

## Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?

Daniela Barros da Silva Freire Andrade <sup>1</sup>

freire.d@terra.com.br - UFMT

Clarilza Prado de Sousa <sup>2</sup>

clarilza.prado@uol.com.br – PUC-SP

### Resumo

O presente trabalho focaliza a articulação estabelecida entre as representações sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1995) e metáfora (LAKOFF; JONHSON, 2002) salientando que esta atua como modelo organizador do discurso, coordenando linhas de argumentação as quais determinam os predicados e a constituição de categorias (MAZZOTTI, 1995). Tem-se que as metáforas atuam no processo de ancoragem e objetivação influenciando a constituição das categorias que irão compor as representações sociais, sobretudo o seu núcleo figurativo. Neste estudo, as metáforas foram tomadas como suporte para os procedimentos metodológicos de uma pesquisa que abordou as representações sociais do espaço escolar (GAUTHIER, 2004; MAZZOTTI 1995). Alunos (n=44), de uma escola pública do município de Cuiabá, foram encorajados a responder a pergunta denominada *Indução de metáfora* assim apresentada: *Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?* As informações coletadas foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995). Posteriormente, foram relacionadas às informações coletadas, dados obtidos em sessões de observação e entrevistas. A análise destacou que: para os alunos, a escola expressa por meio da metáfora está associada à ludicidade, sobretudo objetivada a partir da imagem de um *parque*. Para os alunos ainda acrescenta-se a dimensão doméstica e familiar muito ligada ao sentido de acolhimento e proteção. Alguns paradoxos foram identificados, dentre eles: a negação da ludicidade diante da real interdição do parquinho e a negação do sentimento de proteção e de familiaridade presente nas relações de confronto entre alunos e professoras.

**Palavras-chave:** Escola. Representações Sociais. Metáfora.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia (GPEP).

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisa de Representações Sociais em Educação.

## **If school could be something else, what thing would it be?**

### **Abstract**

The present work focuses on the established articulation between the Social Representations (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1995) and the epistemological status of the metaphor (LAKOFF; JOHNSON, 2002) pointing out that it functions as an organizing model of the discourse, coordinating lines of argumentation which determine the predicates and the constitution of categories (MAZZOTTI, 1995). It is a fact that the metaphors act in the process of anchorage and objectification influencing the constitution of the categories which will compose the social representations, mostly its figurative nucleus. In this study, the metaphors were taken as support for the methodological proceedings of a research which broached the social representations of the school space (GAUTHIER, 2004; MAZZOTTI 1995). Students (n=44), from a public school in the City of Cuiabá, were encouraged to answer the question denominated “Metaphor Induction” so presented: If School could be something else, what thing would it be? The information collected was analyzed in agreement with the technique of content analysis (BARDIN, 1995). Afterwards the information and data collected in the sessions of observation and interviews were interconnected. The analysis contrasted that for students, the school expressed by means of the metaphor is associated with playfulness, mostly objectivized from the image of a park. For the students, it’s still added the home and family dimension strongly connected with the sense of sheltering and protection. Some paradoxes were found, among them: the denial of playfulness with the real interdiction of the playground and the denial of the feeling of protection as the family feeling present in the relationship of confrontation between students and teachers; teachers and employees.

**Key words:** School. Social Representations. Metaphor.

### *Introdução*

O presente trabalho focaliza a articulação estabelecida entre as representações sociais e metáfora. Neste estudo, as metáforas foram tomadas como um dos suportes metodológicos de uma pesquisa intitulada: *O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais* que procurou identificar e compreender as representações sociais de diferentes lugares que compõem a escola.

Alunos (n=44), de uma escola pública do município de Cuiabá, foram encorajados a responder a pergunta denominada *Indução de metáfora* assim apresentada: *Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?*

As informações coletadas foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995). Após, foram relacionadas com os dados obtidos em sessões de observação e demais questões que compuseram o roteiro de entrevista.

A análise dos dados revelou que os alunos se colocaram como atores sociais envolvidos com a escola. Além disso, expressaram desejo de vínculos favoráveis ao sentimento de pertencimento e à construção identitária. Para os alunos, a escola expressa por meio da metáfora está associada à ludicidade, sobretudo objetivada a partir da imagem de um *parque*. Na perspectiva dos alunos, ainda acrescenta-se a dimensão doméstica e familiar muito ligada ao sentido de acolhimento e proteção. Os dados revelados por meio da observação e entrevista apontaram para alguns paradoxos existentes entre a escola real e a apresentada pelo discurso metaforizado.

### *1. Metáfora e representações sociais: uma articulação possível*

A representação social é um modo de conhecimento cuja maior particularidade refere-se ao fato de ser um conhecimento construído coletivamente. Este modo de conhecimento corresponde a um conjunto de informações, opiniões e crenças com relação a um determinado objeto e se organiza a partir de experiências individuais e trocas interindividuais em um contexto de tradições partilhadas. Esses elementos configuram a base de conhecimento acerca de um objeto de representação.

As representações sociais podem ser vistas tal como Moscovici sugere: “Uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. E, ao fazê-lo, “corporificam idéias em experiências coletivas e interações em comportamento, que podem, com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações mecânicas” (MOSCOVICI, 2003, p.46).

Os sistemas de conhecimento que sustentam as representações sociais operam no sentido de identificar o objeto a ser representado, compreender as situações e acontecimentos relativos ao objeto e fazer previsões ao seu propósito. Para tanto, é preciso que o processo representacional reconstrua a realidade e reproduza certos aspectos da mesma. Esta reconstrução se dá a partir de um viés que omite detalhes e acrescenta outros conforme os interesses do grupo que a constitui.

László (2002) revela que as representações sociais oferecem às pessoas um código de troca social que nomeia e classifica de forma precisa os vários aspectos de seu mundo. Ao ser nomeado, o objeto é incluído em um complexo de palavras específicas que compõe a *matriz de identidade* de uma cultura, ao mesmo tempo em que ganha uma identidade social. Assim, esse objeto, que também pode ser uma pessoa ou um lugar,

passa a ser descrito em sua ausência por características que lhe são atribuídas e por isso torna-se distinto de outros objetos na medida em que também faz parte de uma convenção.

Como idéia central, tem-se que a representação resulta da realidade do objeto, da subjetividade que a veicula e do sistema social onde se inscreve a relação sujeito-objeto. Neste circulam, por meio da comunicação, códigos que permitem aos grupos a partilha de significados como forma de compreender e interpretar o mundo.

Neste contexto localiza-se a metáfora, esta se destaca como código de troca social que, na perspectiva de Lakoff e Johnson (2002), faz parte da linguagem cotidiana e compõe o modo ordinário de conceber a realidade, colaborando para a estruturação do conhecimento e da experiência, é uma das facetas da capacidade humana de produzir sentido através da categorização. Para os autores, o sistema conceptual metafórico subjacente à linguagem, atua como mecanismo que influencia o modo como as pessoas pensam e agem no cotidiano da vida. Segundo esta perspectiva, às metáforas, é atribuído *status* de uma operação cognitiva fundamental.

Disso decorre que a metáfora se caracteriza por um mapeamento cognitivo de um domínio em termos de outro. Trata-se de uma operação cognitiva central na construção de visões de mundo, oriundas de experiências humanas, pouco familiares. Sua função destina-se a conceptualizá-las em termos de outra mais concreta ou familiar.

Ao fazê-lo, as metáforas operam no sentido de ajudar a construir a realidade social, iluminando certos aspectos dos fenômenos a que se referem, enquanto obscurecem outros.

A cultura é apresentada pelos autores como uma espécie de matriz através da qual se opera a seleção de alguns aspectos dos fenômenos que compõem a metáfora. Daí a noção de que o fator cultural atua na criação e manutenção das mesmas.

Metáfora, segundo Mazzotti (1995), caracteriza-se como modelo organizador do discurso, coordenando linhas de argumentação as quais determinam os predicados e a constituição de categorias. Por sua vez estes processos mantêm relação com o sistema de valores, crenças e representações sociais partilhadas na cultura por meio da mediação simbólica.

Em uma aproximação entre as representações e a metáfora, Passeggi (2000) indica que esta última constitui-se uma forma primitiva de representações sociais, uma vez que denomina léxicos que nos permitem compreender um conhecimento elementar ou superficial sobre algo, e quando enraizadas no contexto dos participantes, pode apontar indícios significativos para a compreensão dos processos de objetivação e ancoragem, desvelando a estrutura do sistema conceptual.

Assim, pode-se dizer que as metáforas atuam no processo de ancoragem e objetivação, influenciando a constituição das categorias que irão compor as representações sociais, sobretudo o seu núcleo figurativo.

A ancoragem e a objetivação são identificadas como processos formadores de representações sociais, sendo que a ancoragem se dedica a estabelecer uma correspondência entre idéias estranhas, categorias e idéias habituais, remetendo as primeiras a um contexto familiar.

Já a objetivação atua no sentido de tornar algo abstrato em algo mais concreto. Para isso busca associar aquilo que está no plano mental com algo que existe no mundo físico. A objetivação revela o processo através do qual se dão as transformações das informações acerca de um determinado objeto, em um instrumento de compreensão e de ação extremamente eficiente, a imagem.

Por meio da objetivação, a representação social atinge sua estabilidade e sua pregnância na cultura. Esse fenômeno concorre para o processo de domesticação da representação social que, para se efetuar, necessita que a abstração, transformada em imagem, seja naturalizada, ganhando *status* de realidade. A naturalização de uma imagem confere-lhe uma existência real e concreta. Quando se tem uma representação em tais condições, a imagem fica solta na sociedade, é aceita como realidade convencional e passa a ser idolatrada coletivamente. Grande número de pessoas a incorpora tendo em vista o seu poder de comunicação direta e imediata. Este processo pode ser identificado nos clichês, jargões e em algumas metáforas.

## 2. *Apontamentos metodológicos*

Com base na eficácia argumentativa da metáfora, Mazzotti (1995) acredita ser indicada a identificação deliberada das metáforas nas investigações sobre representações sociais. Além disso, as observações em torno da transparência do discurso (JODELET, 1995) e zona muda (ABRIC, 2003), em especial as pontuações sobre a pressão normativa nas situações de coleta de dados, colaboraram para a adoção de questões indutoras de metáforas, como um dos suportes metodológicos orientados para a exploração de conteúdos silenciados das representações sociais.

A evidência de um comportamento discursivo que deixa ver o antagonismo entre o que se diz e o que se pensa, aproxima-se do conceito de zona muda cunhado por Abric (2003), no contexto da Teoria do Núcleo Central. Para o autor, a zona muda das representações sociais comporta elementos contra-normativos, presentes no núcleo

central das representações que marcariam, quando assumidos pelo locutor, uma separação entre ele e as normas de seu grupo de pertencimento. Ao considerar tal possibilidade, Abric (2003) sugere que o núcleo central de uma representação é composto por elementos funcionais, normativos e dormentes ou não-expressos.

Certos elementos normativos do núcleo central não estão dormentes, mas sim encobertos. São esses que constituem a zona muda, *a face encoberta e não confessável das representações*. Ela constitui as partes não legítimas da representação, jamais verbalizadas em situações normais de coleta de dados, o que torna necessário reduzir a pressão normativa nessas situações para facilitar a sua verbalização.

Mesmo não optando por um modelo metodológico experimental, a atenção para com as considerações acerca da zona muda (ABRIC, 2003) e as reflexões em torno da eficácia argumentativa da metáfora, salientada por Mazzotti (1995), foram úteis para a elaboração do roteiro de entrevista da pesquisa do qual se destaca a questão explicitamente indutora de metáfora (GAUTHIER, 2004) - *Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?* Tal questão foi elaborada com o objetivo de remeter o sujeito a um universo de situações fictícias provocador de respostas pouco convencionais, em um contexto relacional que envolvesse pesquisador e informante com menor pressão normativa possível.

O procedimento pautou-se na orientação de que algumas metáforas são profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular. Tal fenômeno leva as pessoas a não notarem o seu uso, incorporando-o ao discurso, pensamento e ação.

Assim, foram realizadas sessões de observação e entrevistas com 44 alunos, entre 8 a 10 anos, de uma escola pública do município de Cuiabá, Mato Grosso. As informações coletadas em torno da questão indutora de metáforas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995).

Para efeitos deste trabalho serão discutidas as informações referentes às respostas dos alunos para a questão: *Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?*

### *3. Das metáforas identificadas e seus significados*

Na análise de conteúdo das respostas para a questão indutora de metáfora, destacaram-se as seguintes categorias: 1. atitude frente à questão apresentada; 2. metáforas evocadas; 3. imagens da escola; 4. sujeito da ação, conforme definidas no quadro a seguir:

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
<b>1 ATITUDE FRENTE À QUESTÃO</b>	1. Associada à forma como o sujeito recebe a pergunta, podendo ser expressa a partir de uma atitude de negação, de fuga ou por uma necessidade de familiarização com a pergunta ou mesmo uma atitude aberta de compreensão imediata.
<b>2 METÁFORAS EVOCADAS</b>	2 Categoria destinada a classificar o universo temático das metáforas evocadas. Está subdividida em:  2.1 LUGARES Metáforas que fazem uma analogia entre escola e casa, igreja, quadra e parquinho. 2.2 BRINQUEDO Metáforas que associam escola a brinquedos. 2.3 BRINCADEIRA Metáforas que associam escola a brincadeiras. 2.4 OBJETO Metáforas que associam escola a materiais escolares ou outros objetos.
<b>3. IMAGENS DA ESCOLA</b>	3 Categoria que busca indicar a imagem da escola revelada por meio das metáforas evocadas. Possui três subdivisões: 3.1 CARACTERÍSTICAS Trata-se de adjetivos. 3.2 LUGAR DO BRINCAR Essa categoria acolhe todas as respostas que associam a escola com o lúdico.  3.3 ATIVIDADES Destina-se a indicações de ações dirigidas ou não pelo adulto, incorporadas por um grupo ou por um ator social.
<b>3.1 CARACTERÍSTICAS</b>	
<b>3.2 LUGAR DO BRINCAR</b>	
<b>3.3 ATIVIDADES</b>	
<b>4 SUJEITO DA AÇÃO</b>	4 Refere-se ao levantamento da personalidade do discurso

Quadro 1: Definição das categorias referentes à questão Indução de Metáforas

Das metáforas apresentadas pelos alunos, destacaram-se aquelas que associavam escola com ludicidade fato que pode ser identificado a partir das indicações geradoras de subcategorias tais como brinquedos e brincadeiras cujo (n) variou entre 34 para a primeira e 29 para a segunda.

No que se refere à subcategoria brinquedo, observa-se que de um total de 34 ocorrências, onze eram bonecas, nove brinquedos de parque, seis brinquedos em geral, cinco carrinhos e três brinquedos de montar.

Um parquinho que todas as crianças pudessem brincar. É estou te falando aquele parquinho dali, só o prezinho que pode brincar, a gente não pode brincar. No caso que nós somos segunda série, e nós não podemos mais por causa que a gente é grande e também quebrou lá e falaram que é da segunda série. Falaram que fica brincando toda hora assim, menina gorda. Foram duas gordas que foram para brincar aí quebrou. (suj.4, menina)

Já na subcategoria brincadeira (n=23), brincar de mamãe e filhinha apareceu com uma frequência de 11, seguida de jogar bola (n=4). Das 23 brincadeiras citadas, dez se caracterizaram pela ênfase na psicomotricidade e 13 pela ênfase no simbólico.

Boneca. Ia cuidar bem dela, iria tratar dela. (suj 3, menina)  
Boneca, eu ia brincar de casinha, filhinha. Eu ia fazer ela dormir. (suj. 29, menina)

Particularmente, as metáforas relativas à boneca e à brincadeira mamãe e filhinha foram associadas ao sentido de aceitação, acolhimento e proteção cuja motivação subjacente pode ser compreendida a partir do seguinte depoimento presente no *corpus* das entrevistas:

Aí ela briga, chama a diretora. A professora manda eu ficar aqui fazendo. Na hora que eu estou escrevendo a professora começa a ficar gritando com nós. Ela fica gritando, põe os outros de castigo. Eu acho muito chato. Eu queria chamar a minha mãe, para conversar com ela. Falasse assim:- Não bota ela de castigo, porque ela está fazendo. (suj. 20, menina)

Sobre a subcategoria lugares (n=22) destacou-se a casa, com uma frequência igual a 6, seguida de quadra (n=5) e parque (n=5).

Queria que fosse uma quadra de futebol. Aí eu ia vim toda terça e quinta e sábado. (suj. 16, menino)  
Tipo uma gangorra gigante. Eu ia ficar sempre na fila da gangorra para brincar nela. (suj.28, menino)  
Um escorregador. Porque é legal, lá na escola da minha mãe tem, eu brinco muito nele. As crianças ficam brincando de escorregar de vários tipos. Brincam juntas e o guarda fica olhando. (suj.2, menina)

Da análise das metáforas indicadas decorreu a elaboração da categoria *imagens da escola*, sendo que nesta, a maior característica revelada refere-se à escola como lugar do brincar (n=40), seguida da imagem da escola como divertida, prazerosa e legal (n=10) e como um lugar doméstico e familiar (n=9).

O olhar mais apurado para tais respostas identificou a escola como lugar do brincar (n=37) cuja especificidade revela-se através de brincar cuidando (n=8) o que inclui respostas associadas à situação de cuidar e ser cuidada. Em seis ocorrências, os alunos estavam falando de um brincar variado, com várias brincadeiras e brinquedos. Em oito ocorrências, falou-se de um brincar coletivo como uma condição do brincar no ambiente escolar e ainda em cinco das ocorrências surgiu a imagem de um brincar diferenciado que separa crianças em subgrupos conforme idade e sexo.

A análise realizada a partir da indicação da ação dos sujeitos, denominada sub-categoria atividade (n=57), também destaca o brincar com 42 ocorrências, acompanhado de escrever, em apenas seis. Essa quebra brusca entre uma alta frequência para o brincar e uma frequência relativamente baixa para o escrever chama a atenção para a existência de quatro crianças que, mesmo encorajadas a uma resposta no plano da idealização, optaram por desfilas atividades relacionadas ao estudar, assim apresentadas: desenhar (n=1), apontar (n=1), ler (n=2), estudar (n=2), fazer tarefa/obrigação (n=1), falar o abecedário (n=1).

Neste cenário, tem-se uma razão de 40 crianças discorrendo sobre o brincar para quatro falando sobre o estudar. Observa-se, no entanto, que os quatro alunos em questão eram reconhecidos por seus colegas e professoras como alunos transgressores. Neste sentido, pode-se perceber uma atitude defensiva frente à desestruturação que o questionamento provocou motivada pela preocupação em reproduzir o conteúdo da pressão normativa, isto é, o traço disciplinador e escolarizante típico do discurso de seu grupo de pertença.

A última categoria gerada a partir da questão indutora de metáforas refere-se aos *sujeitos da ação* que explicitou a pessoalidade do discurso, tomados como indicadores de envolvimento do sujeito com aquilo que se falou. Nesta direção, foram identificadas 84 ocorrências correspondendo à terceira pessoa do singular (n=44); à primeira pessoa do singular (n=21), à terceira pessoa do plural (n=12) e à primeira pessoa do plural (n=6). Ao considerar que a questão induzia a resposta na terceira pessoa do singular - a escola - optou-se por considerar, para efeitos de análise, os índices seguintes.

A observação da pessoalidade do discurso indicou o uso de alguns pronomes na primeira pessoa do singular e do plural, que apontam para atitude de aproximação e implicação do sujeito com aquilo sobre o qual estava falando no sentido de assumir o seu papel como sujeito do processo de se fazer a escola.

Carrinho que eu faço. Eu pego amarro a linha assim e saio puxando. Eu tenho um de pau que você pega e pode virar ele bem negócio, que meu amigo faz. Só que o meu oh! Quatro anos que eu tenho ele já. Aí eu pego fico carregando pedra, arrumando pedra assim, ficou um gurizinho uma vez eu vim até perto da escola, voltei, aí eu pego, volto, oh! Fico um montão, aí eu pego, descarrego. [...] vou indo, aí eu busco mais, aí ficou uma casinha de barro, assim oh! Aí tô lá, estreitinha a minha casa, aí eu pego e faço um monte de coisa. (suj.18, menino)

Em uma visão geral, pode-se dizer que os alunos entrevistados utilizaram-se da metaforização para delinear o desejo por uma escola lúdica que se revela por meio de ambiente divertido, seguro e acolhedor. No contexto da escola lúdica, as crianças indicam três *imagens de escola*: a primeira está associada à imagem da boneca e ao brincar de boneca ou de mamãe e filhinha, deixando ver a associação entre a escola e a casa, em uma alusão ao sentir-se à vontade como se estivesse em casa, brincando livremente e de forma protegida.

A segunda imagem identificada nos discursos analisados se apresenta através da associação da escola com quadra ou campo de futebol cuja atividade principal é o jogar bola, *locus* de disputas e identificações.

Resumidamente, as crianças idealizam a escola a partir de três aspectos: a) a ludicidade e diversão; b) aceitação, acolhimento e proteção e c) acessibilidade e inclusão nos espaços de brincar.

Neste sentido, a escola na perspectiva da ludicidade parece indicar não apenas o desejo de acolhimento, diversão, proteção e acessibilidade, mas também a ânsia pela construção de uma atuação mais autônoma o que pode explicar o recorrente uso do pronome na primeira pessoa do singular.

### *Considerações finais*

O uso da metáfora como suporte metodológico adotado neste estudo desvelou alguns aspectos presentes no estudo das representações sociais acerca da escola ora apresentado. O primeiro aspecto indica a existência de um *movimento defensivo* frente à pressão normativa orientada pela idéia de aluno disciplinado em contraposição a do aluno indisciplinado. Este mais fortemente marcado nas respostas de cunho protocolar oferecidas pelos alunos conhecidos pela comunidade escolar como transgressores.

O segundo aspecto revela um triplo *movimento de compensação, idealização e denúncia* no qual a compensação destaca-se na imagem da escola como parque em contraposição

à real interdição que as crianças maiores enfrentam com relação ao uso do parquinho existente na escola. Tal interdito traz à luz um discurso que associa o crescer com a idéia de perigo e transgressão, fato que justifica a saída forçada da criança do mundo da infância. Crescer, neste sentido, parece estar remetendo essas crianças ao sentimento de perda e não de conquista.

A escola como parque também pode ser analisada como a idealização de um espaço onde a ludicidade possa ser legitimada como possibilitadora da ação protagonista do aluno na cena escolar. Ao apontarem para a faceta da idealização, os alunos também denunciam o seu contrário. Movimento parecido pode ser destacado com relação à escola como uma brincadeira de cuidar e ser cuidada. Neste cenário, tem-se a idealização da escola como espaço onde se estabelecem vínculos de aceitação e de pertencimento ao mesmo tempo em que este discurso carrega o seu sentido contrário.

De modo geral, assim como que em um jogo de figura e fundo, o uso da metáfora possibilitou a exploração e ao mesmo tempo a emergência de alguns conteúdos silenciados nos discursos sobre a escola que precisam ser mais bem explorados.

### *Referências*

- ABRIC, J. C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Éditions érès, 2003. p. 57- 80.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- GAUTHIER, J. Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sóciopoética. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n 25, p. 127- 142, jan/fev/mar/abr. 2004.
- JODELET, D. *Folies et représentations sociales*. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução Mara Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: EDUC, 2002.
- LÁSZLÓ, J. Narrative organization of social representation. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS S. W. *Narrative approaches in Social Psychology*. Budapest: 2002. 28-46.
- MAZZOTTI, T. Núcleo figurativo: themata ou metáfora? *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.1, dez. 1995, p. 105-114.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

PASSEGGI, M.C. *Memórias de formação: processos de autorias e de construção identitária*. Anais da III Conferência Pesquisa Sócio-cultural, Campinas: UNICAMP, 2000. Disponível em <[www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc)> Acesso em: 20 setembro de 2007.

Apresentado ao Conselho Editorial em 30/11/2007 aprovado em 16/01/2008