

# Representações sociais: zona muda. Contributos do Modelo de Estratégia Argumentativa

Social Representations: Mute zone.  
Contributions of the Argumentative Strategy  
Model

**Natércia de Andrade Lopes Neta**

Universidade de Coimbra  
[natercia.lobes@ufpe.br](mailto:natercia.lobes@ufpe.br)

**Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira**

Universidade de Coimbra  
[apcouceiro@fpce.uc.pt](mailto:apcouceiro@fpce.uc.pt)

**Maria da Graça Amaro Bidarra**

Universidade de Coimbra  
[gbidarra@fpce.uc.pt](mailto:gbidarra@fpce.uc.pt)

## Resumo

A zona muda das Representações Sociais se configura como um desafio no momento da análise dos dados para os pesquisadores que trabalham com a Teoria proposta por Moscovici (1961). O objetivo deste artigo é apresentar uma alternativa de recolha de dados que seja capaz de captar as crenças veladas no discurso dos sujeitos da pesquisa. Baseado no Tratado da Argumentação de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca, o Modelo de Estratégia Argumentativa de Monica Rabello de Castro e Janete Bolite Frant (2011), é uma técnica de análise do discurso que procura explicar momentos de negociação, quando um sujeito quer convencer o outro de uma tese, reconhecendo a existência de controvérsias e acordos. Percebemos pelas pesquisas que utilizaram esta técnica, que ela possibilita desmascarar os sentidos implícitos na fala do sujeito.

**Palavras-chave:** Teoria das representações sociais. Zona muda. Modelo de Estratégia Argumentativa. Tratado da argumentação.

## Abstract

The mute zone of the social representations is configured as a challenge in the analysis of data for researchers working on the theory proposed by Moscovici (1961). The purpose of this article is to present a data collection alternative that is able to capture the veiled belief in the discourse of research subjects. Based on the Treatise on Argumentation of Chaim Perelman and Olbrechts-Tyteca, the Argumentative Strategy Model of Monica Rabello de Castro Castro and Janete Bolite Frant, is a discourse analysis technique that seeks to explain trading times when a guy wants to convince the other of one thesis, acknowledging the existence of disputes and agreements. Realized by the research using this technique, it can help to unmask the implicit meanings in speech of the subject.

**Keywords:** Social Representations. Theory; Mute zone. Argumentative Strategy Model. Treatise on Argumentation.

# I ntrodução

As Representações Sociais (RS) são condensações de uma “racionalidade coletiva bem direta, diversificada e difusa” que motiva e facilita a “transposição dos conceitos para o plano de conhecimento imediato e mutável, por isso se tornam instrumentos de comunicação” (MOSCOVICI, 1961, p. 73).

A estrutura de uma representação social é constituída, segundo Abric (1998), pelo núcleo central (NC) e seus sistemas periféricos (SP); estes são vistos como subconjuntos dessa representação social. O núcleo central são os elementos mais estáveis, apontados como mais importantes e mais frequentes pelos sujeitos e que dificilmente mudam, pois estão arraigados no ser e em sua cultura, e é responsável por produzir sentidos àquelas representações.

O sistema periférico fica no entorno do núcleo central; está ligado ao contexto social que os sujeitos estão inseridos e às suas características individuais. Possui elementos passíveis de mudanças, são menos estáveis e compõem a parte funcional e dinâmica da representação, portanto, pelos elementos periféricos, é possível se ter uma compreensão melhor da representação.

De acordo com Menin (2006), a zona muda das RS é o espaço de concentração dos sentidos contranormativos que podem afetar a imagem dos sujeitos se expressos no grupo a que pertencem. Abric (2005) não descarta a possibilidade de esses elementos estarem ativados nas condutas dos sujeitos e fazerem parte do NC das RS, mas não poderem ser expressos por não serem adequados à norma social.

Segundo Abric (1998), as representações são distintas se seu NC for distinto, e são transformadas quando há a inserção de novos sentidos no NC que substituem paulatinamente ou imediatamente os anteriores.

Dessa forma, a importância do acesso à zona muda deve-se principalmente à necessidade de se saber se os pesquisados estão falando o que acreditam, o que estão autorizados a dizer e o que não estão, para que, a partir daí, haja possibilidades de se acessar elementos de uma representação que são evitados, escondidos, ou perceber suas diferenças.

Neste artigo, objetivamos apresentar o Modelo de Estratégia Argumentativa, uma técnica de análise do discurso que tem grande potencial de acesso à zona muda das representações sociais, a partir da montagem de esquemas estratégicos.

## **Técnicas para alcançar a zona muda**

Não basta a resposta verbal para identificar os elementos constitutivos das RS, pois as conotações comuns das palavras estão ligadas ao “sistema representacional de quem as emprega e que é determinado por normas e valores socioinstitucionais” (BIDARRA, 1986, p. 386); logo, as RS não são imunes à desejabilidade social. Para Piermattéo e Guimelli (2012), os indivíduos podem adotar estratégias discursivas específicas quando deparados com um objeto normativamente sensível, como o caso da homossexualidade. A introdução de expressões implícitas e a aplicação de técnicas que coloquem o entrevistado numa situação de menor pressão podem mostrar o efeito da desejabilidade social sobre as respostas dos indivíduos e uma tendência forçada a campos pró-normativos que encobrem assuntos mudos.

Pesquisadores da Escola de Aix-en-Provence perceberam que existem diferenças entre o que os sujeitos respondem nas entrevistas, a depender de onde eles estejam inseridos e de quem os entrevista. Em consonância com esses resultados, Menin (2006) apresenta estudos que buscam revelar a zona muda das RS, centrando-se em pesquisas sobre grupos que sofrem discriminação social por grupos que possivelmente os discriminam.

Para atingir o que seria a zona muda, Menin (2006) traz duas técnicas: a de substituição e a de descontextualização normativa, surgidas após pesquisas de Flament (1999), que sugeriram que os elementos encontrados nas pesquisas em RS são, na verdade, reflexos complexos de pressões normativas, e que, por isso, era necessário considerar a influência de diferentes referências normativas de quem (substituição) e para quem (descontextualização normativa) o sujeito fala, quando responde aos instrumentos de coleta de dados.

A técnica de substituição afasta o sujeito da situação de entrevistado; o pesquisador propõe que o pesquisado responda como se fosse um colega ou o grupo a que pertence. Deve-se ter cuidado para que as evocações não sejam sobre o grupo, e, sim, sobre o objeto que se quer pesquisar. Também é necessário considerar que nem

sempre o que um sujeito fala, quando se coloca no lugar de um grupo, significa a zona muda das RS. As suas expressões podem ser apenas conhecimento sobre os estereótipos dos outros, devido à transparência na comunicação; nesse caso, a resposta não se enquadra na desejabilidade social. Desse modo, não é uma questão de estratégia do sujeito para se preservar, mas de informação e conhecimento sobre o comportamento do outro.

Na técnica de descontextualização normativa, o pesquisador se posiciona com perfis distintos para amostras semelhantes. Esta técnica requer tempo e uma amostra bem definida, mas é uma possibilidade de fazer que o sujeito pesquisado se afaste da pressão normativa do seu grupo. Por exemplo, existe um desconforto entre torcedores de duas equipes de futebol; para saber as percepções da torcida da equipe A sobre a torcida da equipe B, o pesquisador se apresenta para os pesquisados como membro da torcida A, e, depois, como membro da torcida B, e tenta verificar os elementos centrais e periféricos que aparecem nas respostas.

Outro recurso utilizado para tentar desmascarar os elementos implícitos que refletem as crenças dos indivíduos é a técnica de associação livre de palavras (TALP), em que os sujeitos devem escrever palavras que lhe vierem à mente quando leem um termo indutor escolhido pelo pesquisador. Segundo Sá (1998), esta técnica, fundamentada em estudos da psicanálise de Jung, procura aproveitar a espontaneidade do inquirido para fazer emergir os sentidos latentes sobre determinado objeto.

Entendemos que essas técnicas por si só não esgotam as possibilidades de saber se o que os pesquisados estão respondendo conferem com o que realmente acreditam, pois se não for assim estamos em volta de pesquisas que não representam a realidade.

Castro e Frant (2011) trazem um modelo pelo qual, com base nos dados coletados, seja por questionário, seja por entrevista ou grupo focal, é possível perceber momentos de negociação, quando os sujeitos tentam defender seus posicionamentos e quando há controvérsias nos discursos, o que possibilita uma imersão nas reais opiniões que orientam as condutas dos sujeitos.

## O Tratado da Argumentação

O Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA) está fundamentado no Tratado da Argumentação, de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992). Para os estudiosos,

existe, além da razão matematizada, experimental, uma racionalidade no cotidiano das pessoas que a lógica formal e dita oficial não considera.

No livro sobre retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992, p. 34), o auditório universal é o conceito central que consiste em considerar espectadores dotados de razão, que vão argumentar com seriedade, mas que oscilam entre a pressão normativa e o discurso que acreditam realmente. Esse público tem um caráter ideal (questão de direito) e real (questão de fato), pois tem vontades próprias e pode abraçar uma causa, mas também reflete condições histórico-culturais que vão influenciar nas suas decisões. O êxito do orador está em convencer ou persuadir o auditório, pois “todos os que compreenderem suas razões terão de aderir às suas conclusões” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1992, p. 35). Os “recalcitrantes” que não aderirem são desqualificados. O conceito de auditório particular também é usado para se referir a um público de quem se conhece o perfil e pelo qual se supõe que “todos os homens com o mesmo treinamento, a mesma competência, e a mesma informação, adotam as mesmas conclusões” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1992, p. 38), ou seja, segue o mesmo acordo do auditório universal.

Freire (1994) traz com clareza os elementos do que ela chama de Teoria da Argumentação de Perelman: um orador que apresenta seu discurso, um auditório composto por aqueles que se submetem a ouvi-lo, e os objetos de acordo ou a defesa dos seus pontos de vista para buscar a adesão de outros. Segundo a autora, Perelman não defende a razão única, eterna, engessada, tida como absoluta e verdadeira, mas defende a razão construída pelo povo, em que a argumentação é passível de interpretação e não de demonstração, uma razão em que a verdade é construída.

As ideias de Perelman são traduzidas com primor por Freire (1994), quando diz que as “as ciências voltadas para o social devem assumir enquanto argumentativas, num exercício de permanente pensar” (FREIRE, 1994, p. 255); assim, elas assumem um caráter polêmico, ou seja, um caráter de luta pelo espaço em que todos tenham voz e sejam bem compreendidos, e, nessa luta, nosso papel é de “arbitrantes e não de arbitrários” (FREIRE, 1994, p. 255).

A razão histórica proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992) parte do princípio de que a argumentação se constrói numa situação social e psicologicamente determinada, fundamentada nas crenças e cultura de um povo. No Tratado da Argumentação, os autores trazem algumas técnicas argumentativas e os tipos de

argumentos – apresentados a seguir – que devem ser considerados no momento da análise dos dados.

Os argumentos quase-lógicos tiram sua força por se parecer como raciocínios lógico-matemáticos e, assim, tentam obter a validade pela aproximação a esses raciocínios demonstráveis. Um dos argumentos é a reciprocidade, que pode ser percebida nas frases “se não é vergonhoso para vós vendê-los, também não é para nós comprá-los” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1992, p. 251), ou “Isócrates elogia os atenienses porque exigiam de si mesmos, para com seus inferiores, os mesmos sentimentos que reclamavam de seus superiores” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1992, p. 252). As demais técnicas são a incompatibilidade, a identificação, a transitividade e a probabilidade.

As ligações baseadas na estrutura do real baseiam-se num fato já existente, já comprovado ou do senso comum para fazer solidariedade entre um juízo que se quer promover, como traz Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992), no argumento de ruptura: “É preciso ser tão santa como Maria Egipcíaca para fazer o mesmo sem pecar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1992, p. 355).

Existem dois tipos de ligações entre o que se alicerça e o que se quer provar: as ligações de sucessão que permitem estudar o elo causal, o argumento pragmático e a relação meio-fim, e as ligações de coexistência que unem realidades de níveis desiguais, “uma mais fundamental, mais explicativa que a outra” (FREIRE, 1994, p. 284), tais como as técnicas de ruptura, da hierarquia e da autoridade.

Os argumentos que fundamentam a estrutura de um novo real são baseados em casos particulares para uma generalização. São utilizadas as técnicas da exemplificação, do modelo e da analogia/metáfora, por exemplo, “em vez de ser um beco sem saída como professa a antiga psicologia, a abstração é um cruzamento de avenidas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1992, p. 461).

O Modelo de Estratégia Argumentativa fundamenta-se no Tratado da Argumentação para tentar explicar os acordos existentes no discurso do orador ao tentar persuadir o auditório. Segundo Uchôa (2013, p. 32), “as pessoas são estimuladas a falar, sobretudo quando existem controvérsias”.

## Alcançando a zona muda através do Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA)

O diálogo, para Castro e Frant (2011, p. 29), é uma situação que requer atenção, pois os participantes se deixam invadir pelo discurso do orador, já que os discursos são feitos dentro dos grupos a que esses sujeitos estão inseridos; isso possibilita que a compreensão do que é falado seja compartilhada. O discurso argumentativo busca convencer ou persuadir um auditório. Sua construção se baseia na hipótese que o orador tem a respeito de suas audiências; um conjunto de hipóteses é o acordo.

O MEA é uma técnica alternativa para a análise do discurso. Esse modelo procura explicar momentos de negociação, quando um sujeito quer convencer o outro de sua tese, ao reconhecer a existência de controvérsias e acordos. Visa desmascarar sentidos implícitos na fala do sujeito, a partir do seu discurso que respondam às perguntas: o que se disse, como se disse, e por que se disse. Segundo Preto (2007, p. 70), quando se utiliza o MEA, “o objetivo são as representações/afirmativas presentes no material analisado, sob a forma mais simples e resumida possível, buscando aproveitar as metáforas utilizadas pelo próprio autor do discurso”.

Para se analisar um discurso através do Modelo de Estratégia Argumentativa, é necessário reconstruir os argumentos dos diálogos, e a nova montagem é estruturada em episódios, considerando-se o contexto dos discursos; esses episódios são trechos extraídos do material coletado. Para descrever cada episódio, montam-se esquemas e, a partir daí, iniciam-se as interpretações. Preto (2007) salienta que essa montagem deve deixar nítidos os implícitos encontrados. Dessa forma, a interpretação não pode estar dissociada do discurso, do ambiente, e do contexto em que foi produzido.

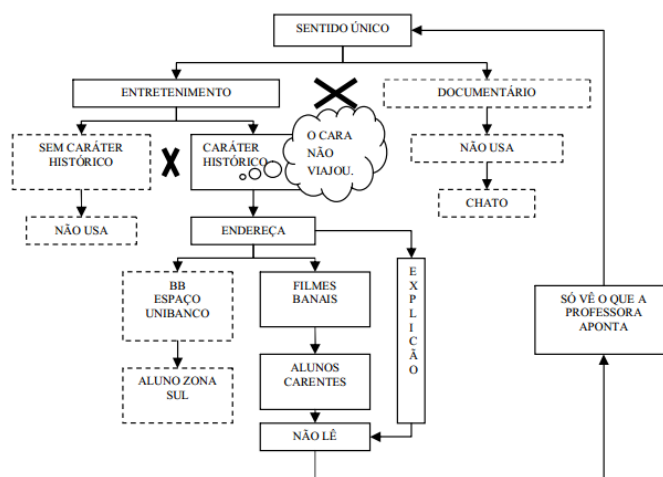
De acordo com Castro e Frant (2011, p. 82), a montagem dos esquemas não visa compreender significações pontuais, mas compreender o que dá inteligibilidade e organização à fala. Para a elaboração do esquema argumentativo, convém seguir os passos: fazer uma leitura exaustiva, fazer a constituição do *corpus* de análise, localizar as controvérsias, enunciar as teses do locutor, buscar os argumentos utilizados, aplicar a tipologia de análise, montar o esquema, interpretar o esquema, buscar evidências da interpretação e utilizar algum critério de validação.

Veamos a aplicação do MEA no trabalho desenvolvido por Preto (2007, p. 72), que trata das concepções do professor de História sobre a utilização do filme de ficção como



recurso pedagógico em sala de aula, ou seja, o autor estava interessado em saber o porquê do uso de filmes que não tinham caráter histórico, e, sim, surreal. Abaixo temos o trecho de um discurso do professor e o esquema argumentativo:

Prof.1 - *Documentário é chato... até para mim é chato. Se tem funk, se tem favela, se tem armas, se tem tiroteio, se tem traficante, é o..., infelizmente, é o universo deles. Se eu for pegar, por exemplo, um filme recente, Cruzadas, é um entretenimento. Tem uns três ou quatro personagens que foram verídicos. Que aparecem e foram verdadeiros. O resto é ilusão. Então é um entretenimento que também o cara não viajou [diretor]. Ele se baseou em alguma coisa... Dentro da realidade deles [alunos]. Se você botar uma outra realidade, até não seja a deles, não é? Uma coisa um pouco mais soft, depende do colégio. De repente, se eu estivesse na zona sul, eu ia falar assim vamos pra um espaço cultural, não é? [BB espaço Unibanco]... Eles [alunos] não conseguem fazer uma leitura crítica. Então o que é acessível pra estas crianças? São filmes banais. Sempre é dado antes o conteúdo da matéria. Depois eu passo uma explicação sobre o filme, o que eles precisam atentar unh...o que eles têm que olhar mais no filme em relação ao que eu estou querendo.*



**Figura 1<sup>2</sup>** – Esquema de argumentação  
Fonte: Preto (2007, p. 74)

O que se tira do discurso do professor para montar o esquema do MEA: Preto (2007) tinha a intenção de saber por que os professores usam filmes de ficção nas aulas de História. O que se percebe? O professor utiliza duas categorias para os filmes: ou eles são documentários, ou entretenimento. Isso é uma inferência nossa; assim, coloca-se no esquema argumentativo do MEA a caixa fechada para o que ele deixou claro no discurso, e a caixa pontilhada para o que estamos percebendo de sua fala. Entre documentário e entretenimento, percebemos que existe uma oposição, ou seja, são categorias distintas para o professor, motivo por que colocamos um X no esquema argumentativo do MEA.

Como ele afirma que documentário é chato, deduz-se que ele não usa esse tipo de filmes. Mas isso ainda é uma conjectura nossa; dessa forma, mantém-se a informação na

caixa pontilhada. Sempre que fazemos uma ligação entre as palavras retiradas do discurso, como o fato de o documentário ser chato, e o professor, provavelmente, não o utilizar em sala, colocamos setas no esquema argumentativo do MEA, indicando o caminho que estamos seguindo para chegar a uma conclusão.

Como o professor discorre sobre entretenimento, podemos perceber dois vieses, duas oposições: o que ele chama de filme de entretenimento tem (1) caráter real, quando ele chama de histórico, ou (2) irreal, que é dedução nossa, razão pela qual fica o dado na caixa pontilhada. As oposições ficam com um X no esquema argumentativo.

Nesse momento do discurso, o professor tenta explicar o que é um filme histórico, e usa uma metáfora: o cara não viajou, para dizer que o diretor do filme usou de alegorias para deixá-lo mais atraente, mas existia algo que era real, que verdadeiramente aconteceu. Outra inferência possível seria interpretar a viagem de modo literal, ou seja, o diretor não foi lá, como o historiador faria, para ter evidências históricas. Acreditamos que estas duas interpretações foram deixadas pelo locutor, já que seu sentido converge. Dentro do esquema argumentativo do MEA, simbolizam-se com uma nuvem as metáforas; nesse caso, essa nuvem vem demonstrar, de forma simples, como o professor escolhe o filme, se o diretor viaja ou se o diretor não viaja.

Nesse filme, que é uma ficção com caráter histórico, encontram-se endereçamentos, a depender do nível cultural dos alunos. Para o aluno de nível socioeconômico maior, o aluno da zona sul, temos o espaço cultural com filmes que requerem competências de interpretação, análise e associações. Como isso é o que conjecturamos, colocamos as informações numa caixa de texto pontilhada. Para os alunos carentes, temos filmes banais, pois estes alunos não têm o hábito de ler, e isso está dito pelo professor; nesse caso, inserimos os dados numa caixa fechada.

É importante observar que, nesse ponto, podemos compreender como o professor escolhe os filmes e por que opta por algo que possua ficção, que cause espanto e, ao mesmo tempo, esteja próximo à realidade deles. Existe, por trás do dito, toda a zona muda que nos mostra que o professor escolhe filmes de ficção com combates, porque aluno pobre é violento e não possui capacidade cognitiva de compreender filmes mais elaborados, que requerem perspicácia para compreendê-lo. Na verdade, o próprio professor conclui que o aluno é incapaz, porque ele mesmo se acha incapaz.

Para as coisas ficarem mais simples para o professor, ele vai tendenciando durante a aula que antecede o filme, o que ele quer que o aluno compreenda. Logo, esse aluno

pobre, que não possui capacidade de interpretar outros filmes com características distintas da sua realidade, não tem capacidade nem para tirar suas próprias conclusões desse filme banal, em que o diretor não viajou, e deixou tudo muito claro, muito próximo da realidade.

## Considerações

Percebemos que alguns implícitos foram desmascarados nos discursos dos professores, quando utilizado o esquema argumentativo. As concepções de filme de ficção, a escolha, o endereçamento e as estratégias de utilização pelos professores mostram que o professor confia no gênero indicativo do diretor e que só apresenta filmes de gêneros que lhe agradam. Observamos, também, possíveis elementos constitutivos da representação social do aluno pobre, que não tem acesso à cultura (cinema, teatro, espetáculos), e que só compreende filmes compatíveis com a sua realidade, a qual é rodeada de aspectos banais.

Segundo os professores, a televisão é a única mídia a que os alunos têm acesso, que vai “colocando coisas na cabeça do aluno, sem que este possa ter reação ou crítica” (PRETO, 2007, p. 81). Os alunos são incapazes de refletir sobre o que acontece na televisão; mas, ao mesmo tempo, os professores afirmam que a escola deve ajudar no amadurecimento do aluno e que este é um processo longo. Esse é o todo contraditório em que se organiza as RS, não é imagem-reflexo da realidade, é, sim, um discurso que visa legitimar a função da escola, mas que não deixa de encobrir os sentidos compartilhados pelos professores sobre esse aluno pobre.

Bidarra (1986) concorda que as RS são casos particulares de categorizações, que funcionam como um meio de ordenar ou estruturar o campo de ação físico e social para que o sujeito se situe e se oriente numa dada situação. Por sua vez, as metáforas trazem a construção dinâmica dos discursos, remete-nos ao contexto social em que os sujeitos estavam inseridos, pois evoca imagens fruto da comparação de objetos. Preto (2007) considera que a metáfora permite descrever fenômenos complexos, à medida que utiliza imagens que possuem o poder de sintetizar informações.

Para que “a metáfora cumpra o seu papel de descrever processos complexos, a partir da utilização de imagem condensada, é necessário que tanto quem fale como quem ouve esteja participando da mesma atividade” (PRETO, 2007, p. 57-58); no caso do autor,

a atividade de ensino. Isso nos remete aos estudos coordenados por Abric (1998) e Flament (1999), pesquisadores da Escola de Aix-en-Provence, e a Menin (2006, p. 3), que perceberam que existem diferenças entre o que expressam os sujeitos, a depender de quem os entrevista e do contexto em que eles estão.

A montagem dos esquemas proposto pelo MEA faz com que o pesquisador seja compelido a percorrer a estrada trilhada pelo entrevistado, para que possa criar uma imagem, um conceito, uma representação. A montagem é vista como um processo dinâmico de recriação, de busca da imagem, do desvelamento e da compreensão dos não ditos pelos sujeitos.

### Notas

<sup>1</sup> Trechos retirados da pesquisa, em nível de Mestrado, de Preto (2007), contidos entre as páginas 79 e 83, com permissão do autor.

<sup>2</sup> A apresentação gráfica dos esquemas tem as seguintes explicações: setas são ideias relacionadas; X (xis) são oposições; nuvens são principais metáforas utilizadas pelos depoentes; caixas pontilhadas são inferências deduzidas de implícitos; e negritos, nas falas, ressaltam os elementos que permitiram as interpretações.

## Referências

ABRIC, J. C. Abordagem Estrutural das Representações Sociais. (P. H. F. Campos, Trad.). In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social* (p. 27-37). Goiânia: AB, 1998.

ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; P. H. F. CAMPOS (Org.), *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras* (p. 23-34). Rio de Janeiro: Museu da República, Coleção Memória Social, 2005.

BIDARRA, M. G. O estudo das representações sociais: Considerações teórico-conceituais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 20, p. 369-390, 1986.

CASTRO, M. R.; FRANT, J. B. *Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba: UFPR, 2011.

FLAMENT, C. La représentation sociale comme système normatif. *Psychologie et Société*, v. 1, p. 29-53, 1999.

FREIRE, S. *A Teoria da Argumentação de Chaim Perelman*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 1, p. 43-52, 2006.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Traité de l'argumentation*. Bruxelas: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1992.

PIERMATTÉO, M. H. A.; GUIMELLI, C. Expression de la zone muette des représentations sociales en situation d'entretien et structure discursive: une étude exploratoire. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Paris, v. 94, n.1, p. 21-45, 2012.

PRETO, F. M. M. *O filme de ficção como recurso pedagógico no ensino da história: montagem, endereçamento e estratégias de utilização*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

UCHÔA, A. L. M. *Representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Municipal Tia Ciata por seus professores no período de 1983 a 1989*. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013.

Submetido em 14/12/2014, aprovado em 18/02/2018.