

A ABORDAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO

Cícera Romana Cardoso (UFRN)

ciromana2000@yahoo.com.br

Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (UFRN)

carvalho@digicom.br

GT 13 – Educação e Representações Sociais

A proposição do presente texto é expor alguns elementos do nosso projeto de mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGed, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, através de trajetórias acadêmicas do período da graduação em pedagogia à conclusão de um Curso de Especialização em nível de pós-graduação. Foi, a partir da experiência na Iniciação Científica que tivemos os primeiros contatos com a teoria das Representações Sociais. Naquela ocasião nos foi oportunizada a participação em algumas pesquisas: Classe Média Assalariada e Representação Social da Educação, coordenada pelo Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho (UFRN). O Valor Simbólico do Prédio Escolar, pesquisa do doutoramento do Prof. Luis Carlos Sales (UFPI), e Representações Sociais da Política, coordenada pela Prof^ª. Dr^ª Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (UFRN), todas elas tinham como suporte este campo teórico. Daí as primeiras aproximações na compreensão da discussão simbólica, através do construto das representações sociais. Esta teoria propõe acessarmos com maior profundidade a conteúdos que estejam inscritos no mais íntimo dos sujeitos, em ação e comunicação num determinado grupo social. Facilita a interpretação e explicação da realidade experimentada no dia-a-dia, tanto do ponto de vista cognitivo e psicológico como da sua contextualização na vida dos sujeitos. Assim foram surgindo questões que poderiam ser estudadas/pesquisadas em minha trajetória acadêmica, e que posteriormente foram se consolidando com a experiência docente de alfabetizadora de jovens e adultos, a qual instigou a realização da pesquisa: *Representações Sociais de Educação por pais não alfabetizados*, resultando na monografia do Curso de Especialização em Educação, oferecido pelo PPGed, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e concluído em 2001. No contato com os sujeitos daquela pesquisa, os pais não alfabetizados, percebemos a existência de indivíduos marcados pelo não saber, pelo desvalor pessoal, e acreditando-se desconstituídos de valores sociais, concretos e abstratos, apresentados e exigidos pela sociedade letrada. O fato de não conseguirem decifrar os códigos escritos para compreender o texto, estigmatiza-os como inferiores perante o grupo social em que estão inseridos. A condição de não alfabetizados deixa-os impregnados pelo complexo de inferioridade, pela **vergonha** e humilhação quando têm que *botar o dedo no lugar da assinatura do nome*. De **medo** para realizarem, com autonomia, certas atividades do cotidiano, como: ler uma pequena informação, uma placa de orientação, o destino do ônibus. E de **culpa** por não saber e por não ser independente no curso cotidiano de suas vidas. As marcas da experiência do passado, de um saber que lhes foi negado, estavam fortemente refletidas no presente, ao mesmo tempo em que se colocavam como incapazes de ainda aprender, expressavam um enorme desejo de saber no presente, e de ter, no passado, conseguido estudar. Na análise realizada, a partir dos dados coletados, foi possível identificar quatro pólos representacionais sobre o objeto Educação; a) educação como domínio de saberes sistematizados; b) educação como sinônimo de boa conduta/boas maneiras; c) educação como pré-requisito para acesso a emprego e a bens materiais; d) educação como condição para a conquista da respeitabilidade social. Ao mesmo tempo, ao representar a Educação como boa conduta/boas maneiras, os sujeitos apresentavam palavras cujos sentidos estavam impregnados de valores do discurso circulante, tal como o respeito aos mais velhos.

Esta boa educação/boas maneiras renderia ao seu possuidor a aceitação e receptividade do outro, o respeito social. Por outro lado, vimos que a educação é representada como pré-requisito para empregos, e estes, como condição para possuir bens materiais e para o provimento da sobrevivência.

Para a coleta de dados daquela pesquisa utilizamos a técnica da “Associação Livre de Palavras” que, Segundo Abric apud Sá (1996, p.115-116), é considerada ‘uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação’. A mesma consiste em solicitarmos aos sujeitos que, a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador (normalmente o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação), digam as palavras ou expressões que lhes venham imediatamente à lembrança. Ainda segundo este pesquisador, dentre as vantagens do método estão o caráter espontâneo — portanto menos controlado — e a dimensão projetiva dessa produção, os quais "deveriam permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que poderiam ser perdidos ou mascarados nas produções discursivas". Geralmente esta técnica é aplicada usando-se a produção escrita, ou seja, solicitando que os sujeitos escrevam a partir do termo indutor. Entretanto, no nosso estudo, não foi possível esse procedimento, em virtude de os sujeitos não terem o domínio da leitura/escrita. Nesse caso, para não perdermos a riqueza do conteúdo que a metodologia nos permite captar, gravamos, com prévia autorização dos sujeitos, todos os momentos da aplicação da técnica, para transcrever posteriormente na sua íntegra. Naquela ocasião foram entrevistados trinta sujeitos, dez dos quais atribuíram ao objeto “Educação”, nas suas evocações, o sentido, de apreensão do saber, do conhecimento sistematizado. E de que o sistema oficial de ensino, é que possibilitaria a formalização e validação desse conhecimento. O quadro a seguir ilustra uma das constatações sobre o sentido atribuído ao objeto *educação* pelos pais não alfabetizados. As dez palavras escolhidas como a mais importante – dentre os trinta sujeitos – concorrem predominantemente, para um mesmo sentido, qual seja: *Educação conduz à apreensão do saber e do conhecimento*.

Sujeito Nº de ordem	Idade	Evocação mais importante
5	34	Aprender
8	S/d	Respeito
9	48	Sabedoria
10	20	É bom
11	32	Ler
13	63	Saber ler
16	44	Estudo
26	27	Estudo
29	49	Educar
30	33	Estudar

As evocações acima, como já dissemos, nos remetem à compreensão de que o objeto educação é, para os sujeitos, entendido como o instrumento básico de aquisição do saber sistematizado, do conhecimento formalizado. A fala abaixo reforça esta inferência:

A pessoa sabê lê é uma coisa muito importante, porque da leitura é qui vem a educação, é qui vem o saber, é qui vem as pessoas pra gente ficar junto, é ou num é? É qui vem muitas coisa importante pela/pela educação. E intão a gente sem educação não somo nada, porque as vez a gente qué sabê assim, de qualqué coisa, assim... uma palavra e

num sabi, tem qui pidí a outo, tem qui mandá: "fulano, isso num sei quê". A gente sabendo, já num vai perguntá né não? (Sujeito nº 13, 63 anos).

O saber e o conhecimento parecem ser o sentido mais significativo na vida dos sujeitos pesquisados, pois constatamos que, dos trinta sujeitos, dez atribuíram à educação o sentido de apreensão do conhecimento. A educação é para eles o caminho que conduz ao aprender a ler, escrever e contar. O não saber ler significa dependência, cegueira, desprestígio, falta de autonomia em suas ações diárias, pois a sociedade letrada requer a leitura dos códigos escritos para apreender o mundo e interagir com suas realidades. Para os sujeitos, é com a instrução formal, dada pelo sistema oficial de ensino, que se concretiza este saber (Cardoso, 2001). De posse deste saber específico, é que sentem alguma possibilidade de conquistar seus próprios espaços, realizando de forma mais independente seus projetos. O conhecimento permite-lhes movimentar-se no dia-a-dia com dinamicidade e criticidade, na leitura que fazem do mundo de que se apropriam e no qual se inscrevem, enquanto escrevendo sua história.

Estas constatações de que a Educação é representada como conhecimento nos remetem ao estudo de Domingos Sobrinho (1998), em que a Educação formal é entendida pela Classe Média Assalariada (CMA) como ascensão social e mudança, visto que é por meio da aquisição do conhecimento e do saber adquiridos na escola, materializados em diplomas, que a CMA espera obter progressos e ascensão social.

Para esse ator classe média, a educação é um bem cultural, um capital simbólico que não se perde nem se evapora. O autor assinala que

[...] a Educação sendo considerada pela classe média assalariada, como o principal caminho de ascensão social e de mudança, tanto social quanto individual, no plano da ação cotidiana isto vai se traduzir no desenvolvimento de estratégias concretas de acumulação do máximo de capital educacional [...] a posse de um saber sistematizado e especializado permite à classe média assalariada construir uma visão de mundo estruturada e coerente com valores filosóficos, psicológicos, éticos que vão orientar as práticas cotidianas e dar sentido à vida. (Domingos Sobrinho In: Madeira, 1998, p. 35-36).

Simultaneamente à pesquisa com os pais não alfabetizados, vivenciamos na atividade docente a satisfação e um grande anseio de jovens e adultos em processo de alfabetização, por aprender a ler, escrever e contar. Entretanto, esses aprendizes, ao chegarem próximo do saber tão desejado, afastam-se da escola, vão aos poucos evadindo-se do espaço que fora procurado e conquistado. É com esta bagagem – a pesquisa da Especialização e a experiência docente na Educação de Jovens e Adultos-EJA – que encontramos-nos em condições de levantar algumas questões para trabalhar no Mestrado: Que relação existe entre as representações de alunos da EJA (1º nível) e o abandono precoce da escolarização? Para esses atores a aprendizagem escolar é considerada imprescindível às suas vidas, uma vez que esta se configura como forma de adquirir o saber formal, o prestígio, a respeitabilidade social, etc. Se este saber é considerado por eles, como imprescindível para a conquista de melhores espaços em suas vidas, por que desistem antes de completar o primeiro semestre letivo? Por que renunciam ao sonho de serem vistos como ‘cidadãos’?

No nosso entender, a presente proposta de estudo se justifica por sua relevância para o sistema público de ensino, e pela possibilidade de subsidiar um movimento da escola em direção ao diálogo com autoridades competentes, a partir dos resultados alcançados. Há, portanto, a necessidade de nós, educadores, buscarmos pelos sentidos que se escondem atrás dos fatos e, quem sabe, até mesmo o encontro com fatos ignorados por nós, (Teves,1992), como é o caso da evasão que cresce a cada ano letivo nesta modalidade de ensino, mesmo com intervenções de programas de aperfeiçoamento para os profissionais alfabetizadores.

Todos os anos presenciamos a grande procura de jovens e adultos por vagas nas escolas da EJA, entretanto aqueles que conseguem, na maioria das vezes freqüentam as aulas, poucos meses e acabam evadindo-se. Outros, ao conseguirem ler algumas palavras, desistem. Decifrar alguns códigos da escrita será para eles o suficiente? Por que agem desta forma? O que os move à atitude de desistir, se o saber escolar é extremamente valorizado em suas falas? Com base nestes questionamentos nos propomos, então investigar os sentimentos que permeiam a vida desses sujeitos, em relação ao curso e a si mesmos, durante o processo (inicial) da aprendizagem formal. E, como suporte teórico-metológico buscaremos apoio nas Representações Sociais, uma vez que esta teoria nos possibilita interpretar os objetos sociais, o significado e os sentidos mais profundos atribuídos por um determinado grupo social em relação a um objeto. Esta teoria nos indica que é na ação e interação dialética, que o homem movimenta-se cotidianamente buscando sentido e orientação para sua vida. As representações sociais nos aponta portanto, os caminhos que possibilitam estudar objetos sociais na sua dinamicidade, contextualizando-os à complexidade em que vive o homem, conforme a sua pertença e participação tanto do ponto de vista social como cultural, (Jodelet, 2001). É a partir de suas produções mentais que nos são possibilitadas as inferências com relação aos objetos estudados.

Assim, teremos a possibilidade de captar as representações sociais que os alunos alfabetizando da EJA (1º nível) têm com relação aos sentimentos de culpa, vergonha e medo enquanto sujeitos aprendizes da língua escrita, uma vez que esses sentimentos são percebidos no contato diário da sala de aula. Quais motivos os fazem abrir mão do sonho tão desejado e valorizado - por eles - que é adquirir o saber escolar?

Fernandes (2002), na pesquisa sobre adultos em processo de alfabetização constatou que saber ler e escrever para esses sujeitos, propicia uma passagem da condição de inferior para uma condição de maior importância social, isso porque saíam de atividades braçais, como a da roça, ou varrer a rua por exemplo, para encontrarem outros trabalhos, como ser balconista numa loja ou ficar sentado atrás de um birô. Se pensam assim, porque não insistem nos seus anseios de conquistarem outros espaços? Quais fatores interferem em sua subjetividade que os afastam do sonho de apreender o saber formal? Desvendar tais questões, encontrando suas respostas, vem configurar-se em nossos objetivos.

Andrade (2003, p. 86), argumenta que

os elementos das representações sociais não só expressam as relações sociais, mas também na sua construção, conferem-lhe um valor funcional na compreensão de nós mesmos e dos outros, transformando o núcleo figurativo em guia de leitura, generalizando padrões que criam referências para a compreensão da realidade. Esse sistema interpretativo serve de mediação entre os sujeitos e o seu meio, e entre os componentes de um mesmo grupo, possibilitando a resolução das situações com as quais se deparará, transformando-se em uma linguagem comum, servindo tanto para compreender e classificar acontecimentos e indivíduos de um mesmo grupo, como para fazê-

lo em relação a acontecimentos e grupos estranhos, dando ao processo de ancoragem mais uma função, a de instrumentalização do saber. A ancoragem enraíza a novidade num sistema de pensamento.

Segundo Jodelet (1989, p.36), uma das representantes da escola de Moscovici,

as representações sociais devem ser encaradas como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo em vista um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

É ainda Jodelet quem nos esclarece que “*apreender os objetos significa neles intervir, reconstruindo-os ao nível simbólico*”. Apreender as representações sociais de EJA para alunos do 1º nível dessa modalidade de ensino, bem como o papel mediador dos sentimentos de culpa, vergonha e medo na construção desta representação, é nosso **objeto** de estudo. Nas formas como se estruturam e se apresentam tais sentimentos para esses atores sociais, que em seu processo inicial sentem-se excluídos do mundo letrado e carregados de complexo de inferioridade, considerando-se como “uma pessoa cega” (Cardoso, 2001). A pertinência deste corte epistemológico consiste na busca pela compreensão desses sentimentos, no estudo das emoções.

O homem é um ser social, capaz de pensar, de comunicar e expressar suas idéias. Cada um com características próprias, mas que lhe permitem relacionar-se com outras pessoas na sociedade e adquirir, nas relações concretas, experiências que o fazem modificar/reformular suas ações, seu modo de produzir e de criar estratégias no grupo social que convive, podendo compartilhar essas experiências e, portanto, mostrando-se carregado de representações. Tais representações são construídas nas interações sociais, nas comunicações interpessoais e que são influenciadas pelo simbólico produzido no meio social no qual o indivíduo está inserido. Doise (1986, p.84, In: Pinheiro, 1999, p.15), outro estudioso deste campo teórico, afirma que:

as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizam os processos simbólicos que intervêm nestas relações.

Segundo Moscovici (1978, p.65) as representações sociais apresentam uma estrutura com duas faces:

a figura e o significado atribuído a essa figura, pois para toda figura tem um sentido e em todo sentido há uma figura e ainda que dois processos dessa estrutura estão na base de formação das representações: a objetivação e ancoragem.

No que diz respeito à objetivação, o autor acima citado, esclarece que *os objetos representados são associados a uma imagem, a qual tem por função aproximá-los do universo subjetivo dos indivíduos, tornando cada objeto representado quase tangível*.

Com relação ao processo de ancoragem, o objeto representado adquire um sentido para os sujeitos, seja classificando-o ou rotulando-o de acordo com o universo cultural, lingüístico e psicológico dos indivíduos. Nesse sentido, Moscovici (1961, p.48) explica:

tudo que permanece inclassificável e não rotulável parece não existente, estranho e, assim, ameaçador [...] representação é basicamente um processo de qualificação e nomeação, um método de estabelecer relações entre categorias e rótulos.

É nas interações sociais e na dinamicidade das comunicações com o outro que vão sendo articuladas e enraizadas as representações sociais. Nesse aspecto Gomes (1990, p.23) nos referencia, afirmando que

significa, portanto, conhecer a visão do mundo e de si mesmos que os sujeitos constroem, confrontando a sua experiência particular, em torno de objetos concretos, com a totalidade do contexto social em que aquela se processa.

Todas as representações, portanto, são construídas nas interações sociais, através das comunicações interpessoais, que são influenciadas pelo simbólico produzido no meio social no qual o indivíduo está inserido.

Foi assim, através do percurso ora descrito, na interação Teoria-Prática, que constituímos o objeto de estudo desta pesquisa de mestrado, qual seja: o papel dos sentimentos de **culpa**, **vergonha** e **medo** nos alunos do 1º nível da EJA, como mediadores das representações sociais de si, ante os desafios dessa modalidade de ensino.

Segundo Carvalho (1997), o homem em sua vida,

não produz somente a dimensão material de sua existência pois, ao fazê-lo, no confronto com o outro, vai estruturando dinamicamente o sentido do que faz e vive. Este sentido articula uma interpretação organizada de mundo no qual cada objeto e ele próprio tem seu espaço e sua definição. (Carvalho, 1997, p. 13).

Conforme argumenta Bourdieu (1989, p.18, In: Carvalho, 1997, p.13),

a construção do objeto não é obra de uma sentada [...] é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, em meio às correções e emendas sugeridas pelo que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções, ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

É com essa perspectiva que buscaremos compreender os sentidos que articulam, movimentam e orientam esses sujeitos em processo de aprendizagem formal do ler, escrever e contar. O construto das representações sociais foi decisivo para possibilitar-nos esse olhar reflexivo-questionador, partindo do concreto ao simbólico, no intuito de tentar entender aquela contradição vista na EJA: valorizar e evadir-se.

E, para sermos coerentes com nossos pressupostos realizaremos a coleta de dados, a partir da Associação Livre de Palavras, e do Procedimento de Classificação Múltipla – PCM, por sabermos que o PCM - “permite ao participante utilizar seus próprios construtos e o encoraja a expressar seus próprios pensamentos sobre esses construtos, isto é, o deixa livre para expressar sua forma específica de pensar” Roazzi (1995, p.05), diminuindo a interferência do pesquisador, posto que para analisar as representações sociais deve-se utilizar uma metodologia livre de pressuposições no que diz respeito ao conteúdo destas e de suas estruturas. É imprescindível a compreensão de categorias utilizadas e construídas pelos sujeitos, a fim de entendermos o sentido, o significado por ele atribuído ao mundo (Andrade, 2003). O pressuposto na utilização do PCM é de que a compreensão de categorias usadas na interação com este mundo, facilita a percepção de como pensam e agem, os sujeitos, no processo de categorização e como os conceitualizam, o que vem privilegiar os aspectos qualitativos não apenas das categorias, bem como da construção de classificações que fazem na relação com seu universo, permitindo o estudo de sistemas conceituais, tanto individuais como grupais (Roazzi, 1995, p.12). No detalhamento do PCM temos a Classificação Livre e a Classificação Dirigida. Na Classificação Livre: “[...] o sujeito é convidado a considerar uma

série de itens ou elementos relevantes para o objetivo da investigação e a classificá-los ou categorizá-los de acordo com algum critério que possua um significado para ele” (Roazzi,1995, p. 12). Esses itens serão trabalhados de acordo com os objetivos e marco teórico do estudo. Em seguida é solicitado que o entrevistado explique por que organizou os itens da maneira que fez, transformando-se, posteriormente, esta explicação em conceito através da análise. Tudo que ocorre, durante e depois da organização do material, inclusive esta organização, deve ser anotada para compor a análise. Qualquer esclarecimento necessário, pode ser feito ao entrevistado durante o procedimento, assumindo uma característica de entrevista aberta. Já a Classificação Dirigida: “[...] é realizada quando o pesquisador deseja verificar uma hipótese sobre um aspecto específico das conceitualizações dos indivíduos” (Roazzi, 1995, p. 14). Aqui, o critério de classificação é fornecido pelo entrevistador; o número de elementos em cada grupo, a definição dos grupos, etc. é definido pelo entrevistado. É extremamente útil para a comprovação de categorias do critério de classificação livre, sustentando ou não sua validade. Para a análise dos dados nos fundamentaremos na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), com relação às falas que os sujeitos venham a produzir na ocasião das classificações do PCM, nossa finalidade, neste momento, é de subsidiar as análises estatísticas (MSA e SSA), a partir das explicações (as categorias conceituais) dos sujeitos.

Para as análises dos dados obtidos através do PCM, duas técnicas de análise multidimensional são apropriadas para tornar possível a exploração das estruturas implícitas nos dados. São elas: a Análise Escalonar Multidimensional (MSA: Mutidimensional Scalogram Analysis) e a Análise dos Menores Espaços (SSA: Similarity Structure Analysis).

BIBLIOGRAFIA

ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 188-203.

ALBUQUERQUE, L. B. O Futuro da alfabetização. **Jornal Diário do Povo**, 8 set. 1992. Caderno Especial, p. 5.

ANDRADE, E. R. G. **O Saber, o Fazer e o Saber do Fazer Docente: As Representações Sociais como Resistência**. Tese de Doutorado, UFRN, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996, v. 135, n. 24.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**, Brasília, DF, 1999, 2002 e 2003.

_____. **Jornal da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**, Ano XII n. 61, Brasília, DF, set./out. 2000.

- CARDOSO, C. R. **Representações sociais de Educação por pais não alfabetizados**. Natal: UFRN, 2001. (Monografia de Especialização).
- CARRAHER, T. N. Alfabetização e Pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1986, p. 37-49.
- CARVALHO, M. R. **Representações sociais da escrita no semiárido norte-riograndense**. Natal: UFRN, 1997. (Tese de Doutorado).
- CARVALHO, M. R. F; MADEIRA, M. C. (Orgs.). **Educação e Representações Sociais**, Coleção EPEN, v. 17, PPGEd, EDUFRN, UFRN, Natal, 1997.
- CARVALHO, M. R. F; PASSEGGI, M. C; DOMINGOS SOBRINHO M. (Orgs.). **Representações Sociais: teoria e prática**. Fund. Guimarães Duque. Coleção Mossoroense Série “C”, Vol. 1376, Mossoró, set. 2003.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação**, n. 3, 1ª ed., mar/97.
- CUNHA, M. C. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP/Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. 2. ed. 1998.
- DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: PINHEIRO, I. C. M. **Encontros e Desencontros de Mães e Professoras: representações sociais de uma relação**. PPGEd, Série Dissertações, v.1, EDUFRN, Natal, 1999, p. 15.
- DOMINGOS SOBRINHO, M. **Classe Média Assalariada e Representação Social da Educação**: algumas questões de ordem teórico-metodológicas. UFRN: 1997 (em editor eletrônico).
- FERNANDES, D. G. **Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FERREIRO, E. e A. TEBEROSKY. **A Psicogênese da Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. Cadernos de investigaciones educativas. México, n. 10, abr./1983.
- _____. **Os filhos do analfabetismo** – proposta para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 2. ed. 1991.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 17. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987. (Polêmicas do Nosso Tempo, 4).
- GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964)**: uma Escola Democrática. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.
- GOMES, G. de M. **A Experiência do vazio**. Recife: FUNDAJ/Ed. Massangana, 1990.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2. ed. rev., São Paulo, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau, série Formação do Professor).
- GUSMÃO, Heloisa R.; CRUZ, Anamaria da C. **Relatórios técnico-científicos**: NBR 10719. Nitéroí: Intexto, 1999.
- HERZLICH, C. La Représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. **Introduction à la**

psychologie sociale. Paris: Librairie Larrousse, 1972. p. 303-325.

JODELET, D. Représentations sociales: um domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61.

_____. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

KRAMER, S. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1986, p. 37-49.

LEAL, T. F. et al. **Ler para Viver**. Alfabetização de Jovens e Adultos em Discussão. Terezina: PMT/ UFPI/FNDE, 1996.

MADEIRA, M. C. **Representações sociais e educação: algumas reflexões**. Coleção PPGEd, Série NEPERS, v.1, EDUFRN, UFRN, Natal, 1998.

_____. **Representações e linguagem**. UFRN, Natal, 1996. Texto da prova escrita em concurso público para professor adjunto da UFRN.

MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 1. ed. Goiânia: AB Editora, 1998.

MOSCOVICI, S. Preface. In: HERLLICH, C. **Santé et Maladie: andy se d'une représentation sociale**. Paris: Mouton, 1969.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **La psychanalyse son image et son publique**. PUF: Paris, 1961.

NAGEL, L. H. Educação Colonial: Escolástica ou Burguesa? **Revista Educação em Questão**, v.6, n.2. Natal: EDUFRN, 1996.

NÓBREGA, S. M. da. **O que é representação social**. Paris: 1990 (em editor eletrônico).

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os pensadores).

PINHEIRO, I. C. M. **Encontros e Desencontros de Mães e Professoras: representações sociais de uma relação**. PPGEd, Série Dissertações, v.1, Natal: EDUFRN, 1999.

REGO, L. L. B. Descobrimdo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: M. A. KATO (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes Editora, 1988, p. 105-134.

RESNIK, D. The Nature of literary: na historical explanation. **Harvard Educational Review**, n. 47, 1977, p. 370-385.

ROAZZI, A. **Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais**. Cadernos de Psicologia, 1, 1995, p. 1-27.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SCHADEN, E. **Aculturação Indígena**. Ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contato com os brancos. São Paulo: EDUSP/ Livraria Pioneira Editora, 1969.

SILVA, H. N. C. **O beco dos sem heróis: delinquência juvenil, identidade e representações sociais na periferia de Natal**. Natal: UFRN, 2000. Dissertação de Mestrado.

_____. **Comportamento Juvenil: A Representação Social dos Jovens Transgressores construída pela imprensa escrita de Natal**. Natal: UFRN, 1997. Monografia de Especialização.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989. (Fundamentos, 10).

SPINILLO, A. G. e A. ROAZZI. Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 161, n. 69, p. 75-90, jan./abr. 1988.

TEVES, N. O Imaginário na Configuração da Realidade Social. In: N. Teves (org.). **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

VISCONTI, M. C; Z. A. JUNQUEIRA. **Escrita: das paredes ao computador**. São Paulo: Ática, 1996, 3. ed. 47 p. (Coleção Um Passo à Frente),

ZATZ, Lia. **Aventura da Escrita: história do desenho que virou letra**. São Paulo: Moderna, 1991, 48 p. (Coleção Viramundo).

