e até avaliar seu efeito sobre a “estrutura” de caráter dos indivíduos que as empregam realmente (Cf. Geertz, 2011, p.151). Para Geertz (2011), as pessoas em seu papéis sociais atuam em determinadas áreas da vida social cotidiana (sujeitos implicados). E a princípio, um dos conceitos que sintetiza bem Representação Social pode ser transcrito aqui a partir de um artigo de Costa (2005) quando ela define Representação como “O resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia”. (Costa, 2005, p. 40).

Porém, estão estreitamente ligadas aos discursos que as reproduzem e afirmam seus significados legitimando-as, pois “*convencionalizam* os objetos, as pessoas ou

acontecimentos que encontram” (Moscovici, 2003, p. 34) e isso se dá, reforçamos, através dos discursos, mas a convencionalização só poderia ser um aspecto totalmente negativo se os sujeitos da educação não as reconhecem e sobre ela não pudesse interferir à sua vontade. Essa interdependência do sujeito em face do “caráter polissêmico da existência dos seres humanos e do dinamismo sociocultural” (Macedo, 2010, p.10), desfaz as teorizações a respeito do sujeito, quando apresentava-os como “idiota cognitivo”, isto é, que “produz as características estáveis da sociedade, agindo em conformidade com as alternativas preestabelecida legitimadas” (Garfinkel, 1967, p. 68).

Por isso, a teoria das Representações Sociais tem implicações diretas nas representações específicas da docência, porque elas ganham significado, e se convencionalizam nas experiências sociais discursivas entre os docentes. Um fato interessante apresentado segundo Zaragora (1999) é que a imagem do da profissão docente é convencionalizada em duas categorias distintas, nos meios de comunicação: “como uma profissão conflitiva” ou “que apresenta [...] como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos”, como “amigo e conselheiro” (Zaragoza, 1999, p. 39-41), isto é, segundo aquele aspecto da palavra-chave “dedicação”. Essa última representação pode ofuscar os aspectos políticos das experiências docentes.

Ainda essa convencionalização pode ser entendida como um conjunto de usos e costumes aceitos culturalmente pelos indivíduos sociais. É necessário investigar, nos

outros capítulos, seu aspecto “conflitivo”. Acerca dessas imagens e sua repercussão, Moscovici afirma que

Cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente definem fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria específica. (Moscovici, 2003, p.35).

Em suma, as representações são construídas conceitualmente por meio de imagens, ideias, palavras, sentidos, leituras, comportamentos, discursos, posicionamentos, afirmações e negações de certas práticas e discussões, por causa disso, “elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram” (Moscovici, 2003, p. 34), como um tipo de sociabilidade forjada sob o império dos signos (Zaidan, 1989, p. 20), muitas vezes “de significados evasivos, vagos, flutuantes e distorcidos” (Geertz, 2011, P. 159), mesmo que enquanto formas disponíveis de mediação e de interação com a realidade, por exemplo, da escola, no campo do discurso e das produções de sentido. Deve-se então buscar observar a maioria das suas possibilidades em meio à grande diversidade de situações em que ocorrem. E, sobretudo, as representações sociais

Devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, que integram, ao lado da cognição, a linguagem e a comunicação, tendo em conta às relações sociais que afetam as representações e a realidade material, sociais e ideais sobre a quais elas intervêm. (Jodelet, 1993, p. 41).

Enfim, diríamos que as representações sociais constituem uma área nova de investigação das relações de significado que se dão no mundo da vida experienciadas “como uma estreita rede de relações sociais, de sistemas de signos e símbolos, com

estruturas particulares de significados” (Schutz, 2012, p.29), como um conjunto de saberes do senso comum, mas que atravessam também o campo do conhecimento e do saber dito instituído, e isso acontece segundo parâmetros de representação de realidade ideal, concreta e imaginada, por meio das linguagens em familiaridade com aquilo que elas traduzem. Com Ricoeur (2008) explicita:

As relações de familiaridade que podemos ter, [...] podem nos fornecer uma primeira ideia sobre aquilo que pode significar a aquisição prévia a partir da qual me oriento para um uso novo das coisas. Este caráter de antecipação pertence ao modo de ser de todo ser que compreende historicamente. (Ricoeur, 2008, p.42).

Reconhecer essa relação abre possibilidade de, a partir delas, construir novas, transpondo-as.

Por isso, subjacente à boa prática docente, nas instâncias do discurso que a legitima, existe, por outro lado uma prática docente que é negada, reprovada. Perguntamo-nos, de onde procede o juízo de valor que determina o que é uma boa prática docente o que não é? A partir de quais parâmetros de valor (teóricos e ideológicos) esse juízo se dá? Quais os interesses subjacentes aí e qual ou quais grupos de interesse querem estatuir e instituir certos parâmetros de profissionalismo docente?

Em relação a estes aspectos de profissionalidade docente como *identidade* – são por assim dizer uma forma de “totalizar” as manifestações idiossincráticas dos sujeitos ou de um grupo específico em uma forma definitiva e estática, por meio de uma espécie de burocratização da prática docente. Monteiro (2006), portanto, define profissionalidade

como os atributos identitários que em conjunto definem uma determinada profissão, em suas características conceituais e práticas. (Monteiro, 2006, p.39). Moscovici (2003) nos apresenta um dos atributos das representações sociais no sentido de homogeneização e padronização de atitudes e sentidos que movem as interações entre sujeitos profissionais, por exemplo, ao convencionalizar objetos, ações e crenças dos sujeitos, ou seja

Elas dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo [estudante, docente, pai, coordenador, ou diretor], distinto e partilhado por um determinado grupo de pessoas isto é, dá-lhe a impressão de identidade, no sentido de “idêntico”, de pertencimento indentitário e da necessidade de pertencimento, (Moscovici, 2003, p. 34).

As representações Sociais, segundo Moscovici (2003) e Jodelet (2001), possibilitam a comunicação entre os sujeitos e a inteligibilidade dos discursos comunicados formalizando sentidos, visto que ela se caracteriza por um “sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”, portanto não fixos. Ainda segundo Moscovici, (2003, p. 62), “onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica”.

Outra proposição é a orientação do comportamento do sujeito em sintonia com o grupo ao qual pertence no jogo de produção e de reprodução social de significados, do *ethos* característicos, isto é, “o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete” (Geertz, 2011, p. 93), evidenciados nos discursos e nas

representações sociais. E elas estão presentes em todas as instâncias da vida cotidiana, mesmo as ciências, “geram, agora, tais representações” (Moscovici, 2003, p.60).

Observe as representações de perfis profissionais, enquanto discurso típico que caracteriza o professor, como discursiva e se comporta. Logo, essa questão do “perfil” (uma das instâncias do processo que estabelece identificação) é um modo de enquadramento dos sujeitos dentro de certas categorias para melhor interpretá-los, isto é, do que eles são e do que eles não são, e ainda, de como se relacionam. O perfil é um dispositivo generalizador e um conceito caro à inteligibilidade do mundo ordenado; palavra-chave típica da Modernidade, dentro do léxico das Grandes Teorias Sociais.

Desse modo, um hábito humano deve ser levado em consideração: “antes de ver e ouvir a pessoa nós já a julgamos (*sic!*); nós já a classificamos e criamos uma imagem dela” (Moscovici, 2003, p. 58), nós enquadrámos a pessoa em um determinado grupo e perfil para que melhor a entendamos, assim anulamos sua complexidade em benefício da facilidade de ordenar, catalogar e convencionalizar as coisas, transferindo-as “a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado” (*ibidem*, 2003, p. 60).

Quanto às relações pouco estudadas entre discurso de poder e representações sociais, temos em Jodelet (2001) uma proposição que pode contribuir para essa relação: segundo a autora, as representações sociais circulam nos discursos, afirmam significados dos objetos, das práticas e das crenças, das ideias, das concepções e

visões de mundo e são, através dos sentidos das palavras e por meio de diversas linguagens, cristalizadas em condutas, em categorias, em comportamentos, em imagens comuns, em instituições. Segundo Torres (2001), essas “instituições são construídas em torno da rotina, regras, normas e estruturas, e dentro de certos limites e moldes de condutas elas podem guiar e transformar a ação social” (Torres, p. 98). E nos próprios discursos, as representações sociais que circulam e dão sentido aos programas destas instituições se dão enquanto fenômenos de familiarização daquilo que os sujeitos anteriormente viam como não-familiares (um processo de aprendizagem), tornando comum aquilo que anteriormente era-lhes incomum (Moscovici, 2003, P.58), orientando suas ações, e aqui é impossível não lembrar as possibilidades paradigmáticas da teoria da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygostky, 2008. P94-102), não apenas no aspecto proximal da experiência em crianças, mas da sua transposição, isto é, do aspecto proximal enquanto relações de familiaridade por meio da linguagem e de sua inteligibilidade do mundo cotidiano com aprendizagem constante entre sujeitos de qualquer idade, porque as relações de familiaridade “Podem nos fornecer uma primeira ideia sobre aquilo que pode significar a aquisição prévia a partir da qual me oriento para um uso novo das coisas” (Ricoeur, 2008, p.42).

Para que tal aconteça, há os mecanismos da “objetivação” e da “ancoragem” pelos quais as representações sociais são criadas, isto é, a partir de “processos do pensamento baseados na memória e em conclusões passadas” (*ibidem*, 2003, p. 60) e em conceitos pré-estabelecidos e generalizantes - no intuito de trazer as coisas para o

campo da Familiaridade - em outras palavras, torná-las como suas e de sua autoria, “cooperando” para o sujeito.

A objetivação, na perspectiva da Análise do Discurso, é um dispositivo de regularização, normatização e controle que os sujeitos se utilizam para significar e apropriar-se dos objetos outrora inacessíveis aos sentidos e, portanto, “vazios” de significados; através da objetivação há uma tentativa de fixar os sentidos das palavras e imagens do discurso e das representações sociais. Em outras palavras, a objetivação pode ser entendida como o processo que os sujeitos se utilizam para

Tentar reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles têm deste objeto. Trata-se de transformar a crença e opinião em informação. (Deschamps & Moliner, 2009, p.127).

Bonfim (1991) define ainda a objetivação como, “a concretização ou materialização de um objeto abstrato representado, quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum” (Bonfim, 1991p. 85), distinto, por exemplo, do “conhecimento científico”, pois, está relacionada mais ao “saber do senso comum”, (Jodelet, 1993, p.36) que acontece nas interações cotidianas, assimilado ao universo simbólico significante dos sujeitos; “primeiro transferindo-o [para sua] própria esfera particular, onde [só ai eles são] capazes de compará-lo e interpretá-lo e depois reproduzindo-o entre as coisas que ver e tocar” (Moscovici, 2003, p. 61). Segundo Jovchelovitch (2008), Moscovici discorda de que “o senso comum e os conhecimento leigos sejam carregados de erros ignorância e distorção”, como se pensou os teóricos positivistas das diversas áreas do saber tipicamente moderno (p. 95).

O senso comum está continuamente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. Seu conteúdo, as imagens simbólicas derivadas das ciências em que ele está baseado e que, enraizadas no olho e na mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo retocado. (Moscovici, 2003, p.95).

A ancoragem é um processo de apropriação. Ora, parece que a atitude comportamental típica do Ocidente é a “de colonizar” para apropriação da natureza material - ela mesma uma ancoragem através da apropriação de coisas da natureza abstrata como passo essencial para a colonização das coisas físicas. Do ponto de vista do abstrato, as ideias, os conceitos e outras abstrações do tipo são “tomados” como representações “para dentro” do universo simbólico do sujeito como uma atividade inerente ao social, sempre de apropriação. Por exemplo, Vygotsky “atribui à [essa] atividade simbólica uma função organizadora” das relações e mediações dos sujeitos com o mundo social e natural, por meio de uma “assimilação” intelectual dos sentidos das coisas para com elas se relacionar de diversas maneiras (Vygotsky, 2008, p.11). Nesse processo de “arrançamento”, segundo Moscovici (2003, p. 60), dá-se “reduzindo-as a categorias e imagens comuns, pondo-as num contexto do familiar”, isto é, num processo de familiarização do outrora estranho ao sujeito; classificar, categorizar, nominar, sintetizar, os objetos são, portanto, ancoragem e, por isso mesmo, já uma apropriação intelectual da realidade. Logo, “é o processo pelo qual os indivíduos escolhem um quadro de referências comum que lhes permita apreender o objeto social” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 127).

Articula-se com a objetivação na medida em que “transforma algo estranho, perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias” (*ibidem*, 2003, p. 61), isto é, quando lhe dá um significado: os objetos abstratos, como as teorias, as proposições, os valores e crenças elaboradas para determinado fim (geralmente pela intelectualidade dominante) chega até os sujeitos muitas vezes pela apropriação do que é estranho, mas que nos processos de representação social discursivo entre sujeitos, ele necessariamente faz um enquadramento, um arranjo uma associação com as coisas já sabidas por eles, dentro de seu repertório mental de forma que essas coisas não sabidas sejam associadas, por comparação aos repertórios conceituais do sujeito, isto é, “a um paradigma de uma categoria que [pensa] ser apropriada” (*ibidem*, 2003, P.61) e isso para que ele possa ter “domínio” sobre a inteligibilidade das coisas, outrora estranhas, do mundo cotidiano.

A ancoragem é um ato de posse, se faz por meio das atitudes típicas que reforçam sua convicção de domínio sobre as coisas e sobre a inteligibilidade do mundo cotidiano, representando-os através de atitudes e discursos, que reproduzem e reforçam seus sentidos. Ainda, em face de uma necessidade premente para o sujeito – manter sua condição de pertencimento ao grupo do qual se identifica por meio do entendimento do universo de significação específico daquele grupo.

Portanto, as práticas de objetivação e de ancoragem também permeiam todas as experiências cotidianas da docência; são processos que facilitam a simplificação das coisas em uma ordem (*kósmos*) que simula segurança. Isso se dá - eis aqui apenas um

exemplo - no momento em que os sujeitos, fazem aquisição de certos conceitos (ora ideologizados) em evidência nos “discursos pedagógicos” (Scótoló, 2010), mas que esvaziam-lhes o sentido mais exato, caricaturando-o, ou distorcendo-o, resumi-os em simples *slogans*, movidos pela pressa de possuí-los teoricamente e “são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o seu significado que lhes quer atribuir” (Contreras, 2002, p. 23).

Observe o modo como são dadas as representações a partir do significado de determinadas palavras e de determinados conceitos, que estão implícitos e explícitos nos discursos e nas práticas docentes cotidianas e ainda são importantes para a construção, manutenção e sentido do “Ser Professor” – como legitimadores de determinado tipo de profissionalismo docente e não de outro – orientando seu conjunto de práticas e novas reflexões de modo que possa descartar ou reforçar estas representações as quais refletem em sua validade para si.

Observa-se que na perspectiva das representações sociais e dos sentidos que encerram por meio dos discursos, tais expressões funcionam mais como *slogans* “utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o seu significado que lhes quer atribuir” (Contreras, 2002, p. 23), do que como conceitos propriamente ditos.

CONCLUSÃO

Assim, as representações sociais disponibilizam aos sujeitos diversas possibilidades de inteligibilidade do mundo cotidiano e das relações grupais e de seus o conteúdo que devem ser estudados e refletidos pela escola e academia. E não de “certos modelos [que] retratam o homem na sociedade como um idiota desprovido de julgamento” de valor e de qualidade sobre os fatos e sobre si (Garfinkel, 1967, p. 66). Os sujeitos dispõem de diversos caminhos cognoscíveis por onde podem circular sua reflexão, prática e crítica, mesmo a partir dessas representações sociais que não são adotadas permanentemente, pois estão em constante aperfeiçoamento enquanto dispositivo de aproximação imediata e “resumida” do real, bem como são negociadas, aceitas ou negadas quando percebidas e interpretadas nas relações sociais que elas orientam.

REFERÊNCIAS

Alves-Mazzotti, Maia & Magalhães, Alda Judith, Edith Maria Marques & Helenice. **Representações Sociais de Trabalho Docente por Professores do Curso de Pedagogia**. Trabalho & Educação (UFMG), v. 18, p. 11-26, 2009.

Angrosino, Michael. **Etnopesquisa e observação participante**. Porto Alegre, Ed. Artmed: 2009.

Apple, Michael, Buras, Kristen (*et al.*) **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**. Porto Alegre, Editora Artmed: 2008.

_____. **Pensando Ideologia e Currículo**. In. Silva, Tomaz Tadeu da.(org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez. 2009.

Bourdieu, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis, Editora Vozes: 2009.

Charaudeau, Patrick & Maingueneau, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo, Editora Contexto: 2008.

Charaudeau, Patrick. **Linguagem e Discurso**. São Paulo, Editora Contexto: 2012.

Contreras, José. **A Autonomia do Professor**. Cortez, São Paulo: 2002.

Costa, Mariza Vorraber. **Currículo – nos Limites do Contemporâneo**. 4ª edição. DP&A Editora, Rio de Janeiro: 2005.

Coulon, Alain. **L'ethnométhodologie**. 5ª edição. PUF – Presses Universitaires de France, Paris: 2007.

Derrida, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. 4ª edição. São Paulo, Editora Perspectiva: 2011.

Deschamps & Moliner, Jean-Claude & Pascal. **A identidade em Psicologia Social - dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, Ed. Vozes: 2009.

Durozoi, Gérard E Roussel, André. **Dicionário de Filosofia**. 4ª Edição. São Paulo, Editora Papirus: 2002.

Eco, Umberto. **Como se Faz uma Tese**. 22ª Edição. São Paulo, Editora Perspectiva: 2009.

Evangelista, João E. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-moderno**. 3ª São Paulo, Ed. Cortez: 2002.

Faria, Ernesto. **Dicionário Latino-Português**. Rio de Janeiro, FAE: 2003.

Fazenda, Ivani (*et al*). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez: 2000.

Ferrater Mora, José. **Dicionário de Filosofia**. 2ª edição. São Paulo, Editora Loyola: 2004/2005.

Foucault, Michael. **A ordem do Discurso**. São Paulo. Loyola: 2002.

_____. **Arqueologia do Saber**. São Paulo. Forense Universitária: 2010a.

_____. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo. Martins Fontes: 2007.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo. Graal: 2010b.

_____. **Segurança Território e População**. São Paulo. Martins Fontes: 2009.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. 1a Ed. São Paulo, Martins Fontes: 2004.

Fragata, Júlio. **Noções de Metodologia**. São Paulo, Edições Loyola: 1981.

Garfinkel, Harold. **Studies of Ethnomethodology Social**. 2ª ed. UK, Polity Press: 1967.

Gaskell, G. **Entrevistas Individuais e Grupais**. In: BAUER, M.W. e GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

Geertz, Clifford. **A Interpretação da Cultura**. Reimpressão da 1ª edição. Editora LTC, Rio de Janeiro: 2011.

Giroux, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre, Editora Artmed: 1999.

_____. Radical pedagogy as cultural politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism *In*: MCLAREN, Peter. **Critical Pedagogy and Predatory Culture** - Oppositional politics in a postmodern era. London, Routledge: 1995.

_____. **Public Spaces, Private Lives** – Beyond the Culture of Cynism.

_____. Formação do Professor como uma Contra-Esfera Pública: A Pedagogia Radical como uma Forma de Política Cultural. In. SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez. 2009.

New York, Rowan & Littlefield Publishers: 2001.

Habermas, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo** – Racionalidade da ação e racionalização social. Vol. 1. 3ª edição. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2012.

_____. **O Futuro da Natureza Humana**. 2ª edição. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2010.

Hall, Stuart, **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. São Paulo, DP&A: 2006.

Japiassu, Hilton & Marcondes, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Zahar. Rio de Janeiro: 2006.

_____. **Como Nasceu a Ciência Moderna– e as Razões da Filosofia.** São Paulo, Imago: 2007.

Jodelet, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.) **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro, Eduerj: 2001.

_____. **Les Représentations Sociales.** Paris, PUF: 1993.

Jovchelovitch, Sandra. **Os Contextos do Saber – Representações, Comunidade e Cultura.** Petrópolis, Editora Vozes. 2008.

Lawn, Martín. **Os Professores e a Fabricação de Identidades.** Currículo sem fronteiras, v.1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

Lyotard, Jean-Francois. **A Condição Pós-Moderna.** 10ª Ed. José Olympio Editora, Rio de Janeiro: 2008.

Macedo, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial – nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação.** 2ª edição, LiberLivro, Brasília: 2010.

_____. **Etnopesquisa Implicada.** LiberLivro, Brasília: 2012.

Matutana, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.** Belo Horizonte, Editora UFMG: 2001.

Monteiro, A. Reis. **Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação.** Portugal, Porto Editora: 2008.

Moreira & Silva, Antônio Flávio, Tomaz Tadez (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 11ª Ed. Editora Cortez. São Paulo. 2009.

Moreira, H.; Caleffe L.G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador.** DP&A, Rio de Janeiro: 2006.

Morin, Edgar. **Os Sete Sabres Necessários a Educação do Futuro.** 2ª Ed. UNESCO/Cortez, São Paulo: 2011.

Moscovici, Serge. **Representações Sociais.** 4ª Ed., Vozes, Petrópolis: 2003.

Nóvoa, António. **Profissão Professor.** 2ª Ed. Porto Editora, Portugal: 1999.

Ricoeur, Paul. **Hermenêutica e Ideologias.** Editora Vozes, Petrópolis: 2008.

Rose, Nikolas. **Inventando Nossos Selves** – psicologia, poder e subjetividade. 1ª Ed. Vozes. Petrópolis: 2011.

Sá, Celso Pereira. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

Schutz, Alfred. **On Multiple Realities**. International Phenomenological Society. In: Philosophy and Phenomenological Research, Vol. 5, No. 4 (Jun., 1945), pp. 533-576.

_____. **Sobre Fenomenologia e Relações Sociais**. Ed. Vozes, Petrópolis: 2012.

Scótolto, Irene. **Discursos e Reprodução de Sentidos na Escola**. São Paulo, Editora Porto de Ideias: 2010.

Severino, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Ed. Cortez Editora. São Paulo, 2012.

Silva & Moreira, Tomaz Tadeu da e Antônio Flávio.(org.) **Liberdades Reguladas**. Petrópolis. Vozes. 1999.

Silva, Tomaz Tadeu da.(org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo. Cortez. 2009.

Torres, José Carlos. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Ed. Vozes, Petrópolis: 2001.

Touraine, Alain. **Crítica da Modernidade**. 9ª Ed. Editora Vozes, Petrópolis: 2009.

Vygotsky, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A Formação Social da Mente**. 7ª edição. Martins Fontes. São Paulo: 2008.

Wallerstein, Immanuel. A Cultura Como Campo De Batalha Ideológico Do Sistema Mundial Moderno. In. Featherstone, Mike. **Cultura Global**. 3ª edição. Petrópolis, Vozes: 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-Chave**. Boitempo Editorial, São Paulo: 2011a.

_____. **Cultura e Materialismo**. Editora Edusp, São Paulo: 2011b.

_____. **Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism.** Verso.
London: 1989.

Williams, Terry. Exploring the Cocaine Culture. In. Smith & Kornblum, Carlyn D., Williams. **In the Field** – Reading on the Field Research Experience. 2ª edição. Praeger Publisher, London: 1996.

Zaidan Filho, Michel. **A Crise da Razão Histórica.** Papirus: São Paulo. 1989.

Zaragoza, José Manuel Esteve. **O Mal-estar Docente.** Edusc. São Paulo: 1999.