

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Gabriela Machado – UFGD (CAPES)¹

Morgana de Fátima Agostini Martins – UFGD²

Eixo Temático 4: Atendimento Educacional Especializado

Resumo

Este trabalho visa apresentar as contribuições da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici aplicadas a Inclusão Escolar. A temática tratada aqui refere-se a um recorte de um projeto de pesquisa de doutorado em andamento que buscará apreender quais são as representações sociais de pais e professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sobre o TEA e sobre a inclusão escolar de alunos da pré-escola ao terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, será feita uma explanação sobre a Teoria das Representações sociais, seguida da apresentação de um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando como descritores “teoria das representações sociais” e “inclusão escolar”. Os resultados apontaram que entre as representações sociais comuns entre as pesquisas analisadas, estão as que descrevem a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) como um desafio, centralizando a dificuldade no indivíduo a ser incluído por não possuir capacidade para atingir o nível dos ditos normais. Os resultados apontam também que há um déficit na formação de professores para atuar junto a esses alunos, o que contribui para a manutenção destas representações desfavoráveis.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Inclusão Escolar; Teoria das Representações Sociais

¹ Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD). Especialista em Educação Infantil com ênfase em educação especial e gestão. Psicóloga (Licenciatura/bacharelado) pela UFGD. E-mail: gabrielamachado.psi@gmail.com

² Pós Doutora em Educação pela Universidad de Buenos Aires (Bolsista CAPES/CAFP UBA-UFGD), Mestre e Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Eespecialista em Desenvolvimento Humano e Processos de Ensino e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP. Licenciada em psicologia e psicóloga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

INTRODUÇÃO

Para apresentar as contribuições da Psicologia Social para a Educação através da Teoria das Representações Sociais, é necessário primeiramente conceitualizá-la ao leitor.

O conceito é mencionado pela primeira vez por Serge Moscovici em 1961 ((DUVEEN, 2003), com a publicação de *La Psicanalyse: Son image et son public*³, “estudo onde tenta compreender de que forma a psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, adquire uma nova significação pelos grupos populares” (ALEXANDRE, 2004, p. 124).

A teoria das representações sociais foi pensada a partir do conceito de representações coletivas de Durkheim, que procurava, como afirma Sá (1995, p.21) “dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo, etc. em termos de conhecimentos inerentes à sociedade”, e para Moscovici, continha vários aspectos que o impediam de dar conta de novos fenômenos. Sá (1995, p. 23) diferencia os dois conceitos da seguinte forma:

Quadro 01 – Diferenças entre representações coletivas e representações sociais

Representações Coletivas (Durkheim)	Representações Sociais (Moscovici)
Abrangia uma gama ampla e heterogênea de formas de conhecimento, supondo-se estar nelas concentradas uma grande parte da história intelectual da humanidade.	Considerando seu objetivo de estabelecer uma psicossociologia do conhecimento, as representações sociais deveriam ser reduzidas a uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, no quadro da vida cotidiana.
Concepção estática, o que possivelmente correspondia à estabilidade dos fenômenos para cujas explicações havia sido proposta.	Plasticidade, mobilidade e circulação das representações emergentes.
As representações coletivas eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados.	À Psicologia Social, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e seus mecanismos.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Sá (1995, p. 23)

³ Psicanálise: sua imagem e seu público

De acordo com Moscovici (2003) “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 46) ou seja, a investigação das representações sociais tenta, através da análise dos conteúdos evocados pela comunicação, entender como um indivíduo ou grupo chegou a determinada compreensão ou concepção sobre o objeto.

Por isso mesmo, segundo Moscovici (1976, p.48), esses “conjuntos de conceitos, afirmações e explicações”, que são as representações sociais, devem ser considerados como verdadeiras “teorias” do senso comum, “ciências coletivas” *sui generis*, pelas quais se procede a interpretação e mesmo a construção das realidades sociais. (MOSCOVICI, 2003, p. 26)

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2003, p.41)

Para Moscovici (2003, p. 41) todas as interações humanas, sejam individuais ou entre grupos, pressupõem representações. De acordo com Duveen (2003, p.21), as representações sociais surgem não apenas como meio para compreender um objeto, mas também como “uma forma em que o sujeito ou grupo adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico”.

Wachelke e Camargo, após apresentar um compilado de definições de representações sociais publicados por outros autores, a explica da seguinte forma

Dizendo de outro modo, para abarcar essa diversidade conceitual e situar alguns aspectos comuns acerca das definições de processos e produtos envolvidos na noção de representações sociais, pode-se dizer que o processo de representar resulta em teorias do senso comum, elaboradas e partilhadas socialmente (Wagner, 1998), ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, isto é, a grupos sociais (Doise, 1985), que têm por funções explicar aspectos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, orientar práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois que elas são realizadas (Abric, 1998). (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p.380).

A tese de doutoramento do qual este trabalho deriva, buscará apreender qual as representações sociais de pais e professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) sobre TEA e inclusão escolar de alunos da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental, para que assim possamos avaliar o impacto dessas representações sociais na inclusão escolar. Para enriquecer a discussão sobre esta teoria, o objetivo deste trabalho é analisar pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando como descritores “Teoria das Representações Sociais” e “Inclusão Escolar”. Os resultados serão descritos na seção a seguir.

Teoria das representações sociais e inclusão escolar: o que dizem as pesquisas?

Após a realização das buscas, leitura dos títulos e resumos, 7 pesquisas que abordam as representações sociais sobre a inclusão escolar foram selecionadas para serem analisadas neste trabalho (MENDES, 2016; BARBOSA, 2014; AZEVEDO, 2013; LIMA, 2011; COSTA, 2009; MODESTO, 2008; MARTINS, 2006) e as demais referências utilizadas para dialogar sobre a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003; DUVEEN, 2003; SÁ, 1995; ALEXANDRE, 2004; WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Iniciaremos as análises das pesquisas pelo estudo de Modesto (2008) teve como objetivo analisar as representações sociais de professores que atuam junto a alunos público-alvo da educação especial (PAEE)⁴ sobre a inclusão escolar. Participaram da pesquisa 38 professores do Ensino Fundamental e os procedimentos de coleta de dados utilizados foram questionário e entrevista. Os resultados apontaram que na análise das representações sociais sobre os alunos, percebeu-se que estão “atreladas a um imaginário social e memória coletiva que muitas vezes, reforçam e direcionam atitudes e condutas inadequadas dos professores” (MODESTO,

⁴ O Termo utilizado por Miranda (2008) foi Aluno com necessidades educacionais especiais (ANEE), mas optamos por utilizar durante todo o trabalho o termo Aluno público-alvo da educação especial (PAEE.)

2008, p.170), e complementa que essas representações sociais se apresentam associadas a ideia de “normalidade; preparação; falta; capacitação; ajuda; condição de limitações; incapacidade”, apontando que as representações sobre esses alunos são em grande parte negativas.

Azevedo (2013) teve como objetivo de sua pesquisa investigar as representações sociais dos professores de ensino médio das escolas públicas de Brasília sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e relacionar essas representações com a experiência e formação desses professores. A coleta de dados se deu em duas fases: na primeira, foi aplicado um questionário com 115 professores e, na segunda, realizada uma entrevista com nove professores que no questionário declararam ter formação em educação inclusiva. Os resultados apresentaram que os elementos com características centrais evocados pelos professores, no questionário de livre evocação foram: desafio, dificuldade, discriminado, especial e imperceptível. De forma geral, a autora concluiu um conteúdo representacional negativo o que demonstra uma fragilidade nas experiências de formação dos professores.

Nesta mesma perspectiva, Mendes (2016) também buscou investigar as representações sociais de professores de alunos com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem como forma de propor avanços na inclusão escolar. O percurso metodológico foi dividido em duas fases, sendo a primeira composta por entrevistas realizadas com cinco professores com experiência com alunos com deficiência intelectual, e a segunda fase a aplicação de um questionário, elaborado com base nos dados levantados na primeira fase e aplicado a professores voluntários. Os resultados apontaram que os conteúdos representacionais dos alunos com deficiência intelectual os descrevem como desatentos e agitados e que os alunos não aprendem porque não conseguem, enquanto dos alunos com dificuldade de aprendizagem, como alunos que não aprendem porque não querem. A autora reforçou a necessidade de formação para a desconstrução desta representação.

Barbosa (2014) buscou em sua pesquisa analisar as representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas. Para coleta de dados utilizou o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa foram 68

professores que trabalham ou trabalharam com estudantes com deficiência em escolas públicas do Distrito Federal. Os resultados apontaram que há uma predominância em conteúdos representacionais limitadores sobre as deficiências evocando a “falta” ou “ausência” de capacidade. Apesar desta visão, também foi possível observar uma percepção de aprendizagem vista como “processo” o que os fazem ver a aprendizagem como possível.

Costa (2009) também investigou a representação social sobre educação inclusiva para professores de escolas públicas de uma cidade do Acre. Para coleta de dados, utilizou a TALP e participaram desta etapa 60 professores. Na etapa seguinte foi aplicado o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) com 50 professores. Os resultados apontaram que a representação do objeto “educação inclusiva” associa-se a representação de alunos com deficiência/diferença o que contribui para dificuldade do que a autora descreveu como “tornarem concreto o que discursam sobre o fenômeno”.

Martins (2006) teve como objetivo de sua pesquisa foi identificar as representações de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Participaram da pesquisa 11 professores e a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e os dados coletados foram analisados segundo a análise de conteúdo. Os resultados apontaram que a compreensão de deficiência dos professores está ligada a concepção biológica da deficiência, tendo como base a perspectiva médica com foco na deficiência (doença). A autora observou também que com relação a prática pedagógica, está alicerçada na proposta de integração.

A pesquisa de Pereira (2016) teve como objetivo identificar as representações sociais de professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar. Para coleta de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas sobre a concepção de inclusão escolar, práticas pedagógicas e conhecimentos sobre as leis e diretrizes da educação que orientam a prática dos professores para a promoção da inclusão escolar. Os resultados apontaram que

as professoras participantes ancoram seus discursos sobre inclusão na categoria das pessoas com deficiência, tornando invisíveis as demais minorias sociais existentes na escola, que precisam ser incluídas e ter seu espaço assegurado na sociedade. As concepções de inclusão das professoras estabelecem a maneira pela qual essas ideias se construíram e

foram reforçadas ao longo do tempo, tendo em vista o processo de inclusão como sinônimo de deficiência, demarcando valores, crenças e pensamentos elaborados pela sociedade, o que tem dificultado a participação no contexto socioeducacional de pessoas que fogem dos padrões normativos. (PEREIRA, 2016, p.9)

A autora enfatiza em suas análises que o ato de incluir, descrito pelas professoras, está diretamente ligado a pessoa com deficiência e que outras perspectivas de inclusão não pensadas. A centralidade do pensamento somente na criança, limita a reflexão e a impede de ver o todo: a escola como instituição, as leis e diretrizes, a influência da mídia, igreja, cultura.

Lima (2011) fez sua pesquisa também sobre as representações sociais de professores sobre a inclusão escolar, e utilizou a TALP como metodologia para coleta de dados, a partir dos termos educação especial, necessidades educacionais especiais e educação inclusiva. Participaram da pesquisa 90 professores do ensino fundamental da rede pública municipal de um município no interior de São Paulo. Os resultados apontaram conteúdos representacionais homogêneos. As concepções sobre a educação inclusiva envolvem medo e insegurança, o que revelam um comportamento passivo entre os professores, que responsabilizam os outros (escola, estado, pessoa com deficiência) pelas ações inclusivas.

O despreparo e a falta de conhecimento fazem com que as representações sociais sejam permeadas pelo senso comum negativo. Wachelke e Camargo (2007) discorrem sobre o senso comum presente na teoria das representações sociais

O que é proposto pela teoria das representações sociais é um estudo científico do senso comum. Por sua vez, o senso comum é objeto de estudo da psicologia social porque, de acordo com a teoria das representações sociais, essa modalidade de conhecimento varia conforme inserções específicas num contexto de relações sociais (Doise, 1985), isto é, esta forma de conhecimento está ligada à realidade dos grupos e categorias sociais, capacitando seus membros com uma visão de mundo e contribuindo para sua identidade social (Abric, 1998; Jodelet, 2001). A teoria das representações sociais constitui-se tendo como pano de fundo a idéia de que o indivíduo extrai categorias de pensamento da sociedade. O conhecimento do senso comum não é uma versão primitiva e falha do conhecimento científico (Moscovici, 2003): essas formas de conhecimento possuem lógicas que operam com regras distintas (Grize, 2001; Rateau, 1995). (WACHELKE E CAMARGO, 2007, p.380).

Vale ressaltar aqui que, assim como mencionado na citação acima, o senso comum não significa que há uma falha no conhecimento científico. Quando criticamos a existência de conteúdos representacionais permeados por senso comum negativos, criticamos uma variedade de constructos que serviram como base para elaboração deste senso comum. Wachelke e Camargo (2007, p.380) descrevem que “desse modo, a representação social é apenas uma dentre outras variedades de construtos do senso comum, juntamente com ideologias, atitudes, *nexus*, imagens sociais, dentre outros”. Ou seja, se o senso comum é uma construção social fundamentada em diferentes variáveis, é nestas variáveis que as mudanças devem ocorrer para gerar as mudanças mais profundas, conseqüentemente, as representações sociais. Por isso nós, como membros ativos dentro da academia, nos valem de discussões que buscam expandir e modificar os pensamentos com base no conhecimento científico, mas reconhecemos que este não é o único capaz de gerar modificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui, pudemos notar uma similaridade entre os resultados das pesquisas, que apontam que as representações sociais sobre a inclusão escolar ou sobre os alunos PAEE são negativas e também apontam para uma necessidade de formação inicial, continuada e capacitações mais eficazes. Existe uma recorrente tendência em ressaltar a dificuldade do aluno, como se o problema a ser resolvido, ou a “dificuldade”, palavra essa que aparece mais de uma vez entre as palavras evocadas para designar tais representações, fosse do indivíduo, centrada nele, e não uma fragilidade na formação acadêmica ou nas instituições de ensino (sejam as universidades, formadoras de profissionais da educação, ou as escolas onde atuam), que não oferecem o suporte necessário para a compreensão e promoção de uma educação inclusiva.

Esta visão de deficiência centrada no indivíduo demonstra que a abordagem médica é adotada por professores. Barbosa (2014) afirma que o modelo médico de deficiência atribui os problemas encontrados pela pessoa com deficiência à sua própria condição, ou seja, a “deficiência” o torna incapaz. Há uma crítica entre pesquisadores da educação especial (Machado, 2017;

Acosta, 2017) sobre esta forma médica de olhar o aluno, que alguns professores adotam, o que é possível confirmar com a solicitação por parte dos professores de laudos médicos, para que assim, possam elaborar um plano individualizado de ensino para o aluno.

A mesma lógica de normatividade, presente no médico, em que a pessoa com deficiência é vista como incompleta, alimenta o fluxo de fragmentação social entre a escola ou instituição regular e a educação especial. Neste mesmo sentido, nas escolas os alunos não correspondem aos parâmetros normativos curriculares, são apontados como “diferentes ou deficientes” e encaminhados para escolas ou classes especiais, ou quando continuam em salas inclusivas, passam a constituir um grupo de estudantes indesejáveis, já que não alcançam o mesmo nível de sucesso acadêmico que os demais estudantes. (BARBOSA, 2014, p.97)

Esta postura demonstra que o professor considera mais eficiente olhar para a deficiência do aluno, ao invés de olhar para suas potencialidades, para assim planejar o percurso do aluno. Nota-se também que há um equívoco no que se descreve como “escola inclusiva”, que pode ser justificado pelo fato de que uma escola ter alunos PAEE matriculados, não a torna inclusiva, mas sim a sua prática. Barbosa (2014) corrobora com essa afirmação ao afirmar que

Essas interpretações nos levam a crer que os professores mesmo vivenciando tempos de novos paradigmas, como é o caso da Educação Inclusiva, estão ancorados em representações integracionistas que recebe o aluno com deficiência na escola, desde que ele seja capaz de acompanhar os padrões escolares mais tradicionais. Assim, quando o “diferente” adentra a escola, busca-se o seu ajustamento ao padrão tipo como uniforme, a homogeneização de seus estudantes. (BARBOSA, 2014, p.98).

Barbosa (2014) ao falar sobre mudança de paradigma, traz à tona um aspecto fundamental na elaboração e manutenção das representações sociais. Sobre mudanças de paradigmas, Deveen (2003) afirma que

Dentro de qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fratura, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional de uma cultura que novas representações emergem. Em outras palavras, nestes pontos de clivagem há uma falta de sentido, um ponto onde o não-familiar aparece. E do mesmo modo que a natureza detesta o vácuo, assim também a cultura detesta a ausência de sentido, colocando em ação algum tipo de trabalho representacional para familiarizar o não-familiar, e assim reestabelecer um sentido de estabilidade. [...] Mais frequentemente, as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das

estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos “direitos do homem”, e sua negação a grupos específicos dentro de uma sociedade. As lutas que tais fatos acarretam foram também lutas para novas formas de representações. (DEVEEN, 2003, p.16).

Partindo desta perspectiva, podemos concluir que para que uma representação mude, ela precisa deixar de fazer sentido como está. Ela precisa ser insuficiente e não ser mais capaz de retratar aquele objeto. Ela precisa ser ressignificada individual e coletivamente.

O que podemos ver através dos resultados das pesquisas apresentadas anteriormente é que os resultados comuns demonstram que elas estão estabelecidas e são familiares aos professores envolvidos no processo. Nosso papel, como pesquisadores, é propor novas reflexões capazes de abalar esta estrutura já posta, e uma das formas disso acontecer é possibilitar que o conhecimento se torne comum e possível as pessoas que estão fora da academia.

Este levantamento nos mostra que as discussões ainda têm muito a avançar, especialmente no que se refere a como estas representações sociais influenciam no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, P. C. **O Uso da Tecnologia Assistiva para alunos com Deficiências Sensoriais em Salas De Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS.** 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum** - Rio de Janeiro - v.10 - nº 23 - p. 122 a 138 - julho / dezembro 2004

AZEVEDO, K. R. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio.** 169f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

BARBOSA, K. A. M. **Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas** 158f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

COSTA, A. L. O. **Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul-Acre.** 229f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DUVEEN, G. **Introdução: o poder das ideias**. In: MOSCOVICI, S. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi – Petropolis-RJ, Vozes, 2003.

LIMA, R. C. D. S. **Representações sociais de um grupo de professores sobre a educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo -PUCSP, São Paulo-SP, 2011.

MACHADO, G. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS**. 2017. 112F. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

MARTINS, A. E. M. **Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências na rede municipal de ensino**. 150f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2006.

MENDES, C. B. Q. **Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência intelectual** (D.1142 f.Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Goiânia, 2016

MODESTO, V. M. F **Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade**. As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. 198f. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi – Petropolis-RJ, Vozes, 2003.

PEREIRA, L. M. **Representações sociais da inclusão escolar para professoras da educação Infantil de Escolas Públicas de um município do Ceará**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Fortaleza, Fortaleza-CE, 2016

SÁ, C. P. **Representações Sociais: o conceito e estado atual da teoria**. In: SPINK, M. J. P. O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo- SP. Brasiliense, 1995.

WACHELKE, J. F. R; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, vol.41, Num.3. p.379-390. 2007.