

METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA A PRÁTICA DE ENSINO

STELA MARIS VELLOZO DE ALMEIDA

Mestre em Educação pela UFPR
Professor Adjunto do Departamento de
Métodos e Técnicas da Educação da
UFPR

1. ASPECTOS GERAIS

Estudos e experiências efetivadas no campo da Prática de Ensino, na Universidade Federal do Paraná, durante os últimos dez anos, mostraram que os alunos-mestres, ao atuarem efetivamente numa situação escolar, nem sempre apresentavam um desempenho satisfatório.

Levantou-se a hipótese de que a causa de tal ocorrência se situava nas metodologias empregadas, as quais, tendo por fundamento uma Prática de Ensino homogeneizadora, centravam-se na imitação de modelos pré-estabelecidos pelo professor.

Concebendo-se a Prática de Ensino de forma diversa, como uma oportunidade de reflexão sobre convicções e possibilidades individuais e de indagação sobre o real, além de desenvolvimento de um saber fazer didático, evidenciou-se a necessidade de adoção de metodologia alternativa estruturada em função das condições do aluno, considerado individualmente e em grupo, numa realidade específica.

À metodologia em apreço caberá promover o conhecimento do aluno em sua individualidade, buscando saber como se situa em relação a si mesmo e aos outros, em re-

lação à vida e ao ambiente que o cerca. O trabalho deverá, pois, ser programado em função de um aluno real, não de modelos de alunos, e as diferenças individuais deverão ser vistas não como obstáculos e sim como diferentes caminhos de desenvolvimento.

Essa posição encontra apoio em diversos autores. Entre eles, SCHEIBE acentua que uma vez que cada aluno é um ser único cujas condições precisam estar muito claras, faz-se necessário tomar como ponto de partida da tarefa docente a sua realidade concreta, evitando sobrepor ao real o ideal.¹

Pode-se aplicar também à prática pedagógica o que afirma AUSUBEL em relação à aprendizagem: “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”². Enfatiza ainda esse pensamento ao dizer que a aprendizagem significativa é aquela na qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo de maneira substantiva e não arbitrária.

BLEGER reforça essa idéia ao sustentar que “não existe ser humano que não possa ensinar algo, quando mais não seja pelo simples fato de ter certa experiência de vida.”³

Isso, em termos de metodologia de Prática de Ensino, implica considerar a visão personalizada do aluno sobre a prática pedagógica como elemento impulsionador da ação.

Além disso, sendo a experiência de vida do estudante ampla e multifacetada, pode-se endossar RODRIGUES ao afirmar que, numa análise de comportamento, o mais importante é manter continuamente presente a idéia de interdependência dinâmica entre as dimensões cognitiva e afetiva,⁴ o que também é enfatizado por BLEGER ao abordar o tema **grupos operativos**.⁵

A metodologia que pretender valorizar o aspecto individual deve portanto, respeitar

a relação entre a totalidade do aluno (corporeidade, conhecimento, entusiasmo, expressividade, afetividade) e o desenvolvimento dos conhecimentos de modo que, a evolução destes até os níveis máximos de amplitude, profundidade e abstração não exija nunca a negação daquela totalidade e o desprezo das outras dimensões.⁶

O estímulo à intuição, à sensibilidade, à imaginação, à afetividade, ao lado do julgamento, do senso crítico, da reflexão, permitirá, segundo GROS, a aproximação das verdades globais e criará a riqueza verdadeira dos contatos e das trocas.⁷

Efetivamente, ver o homem global é vê-lo também em sua relação com o outro, relação essa que deverá ser de respeito e auxílio mútuos, concretizando-se na prática pedagógica num sentido bidirecional. Como opina CARDOSO: "As barreiras que colocam o professor sobre o palco e os alunos na platéia só se derrubam com uma nova forma de teatro, aquele em que atores e assistentes desenvolvem uma única ação".⁸ Também POSTIC valoriza a interação ao se pronunciar sobre a relação educativa: "é a ocasião de uma evolução conjunta por uma ação do educador sobre o jovem e do jovem sobre o educador".⁹

A formação do professor reclama, pois, uma pedagogia à base de trocas, ao mesmo tempo ascendente e descendente. Orientada nesse sentido, a Prática de Ensino vai colaborar para a auto e para a interformação.

Além dos aspectos até agora abordados, ressalta-se a importância de promover, na Prática de Ensino, a instrumentação docente. Esta, embora se oriente para a aquisição de métodos e técnicas de ensino e para o desenvolvimento de habilidades básicas, não exclui consideração dos profissionais do ensino acima de tudo, como "profissionais do humano".¹⁰ Sua necessidade evidencia-se na medida em que possibilite ao futuro professor agir com maior

segurança ao enfrentar situações desafiadoras. Além disso, ao instrumentar para o exercício da profissão, atende-se aos próprios interesses dos alunos, que se mostram propensos a adquirir um **saber fazer**.

A melhor forma de capacitar os alunos a utilizarem instrumentos é fazer com que os empreguem durante o processo de formação, atuando não como receptores passivos mas na qualidade de co-autores da obra educativa. Efetivamente, acusa-se com freqüência o professor de ser passivo; entretanto tal passividade resulta muitas vezes da própria maneira de como foi formado. Em contrapartida, quando se busca um ser ativo, resultante da Educação, devem-se oferecer condições para que seja agente na própria Educação, oportunizando um evoluir do **saber ser** ao **saber criar** ao **saber tornar-se** e ao **melhor ser**.¹¹

Não basta, pois, apresentar fórmulas prontas que dão a impressão, sempre ilusória, de um saber perfeitamente adquirido, definitivo e acabado.

Justifica-se a opinião de BLEGER de que “o mais importante em todo campo de conhecimento não é dispor de informação acabada mas possuir instrumentos para resolver os problemas que se apresentam em tal campo”.¹² Assim, o mais importante em um campo científico não é acumular conhecimentos, mas utilizá-los como instrumentos para indagar e atuar sobre a realidade, pois, ao fazê-lo, combinam-se ação e reflexão, estimulando o enriquecimento contínuo e a busca de novos caminhos.

Dessa forma, o senso crítico poderá ser desenvolvido, possibilitando uma tomada de decisão consciente e impedindo o que SCHEIBE denomina “submissão acrítica a um processo que pode ser chamado de modernização educacional”.¹³

Consciente da existência de uma variedade de caminhos, o futuro professor não vai escolher sua metodologia porque é nova, porque foi apresentada como modelo pelo seu mestre ou porque a escola decidiu empregá-la. So-

mente depois de examiná-la criticamente é que vai considerá-la válida para uma situação específica, ou determinar se são necessárias adaptações.

Percebe-se, em suma, que conceber o homem como ser ativo, racional e autônomo que vive em um mundo de contínuas transformações e que deve ser capaz de superar condicionamentos, de avaliar, de tomar decisões, de fazer opções e de assumir toda a consciência de sua presença no mundo, significa educá-lo para “pensar por si mesmo e para formular seus próprios objetivos para seu próprio comportamento autônomo”,¹⁵ comportamento esse resultante também da relação que se estabelece entre ele e os outros seres humanos.

A metodologia a ser adotada na Prática de Ensino deverá, pois, colaborar para o desenvolvimento progressivo do homem, estimulando a descoberta de si mesmo, a confrontação de idéias, a indagação constante, o exercício do senso crítico e instrumentando para a profissão.

Conseqüentemente, ao invés de ver no aluno alguém que **nasce** para a prática pedagógica ao iniciar a disciplina, valoriza-o em suas formas individuais de pensar e atuar, determinadas pelo conjunto de experiências, conhecimentos e afetos que constituem seu esquema referencial.

2. A REPRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO ALUNO-MESTRE COMO FUNDAMENTO PARA UMA METODOLOGIA ALTERNATIVA

As considerações anteriormente feitas indicam que a visão personalizada do aluno, decorrente de seu esquema referencial e expressa pela maneira como representa a prática pedagógica, assume papel da maior importância na definição de metodologia para a Prática de Ensino.

Na verdade, a representação da prática pedagógica pelo aluno-mestre constitui o núcleo da metodologia que ora se apresenta.

Aliás, essa ênfase no papel desempenhado pela representação no processo de formação de professores aparece em várias pesquisas realizadas sobre o tema nos últimos dez anos. Entre elas podem-se citar as de SGUIS-SARDI,¹⁵ ASTOLFI,¹⁶ MIALARET,¹⁷ REVUZ¹⁸ e FAYOL¹⁹. Este último autor chegou mesmo a sugerir uma estratégia de formação docente, fundamentada na atividade pessoal do sujeito, decorrente de sua representação sobre o ensino.

A idéia de representação, no entanto, não é nova e o fenômeno mostra-se mais complexo do que pode parecer à primeira vista.

Segundo PEDRA, encontra-se referência ao termo **representação** nas investigações filosóficas da Antigüidade grega. Estudada posteriormente pela Psicologia Clássica, constitui atualmente um dos conceitos centrais na Psicologia Genética da Escola de Genebra. A expressão **representação social**, por outro lado, surgiu na Sociologia com DURKHEIM, que descreveu a representação coletiva.²⁰ MOSCOVICI, por sua vez, pretendeu redefinir os problemas e conceitos da Psicologia Social à luz desse fenômeno, despertando o interesse por seu estudo.²¹

Verifica-se que, teoricamente, a representação se situa na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos e que diferentes foram os estudiosos que, depois de Moscovici, se preocuparam em conceituá-la, adjetivando-a, ou não.

Assim, enquanto MOSCOVICI & HERZLICH consideram-na "construção mental do objeto, concebido como não separável da atividade simbólica de um sujeito, ela mesma solidária com sua inserção no campo social,³¹ para RODRIGUES constitui "a maneira como o indivíduo explica suas práticas dentro de sua própria lógica e em função de sua organização perceptual.²³

ASTOLFI visualiza-a como "um conjunto de regras práticas, de imagens, de enunciados e de símbolos que per-

mitem integrar a experiência do sujeito face a uma família de problemas.²⁴ POSTIC coloca que o termo representação “é utilizado em psicologia social para designar um modo de apreensão de um objeto social dado, por um sujeito ou um grupo de sujeitos”.²⁵

Já, MOLLO vê a representação como uma atividade de construção e reconstrução do real pelo sujeito, que se define tanto em relação a um sistema psíquico, como em relação a um sistema social, e que se encontra vinculada ao comportamento, sem se reduzir a ele.²⁶

SGUISSARDI, endossando ABRIC e MARDELLAT, afirma que a representação

é o processo de construção e apreensão do real a partir das informações fornecidas pelo meio, sendo também o produto mesmo desta construção, ou seja, o conjunto de imagens presentes relacionadas a um objeto dado. Enquanto processo de apropriação pelo sujeito de seu meio, a representação é antes de tudo filtro interpretativo, lente deformante através da qual se constitui o sistema de crença e opinião do sujeito.²⁷

Para KAËS, a representação constitui produto e processo de uma atividade de construção mental do real por um aparelho psíquico humano,²⁸ sendo, portanto, não o reflexo das determinações objetivas, mas um sistema de interpretação de uma relação. Este conceito é reforçado por CHAZAUD ao dizer que “a representação não é unicamente uma opinião sobre alguma coisa, mas um discurso sui-generis, destinado à descoberta do real e à sua ordenação”.²⁹

Pela análise desses conceitos e com vistas ao presente estudo, destacam-se na representação os seguintes pontos: interação sujeito-objeto, dinamicidade, natureza social, caráter evolutivo e global. Trata-se, na verdade, de aspec-

tos intimamente relacionados, como se poderá observar a seguir.

Assim, de vez que o fenômeno inexistente em si e por si, fala-se sempre em representação de um indivíduo em relação a um objeto, não havendo, por conseguinte representação do nada.

Além desse aspecto, ressalta no processo de representação a maneira como se constrói em relação a um objeto, uma vez que a busca, pelo indivíduo, de um significado para o meio e para os objetos constitui função mesma da representação. Com efeito, quando o sujeito exprime sua opinião sobre um objeto, já representou algo dele, podendo-se mesmo supor que o estímulo e a resposta formam um conjunto.

As representações são, portanto, conjuntos dinâmicos, produzindo comportamentos e relações com o meio ambiente, não se limitando a reproduzi-los. De fato, representar uma coisa, um estado, não significa simplesmente repeti-lo ou reproduzi-lo, mas reconstituí-lo, modificando-o. Consistindo não apenas em **modelar** o que é fornecido pelo exterior, mas principalmente em proceder a uma verdadeira **remodelagem mental** de um objeto, a representação deve ser encarada, por conseguinte, como algo ativo e não como uma fotografia exata e fiel da realidade. Na verdade, promove uma verdadeira reconstrução do dado externo no contexto dos valores, experiências, conhecimentos do sujeito, dado esse que não se revela unívoco e acabado.

Observa-se, ainda, que as representações não constituem campos fechados, pois representar alguma coisa implica vê-la em relação a outra. Atribuir significado a um objeto particular é modificar também o significado que se empresta a outros objetos que lhe estão próximos, fenômeno este que MOSCOVICI chama de **amarração (ancrage)**. Logo, para penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto estabelece relacionamentos e arti-

culações com outros objetos que aí já se encontram, tomando-lhes as propriedades e acrescentando-as às suas.

Além disso, um outro aspecto, o da dinamicidade do processo, acentua-se ao se verificar que a representação prepara para a ação. Apresenta, pois, um caráter substancial, ligado à sua elaboração, e outro, eminentemente prático, voltado para sua aplicação. Opera, assim, numa dupla relação de conhecimento e de ação que o sujeito estabelece com seu meio social.

O caráter dinâmico associa-se, portanto, à sua natureza social, presente mesmo quando se investiga como cada indivíduo representa um objeto, porque o próprio viver no grupo influencia a representação, de vez que o homem é um ser socialmente situado.

Quanto ao aspecto global do fenômeno, evidencia-se, de um lado, pela não ruptura entre o universo exterior e interior do indivíduo e do grupo; de outro, pelo envolvimento de cada um na construção da representação, em termos cognitivos e afetivos.

Após essas considerações sobre o conceito de representação, recorre-se a autores como MALGLAWE e WEBER para explicar como tal fenômeno se processa. Segundo eles, o homem vive e age em dois mundos: no mundo percebido, das coisas reais, e no mundo concebido, das coisas simbólicas. Assim, o mundo de nosso comportamento se compõe em grande parte de referências a coisas que, embora nem sempre se apresentem em sua realidade concreta, existem para o homem na medida em que este as leva em conta: ele as representa.

A relação entre os dois mundos se estabelece da seguinte forma: o mundo concebido é o produto de uma elaboração conceitual das informações do mundo percebido, elaboração esta que “consiste em atribuir um significado às informações recolhidas, estruturando-as, situando-as umas em relação às outras em relação de equivalência, de inclusão, de implicação, etc.”³¹ Essas relações, por sua

vez, podem ser de ordem prática, teórica e afetiva, dando lugar a significações funcionais, conceituais, científicas ou ideológicas e emocionais que voltam ao mundo percebido, conferindo um sentido às manifestações desse mundo.

As percepções estão, pois, na origem do mundo percebido mas são por vezes orientadas pelo já conhecido anteriormente, não só pelo encontro de cada um com esse mundo, como também pela forma como outros conhecem e concebem. Pode-se dizer que há nas representações um aspecto perceptivo que supõe a presença do objeto e outro conceptual que implica sua ausência.

Para construí-las combinam-se uma atividade de objetivação das propriedades de uma situação e uma atividade de relação e de sistematização, destinada a definir compatibilidades e incompatibilidades entre os seus elementos.

Mais ainda, na representação quem conhece tende a substituir-se no que conhece, representando e representando-se. Representar um objeto leva, por conseguinte, a repensá-lo e reexperimentá-lo, a refazê-lo à sua maneira, em seu contexto.

Finalmente, verifica-se que uma análise do processo de construção da representação não pode prescindir de algumas considerações sobre o papel da linguagem. Assim é que, embora esta não seja condição suficiente para produzir a representação, mostra-se necessária e assume diversas funções. Com efeito, ao ser usada para elucidar a representação, participa de algum modo de sua estruturação, de vez que suscita a tomada de consciência de uma realidade que se mostra a princípio inconsciente, não explicitamente diferenciada. Observa-se mesmo que a representação toma forma no processo de comunicação, pois, ao expressá-la, o sujeito encontra um meio de reproduzir o percebido e o concebido.

Assim sendo, pode-se afirmar que a representação não é o ponto de partida do processo de formação da linguagem, mas o fim para onde conduz esse processo. Como

diz MOSCOVICI, "num certo sentido, a linguagem é a mediadora por excelência, o instrumento mais importante e mais preciso para a conquista e para a construção de um verdadeiro mundo de objetos.³²

Pode acontecer, no entanto, um distanciamento do sujeito em relação ao percebido e ao concebido, ocasionado pela dificuldade de os enunciados exteriorizarem adequadamente a representação interior. Este constitui mesmo um dos problemas com que se depara o pesquisador ao trabalhar com representações.

No campo da Prática de Ensino, destaca-se a relevância dos estudos sobre representação. Com efeito, num sentido bastante específico, alguns conceitos relacionados a esse tema aparecem como essenciais ao se apresentarem os fundamentos de metodologia alternativa.

Um dos pontos refere-se ao fato de que objetos idênticos são representados de forma diversa por diferentes sujeitos, em função de seu esquema referencial, o que levou certos autores a colocar como variável fundamental na determinação dos comportamentos sociais não o conjunto de elementos presentes e facilmente observáveis na situação em si, mas a significação que os sujeitos atribuem a esses elementos.

Embora não se pretenda adotar radicalmente essa posição, admite-se a necessidade de valorizar menos as características objetivas ou formais de uma situação e mais o processo pelo qual o sujeito constrói a realidade. Por conseguinte, os fatores materiais, objetivos, devem ser considerados em função do significado que têm para o sujeito e da forma como os interpreta.

Pode-se colocar essa idéia como suporte para a prática pedagógica, no sentido de sua organização a partir das representações dos alunos. Desenvolvê-la em função das representações do professor é imprimir-lhe um caráter artificial que faz com que elementos novos sejam abandonados tão logo os estudantes não estejam sob pressão do

mestre. No momento em que se valorizam as representações dos alunos, caem barreiras entre eles e o professor e há condições de desenvolver uma ação conjunta, intra e interformativa.

Além disso, o próprio fato de estimular a explicitação das representações por meio da linguagem faz com que os sujeitos se conscientizem da maneira como visualizam determinados objetos e sejam alertados para posições ambíguas, obscuras e indefinidas.

Por outro lado, ao oferecer possibilidades de troca de idéias, de contínuas investigações, indicam-se caminhos que permitem avaliar as representações individuais, fazer comparações, superá-las e mesmo modificá-las.

A própria análise dos discursos, em suas diferentes dimensões, permite ao professor conhecer mais profundamente as representações de seus alunos e orientar as atividades pedagógicas de forma adequada.

Finalmente, faz-se também necessário considerar na Prática de Ensino os aspectos substancial e prático da representação, ou seja, a existência do perceptivo e do conceptual, considerados predominantemente teóricos do ponto de vista didático, e também a existência do prático, orientado para a ação. Cabe à disciplina em apreço garantir o equilíbrio entre esses dois aspectos, evitando colocá-los numa oposição, que poderá causar frustrações no campo profissional e pessoal.

Diante do exposto, ressalta a importância do desenvolvimento da Prática de Ensino a partir da representação, pois facilita o desenvolvimento profissional, de vez que se apóia sobre uma caminhada individual efetivamente realizada em vez de impor o que o professor julga ser relevante; orienta o aluno no sentido de explicitar suas representações e de questioná-las, contribuindo para desenvolver a confiança em seu poder de conhecer e realizar; permite a integração de conhecimentos e atitudes, favorecendo a relação entre esses aspectos e experiências já or-

ganizadas e estruturadas; possibilita a revisão constante do esquema referencial do aluno, auxiliando-o a manter um esquema plástico e não estereotipado.

3. PRINCÍPIOS NORTEADORES

Tendo por fundamento as idéias expostas, propõem-se princípios norteadores de metodologia alternativa para a Prática de Ensino.

Opta-se por princípios e não por regras porque aqueles, sendo menos prescritíveis do que estas, podem ser adaptados às diferenças entre pessoas e situações.

Aliás, o fato de tomá-los como orientadores e não como metas terminais e definitivas traz implícito um posicionamento segundo o qual a experiência é vista mais em termos de processo do que de produto.

Isso posto, enunciam-se os princípios norteadores da metodologia, dizendo que a Prática de Ensino deve:

1. Estimular os alunos no sentido de explicitar suas representações iniciais sobre a prática pedagógica.
2. Explorar essas representações, propondo atividades nas quais o estudante esteja profundamente implicado.
3. Oferecer condições para que, no decorrer do trabalho, o aluno evidencie um equilíbrio entre os aspectos substancial e prático da representação.
4. Oportunizar o questionamento constante, pelo estímulo à troca de idéias e à reflexão sobre o processo pedagógico.
5. Fazer avaliar e reavaliar continuamente a ação para o enriquecimento progressivo das representações.

Como se pode observar, esses princípios têm, como foco, as representações dos alunos-mestres e redimensionam a relação docente-discente, estabelecendo uma orien-

tação bidirecional à Prática de Ensino. A separação entre eles faz-se apenas com efeitos didáticos, pois estão estreitamente relacionados. Por outro lado, devem ser revisitos de forma contínua, propiciando o aprimoramento da metodologia apresentada.

Espera-se, por fim, que, ao nortear uma forma de trabalho diferente daquela desenvolvida com maior freqüência na Prática de Ensino, estimulem uma formação profissional mais consciente, na qual o futuro professor constitua elemento verdadeiramente participante da aventura pedagógica, correndo riscos, superando obstáculos, assumindo fracassos e vitórias.

NOTAS E REFERÊNCIAS

- 1 SCHEIBE, Leda. **O saber fazer na escola: novos caminhos para a Didática.** Comunicação apresentada ao II CBE, jul. 1982.
- 2 AUSUBEL, David P. et alii. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. p.viii.
- 3 BLEGER, José. **Temas de psicologia: entrevista e grupos.** São Paulo, Martins Fontes, 1980. p.58.
- 4 RODRIGUES, Araky Martins. **Operário, operária: estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo.** São Paulo, Szmbolo, 1978.
- 5 BLEGER, p.55-82.
- 6 TONUCCI, Francisco. A pesquisa na escola: notas para debate. **Cadernos de Pesquisa**, (41):67, maio 1982.
- 7 GROS, André. **La reconstruction de l'homme.** Paris, Plon, 1956.
- 8 CARDOSO, Elpidio Marculino. Função social da Universidade. **Educar**, 1(1):124, set./dez. 1981.
- 9 POSTIC, Marcel. **La relation éducative.** Paris, Presses Universitaires de France, 1979. p. 31.
- 10 GADOTTI, Moacir. A concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. **Educação e Sociedade**, São Paulo, (8):16, mar. 1981.
- 11 GROS, p. 48.
- 12 BLEGER, p. 58.
- 13 SCHEIBE, p. 7.
- 14 KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática.** São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981. p. 29.
- 15 SGUISSARDI, V. **Contribution à l'étude de la représentation de la formation pédagogique chez les enseignants des 1er. et 2nd. degrés au Brésil.** Nanterre, 1976. Thèse, Doctorat du 3e. cycle, Université de Paris X. p. 26-7.
- 16 ASTOLFI, Jean-Pierre et alii. **Quelle éducation scientifique pour quelle société?** Paris, Presses Universitaires de France, 1978.
- 17 DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston. **Traité des sciences pédagogiques.** Paris, Presses Universitaires de France, 1978. v. 7, p. 120-80.

- 18 REVUZ, André. **Est-il impossible d'enseigner les mathématiques?** Paris, Presses Universitaires de France, 1980.
- 19 FAYOL, Michel. Former les maitres: propositions pour une stratégie. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, (55):7-12, avr./juin 1981.
- 20 PEDRA, José Alberto. **Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural.** São Paulo, 1980. Tese, Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- 21 MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- 22 HERZLICH, C. & MOSCOVICI, S., citado por POSTIC, p. 86.
- 23 RODRIGUES, p. 33.
- 24 ASTOLFI, p. 190.
- 25 POSTIC, p. 86.
- 26 MOLLO, Suzanne. **Les muets parlent aux sourds: le discours de l'enfant sur l'école.** Tournai, Asterman, 1974. p. 31.
- 27 SGUISSARDI, p. 26-7.
- 28 KAES, citado por CODOL, J.-P. Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. **Bulletin de Psychologie**, 23(279/80):63-9, 1969/1970.
- 29 CHAZAUD, Pierre. Les représentations sociales du bénévolat: de l'excellence à la marginalité. **Bulletin de Psychologie**, 33(347):957-67, 1979-80.
- 30 MOSCOVICI, p. 323.
- 31 MALGLAWE, G. & WEBER, A. Théorie et pratique. Approche de l'alternance en pédagogie. **Revue Française de Pédagogie**, (61):17-27, oct./déc. 1982.
- 32 MOSCOVICI, p. 241-2.