

**METÁFORAS NO PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**  
*METÁFORAS EN EL PROCESO DE OBJETIVACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES*  
*METAPHOR IN THE PROCESS OF SOCIAL REPRESENTATIONS OBJECTIFICATION*

<http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30159429>

**Claudia Rabello de Castro e Monica Rabello de Castro**  
*Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, Brasil*

## RESUMO

Este trabalho destaca o papel das metáforas no processo de objetivação de representações sociais, considerando-as noções-chave para a compreensão das teorias do senso comum. Hoje, com o surgimento contínuo de novos objetos sociais, as metáforas facilitam e economizam o tempo e o esforço cognitivo da pragmática comunicativa. A articulação proposta exemplifica-se a partir de pesquisa anterior, que utilizou a metodologia do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) para a análise do discurso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Essa metodologia busca não só a estrutura do discurso, quer dizer os tipos de argumentos e sua força argumentativa, mas principalmente as intenções dos oradores, quando argumentam buscando persuadir um auditório específico. Os resultados evidenciaram metáforas usadas por diferentes grupos de agentes sociais, p. e, juiz como bombeiro, para organizar e justificar posturas e *práxis* relacionadas ao objeto ECA.

**Palavras-chave:** representações sociais; objetivação por metáforas; análise do discurso retórico; agentes educativos.

## RESUMEN

Este trabajo destaca el papel de las metáforas en el proceso de objetivación de representaciones sociales, considerándolas nociones básicas para la comprensión de las teorías del sentido común. Hoy en día, con el continuo surgimiento de nuevos objetivos sociales, las metáforas facilitan y economizan el tiempo y el esfuerzo cognitivo de la practica comunicativa. La articulación propuesta se ejemplifica a partir de la pesquisa anterior que utilizó la metodología del Modelo de Estrategia Argumentativa (MEA) para el análisis del discurso sobre el Estatuto de los Niños (Crianças) y Adolescentes – ECA. Esa metodología busca no solo la estructura del discurso, o sea los tipos de argumentos y su fuerza argumentativa, sino principalmente las intenciones de los oradores, cuando argumentan buscando persuadir a un auditorio específico. Los resultados ponen en evidencia las metáforas utilizadas por diferentes grupos de agentes sociales, por ejemplo, juez por bombero, para organizar y justificar actitudes y *praxis*

**Palabras clave:** representaciones sociales; objetivación mediante el uso de metáforas; análisis del discurso retórico; educadores sociales.

## ABSTRACT

This paper highlights the role of metaphors within the process of objectification of social representations, taking in account the key notions for understanding the folk theories. Nowadays, the continuous birth of new social objects the metaphors facilitate and economize time and cognitive effort of communicative pragmatics. Previous research utilized the Model of Strategy Argumentative (MSA) as a methodological way to analyze the discourse about the Child and Adolescent Law (CAL). This methodology seeks not only the structure of discourse, the types and strength of arguments, but also and mainly the speaker intention while arguing trying to persuade a specific auditory. Findings showed that different groups of social agents used metaphors like *judge as fireman*, to organize, orient and justify their posture and praxis related to the object CAL.

**Keywords:** social representations; metaphors objectification; analysis of rhetoric discourse; social agents.

## Introdução

A partir dos resultados de uma pesquisa sobre as representações de agentes sociais sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Castro, 2014), buscou-se evidenciar como o uso de metáforas por esses agentes visa a obter um efeito retórico na justificação de posturas acerca dessa lei e das dificuldades de sua operacionalização. Verificou-se como algumas metáforas foram objetivadas e utilizadas como estratégia retórica, no conflito entre diferentes grupos específicos que aplicam as políticas públicas para a infância e a adolescência, de modo a servir aos seus interesses. O estudo fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, de S. Moscovici, nas novas abordagens da retórica (Billig, 1996; Mininni, 2000; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1992) e em autores que investigaram a potencialidade das metáforas para a interpretação do pensamento social (Lakoff & Johnson, 2002; Mazzotti, 2002). Essa articulação teórico-metodológica pretende relacionar o processo de objetivação à construção de estratégias argumentativas.

As representações sociais se estruturam a partir de uma matriz familiar de referência (Moscovici, 1978), constituída de ideias arraigadas, reificadas e amplamente cristalizadas no pensamento social, que servem de base para a construção de novas ideias, construídas na dinâmica das relações sociais em função das demandas sociais dos diversos grupos. Elas se constroem nas trocas cotidianas dos grupos sociais visando uma praticidade, servindo de orientação e justificação nas tomadas de decisão do dia a dia, tendo também a função de suporte para a construção da identidade social dos sujeitos (Jodelet, 2003). Nesse sentido, o acesso às representações sociais permite compreender os fatores que fundamentam as ações de sujeitos que pertencem a um determinado grupo profissional.

Segundo Moscovici (1978), a construção das representações sociais se dá através de dois processos cognitivos: a ancoragem e a objetivação. Ancorar ideias é incorporá-las a uma rede de categorias familiares, construindo um significado compartilhado para o novo objeto. Esse processo tem caráter conceitual, na medida em que tornar um objeto conhecido é classificá-lo e nomeá-lo, determinando suas características e suas relações com outros objetos. Os significados produzidos nessa dinâmica são utilizados para orientar e justificar os interesses comuns a determinado grupo e, por conseguinte, as atitudes e práticas de seus integrantes.

O processo cognitivo da objetivação tem caráter figurativo e funciona promovendo uma economia cognitiva, no sentido de facilitar a comunicação reduzindo o conceito a uma imagem de fácil acesso, ou seja, reproduzir uma ideia em uma imagem para disponibilizar o objeto de modo eficaz para a comunicação compartilhada.

Uma das faculdades mais obscuras de nosso processo de pensamento e nossa linguagem é a habilidade de materializar uma entidade abstrata. Este poder é baseado em nossa habilidade de mudar uma representação, a palavra de uma coisa na coisa da palavra. (Moscovici, 1981, p. 11)

A produção desses significados é regulada pela identidade de grupo. Nesse sentido, um objeto é passível de ser representado na medida em que produz um impacto na identidade social de um determinado grupo capaz de mobilizá-lo na construção de um significado comum.

Através de sua instrumentalidade, ideias se transformam em coisas, pensamentos em atos e nomes são atribuídos a pessoas. Mas, ao perceber a verdade disso, devemos admitir que as representações sociais têm tanto um aspecto icônico quanto intelectual que lhes é característico e a extensão variável em que cada aspecto se manifesta depende das circunstâncias, do nível de escolaridade, das crenças. No momento vemos uma tendência predominante de converter ideias e eventos em pensamentos figurativos que retratam em vez de descrever, mostram em vez de explicar, reforçando assim o devaneio, a racionalização do desejo e os mundos de sonho que são implacavelmente produzidos em grande quantidade na mídia pública e em locais de conversação (Moscovici, 1988, pp. 237-238)

Esses novos elementos que se agregam às representações são construídos em função de contextos específicos para adequar os conceitos gerais à realidade prática do cotidiano dos grupos, tendo caráter particular. Esses elementos são os que caracterizam o pensamento particular dos diversos grupos, na medida em que correspondem aos interesses compartilhados pelos integrantes e lhes dá uma identidade grupal.

## O processo de objetivação no discurso retórico

No mundo moderno, os sujeitos estão expostos a uma infinidade de estímulos e a uma série de novidades, inclusive oriundas da prática científica, que provocam mudanças contínuas. Cada vez mais se faz necessário objetivar, e rapidamente, os novos objetos que aparecem, de modo a poder usá-los no cotidiano como referência para a ação.

A comunicação não é uma expressão de pensamentos e sentimentos secundária a estes pensamentos e sentimentos. A ação que é subjacente a eles é uma ação comunicativa, embora possa ser instrumental ou puramente ritualística. Ela modifica ou cria uma realidade e é convertida numa prática que objetiva pensamentos e sentimentos assim que são comunicados e compartilhados. (Moscovici, 1988, p. 229)

O processo de objetivação é regulado pelas conversas cotidianas, principalmente as de caráter argumentativo, pois é através da negociação de significados que se encontram as expressões compartilhadas que servirão de base para comunicação sobre determinado objeto relevante para o grupo. Esse conjunto de expressões objetivadas se combina para dar concretude ao objeto construído pelo grupo, no que Moscovici chamou de núcleo figurativo.

A fração de palavras sorteadas com base em seu potencial para serem representadas forma uma combinação. Podemos dizer que seja incorporada no que chamei de um modelo ou núcleo figurativo, uma estrutura de imagem que reproduz uma estrutura conceptual de uma maneira visível. (Moscovici 1981, p. 112)

Esse núcleo figurativo serve como referência econômica para se falar de vários objetos sociais, e, de certa maneira, é capaz de traduzir rapidamente as intenções do grupo a respeito do objeto em questão. É uma espécie de generalização de uma imagem que serve a diversos contextos e situações, ou um esquema, na concepção de Jean Piaget, tendo uma função de economia cognitiva, na medida em que o seu uso é compartilhado, portanto capaz de comunicar a ideia.

Uma vez que o grupo tenha adquirido tal modelo ou núcleo figurativo, será capaz de falar mais facilmente sobre o que este modelo representa. Fórmulas e clichês se desenvolvem, simplificando e unificando as imagens que estavam no início desconectadas. Não se torna apenas um tópico de conversação, mas também é utilizado em várias circunstâncias sociais para compreender outras pessoas, nós mesmas, escolher ou decidir. (Moscovici 1981, p. 112)

Pode-se pensar numa articulação entre o processo de objetivação e a construção de estratégias argumentativas presentes em um discurso característico a um determinado grupo social, já que a organização de um discurso é regulada por sua inserção em uma dada comunidade linguística. Consideramos que aquilo que os indivíduos compreendem do mundo e de si mesmos é construído coletivamente. Essa construção deriva de trocas comunicativas que ocorrem no interior dos diversos segmentos sociais, trocas

determinadas por condições históricas e culturais. A consequência da adoção desse paradigma consiste em pensar as representações sociais vinculadas a uma série de atividades significativas, postas em prática por determinado sujeito social, que são experimentadas pelo sujeito a partir da “ordem do discurso” de uma dada comunidade. G. Mininni (2000) desenvolve a tese de que o discurso gera os procedimentos mentais.

A ênfase sobre o discurso como ambiente gerador dos procedimentos mentais vem da consideração (...) de que o empreendimento de atribuir sentido ao mundo e a tudo que nele acontece não pode ser gerenciado individualmente, mas precisa da coordenação dos fins e da negociação posta em jogo, isto é, das operações típicas das interações comunicativas. (...) a capacidade construtiva dos discursos se evidencia com todas as luzes no fato de que a experiência do mundo com que a comunidade sociocultural se identifica pode valer somente se (e até que) a comunidade possa dizer-se. (Mininni, 2000, pp. 308-309)

O discurso, nesse sentido, sempre comporta aspectos argumentativos e retóricos, pois apresenta a negociação entre as ideias valorizadas pelos grupos. É nessa dimensão argumentativa e retórica que os grupos negociam suas versões sobre os eventos. A diferença aqui proposta entre argumentação e retórica visa a separar o aspecto estrutural, argumentativo, e o intencional, no caso retórico. Uma análise argumentativa pretende observar as estruturas de um discurso, como são associadas as ideias e o significado atribuídos pelos sujeitos. A análise retórica, por outro lado, pretende compreender as intenções persuasivas de um discurso, a quem pretende influenciar e os resultados pretendidos da persuasão (Castro & Mazzotti, 2016).

A argumentação não possui uma linguagem específica, é feita com a linguagem do cotidiano e suas conclusões não são definitivas. Porém quem argumenta o faz a partir de convenções sociais e se utiliza de uma lógica de interação semiótica. É a maneira como se dizem as coisas, sempre visando a produzir efeitos sobre um auditório, apoiando-se nas hipóteses que o locutor tem a respeito dele. A retórica constituiu-se das escolhas em que o locutor se apoia para desenvolver seu raciocínio argumentativo e é essencial na argumentação. O discurso argumentativo organiza-se, dessa maneira, a partir de uma linguagem compartilhada e é regulado pela associação de ideias consideradas pelo orador como capazes de produzir o efeito retórico de adesão de quem se procura convencer.

Para Perelman (1993), a retórica está presente nas relações interpessoais, no discurso cotidiano que pretende influenciar os outros ou o próprio enunciatador. Consideramos aqui que o discurso está

impregnado da ideologia desse grupo, consideradas como um conjunto de ideias que defendem os interesses do grupo. Moscovici afirma que não se poderia compreender a extraordinária adaptabilidade da cognição humana se não admitíssemos que esses processos de adaptabilidade são elaborados a partir de um processo orientado na direção de temas comuns dos discursos.

o exercício e desenvolvimento dessa cognição está concretamente fundamentado em processos permanentes de adaptabilidade, na forma de elaborações de conhecimento e organizado em termos de processos orientados na direção de temas comuns, tomados como a origem daquilo ao qual nos referimos cada vez, como conhecimento aceito ou mesmo ideias primárias. São essas ideias primárias que vêm instruir e motivar regimes sociais de discurso, o que significa que cada vez nós devemos adotar ideias comuns, ou ao menos dar conta delas. (Moscovici, 1988, p. 223)

A partir da reflexão do conceito de tema ou *themata*, Moscovici pretende resolver a questão da passagem do micro para o macrosociológico, identificando no discurso os elementos que seriam característicos do pensamento comum. Esse conceito se refere a “uma regularidade de estilo, uma repetição seletiva de conteúdos que foram criados pela sociedade e permanecem preservados pela sociedade” (p. 224). Significa dizer que os temas se referem “às possibilidades de ação e experiências comuns que podem se tornar conscientes e integradas em ações e experiências passadas” (p. 224). T. Mazzotti (2002) discute o conceito de *themata*, tal como concebido por Moscovici, e alerta que há uma indiferenciação entre o conceito de *themata* e o de lugar comum (*topói*), de Aristóteles. Para ele, seria mais produtivo metodologicamente separar os significados desses dois conceitos, porque nem sempre o tema comum tem o mesmo significado para o orador no momento da enunciação. O que daria significado aos temas comuns seria o sentido do discurso (a intenção do orador), que se estruturaria a partir das metáforas utilizadas. Nesse caso, o mesmo tema comum poderia ser usado com diferentes sentidos quando associados às diferentes metáforas.

A metáfora concerne sempre a uma comparação entre elementos de natureza distinta, mas que se assemelham por alguma particularidade e é considerada gramaticalmente uma figura de linguagem, que é utilizada para ornamentar um texto literário. Porém, Lakoff e Johnson (2002) afirmam ser a metáfora não apenas uma figura de linguagem, no sentido de desvio do sentido literal, mas uma figura de pensamento, ou seja, um recurso cognitivo que

estrutura o discurso. A metáfora pode ser empregada também, e realmente com muito mais frequência, com o objetivo de assimilar e acomodar algo novo em esquemas e estruturas cognitivas anteriores, na medida em que relaciona algo novo com o que já é familiar. Oliveira e Mazzotti (2000) afirmam que a metáfora é uma analogia condensada e que ela é usada no discurso para um dado objeto como “procedimento eficaz, tanto para desenvolver a sua crítica quanto para apreender os seus significados” (p. 14). A metáfora “estabelece quais são os predicados próprios de um objeto, ‘sujeito da frase’, logo, é uma predicação” (p. 14). A metáfora ocupa lugar central na argumentação na medida em que tem grande poder persuasivo e organiza o pensamento coletivo. Mazzotti (2002) afirma também que a identificação das metáforas é tarefa central para apreensão do núcleo figurativo das representações sociais.

As metáforas condensam e coordenam significados, logo, operam os núcleos das representações sociais, uma vez que estabelecem e agenciam os predicados e lugares comuns. Os *themata*, tal como definido por Holton e aceito por Moscovici e Vignaux, são lugares comuns (*topói koiná*) coordenados por alguma metáfora ... um mesmo lugar comum tem significados diversos segundo a metáfora que o coordene. (Mazzotti, 2002, p. 112)

A análise de metáforas, como abordado por Lakoff e Johnson (2002) e Mazzotti (2002) são poderosas ferramentas de análise do discurso na identificação de representações sociais. As metáforas não são a única forma de condensar significados, mas, neste trabalho, vamos nos ater a elas.

### Procedimentos metodológicos

A pesquisa utilizou a técnica de confrontação retórica, como proposta por Castro (2016), e a técnica do Modelo de Estratégia Argumentativa - MEA, como idealizada por Castro e Bolite-Frant (2011), na coleta e análise dos discursos de agentes educativos municipais, de uma cidade do interior do Rio de Janeiro, técnicas baseadas na Teoria da Argumentação proposta por Perelman (1993) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992).

A técnica da confrontação retórica consiste em criar um ambiente polêmico, de modo a forçar os entrevistados a defenderem suas ideias acerca do objeto de pesquisa. Para isso, deve-se levantar os conflitos de interesses entre os grupos pesquisados para replicar, quando necessário, com argumentos já conhecidos e rejeitados pelos entrevistados. Esse procedimento possibilita entrar no debate dos grupos,

favorecendo o aprofundamento de controvérsias no interior dos grupos ou entre eles, diferentemente de uma entrevista de coleta de opiniões, fora do contexto de conflito de ideias, onde o pesquisador pretende certa neutralidade. Deve-se atentar que o pesquisador não necessariamente se coloque como identificado com os argumentos rejeitados. A ideia é instigar o entrevistado para forçá-lo a defender a sua identidade grupal.

O material colhido foi tratado argumentativamente, partindo-se da ideia de que ninguém fala simplesmente por falar e, do mesmo modo, ninguém argumenta contra aquilo que concorda ou que seja evidente, portanto, a análise parte da identificação de controvérsias. A teoria da argumentação destaca tipos de argumento e os possíveis significados que produzem efeitos sobre o auditório (Castro, 2012). O MEA (Castro & Bolite-Frant, 2011) consiste em um trabalho de reconstrução de argumentos que possibilita compreender como a intenção do falante determina suas escolhas. Trata-se de traduzir o discurso pelo processo de montagem dos argumentos, identificando as inferências engendradas para sustentar a tese.

O MEA propõe que a interpretação de toda argumentação considere a atividade do sujeito, já que isso possibilita a representação do argumento no quadro do modelo interrogativo escolhido. Por isso, avalia-se a atividade em que o sujeito está engajado para compreender a função da enunciação no próprio argumento. O objetivo é compreender como a questão principal do discurso de um sujeito determina questões menores, numa sequência de perguntas e respostas que irão nos permitir entender e avaliar um argumento.

A análise deve ser feita seguindo alguns passos: (a) leitura exaustiva do material; (b) constituição do corpus de análise, a partir dos objetivos e da descrição das atividades em que os sujeitos estão engajados; (c) localização das controvérsias; (d) enunciação das teses do locutor, que nem sempre está explícita e, nesses casos, deve ser escrita com enunciados claros pelo próprio analista; (e) busca dos argumentos utilizados para sustentar as teses; (f) aplicação da tipologia de análise sobre os argumentos encontrados; (g) montagem de esquemas referentes ao discurso; (h) interpretação para verificar os sentidos das afirmativas representadas no esquema; (i) busca pelas evidências da interpretação nas entrevistas e; (j) submissão da análise a critérios de validação.

O MEA evidencia a estratégia utilizada pelo sujeito em seu discurso, aquilo que confere coerência a ele, na intenção de persuadir o auditório. A escolha de determinados acordos e não de outros informa as referências do sujeito a respeito das crenças que

acredita serem relevantes para que sua tese seja aceita por dado auditório. A forma como os acordos são estruturados em seus significados relacionais e condicionais é compartilhada pelo grupo semiótico segundo uma coerência, que é estabelecida em suas trocas comunicativas. Nesse sentido, ter acesso a essa estratégia indica a lógica do grupo de significar tal objeto. Consideramos os acordos que justificam uma tese como elementos da rede de significados particular ao grupo, que os membros recorrem quando suas representações sobre um determinado objeto são ameaçadas.

As metáforas analisadas a seguir foram extraídas das falas de agentes sociais e são representativas de três grupos de sujeitos: agentes fiscalizadores, no caso, o juiz da infância e da adolescência; agentes coordenadores de projetos de uma instituição municipal e agentes executores, no caso, uma diretora e os professores de creches municipais rurais. Os sujeitos estão reconhecidos por siglas que significam: P - pesquisadora; AF - agente fiscalizador - juiz da infância e adolescência; AC - agente coordenador - coordenadores de projeto; e AE - agente executor - diretora e professoras de creche.

### **Análise dos resultados**

Os resultados apresentados a seguir foram extraídos das falas coletadas em uma pesquisa sobre a retórica na assistência à criança e ao adolescente (Castro, 2014). O objetivo da pesquisa voltou-se para a análise das representações sociais de três grupos, separados em função do tipo de atuação na assistência: fiscalizadores, coordenadores e executores das políticas públicas. A pesquisa apresentou uma ampla gama de metáforas que foram utilizadas pelos diferentes grupos, com significados distintos, que serviram para justificar suas diferentes visões sobre a assistência à criança e ao adolescente, demonstrando o conflito de interesses entre os grupos pesquisados.

#### *A metáfora do capinar*

A metáfora do capinar, evocada por AF, compara um ancinho a uma ferramenta que poderia ser vitoriosa para o atendimento. Está direcionada a justificar a dificuldade de operacionalização do ECA em função de não haver uma metodologia que funcione. Ele não se posiciona nem contra nem a favor do ECA, mas considera que as crianças e adolescentes precisam ter um atendimento mais humanizado, recebendo carinho e atenção, o que ele considera não haver. AF concebe o ECA como uma lei que não pode ser aplicada de maneira simples, é uma lei que precisa

de fomento para ser aplicada. Defende a tese de que seria de responsabilidade dos profissionais de nível superior elaborar uma nova filosofia de trabalho que vise resultados. Não acredita serem apenas os recursos materiais e os humanos suficientes para solucionar o problema da infância e da adolescência. Recorre à metáfora do ancinho como ferramenta de trabalho, para descrever analogicamente a situação em que vive a assistência em sua cidade. Seria a mesma situação de 100 pessoas direcionadas a capinar um terreno com apenas um ancinho. A metodologia de trabalho seria o ancinho que proporcionaria o resultado, a limpeza do terreno:

*Eu defendo uma tese de que nós precisamos mudar a filosofia de trabalho (tese), eu sugeri que fosse criada uma comissão interdisciplinar: psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, pedagogos, com a participação do Judiciário, do Ministério Público, Conselho Tutelar especificamente, para que nós procurássemos uma filosofia nova de trabalho, que antecede ao treinamento [dos profissionais] ... Eu acho o mais importante não é ter gente pra trabalhar e ter material de trabalho, é ter uma filosofia de trabalho que seja vitoriosa (lugar do preferível - qualidade é melhor do que quantidade), nós temos filosofia de trabalho... e fundamentado no que está longe, muito muito muito longe ... mais atrás ainda do Código de Menores ... porque eu tive pensando em trabalhar principalmente a ideologia, lembrando a história de capinar, não adianta você colocar 10 pessoas pra capinar com um ancinho, você pode mandar 100 pessoas com um ancinho para capinar ... então você vê, não adianta você ter ferramentas se você não tem metodologia de trabalho ... (analogia - ancinho para capinar = metodologia de trabalho para o atendimento). (AF, conforme Castro, 2005, p. 89)*

A tese poderia ser enunciada da seguinte forma: precisamos mudar a filosofia de trabalho para obter resultados, o que significa ter uma metodologia de trabalho diferente da que existe, que não obtém resultados. AF acredita que a assistência não é regida pelo ECA, e sim ainda pela ideologia do Código de Menores ou, na verdade, anterior ao Código, uma visão quantitativa da assistência, cujo tratamento dado às crianças e aos adolescentes é institucionalizado, frio e sem carinho. A defesa é feita utilizando um lugar comum, expressa através de uma analogia. O lugar muito aceito de que é preferível a qualidade a quantidade, compara o ancinho a uma ferramenta que produziria resultados. O tema comum de a qualidade ser melhor do que a quantidade orienta e justifica a argumentação de AF, sua força está principalmente relacionada à afirmação de que a assistência não funciona porque não existe uma metodologia comum que oriente as políticas de assistência.

### *Metáfora do número*

AF continua a sua argumentação afirmando que as instituições teriam uma visão numérica do institucionalizado. Elas não conseguiriam retirar as crianças das ruas porque o ambiente da rua seria mais agradável do que o das instituições. Existe uma sugestão implícita de que a escola está fora desse mundo.

*Eu percebo uma dificuldade muito grande de se atingir a criança e o adolescente enquanto pessoa, porque nós trabalhamos com instituições que acabam tendo uma visão numérica do institucionalizado, é humanamente impossível se conhecer cada um desses adolescentes ou dessas crianças, eu acho que você tem que tocar a criança (emoção), principalmente a criança pra retirar da rua ... se você fizer uma análise fria, você vai descobrir que a rua é o ambiente muito mais agradável para a criança e o adolescente, sob o ponto de vista da criança de rua, do que uma instituição, é muito mais agradável, ela tem o mundo, não tem compromisso, não tem limite, não tem escola. (AF)*

A solução seria tratar a criança como pessoa “*porque a criança quer carinho*”. A metáfora que compara as crianças a números, utilizada por AF, funciona em seu discurso para conseguir um efeito retórico econômico de comunicar suas críticas sobre o atendimento municipal, que se proclama alinhado ao ECA.

*Mas eu acho que se você não der à criança e ao adolescente um tratamento como pessoa...você nunca vai solucionar o problema da infância e juventude...isso é uma coisa pra mim muito, muito... simples, enquanto a gente continuar tratando criança e adolescente como números (metáfora - criança = números), por mais boa vontade que a gente tenha, por mais ouro que você tenha dentro da instituição, não vai resolver o problema, porque criança quer carinho. (AF)*

A criança é um valor associado a emoções como o amor, o carinho, e não pode ser tratada friamente como um número, que não remete a qualquer tipo de emoção. Mesmo sendo ele representante da justiça, não se compromete com uma posição contrária à legislação. A utilização das metáforas resume a intenção retórica de AF: para você colher, tem que plantar, para plantar tem que capinar a terra, e o ancinho é uma ferramenta que aumenta a capacidade de capinar. A metodologia de trabalho é o que vai aumentar a capacidade de atendimento, conseguindo resultados, porque criança não é número.

### *Metáfora do bombeiro*

Em relação à dificuldade de uma ação conjunta entre as instituições de assistência, AF usa a analogia do bombeiro. Ele atua como bombeiro para apagar

a fogueira de vaidades dos representantes das instituições. É uma imagem forte que expressa a intenção persuasiva de AF, dando força retórica ao seu discurso, que atribui a dificuldade de elaboração de uma filosofia de trabalho vitoriosa à vaidade dos responsáveis pelas instituições de atendimento.

*Vou te dizer uma coisa, a gente às vezes aqui encontra coisas que são até engraçadas, a vaidade humana é interessante, às vezes até a gente percebe as pessoas disputando... a coisa mais difícil é você conseguir unir duas instituições para trabalharem juntas... há uma fogueira de vaidades tão grande, né... às vezes eu trabalho como bombeiro... (metáfora - juiz controla a vaidade = bombeiro controla o fogo) e vou dizer pra você, bombeiro de marmanjo...os marmanjos me dão mais trabalho do que um monte de criancinha... (AF)*

O trabalho como bombeiro de marmanjo, que tem que controlar a vaidade dos representantes de instituições municipais, infantiliza os agentes educativos e atribui a eles reações infantis, que acabam por atrapalhar a assistência. A vaidade é considerada por AF como a busca de reconhecimento social pelo trabalho realizado, expresso pelo número de crianças atendidas pelas instituições, que ele critica porque criança não é número. Ou seja, as instituições querem atender mais, porém o trabalho não tem qualidade. Ele não pode dizer isso explicitamente, então recorre às metáforas que expressam essa intenção sem comprometer-lo.

#### *A metáfora da garganta*

No grupo de coordenadores de programas municipais de atendimento, é utilizada a metáfora da garganta para justificar a rejeição inicial do ECA por parte desses agentes educativos. A entrevista se realizou com dois coordenadores, que naquele momento já aceitavam as diretrizes da lei e a consideravam muito positiva. A confrontação da pesquisadora forçou um dos coordenadores a justificar a rejeição inicial à nova lei. A lei foi imposta “goela abaixo”, eles não a conheciam e a temiam. Os sujeitos evitaram, dessa forma, se colocar em uma posição incômoda, de rejeição ao ECA, pilar da assistência municipal na época, criticando a imposição de uma política pública sem a participação dos agentes e sem ao menos os preparar para a mudança na assistência. AC relata que o ECA foi considerado inicialmente uma fantasia, no sentido de ser algo que não se tornou realidade. No primeiro momento, nem a sociedade nem os profissionais da educação e de instituições de atendimento conheciam bem a lei. Houve uma resistência inicial por parte de ambos em aceitar a nova lei. Afirma que acreditava, como todos os outros profissionais com quem

trabalhava, que a lei desprotegia o adolescente porque impedia o profissional e a família de discipliná-lo. O ECA era visto como limitador, como censura, uma lei para limitar o trabalho de pais e de profissionais. AC explica essa rejeição inicial pelo fato de os profissionais não terem participado das discussões em torno da criação da lei, como mostra o trecho abaixo:

*principalmente o educador, nós não participamos, então isso foi jogado pra gente goela abaixo (metáfora – imposição da lei), né, e aí o que que aconteceu, rejeição, simplesmente foi rejeição, nós rejeitamos mesmo, falávamos mesmo “Esse Estatuto desprotege o adolescente, que o pai não pode punir, não pode cobrar, que toda criança diz, quando se quer punir, logo fala ‘Olha tem o Estatuto heim! Se você fizer isso e aí você me punir, vai acontecer isso e eu vou te denunciar”, e isso causou muita polêmica dentro de casa, e essa dificuldade tem causado até hoje... (AC)*

A argumentação lança mão da imagem de uma entidade genérica, o ECA, que ameaça e denuncia os agentes. AC coloca-se no lugar de vítima dessas ameaças e denúncias, mas não fala que rejeita ou mesmo que tem críticas à lei. A forma com que se organiza cognitivamente para dizer isso foi através da metáfora da goela. A metáfora associa o ECA a algo ruim que é empurrado “goela abaixo”, uma imposição, algo que foi forçado. AC pertence ao grupo que foi treinado pela prefeitura para o atendimento sob as diretrizes do ECA, ou seja, estudou a lei. A mudança nas representações de AC ocorreu pela imposição da lei e da conseqüente criminalização das práticas vigentes na época de sua implantação, que utilizavam castigos físicos e humilhações. Embora seu discurso explícito esteja alinhado com a nova lei, a frase “*e essa dificuldade tem causado até hoje...*” sugere que a lei ainda está ainda “entalada” em sua garganta, ou seja, ainda atrapalha o atendimento, porque não pode mais utilizar as antigas práticas, porque sofre ameaças das próprias crianças e adolescentes. Nesse sentido, a metáfora da goela expressa sua intenção argumentativa, encobrendo suas críticas à lei, que poderiam comprometer sua posição na coordenação de uma instituição de atendimento municipal.

#### *A metáfora do vilão*

No grupo de executoras, vemos uma rejeição ao ECA maior e ainda vigente. A metáfora do vilão busca desvalorizar o ECA, que compara o professor a um vilão. O diálogo foi extraído de uma entrevista em grupo. Até aquele momento não havia menção a algo de negativo sobre a lei, mas quando a pesquisadora confronta os entrevistados, apresentando questões sobre a validade da lei, abre-se um espaço para os

sujeitos sentirem-se confortáveis, até certo ponto, para criticarem a lei.

P (pesquisador): *então, quer dizer, o ECA vem protegendo a criança e o adolescente?*

*E protege? Só não protege o funcionário...* (AE2)

Quem trabalha com a criança, quem é responsável ... não... (AE6)

O que consideram ameaças do ECA diz respeito às punições do ECA ao professor pelos acidentes que qualquer criança sofre dentro da creche. O ECA, nesse sentido, passa a ser temido. É vivenciado como uma dificuldade no trabalho. Esse aspecto já havia aparecido nos discursos de alguns coordenadores, ou seja, a dificuldade que o ECA impõe em relação à disciplina, principalmente dos adolescentes. Aqui é acrescentado um novo elemento: o de caracterizar o professor como vilão. Nesse aspecto, o ECA protegeria a criança e também os responsáveis, mas não o funcionário, como vemos na fala abaixo:

*Aliás, o ECA colocou quem trabalha, o professor, aquele que cuida da criança, como um vilão (metáfora - professor = vilão)... porque a gente estava comentando alguma coisa sobre isso, se por acaso uma criança cai aqui eu estou sujeita até mesmo responder um processo, porque a criança brincando caiu..., eu acho que nessa parte aí o ECA deixou a desejar ...* (AE4)

A argumentação se apoia em acordos que fundam o real, exibindo um modelo que impõe uma oposição entre a lei e a realidade. Elas associam a lei a uma entidade que pune o funcionário considerando-o um vilão, no entanto, tentam dissociar essa verdade da lei, descrevendo as situações absurdas às quais supostamente seria aplicada. Outra crítica por parte das executoras é o fato de o governo municipal exigir uma formação universitária dos funcionários que cuidam das crianças. AE4 associa esse argumento a um lugar do preferível “*para que mudar uma coisa que está dando certo*”, que pretende a persuasão a partir da ideia “time que está ganhando não se mexe”. A tese afirma os prejuízos de tal mudança. Na tese está embutida a ideia de que a teoria não funciona na prática, que pode ser considerada um lugar comum. Se a creche substituir os funcionários pelos diplomados, não vai funcionar. De certa forma, elas acreditam que a obrigatoriedade da formação para a função de professor é uma imposição do ECA, e não das políticas municipais de atendimento.

Para todas no grupo, o ECA proporcionou coisas boas porque ampliou o número de creches e as estruturou. A lei seria boa também para os funcionários

porque os capacita para participarem de concursos públicos. Porém, no que diz respeito à prática do trabalho assistencial nas creches, a lei não habilita. Em sua experiência com universitários que passaram pela creche, constataram que nenhum deles aguenta o trabalho. O diálogo abaixo ilustra a ideia de que elas conferem valor negativo à educação formal em função do contexto e da situação que estão vivendo.

*AE5 - O universitário que trabalha com criança... não querem nem colocar a mão na criança, eles acham que são muito superiores para lidar com a criança, xixi, nem pensar... AE4 - Aí corre o risco de que? De você tirar aquele grupo que funciona e colocar um grupo que não dá certo... AE5 - Mas não aguenta... AE3 - As que entraram comigo, de nível universitário, não estão mais trabalhando... AE4 - A gente conhece pessoas, professores, que para colocar, depois de colocarem as mãos em criança, iam no álcool... AE2 - Lavava a mão com álcool... AE3 - Quando coloca a mão... AE4 - Usava luva... com certeza, é isso que vai vir para o nosso lugar, se a gente, por acaso, tiver a infelicidade de sair... AE5 - Aí dizem que é prioridade da criança, o objetivo principal é atingir a criança...*

Dessa maneira, fazem uma associação direta entre a educação formal e a dificuldade no trabalho prático, invocando novamente o lugar-comum “a teoria na prática não funciona”, que significa que a teoria não contempla as contingências da realidade. O diálogo evidencia a defesa contra o concurso que elas sabem não ter chances de sucesso. Contestam a tese de que a lei garante a prioridade com a criança, numa argumentação por modelo. A metáfora utilizada do professor como vilão exprime toda a insatisfação desse grupo e é usada com intenção retórica de produzir o efeito de desvalorizar a lei pelas dificuldades, que elas acreditam serem impostas pelo ECA, aos que cuidam efetivamente das crianças.

### *Metáfora do capenga*

AE2 defende a tese de que o ECA não funciona na realidade, na prática. A lei não funciona porque existem muitas mães que deixam seus filhos passarem necessidades básicas. A família é a base da educação, de modo que não existe trabalho que possa resolver o problema das crianças senão o realizado na base da família. Essa linha de raciocínio está evidenciada nas falas de AE2 e AE3, como vemos abaixo.

*Eu acho que não funciona (tese), pelo seguinte: eu acho que a criança não deve ficar em casa sem comida, se ela não tem comida, a mãe tem por obrigação colocar a criança numa creche pelo menos para ela comer, para higiene, para tomar banho, para colocar uma roupa limpa, para se alimentar,*

*para fazer as alimentações corretas do dia ... eu tenho muita criança aqui, que a mãe está em casa, que a mãe é novinha, que a mãe não faz nada, nunca trabalhou na vida, mas eu pego, para não morrer de fome, que se ficar em casa, morre de fome... (AE2)*

*Também, mas eu digo para você, que tem muita gente, muitas famílias em determinadas comunidades, que não têm interesse nenhum em, sei lá, não sei o que pensa, umas meninas novas como eu tenho aqui, como mãe, que podia estar fazendo uma faxina, que podia fazer alguma coisa... elas só pensam em colocar filho, filho, filho... engravida, nasce um, daí está grávida de outro, aí vai para a creche, na creche toma banho, toma mamadeira, toma sopinha, na creche tem tudo ... Na verdade é o seguinte: a base de toda educação é dentro de casa, é a família... eu faço o que eu posso, não vou cometer milagres, só Deus... então, eu entrego nas mãos de Deus... mas a base é da família... (AE3)*

Consideram que a instituição falha porque não dá suporte para as famílias. Isso significa fazer um trabalho social com as famílias de conscientização, tanto para o trabalho das mães para o sustento dos filhos como do controle da natalidade, de modo a evitar que elas tenham muitos filhos.

*Eu penso assim, que é uma falta mesmo de estruturação da família... eu acho que a gente tem que se preocupar sim, em criar creche, em fazer órgão, mas tem que se preocupar em ter pessoas, em ter equipe que está lá, que acompanhe a família, que oriente a família em todos os sentidos, como usar um preservativo, entendeu... Não é questão só de dar, eu acho que o Estatuto funciona no básico, como eu acho que todas as leis funcionam no Brasil mesmo capenga... (metáfora - ECA = capenga) infelizmente, como tudo funciona no Brasil... eu acho que você pode distribuir camisinha, anticoncepcional, mas se você não chega lá, não orientar aquela família em tudo ... a gente vai em palestras, as pessoas falam muito, mas a gente não vê ninguém agir...(AE4)*

*E não age, nem as mães... (AE2)*

*A gente não vê uma assistente social indo nos bares... (AE4, conforme Castro, 2005, pp. 144)*

*A gente não pode mudar (as pessoas) e nem é o nosso trabalho... isso aí é um trabalho social (AE2, conforme Castro, 2005, pp. 144)*

A intenção retórica do discurso das executoras visa principalmente à valorização desse grupo, do trabalho prático que desenvolvem, trabalho com carga emocional alta, na medida em que têm que lidar cotidianamente com a miséria. A lei, apesar de ser boa para as crianças, pois dá educação, alimentação, roupas etc., ameaça o grupo, porque não reconhece os

profissionais que efetivamente executam o trabalho, considerando-os sem valor porque a maioria não tem a escolarização, exigência da lei. Consideram a lei falha, capenga, porque apesar de dar coisas não orienta as famílias, que são a base de tudo. A argumentação cria um modelo de atendimento que, na visão delas, deveria estar preconizado na lei. Identificam a lei como dando ou distribuindo coisas a essa população e se posicionam a favor de um atendimento que priorize a educação feita diretamente onde a população está. Nesse sentido, a lei é como alguém capenga: funciona, mas funciona mal. Ao mesmo tempo se eximem da culpa, colocando na instituição, que é identificada com a lei, a responsabilidade pela não ação social junto às famílias.

### Considerações finais

O processo de objetivação por metáforas por um grupo específico se dá a partir de comparações advindas de significados comuns, amplamente compartilhados em seu interior. Grupos específicos constroem sentidos múltiplos associados a essas representações sociais, já estabelecidas, segundo seus interesses e valores, de modo a utilizar sua força persuasiva, o que resulta em economia cognitiva, rapidez e eficácia na comunicação retórica, que visa a promover mudanças nas convicções e na ação de outros. O impacto emocional provocado pelo uso de metáforas permite ao auditório uma compreensão súbita do significado atribuído pelo orador a determinado objeto ou fenômeno da realidade por comparação, fortalecendo a persuasão, além de funcionar como elemento de identificação do sujeito com o seu grupo. Por sua economia, generalidade e apelo afetivo, as metáforas podem funcionar como organizadoras do pensamento dos grupos, sendo um modo de objetivação eficaz para a argumentação do cotidiano. Nesse sentido, serviu-nos como um instrumento valioso para a compreensão das representações sociais desses grupos específicos.

Os dados obtidos na pesquisa permitiram evidenciar como certas metáforas são objetivadas pelos grupos pesquisados e organizam seu núcleo figurativo, facilitando as trocas comunicativas dentro de grupos específicos e entre diferentes grupos de profissionais que lidam com a assistência à infância e à adolescência. A conjugação das técnicas coleta de dados e análise de dados, a Confrontação Retórica e o MEA, foi proposta especificamente visando a um aprofundamento no trato dos dados. O referencial utilizado considerou as técnicas argumentativas como ferramentas privilegiadas para a identificação de representações sociais, por permitir acessar os

processos de objetivação em grupos específicos. Nesse sentido, contribuiu para descrever o funcionamento da dinâmica social, identificando como esses grupos se utilizaram de um objeto social, disponível nas trocas comunicativas, para reforçar e defender suas identidades.

No caso analisado, verificamos que os diferentes grupos objetivaram o ECA a partir de diferentes metáforas, evidenciando que esse objeto é significado de maneira bastante distinta para cada um dos grupos. Todos são unânimes em denunciar problemas na execução da lei, porém por diferentes vieses. As instâncias a que pertencem os sujeitos da pesquisa são hierarquicamente muito diversas; as metáforas evocadas mostraram não só os temas comuns à área da assistência, mas ainda o posicionamento dos sujeitos nessa hierarquia. O juiz, responsável direto pela fiscalização do cumprimento do ECA, evoca metáforas que apontam dificuldades em sua prática relacionadas a questões administrativas. O ECA tem uma dimensão forte de impossibilidade. Capinar sem ancinho, ver crianças como números e apagar o fogo da vaidade dos que decidem sobre as políticas de assistência trazem a ideia de uma lei que está sendo posta em prática, mas que esbarra em fatores de ordem gerencial para ser exequível. O grupo de coordenadores evoca uma metáfora que ressalta o aspecto autoritário de sua execução. Como sua prática é anterior ao ECA, referem-se às mudanças que a lei trouxe como algo que dificulta seu trabalho e que foi feito sem que eles fossem consultados. No início, tiveram, portanto, que forçadamente “engolir goela abaixo” a nova lei que desconheciam. O grupo dos executores, mais próximo do grupo anterior, evoca imagens de queixa por entender que sua função é desprezada no processo. Evocam imagens que fazem alusão à falta de conhecimento da realidade, que, no caso, é mais próxima a eles, e consideram que a lei não contempla essa realidade e dificulta sua prática, lançando mão do lugar comum “a teoria na prática é outra”.

As representações sociais dos grupos investigados indicam que a operacionalização da assistência às crianças e aos adolescentes não está integrada. As metáforas indicaram processos de objetivação que se referem a um mesmo tema, a uma mesma *themata*, já que todos fazem alusão a obstáculos à operacionalidade da lei. Porém, ao mesmo tempo, mostra que, para diferentes posições, essas dificuldades são diferentemente justificadas. A diferenciação entre as noções de *themata* e lugar comum evidenciaram diferentes modos de utilização de temas comuns por grupos específicos, como já apontou Mazzotti (2002). Os significados compartilhados em cada grupo sobre

a lei são distintos, a lei caracterizou-se para os grupos investigados como incômoda, todos os sujeitos investigados expressaram restrições à lei. Como a lei é um conjunto de normas que não podem ser abertamente questionadas, cada grupo elaborou metáforas distintas como forma de defender sua identidade profissional das ameaças advindas da imposição de mudanças em sua prática profissional.

O processo de objetivação releva a defesa da identidade grupal, na medida em que o processo de construção de representações sociais é realizado em um determinado grupo de forma compartilhada, servindo como referência para atuar sobre o mundo, orientando e justificando suas práticas. As representações sociais sobre o ECA nos grupos investigados caracterizam-se como emancipadas e polêmicas, de acordo com a classificação de Moscovici (1978). Emancipadas porque expressam a necessidade de elaboração de uma nova visão da realidade, que foi necessária pela imposição da lei. Polêmicas porque os interesses dos grupos estão em conflito. Essa configuração do contexto de implantação de uma nova lei colaborou no processo de objetivação pela construção de metáforas, em função da economia de esforço cognitivo para tomadas de posição e para facilitar o debate intergrupos que, sem precisar se comprometer com uma postura de negação de uma lei imposta, protege os grupos das ameaças da desvalorização de suas práticas profissionais.

Esses aspectos levantados a partir da análise retórica de metáforas dificilmente seriam observados utilizando técnicas de pesquisa que levantam apenas os conteúdos das representações sociais. Consideram-se as técnicas, Confrontação Retórica e MEA, importantes ferramentas de investigação dos processos de objetivação de representações sociais, por dar acesso à observação da dinamicidade social, na medida em que se considera o discurso um fenômeno que expressa a pluralidade de visões sobre a realidade, e por se levar em conta situações específicas e contextos de enunciação onde estão inseridos os sujeitos de pesquisa.

## Referências

- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Castro, C. R. (2005). *A retórica em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente: um estudo sobre as representações sociais de profissionais da assistência em Campos dos Goytacazes*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ.

- Castro, M. R. (2012). Análise argumentativa das representações sociais do trabalho docente: uma reflexão sobre ferramentas de análise de dados. In *Trabalho docente: tensões e perspectivas* (1ª ed., pp. 238-248). Maceió: EDUFAL.
- Castro, C. R. (2014). *A retórica na assistência à criança e ao adolescente*. Curitiba: Appris.
- Castro, C. R. (2016). A confrontação retórica como técnica de coleta de dados para análise da montagem da estratégia argumentativa – MEA – nas pesquisas de representações sociais de grupos homogêneos. In M. R. Castro (Org.), *Análise das interações em Educação: Retórica, Argumentação, Comunicação e Representações Sociais* (pp. 33-76). Rio de Janeiro: Marsupial
- Castro, M. R. & Bolite-Frant, J. (2011). *Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba: UFPR.
- Castro, M. R. & Mazzotti, T. (2016). Discutindo as diferenças entre análise argumentativa e análise retórica. In M. R. Castro (Org.), *Análise das interações em Educação: Retórica, Argumentação, Comunicação e Representações Sociais* (pp. 11-32.). Rio de Janeiro: Marsupial.
- Lakoff, G. E. & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, SP: Mercado das Letras Edições e Livraria. (Original publicado em 1980)
- Jodelet, D. (2003). Representations sociales: un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (pp. 45-78 ). Paris : Presses Universitaires de France – PUF.
- Mazzotti, T. B. (2002). A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In J. F. M. Vale et al. (Orgs.), *Escola pública e sociedade* (pp. 124-132). São Paulo: Saraiva/Atual.
- Mininni, G. (2000). Tal y como el discurso crea, la mente conserva. In A. Rivero, G. Bellelli, & D. Bakhurst (Orgs.), *Memória colectiva e identidade nacional* (pp. 307-328). Madri: Editorial Biblioteca Nueva.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition* (pp.181-209). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Oliveira, R. J. & Mazzotti, T. (2000). *Ciências da educação*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Perelman, C. (1993). *O Império retórico*. Coimbra, PT.: Edições Asa.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1992). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

**Agências de fomento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Programa/Projeto: PNPDP20131098 - 31018017010P0 - PNPDP - UNESA/EDUCAÇÃO.

Submissão em: 03/02/2016

Revisão em: 2016-12-02

Aceite em: 28/12/2017

*Claudia Rabello de Castro* é bacharel em Psicologia e psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestre em Psicologia e Práticas Socioculturais e doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Foi professora adjunta dos cursos de Pedagogia, Administração e Turismo, na Faculdade Paraíso. Desenvolveu o seu estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estácio de Sá. Desde 2016 atua como Psicóloga Educacional no Centro de Apoio à Inclusão Escolar – CAIE; da Prefeitura de Saquarema, coordenando a Formação Continuada de Professores de Sala de Recursos Multifuncionais – SRM; e do Programa de Apoio ao Educando – PAE; além de coordenar os cursos, voltados para a Educação Especial, oferecidos pelo CAIE, como Formação Continuada, para os professores da rede Municipal de Ensino de Saquarema. Atua também na orientação à pais e responsáveis de alunos deficientes em grupos de apoio e desenvolve grupos operativos com adolescentes com dificuldades de aprendizagem e dificuldades de interação social.

Endereço para correspondência: R. Siqueira Campos, 74/504, Copacabana, Rio de Janeiro/RJ, Brasil. CEP 22031-072.

E-mail: [claudiarcastro@hotmail.com](mailto:claudiarcastro@hotmail.com)

*Monica Rabello de Castro* possui graduação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, DEA em Sciences de L'Education – Université de Strasbourg I, mestrado em Filosofia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Estágio pós-doutoral na Université de Montréal, Canada. Professora aposentada da UERJ. Atualmente é adjunta do PPGE da Universidade Estácio de Sá. Coordena o LANCE - Laboratório de Análise da Comunicação em Educação (<http://lance-edu.org>).

E-mail: [rabellomonica@uol.com.br](mailto:rabellomonica@uol.com.br)