

REPRESENTAÇÃO E LEITURA CRÍTICA DO MUNDO NOS LIVROS DIDÁTICOS*

Mary Rangel**

O estudo de representações oferece às pesquisas sobre livro didático referentes de análise que interessam ao debate da relação entre conhecimento (escolar), leitura crítica e realidade.

Ressalvando a *complexidade* e a *polissemia* que envolvem o conceito de representação, encontram-se, em perspectivas como as da Psicologia Social, elementos que esclarecem sobre a relação entre o que se "representa" e o que se aceita, constrói ou mantém como fato da "realidade".

Ao tratar desses elementos, este texto *sintetiza* e *sinaliza* possíveis contribuições do estudo da representação em livros, cujos textos intervêm no ato de ensinar e aprender.

A representação social apresenta-se, portanto, como uma das opções teórico-metodológicas de estudo, que se podem aplicar à análise do conteúdo (pedagógico e social) do livro didático, no interesse de aprendizagens significativas e contextualizadas.

* O artigo fundamenta-se em pesquisas de representações em livros didáticos, realizadas na Universidade Federal Fluminense (1992-1994) com o apoio do CNPq e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991-1994), com o apoio do INEP.

** Professora titular de Didática da Universidade Federal Fluminense (Curso de Mestrado em Educação) e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Curso de Mestrado em Educação).

Na discussão da pesquisa de *representações* em livros didáticos, observam-se os subsídios que acrescenta ao entendimento dos efeitos (em percepções e atitudes do leitor) dos fatos e situações que se "representam" nos livros. A par desses subsídios, é importante, também, considerar os limites, com atenção especial à *complexidade e diversidade de concepções da representação*.

Representação social: a complexidade e a diversidade de concepções

No entendimento da representação social, destacam-se alguns pontos especialmente polêmicos: a *diversidade de concepções*, de acordo com as perspectivas e campos de estudo (variando, significativamente, no enfoque sociofilosófico marxista, na Psicologia Cognitiva e na Psicologia Social), e a *relativa indefinição*.

A atenção à diversidade de concepções leva a sublinhar na discussão marxista da representação (em estudos como os de Baczko, 1985, e Ansart, 1982) o significado de *alienação*, resultante de influências ideológicas. Trabalhos como os de Bourdieu (1989) auxiliam essa compreensão.

Na Psicologia Cognitiva, o ponto focal é o mecanismo (perceptivo, conceitual) de cognição. Nessa perspectiva, observando-se Spink (1993), consideram-se *pouco* os fatores sociais das representações.

Na Psicologia Social, pontua-se a *complexidade dos elementos* (sociais, cognitivos, psicológicos, afetivos, culturais) da representação, reconhecida como conhecimento prático, em que se formam e veiculam (pela interação e comunicação social) conceitos

e imagens que refletem os fatos e *refletem-se nas ações*. Nesta direção de análises, enfatiza-se, então, a importância das práticas, das experiências cotidianas dos sujeitos nos seus grupos sociais e o *compartilhamento* das representações de objetos que se encontram no âmbito de *interesses e funções* desses grupos.

Nas origens das formulações teóricas da representação na ótica da Psicologia Social, lembra-se Moscovici quando, na década de 60, retoma o conceito de Durkheim sobre representação coletiva e avança na idéia de representação social, referida ao "saber prático" e suas implicações nas condutas. Confirma-se, então, a necessidade de estudar este "saber", considerando a sua relação com o comportamento social e o princípio de que a representação "possui uma função constitutiva da realidade" (Moscovici, 1978, p.27).

Jodelet (1989, p.32) reforça posições de Moscovici, ao notar que a representação social "é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, tendo um enfoque prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". O estudo de representações torna-se, portanto, especialmente oportuno ao estudo da "vida social", pelos subsídios que oferece ao entendimento de percepções e atitudes.

Ao relacionar representação e atitude, Moscovici (1978, p.27) acentua o princípio de que não existe separação entre "universo exterior e universo interior", assinalando que o sujeito e o objeto da representação não são, fundamentalmente, distintos. O "objeto" inscreve-se no contexto do sujeito e é percebido como uma espécie de "prolongamento" da sua própria maneira de agir.

Em síntese, para Moscovici (1978, p.36), a representação social incorpora "um sistema de valores, de noções e de práticas", que

podem repercutir na "ordem social" e na comunicação entre os membros de uma comunidade, propondo-lhes um "código" para as suas trocas e um "código" para denominar e "classificar", de maneira semelhante, os componentes (fatos, circunstâncias) do seu mundo, de sua história coletiva.

As representações sociais podem, portanto, veicular princípios e definições, com possibilidade de interferir na maneira como os sujeitos observam e interpretam os acontecimentos, as situações, a "realidade" que eles "representam", constroem e preservam.

Assim, além de formar-se a partir de percepções dos fatos da realidade, admite-se que as representações possam influir nas ações que os realizam, sustentam ou mantêm, à medida que essas percepções se consubstanciam em idéias, expressas em conceitos e imagens, capazes de orientar valores e comportamentos.

Vala (1993, p.17 e 19) destaca, então, a influência das representações na "organização significativa do real" ou na "organização dos comportamentos e comunicações", "constituindo" papéis e configurando "realidades".

A influência no comportamento, assim como a "explicação do real" são consideradas em estudos, como os de Gilly (1989) e Vala (1993), como "funções" da representação.

Neste mesmo sentido (referindo-se a Zajonc e Markus), Vala (1993, p.13) observa que as representações "são fatores constituintes do estímulo e modeladores da resposta".

Embora Herzlich (1991, p.27) ressalve que não deve "haver ligação mecânica entre uma representação coletiva e uma conduta

individual específica", observando que "a predição de condutas individuais não é o objetivo dos estudos de representação", reconhece, também, a importância de "evidenciar o código a partir do qual se elaboram significações ligadas às condutas individuais e coletivas".

Da mesma forma, Gilly (1980, p.261) recomenda prudência ao se atribuir às representações a condição de fator (único) de determinação de comportamentos. A par dessa ressalva, o autor enfatiza a influência das representações na "conduta educativa", observando que "Il y a toute une dialectique Complexe, en termes d'influences réciproques, des interactions entre conduites éducatives et représentation".

As percepções, as decisões coletivas e o consenso — que se associam à análise do "conhecimento prático", de senso comum—enfatizam-se em Moscovici e Doise (1991).

Entretanto, é prudente ressaltar que o estudo da representação, no enfoque da Psicologia Social, oferece *uma* das aproximações possíveis (e, evidentemente, não a única) da questão do conhecimento prático, de senso comum. Nesse aspecto, vale, também, frisar que essa aproximação, em Moscovici (1978 e 1989) — especialmente pelas análises da relação entre representação social e conhecimento científico — traz elementos importantes, no interesse de aplicação ao processo de ensino-aprendizagem, observando-se possíveis vinculações entre conhecimento teórico, conhecimento escolar e conhecimento prático.

Quanto à *indefinição*, é pontuada na Psicologia Social. Autores como Ibáñez (1988, p.32-33) assinalam a multiplicidade de fatores

que influem nas representações, considerando, por isso, inoportuna uma definição:

En efecto, el tipo de realidad social al que apunta el concepto de representación social está finamente zurcido por un conjunto de elementos de muy diversa naturaleza: procesos cognitivos, inserciones Sociales, factores afectivos, sistemas de valores (...). Es fácil comprender que no nos arriesguemos, en estas circunstancias, a sugerir una definición clara, precisay escueta de las representaciones Sociales (...). has definiciones nunca han constituido un procedimiento muy interesante para dar cuenta de un concepto o de um fenómeno social, pero en este caso ni siquiera se nos ocurriría intentarlo.

Herzlich (1979, p.7) também ressalta a complexidade do "fenômeno" da representação: "conceito e percepção se fundem, imagens individuais e normas sociais se reencontram na apreensão de um objeto ou da realidade social".

Assim como a dificuldade de definição, ressalta-se, na *Psicologia Social*, a *não* equivalência à ideologia. Esta compreensão fundamenta-se em posições como a de Moscovici (1978, p.43) quando, *entre outros aspectos*, observa que as representações "correspondem a necessidades e práticas" dos grupos, o que permite deduzir que não estarão, necessariamente, distorcendo a realidade e veiculando a ideologia.

Contudo, é preciso levar em conta que a relação entre ideologia e representação remete a questões complexas que se formulam a partir do próprio conceito de ideologia. É interessante observar

que a distinção entre representação e ideologia parte, predominantemente, de um entendimento de ideologia enquanto visão falseadora e mistificadora da realidade. Entretanto, esse entendimento *não* esgota o alcance da questão ideológica, que inclui outros elementos, a exemplo dos que dizem respeito à ideologia orgânica.

É necessário, então, reconhecer a importância da análise da ideologia nas representações e, também, os possíveis subsídios dessa análise à discussão do imaginário social.

Nesse sentido, autores como Chartier discutem as representações à luz das questões do poder e da dominação e das suas manifestações simbólicas.

A percepção e configuração da realidade "representada" pelos grupos sociais, a identidade grupai e os fatores institucionais, que promovem a inserção e "estabilização" social dos grupos, constituem elementos e funções da representação em Chartier. Na formação e expressão das representações encontram-se os símbolos e significados do imaginário social.

Na mesma direção de Chartier, Ansart (1978) estuda a representação vinculada aos "meios simbólicos" e à ideologia que os orienta, enquanto formas de elaboração e produção social, nas quais se inclui o imaginário, enquanto "rede de representações pela qual a sociedade constrói sua identidade, legitima-se e representa-se".

Ainda nesse mesmo sentido, a análise baczkoniana enfatiza a importância do imaginário como questão nodal dos estudos interessados nas influências e nas expressões simbólicas do poder e da hegemonia de classe.

Assim, no âmbito da discussão conceitual e de enfoques de investigação, destaca-se (pelo valor heurístico) a perspectiva do imaginário social, em trabalhos como os que se reúnem em Teves (1992). O exame da representação à luz do imaginário social (e da mitologia) merece uma particular atenção pela possibilidade de ir "a fundo" nas *origens* e na *substância* dos conceitos, que se desvelam na tecedura do fio mítico das análises.

Todas essas considerações levam a sublinhar o fato de que, *tratando-se de representação social, é necessário reconhecer a complexidade e a diversidade de concepções*. Esse fato, entretanto, *não* reduz as possibilidades de contribuições. Observando-se que a formação social de conceitos é de especial interesse à educação, o estudo de representações encaminha elementos especialmente significativos às pesquisas.

A pesquisa de representações em livros didáticos

No estudo da representação social encontram-se aproximações que interessam às pesquisas em educação, particularmente as que são feitas com atenção a conceitos que se formam no cotidiano das experiências (das práticas escolares), podendo constituir-se em critérios de pensamento, interpretações, atitudes.

Compreende-se, desse modo, que o estudo de representações, aplicado ao livro didático, seja em bases marxistas, do imaginário ou da Psicologia Social, traz perspectivas de análise de especial interesse, levando-se em conta não só a importância da relação entre *conhecimento* (ensino e produção) e *realidade*, como o princípio pedagógico de aprendizagens significativas, críticas e conscientes.

Confirma-se, então, a importância do estudo de representações nos livros didáticos, observando-se o potencial de influência (nas percepções e ações coletivas) dos conceitos e imagens, que se expressam nos seus textos, "representando" e, portanto, intervindo na percepção e aceitação dos fatos.

Assim, a *leitura do livro* e, no livro, a *leitura da vida* sugerem investigações com atenção à representação social.

As análises feitas em estudos sobre livros didáticos, de modo geral, e cartilhas de alfabetização, de modo particular, realçam a necessidade de observar a leitura crítica do mundo nas linhas (e entrelinhas) dos textos.

A pesquisa de *representações* em livros didáticos e cartilhas pode, então, *acrescentar* elementos de análise a investigações, a *exemplo* das de Ribeiro (1989), Faria (1983), Nóbrega (1991), Holfing (1987) e Votre (1988), interessadas na discussão crítico-social do conteúdo dos textos. Pesquisas como essas *não* pretendem ou propõem a eliminação de livros, mas o avanço das suas condições pedagógicas e sociais, pela aproximação dos fatos da realidade: fatos significativos à experiência, à *vida* dos sujeitos que utilizam os livros para *aprender*.

Quanto ao reconhecimento do valor dos livros, é oportuno retomar trabalhos como o de Galzerani (1989), que (a partir de pesquisa, em que se reuniram e analisaram dados sobre livro didático) traz questões que merecem especial consideração. Entre essas questões, encontra-se o reconhecimento do valor dos "estudos materialistas dialéticos" que entendem o livro como "elemento instituído, como produto e, ao mesmo tempo, como elemento que também institui,

que cria a vida social" (Galzerani, 1989, p.106). A par desse reconhecimento, observa-se o cuidado com a preservação do livro didático, relativizando-se as críticas.

Frente à conclusão de que os livros didáticos contêm apenas "belas mentiras", compreende-se a postura de alguns profissionais de ensino que advogam que os livros didáticos sejam queimados. Contudo, se estivermos convictos do caráter contraditório da linguagem escrita, mesmo que voltada para a reprodução dos valores socialmente dominantes, se estivermos abertos para a valorização da capacidade de percepção analítica dos alunos, poderemos repensar a forma de atuação em sala de aula, com estes mesmos livros didáticos... (Galzerani, 1989, p.108-109)

Entretanto, mesmo considerando-se posições como a de Galzerani, não se pode negar o poder de influência do conteúdo do livro sobre o leitor. Essa influência (sobre o pensamento e aceitação dos fatos e situações "representadas" nos livros) encontra respaldo em Moscovici (1978, 1981, 1989 e 1993), quando discute a formação do conhecimento social pelos conceitos e imagens veiculados nas representações. Também em Backzo (1985), Ansart (1978) e Chartier, na perspectiva marxista de compreensão das representações, encontram-se argumentos em favor do exame crítico dos conceitos e imagens que podem induzir a percepções distorcidas e alienadas da realidade.

Se, em textos como os que se apresentam em Mendes e Grillo (1991) e Peixoto e Zattar (1990), encontram-se imagens de uma vida "rica e feliz" (a lancha a motor, dirigida pela personagem principal do enredo; a geladeira farta, com muitos e variados

alimentos; a bonita festa de aniversário, com "muitos presentes"), *este dado convoca reflexões*. No bojo dessas reflexões, é preciso notar que, em situações que se expressam em imagens como estas, *o mundo do leitor não encontra significado no mundo dos livros; a "realidade" que ele lê (pela condição de intervir nas percepções e conduta), e pode aceitar, é algo fantasioso e alienante, que lhe é apresentado como verdadeiro e (pelo processo de "naturalização", próprio das representações) algo "comum" e "natural"*.

Observando-se, mais atentamente, representações (conceitos e imagens) de escola, família, trabalho e alimentação, verificam-se situações que — *sem a pretensão de generalizá-las, mas apenas constatai- e exemplificar a sua presença em texto de livros didáticos de primeiras leituras, editados ou reeditados nos anos 90* — confirmam a preocupação com a leitura do mundo nos livros.

Nas representações de *escola*, pode-se, então, encontrar a figura do aluno "capaz", que só "tira nota dez" e, por isso, faz a professora "feliz":

... Diniz, então, falou: — Vou tirar nota dez. Sou um menino capaz! Dona Zilá ficou muito feliz com seu aluno Diniz. E, se o 'menino capaz' só 'tira nota dez', o que 'tira zero', 'nada e':... Seu nome era zero. Ele só andava vazio. De nada era,

Assim, por conta da aprendizagem do "z", a nota dez se estabelece como medida de valor, na escola e na vida.

É interessante, ainda, perceber que o "menino capaz" não é aquele que vai de ônibus para a escola, pois ele se locomove de "táxi":

...Hoje tomei um táxi. O motorista chama-se Max. O táxi dele não tem ponto fixo. Eu gritei táxi e ele parou.

Nota-se, portanto, que a leitura correta do "x" interfere na leitura correta da vida.

Da mesma forma que a escola, é possível encontrar nas representações de *trabalho* as situações de posse de bens materiais inacessíveis à quase totalidade da população brasileira. É o que acontece, por exemplo, com o avô do personagem de Alves e Almeida, cuja situação de trabalho e bens é ilustrada pela imagem do "casarão" da fazenda (com dez janelas) cercado de plantas e gado.

Também em Fonseca e Magalhães, a situação (ideal) de trabalho permite à família, "contente", fazer compras em "ótimos supermercados".

Pode-se, portanto, observar que essas representações de família e trabalho mostram um cenário de facilidades e sucesso. É curioso, ainda, perceber, neste cenário "ideal", a figura da "noiva", em sua "festa de noivado":

... Margarida ficou noiva de Carlos. Ela ganhou um belo anel de ouro. Carlos estava de terno novo na festa. Margarida ficou muito bonita com o vestido verde e botas de verniz.

E assim, a leitura do "v" ganha sentido no contexto da frase, mas perde sentido no contexto da vida.

A boa condição de trabalho e a boa condição de família permitem, também, ao "papai" possuir um "fusca maluco": "...O fusca de papai

é maluco. Não pode ver uma Brasília". Desse modo, aprende-se a diferença de sons do "s" através da diferença da realidade das pessoas que (aglomeradas nas conduções coletivas) sequer podem sonhar com a posse de "fuscas" e "Brasílias".

Pode-se, então, reafirmar que essas situações — "idealizadas" — de família e trabalho *não* expressam a realidade do cotidiano popular, em que, observando-se "indicadores sociais" — em estudos como SEADE, DIEESE, Pinheiro — o desemprego e o subemprego afetam a condição de sobrevivência da família, que não tem "fusca", não tem "belo anel de ouro" e, muito menos, "botas de verniz".

No caso de representações de *alimentação*, é possível, também, encontrar "abstrações" dos fatos reais em conceitos e imagens de fartura e variedade de alimentos. Assim, entre os produtos que mamãe compra "a quilo", encontram-se "o presunto, o frango, o café, a salsicha" e, entre os que ela compra "a litro", ou em garrafa, os "sucos, o vinho, o leite".

Na mesma condição, "abstrata", encontra-se a personagem de Mendes e Grillo (1991, p.22 e 48), numa lanchonete, consumindo "sanduíche, suco e sorvete". Reforçando a condição de riqueza, em outras situações a personagem encontra-se dirigindo uma "lança a motor" (p. 42), ou rodeada de "presentes" e "muitas rosas", como "rainha da festa", no seu aniversário (p.26-27).

E é tanta a fartura, que até o "gato" foge da cozinha "porque não gosta de leite gelado":

... *Olavo quis tomar gemada.*
Moema pediu geléia com queijo

Diva comeu gelatina
E Pompom?
Pompom fugiu da cozinha porque
não gosta de leite gelado.
(Fonseca e Magalhães)

A alimentação farta e variada — com diversas frutas, a exemplo de maçã, pera, uvas, além de hortaliças, ovos, presunto, leite, queijo, manteiga, chocolate, iogurte — também se "representa" em Peixoto e Zattar (1990, p.67), porque "... Na casa de Renata, as refeições são feitas com alimentos variados, que a mãe dela prepara de diferentes maneiras".

Representações como essas *contradizem e negam* a escassez de quantidade e qualidade de alimentos consumidos no cotidiano popular.

Confrontados com os "indicadores sociais", os conceitos e imagens "ideais" expressam situações de família, escola, trabalho, alimentação que *não* são *vividas* ou *reconhecidas* pelas crianças das camadas populares, que são os leitores (majoritários) nas escolas. *O mundo dessas crianças, portanto, não encontra significado nos textos das suas leituras.*

As situações exemplificadas permitem, também, observar que no "mundo dos livros", editados ou reeditados nos anos 90, ainda se encontra (apesar da literatura crítico-social acentuada desde o final dos anos 70) a configuração do "mundo imaginário" (de conforto e riqueza) distante do mundo real da maioria dos seus leitores, pertencentes às camadas populares. Esse dado oferece, então, às pesquisas interessadas na leitura crítica e nas aprendizagens

significativas, questões que encaminham elementos expressivos de análise.

Levando-se em conta a possibilidade de influência das representações no pensamento e ação social, reconhecem-se os desvios e fatores de alienação que as representações do "falso mundo" podem sugerir ao leitor, prejudicando a compreensão consciente e crítica dos fatos e circunstâncias da sua história de vida e da história coletiva em que se circunscreve.

Com essas observações, *reafirma-se* que o estudo da representação social é (considerando-se, especialmente, os marcos referenciais marxistas, do imaginário ou da Psicologia Social) *uma das alternativas* ao exame de livros didáticos, entendidos como instrumentos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem e na formação de valores, atitudes, critérios de referência à compreensão e avaliação do texto e do contexto que nele se expressa.

Assim, a representação social (e suas opções teórico-metodológicas de análise) pode acrescentar informações e referentes que *complementam* e *fortalecem* perspectivas de estudos com outros marcos teóricos, mas com a mesma preocupação: o significado pedagógico e social do conteúdo dos livros didáticos e do conhecimento (*de e para a vida*) que neles se aprende.

Referências bibliográficas

ANSART, P. *Ideologia, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BACZO, B. Imaginação social. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI: antropho-homem. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1985. v.5

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

FARIA, A.L.O. de. *Ideologiano livro didático*. São Paulo: Cortez, 1983.

GALZERANI, M.C. Belas mentiras: a ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1989.

GILLY, M. Les représentations Sociales dans les champ éducatif. In: JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989.

_____. *Maitre-élèves: rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F., 1980.

HERZLICH, C. La représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Introduction a la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse, 1979.

_____. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.23-27, 1991.

HOLFING, E. de M. O livro didático de Estudos Sociais e a concepção de cidadania. *Em Aberto*, Brasília, v.6, n.35, jul./set. 1987.

- IBÁÑEZ, T. (Coord.). *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. p.289-311
- JODELET, D. (Org.). *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989. p.31-61: Représentations Sociales: un domaine en expansion.
- MENDES, S.R., GRILLO, L.S. *Cartilha da Angélica*. Rio de Janeiro: Bloch, 1991.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. On social representations. In: FORGAS, J.P. (Ed.). *Social Organization: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.
- _____. Des représentations collectives aux représentations Sociales. In: JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires, 1989. p.62-86
- _____. Introdutors adress. *Paperson Social Representation*, Áustria, v.2, n.3, p.129-252, 1993.
- MOSCOVICI, S., DOISE, W. *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas*. Lisboa: Horizonte, 1991.
- MUGNY, G., PEREZ, J.A. Las representationes Sociales de la inteligencia: de la observación a la experimentación. In: IBANÉZ, T. (Coord.). *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. p.289-311.
- NOBREGA, F. A função da imagem no livro: a direção do olhar. *Reeleitura*, Belo Horizonte, n.10, p.28-31, ago./set. 1991.
- PEIXOTO, M.L., ZATTAR, S.M. *Bom tempo*. São Paulo: Moderna, 1990.
- RIBEIRO, L.F. *Ofetiche do texto e a história*. Niterói: UFF, 1989. mimeo.
- SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.85-108: O estudo empírico das representações sociais.
- TEVES, N. (Org.). *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Griphus, 1992.
- VALA, J. Sobre as representações sociais: para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, Lisboa, p.5-28, maio 1986.
- _____. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J., MONTEIRO, M.B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- VOTRE, S. J. Por uma lingüística aplicada à alfabetização. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n.42, p.20-34, dez. 1988.