

“CURSOS DE JOVENS E ADULTOS”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AGRICULTORES DO SEMIÁRIDO NORTE-RIOGRANDENSE

Maria do Rosário F.Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Pressupostos teórico-metodológicos

O concreto no qual os homens vivem, movimentam-se, comunicam-se, relacionam-se e agem não é autônomo mas circunscrito àqueles que compartilham, tanto concepções, quanto percepções, intuições, sensações, história e estórias. Afirmamos, com isto, que o potencial de simbolização, intrinsecamente humano, torna-se processo em ato, no concreto de um indivíduo, numa cultura, num espaço e num tempo determinados. Assume as características da pertença social do sujeito, dos grupos com os quais interage, do modo pelo qual, na prática, experiências são vivenciadas, filtradas também, nos sonhos, crenças, emoções (Teves, 1992). Neste sentido, o real é também – e sobretudo – a interpretação que dele fazemos, e ‘o concreto’ é a organização possível de sínteses sempre provisórias, através das quais experiências são apropriadas e interpretadas, continuamente, através da práxis.

Apreender este dinamismo, na pesquisa, não é tarefa simples pois implica abordar a atividade simbólica, caracteristicamente humana, definindo-a como síntese possível a cada contexto concreto. Um grande marco na busca da compreensão do espaço simbólico, e de seus processos e mecanismos como construções sociais e históricas, é a teoria das representações sociais, proposta por Moscovici (1978) no campo da psicologia social. As representações sociais, segundo este autor e seus colaboradores, devem ser encaradas como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, um saber prático, pelo qual o objeto adquire seu sentido na experiência que sobre ele constrói o sujeito, em suas relações e interações cotidianas. A representação social, pois, não é um reflexo da realidade mas uma construção mental do objeto, inseparável da atividade simbólica do sujeito, tributária de sua inserção na totalidade social (Herzlich,1972). Na atividade representativa, apreender os objetos, o mundo, significa neles intervir, construí-los ao nível simbólico a partir da inserção concreta do sujeito no tempo e no espaço (Jodelet, 1984, p. 364):

Mesmo uma representações bem simples funda-se num processo de elaboração cognitiva e simbólica e vai orientar as condutas. É nesta perspectiva que a noção de representação

inova em relação aos outros modelos psicológicos: ela coloca em relação processos simbólicos e condutas.

Por outro lado, a representação de um dado objeto singulariza-se pelas articulações que a constituem; ao mesmo tempo, apresenta-se como plural em decorrência da diversidade de inserções e de relações possíveis a indivíduos e grupos em interação entre si e com o objeto, num tempo e num espaço precisos. Assim, um mesmo objeto terá sentidos iguais, diferentes, complementares ou antagônicos, em sua síntese ou em suas partes, tendo em vista a experiência concreta e histórica que dele têm os indivíduos, nos grupos a que se vinculam ou que têm como referência. Nesta lógica, as representações são sociais por espelharem, ratificando ou retificando, as relações que definem as identidades numa dada totalidade social. Sintetizam códigos, esquemas interpretativos, valores, normas, símbolos, construídos e sedimentados na história que marca as estórias de indivíduos e grupos em suas relações concretas. Nesta perspectiva, as representações sociais são produto e processo, estruturadas e estruturantes na (e da) práxis, bem como no (e do) indivíduo.

A escrita, como qualquer outro objeto social, tem seus sentidos estruturados neste saber prático, em contínua gestação nas trocas de informações, experiências e relações do cotidiano. Estes sentidos identificam a pluralidade de pensar que permeia o concreto, espelhando a diversidade do viver, do conviver e do sobreviver de indivíduos e grupos em suas semelhanças e diferenças.

Os trechos de entrevistas a seguir analisados, foram gerados em pesquisa na zona rural do Município de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte, Nordeste do Brasil. Durante os contatos com os 86 sujeitos foi possível observar que eles nomeavam várias nuances, para camuflar o analfabetismo. O mesmo foi constatado ao longo das observações. Encontramos aqueles que assumiam nunca ter ido à escola, e outros que afirmavam apenas saber assinar o nome. Quanto à escolaridade, observamos que os próprios sujeitos definem-se como os que estudam ou estudaram em '*cursos de jovens e adultos*' e aqueles que estudaram '*desde meninos*'. Esta classificação baseia-se claramente num critério divisor, perceptível no nível manifesto do discurso. A grande questão é: que sentidos sociais estes adultos constroem a respeito de '*estudar depois de velho*'?

Para dar conta desta e de outras questões decorrentes da opção teórica, realizamos entrevistas livres, a partir de questões geradoras, que receberam '*análise da enunciação*', de

tal maneira que pudéssemos acessar o nível implícito dos discursos destes indivíduos concretos, historicamente situados, em interação com o pesquisador, outro indivíduo concreto. O processo de palavra aí construído, vem marcado pela totalidade que é cada um, ao mesmo tempo que pelo que suscitam, mobilizam, atualizam ou evocam um para o outro. Neste sentido, numa situação de entrevista, o discurso do sujeito traz para a cena sua fala interior mas a presença do outro exige adequação, consonância a modelos, valores, normas, símbolos que crê serem o esperado de si, o obrigatório ou o que outro valoriza. Nesta contradição entre o que está sendo falado e o que vai sendo (não)dito, enraízam-se as transformações em meio às quais vai sendo operada a construção discursiva. Tudo, portanto, importa à análise da enunciação pois tudo se articula no discurso em construção. Como mostra Orlandi (1989, p.114): *[...] o processo de enunciação é uma atualização temporal e espacial do sujeito em seu discurso. Define a atitude do locutor diante de seu próprio enunciado, do(s) seu(s) interlocutor(es) e diante da situação.*

A escrita, como a assumimos aqui, nem é ato isolado, nem é mecânico instrumento de comunicação, mas objeto socialmente definido, a partir das condições de vida do sujeito, o que implica na atualização, em torno deste objeto, de processos e mecanismos que extrapolam o próprio ato de escrever. Com isto, levanta-se a questão da diversidade de sentidos que esta relação pode assumir, no bojo do dinamismo e das relações que caracterizam uma dada totalidade social.

Na sociedade contemporânea, a escrita permeia todas as relações. Está presente, de forma direta ou indireta, nas experiências e interações cotidianas, em meio às quais se vão estruturando indivíduos e grupos. Torna-se, neste contexto, um objeto conhecido e apropriado como tal, a partir da experiência de cada um, ou seja, um objeto a que se atribui sentido enquanto representação.

Considerar a língua escrita como objeto de representação pressupõe, portanto, abordá-la no espaço de relações entre as pessoas, homens e mulheres concretos, com uma história na qual se vão articulando e rearticulando, continuamente, experiências e vivências do cotidiano, dentre as quais está a escrita. Tudo no homem, portanto, constrói-se num tempo, num espaço, na relação com o outro.

O Campo de representações

O atendimento escolar naqueles povoados é precário, tanto para a criança, como para o

adulto e, em particular para este último. A presença freqüente de iniciativas particulares de pais, donos de sítios, grupos de adultos, mulheres, e outros, são sintoma da omissão do sistema, ao mesmo tempo que da importância socialmente atribuída à escola. Vale ressaltar que estas iniciativas respondem a demandas imediatas dos sujeitos, e é a partir destas mesmas demandas que subsistem, em sua maioria, sem programas, apoios ou ligações com o sistema oficial de ensino:

... essa classe de jovens e adulto num podia nem ter terminado... ela foi registrada no Estado/O que a gente chamava de jovens e adulto esse ano passou a ser supletivo... ninguém chamava mais de jovens e adulto, era supletivo!... já tava até registrado/Aí, quando eu fui avisá ao Estado, à secretária do Estado qui não ia funcionar pur conta de professô, a chefe do (...), ela disse prá mim: 'Olhe, você não acabe a turma de jovens e adulto, que é o supletivo, não! A gente vai tê qui conseguir um professô pra botá nessa classe porque não pode mais acabar!'. E até hoje eu ainda tô esperando... e apareceu nada! Já/já voltei pra cobrar e o que ela diz a mim é isso: 'Professor daqui de Mossoró ninhum qué ir prá zona rural! Num tem quem quêra ir!.. e eu não posso mais ser boa em nada. Eu fiz inscrição de um professor noturno e até hoje!'..... O qui ela me diz é isso... qui ninguém quer vim porque é zona rural! É um compromisso muito sério... tem que vim todos os dias. (M84-Prof)

Observa-se a presença da burocracia, cristalizada ao longo do tempo em rotinas estéreis, obstaculando a comunicação entre tomadores de decisão e destinatários das ações. Mediando a relação entre estas duas instâncias (a decisória e a destinatária) estão pessoas que estruturam, a partir de inserções sociais diversas, muitas vezes antagônicas, o sentido, seja da burocracia e de suas determinações, seja dos destinatários e de suas necessidades. Note-se que, no discurso a seguir, o sujeito realiza uma crítica velada a estas práticas cristalizadas, interpretando, através de uma caricatura, o registro *no Estado* como empecilho ao efetivo funcionamento da turma.

e...daqui tem 'J' e outros que até podia sê o professô (pausa média)

E - e por que não botar ele?

S - porque ela alegou que só pode entrá professô agora através de concurso (pausa pequena) Aqui tem pessoas fazendo o segundo grau em Mossoró... alunos dessa escola que fez a quarta série aqui e foi terminá com dificuldade na 'A'... e desde o ano passado que já

começou o segundo grau... magistério...mais num pode sê professô... (M84-Prof)

As relações dos sujeitos com a escola e o aprender têm sido, invariavelmente, assistemáticas, tanto em termos de tempo, como de espaço. A provisoriedade que caracteriza a vida das pessoas numa região marcada pela migração faz, de suas buscas pelo aprender escolar, um processo sempre (re)começado e nunca concluído. Esta inconclusão articula-se ao fato de que esse aprender subordina-se ao trabalho, dimensão dominante em suas vidas. Seja migrando, levado pela necessidades da sobrevivência, seja pela sazonalidade do trabalho agrícola, com suas tarefas cíclicas, o aprender escolar é, aí, uma questão de outro tempo e de outro espaço, carente de utilidade nas trocas que constituem aqueles grupos.

A entrevista a seguir foi selecionada como exemplar destas características. Vida e escola constroem-se, articuladas, num movimento contínuo *daqui praulá*, em busca de um espaço no qual, situando-se, o sujeito poderia se desenvolver. O equívoco de toda argumentação, cuja constatação o sujeito tenta postergar através de interpolações sucessivas, é que o seu desenvolvimento está sendo construído neste processo. Seja em relação à migração ou ao estudo, sua história constrói-se através de repetidas tentativas sem sucesso. É em meio a disjunções de tempo e de lugar portanto, que se delineia sua história de buscas, sempre frustradas. É invariante, em todos os lugares e tempos, a desvalorização de si que os sujeitos expressam, ao mesmo tempo que o constante esforço para atingir um espaço, cada vez mais distante.

Quando eu era criança... porque eu tinha meus padrinho, aí... interessava muito, aí... pidiu pra meu pai dêxá eu i lá. Aí dêxou... aí eu fui... e estudei lá, mas... a gente morava na Timbaúba, aí... meu padrinho morava no Malhadinho, que é município de Jericó... aí eu fui pra lá, passei uns três mês... aí foi tempo qui a professora... era... como se diz, era... pagava/os aluno era quem pagava... os pai dos aluno era quem pagava, num sabe? Aí foi a turma diminuindo... aí foi, terminou a aula. Foi só no período do verão/a gente trabalhava. [...] Aí depois disso papai botou uma professora dentro de casa dois mês... aí a gente por aí conseguiu só assimá o nome... aí foi tempo que a professora foi simhora. Morava um pouco distante... aí, “eu vou mimhora”. “Tá bom, você não quer ficá mais”... aí foi (pausa média) Aí depois disso... quando eu vim pra cá... aí tinha uma professora alí... eu era garotinho pequeno, máximo era 12 ano... abaixo... aí depois... pronto! Em 58!

Tinha essa iscola... 58! Eu tava com 18 ano. Aí foi cum tempo que eu vim imhora pra cá, morá ali cum 'I A' na fazenda 'S R'. Aí lá tinha uma mulhé, uma professora... tinha curso, aí. Ela era de Augusto Severo... aí inventou... de quem quisesse istudá cum ela. Pronto! Nós estudamo um bucado de dia cum ela!... achava até bom... aí, se a gente num pára... naquele tempo a gente tinha consiguido! Isso foi em 65... foi na base de 66... foi em 66!... Qui... aqui/ acolá, quando foi pra 67... aqui pertinho... nesse tempo já era de/era de 'Z C'. Não! Era de 'I'era de 'I'! Quando 'I' foi vendê pra outro, 'Z C', aí eu vim mimbora. Ele só terminou mais a iscola purquê ia pouca gente daqui. Ia pouca gente pra lá. Lá tinha bem pouquinho também... só tinha eu e mais dois/ia dois ou três daqui... aí com uns tempo... a iscola acabou... aí nós vinhemo praqui... aí foi o tempo que 'J' inventou essa iscola puraqui/só não foi melhor com 'J' purquê ele perdia dia qui só!... Ele inventava umas caçada pela noite... muitas e muitas vez ele chegava aqui já de nove hora... aí muita gente já tinha ido simbora... (H74-Al.a)

Observa-se, na trajetória de H74, as dificuldades de permanecer num mesmo lugar, decorrentes das condições instáveis ocasionadas pela não propriedade da terra: a venda de fazendas onde moram e trabalham pode ser condição suficiente para que se mudem.

Acreditamos que uma das causas que mais contribuem para agravar este problema é a estrutura fundiária dominante desde a colonização, e que tende de forma sensível para a concentração da propriedade e a falta de garantia, de contratos escritos e respeitados, que permitissem maior estabilidade aos 'meeiros' no Agreste e no Sertão e aos lavradores e 'foreiros' na zona da Mata. Na realidade, aqueles que cultivam por conta própria a terra alheia, mesmo pagando regularmente rendas aos proprietários, vêem-se quase sempre sem garantias contra os interesses e, às vezes, a prepotência destes, devido não só a uma legislação omissa e desatualizada, como, principalmente, ao desnível entre o poder econômico e o político existente entre o arrendatário e o médio e grande proprietário. (Andrade, 1980, p. 44).

É em meio a estas tentativas de se situar, sempre fracassadas e sempre recomeçadas do nada, que a escola se insere. Da mesma forma que os sujeitos tentam encontrar a sobrevivência, neste permanente movimento em busca de um canto para viver, dá-se também o constante recomeçar duma escolaridade esfacelada. A experiência de uma escolaridade que se faz na intermitência vai estruturando, nos sujeitos, uma representação

do aprender como algo sempre recomeçado, sempre buscado, uma miragem.

Os sentidos sociais dos ‘CJA’

Nos discursos dos sujeitos, as referências ao aprender da escola jamais aparecem articuladas à sua prática cotidiana. O estudo é a fantasia da posse de um objeto, perseguido e inalcançável, até nos filhos. A miragem caracteriza-se, portanto, como tentativa fantasiosa de superação de deficiências, a ele espelhadas quando do trato com o mundo letrado. Não tem uso no seu cotidiano. Seu concreto é absorvido por outras práticas e necessidades que prescindem do domínio de conteúdos escolares: a totalidade em que se insere define-o como executor de tarefas braçais, tidas socialmente como desqualificadas; ao mesmo tempo esta mesma totalidade, através de suas práticas, cobra, deste homem o domínio de uma habilidade às quais lhe negou acesso.

A fantasia, como mecanismo compensatório, é indicador da percepção, pelo sujeito, das suas limitações, e aponta para a importância por ele atribuída ao objeto. Assim, o projeto do aprender se pode mostrar em sua feição imprevisível e incontrolável, no mesmo movimento em que é, imaginariamente, previsto e controlado. Na fantasia, o recomeçar, sempre no mesmo ponto, numa sucessão de momentos inarticulados, tem reduzido seu conteúdo ansiogênico, ao se tornar projeto fora dos parâmetros de espaço e tempo que limitam o sujeito. Ao dizer-se matriculado nos cursos para adultos ou ao projetar no filho a realização do desejo do aprender escolar, o sujeito atualiza, no discurso, a ambígua relação que o articula ao mundo letrado, vinculando asfalto e barro.

Cada episódio de aprendizagem constrói-se como uma experiência que se quer completa, fechada em si mesma, porque a apreensão dos eventos no tempo, pelos sujeitos, se faz enquanto mosaico de momentos, não num continuum histórico. Cada um destes momentos ocupa, na experiência existencial destes sujeitos, um ponto isolado em si mesmo, sem que possam constituir um todo organizado, pela articulação que lhes daria historicidade. Neste sentido, o tempo, para eles, caracteriza-se como a acumulação ou o somatório de fatos. Esta forma de apreensão torna cada episódio um todo autônomo, ao invés de síntese numa sucessão temporal, ou seja, histórica.

Por outro lado, a provisoriade com que a experiência de escola sempre se constrói, para estes sujeitos, ratifica seu sentimento de inadequação, de incompetência. Ao longo da pesquisa, foi possível captar a idéia de que, ‘em escola’, estudaram por pouco tempo,

embora tenham freqüentado salas de aula improvisadas, por muitos anos. Por não considerarem estas salas como *'escola'*, nem o processo ali desenvolvido como *'estudo'*, ambos são desvalorizados e desconsiderados pois não se constituem um *'espaço escolar'* propriamente dito.

Nos testes de leitura, realizados durante a pesquisa, sujeitos que afirmaram *'nunca'* ter ido à escola conseguiram desempenhar-se naquela tarefa, onde a decodificação exigia domínio efetivo da correspondência grafia-som. Como explicar este desempenho diante da pouca escolaridade formal? Note-se que, em suas entrevistas, estes mesmos sujeitos aludem a episódios rápidos e repetidos de aulas improvisadas. Esta aparente contradição permite entrever que, apenas a consideração do sujeito em sua totalidade psicossocial e histórica, permitirá encaminhar a apreensão das múltiplas relações que se atualizam no momento da escrita e da fala.

A representação do espaço escolar, como qualquer outra representação, é uma construção complexa. O referente da fala do sujeito que afirma nunca ter freqüentado a escola, engloba, possivelmente, o prédio e as práticas ausentes de sua experiência concreta. Ao longo dos discursos, estes sujeitos elencam experiências de aprendizagem escolar às quais, no entanto, não classificam como freqüência à escola dada a ausência destes referentes.

O processo cognitivo de estruturação das representações integra, por conseguinte, os elementos da organização exterior; neste caso preciso, integra as representações e imagens das edificações e dos rituais que caracterizam a escola. É a partir de todo esse conjunto que a escola é definida como espaço destinado ao trato e à transmissão do saber formal.

A ausência das estruturas físicas socialmente valorizadas (representadas como adequadas para escolas) leva à atribuição de menor valor a qualquer outra edificação que pretenda substituí-la. Este desvalor tem, na imagem, a força e a densidade da carga afetiva fundamental à organização da representação de *'escola improvisada'* como *'não-escola'*. Ao serem representadas como experiências falsas, pois *'não-escola'*, estas vivências condensam-se no menosprezo pelo vazio que afirmam.

Nesta ótica, as organizações exteriores passam a ser encaradas como sínteses sociais que concretizam o que já foi intersubjetivamente organizado pelos seres humanos, em sua trajetória de construções, de geração em geração, mediadas pela história.

A *'imagem'* de escola, portanto, é uma síntese de construções sociais e históricas. Ao

mesmo tempo, a imagem deve ser encarada em sua carga afetiva, para além da racionalidade. Tem uma força determinante, porque não é mero retrato da realidade: é uma reconstrução baseada no mecanismo de objetivação, através do qual o indivíduo integra, afetivamente, todas as suas experiências (Moscovici, 1978).

Ao se considerar a densa carga afetiva da imagem, pode-se inferir que sua força está, justamente, no fato de que o indivíduo não exerce sobre ela qualquer domínio. Para além da racionalidade a imagem se impõe acima do 'caso pensado', parecendo camuflar, de forma eficaz, o sentimento que a gera. É um recurso através do qual 'o dito' aflora sem ser convertido em palavras organizadas. A imagem pretende tornar comum, numa interlocução, um conteúdo negado. Todas estas características permitem captar a força afetiva que está em jogo.

A análise dos discursos permitiu perceber que, de forma subjacente, está a exigência de um conjunto normativo para a vida escolar, nomeado pelos sujeitos como '*organização*'. Este conjunto não tem, no entanto, uma definição precisa. Permanece situado no plano geral, sem associação ao concreto do sujeito, em meio às recorrentes alusões com que este tema se desenvolve. Estas características discursivas permitem afirmar que a pretendida '*organização*' é mais um elemento da fantasia, que uma característica racional precisa. A invariância desta construção traduz a ancoragem dos valores do mundo letrado, pois a '*organização*' a que aludem, traduz-se em condutas imitativas. Desde a adoção de formas '*organizadas*' de cultivo da terra nos projetos familiares de fruticultura irrigada, aos hábitos e relações sociais, à '*assinatura do nome em todo lugar que chegar*', todas estas condutas vão espelhando a presença do mecanismo de ancoragem, redimensionando a representação de um objeto.

Assim é que, entre aqueles sujeitos, encontrou-se uma procura obstinada por cursos de alfabetização de adultos (que chamaremos de 'CJA'), a qual vem regida por interesses que definem o tipo de aprendizagem buscada, por suas finalidades imediatas: a convivência social e o aprender a assinar para tirar carteira de motorista ou profissional ou desempenhar publicamente tarefas que pressuponham a assinatura do próprio nome. Observe-se que, no contexto desses povoados, é esta a demanda concreta que rege, também, as eventuais ofertas destes cursos

A maioria, quer dizer, numa base de muitas pessoas adultas possuem transporte e não têm

condição de tirar a habilitação por conta da falta de conhecimento da leitura e escrita, Então, inclusive este ano eu tô pensando... em montar uma turma de alfabetização à noite com esse objetivo das pessoas aprenderem ler e escrever e com isso ter facilidade de ir tirar a sua habilitação. (H83 -Prof)

Não é o domínio e nem sequer a aquisição da escrita que está em jogo, mas o acesso à condição de cidadão do mundo letrado, acesso este que os sujeitos representam pelo gesto de assinar.

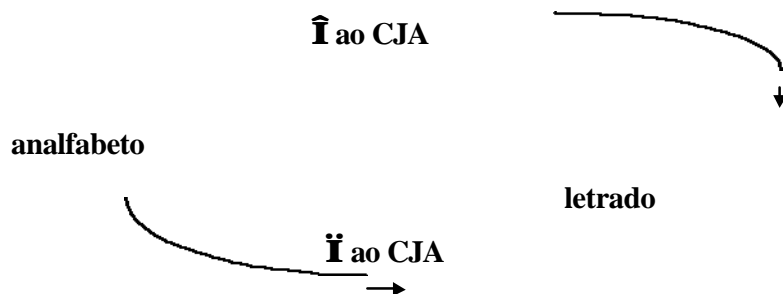
Assim, da gente aprendê alguma coisa? Ói... Eu num tenho nem o qui dizê não, num sabe? Qui eu num tenho mais história de aprendê máir nada não. [...] A gente depois de adulto, assim... é difícil demais! Eu assino meu nome. Assino rúim, num sabe? Aprindi já... eu num sabia nem assiná o nome... aí, quando foi uma época quando fui tirá minha carteira, aí 'J' disse assim... vivia muito lá im casa... aí, ele se interessou... aí ele se interessou muito de eu tirá minha carteira qui eu precisava, aí eu fui e aprendi fazê meu nome. Assino rúim, mais assino pra recebê/assino documento/dinheiro, negócio assim... todo canto qui eu chegá eu assino. (H72-Al.a)

Por outro lado, estes cursos são espaços privilegiados de convivência social, num ambiente conjunturalmente esvaziado de tais oportunidades. Neste contexto, a busca do estudo se faz por objetivos imediatos e práticos.

Inclusive... já tavam dizendo qui tinha umas pessoa qui quiria falá cum nós. Qui... eu não perguntei o dia que ia falá. Ele disse qui ele tinha umas pessoa pra falá cum nós... cum eu e outro rapaiz... ia tê aula de novo... ia começá as aula de noite. Eu disse: 'J', pois eu estudo se fô a noite. Aí ele disse: pois amanhã eu venho falá cum vocês (pausa média) se interesse... se tivê... De dia eu num pretendo vim mais não... purquê eu num tenho vontade de istudá de dia. De noite é mais mió, né? Purquê tem muié... a gente cunversa... tem a turma todinha. É mió! (H72-Al.a)

O sentido que os 'cursos de jovens e adultos' assumem para aqueles sujeitos articula-se, então, em torno da necessidade de garantir uma imagem positiva de si pela supressão do analfabetismo. Em termos concretos, esta supressão tem, numa história de matrículas repetidas em cursos sempre começados e jamais concluídos, o instrumento eficaz das transformações discursivas ali encontradas. Desta forma, ao matricularem-se nos 'CJA', não só concretizam sua pertença a este curso mas também, imaginariamente, ascendem, ao

status de letrado que almejam para si.



Note-se que, nos discursos, o domínio da escrita que caracteriza o mundo letrado, opõe-se à sua condição de analfabeto. A oposição entre estes pólos (letrado - iletrado) tem como único caminho de redução a pertença aos 'CJA', não necessariamente à alfabetização concreta.

Bibliografia

- ANDRADE, M. C. O Nordeste: região de contrastes. In: ANDRADE, M. C. **A Terra e o homem no nordeste**. 4. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1980. p. 9-48.
- CARVALHO, M. R. F. **O Outro Lado do Aprender: representações sociais da escrita no semiárido norte-riograndense**. Natal: UFRN, Tese de doutoramento defendida em 1997 e laureada em 1998 com o 'Prêmio Nelson Chaves de teses e dissertações sobre o Norte e o Nordeste brasileiro', da Fundação Joaquim Nabuco.
- JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984. p. 357-378.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, D. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HERZLICH, C. La Représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. **Introduction à la psychologie sociale**. Paris: Librairie Larrousse, 1972. p. 303-325.
- MOSCOVICI, S. **A Representação social de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ORLANDI, E. P., GUIMARÃES, E., TARALLO, F. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação, 5. Estudos de Linguagem, v. 1).
- TEVES, N. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, N.(Org.) **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992, p. 3-33.