Psicologia Social:

TEMAS E TEORIAS

2ª EDIÇÃO, REVISTA E AMPLIADA

ISBN 978-85-92918-30-9

organizadores
LEONCIO CAMINO
ANA RAQUEL ROSAS TORRES
MARCUS EUGÊNIO OLIVEIRA LIMA
MARCOS EMANOEL PEREIRA

TECHNOPOLITIK

Psicologia Social:

TEMAS E TEORIAS

Psicologia Social:

TEMAS E TEORIAS

2ª EDIÇÃO, REVISTA E AMPLIADA

PDF: 978-85-92918-30-9

organizadores

LEONCIO CAMINO
ANA RAQUEL ROSAS TORRES
MARCUS EUGÊNIO OLIVEIRA LIMA
MARCOS EMANOEL PEREIRA

TECHNOPOLITIK

BRASÍLIA
2013

Conselho Editorial

Ana Lúcia Galinkin – Universidade de Brasília
Ana Raquel Rosa Torres – Universidade Federal da Paraíba
Claudiene Santos – Universidade Federal de Sergipe
Marco Antônio Sperb Leite – Universidade Federal de Goiás
Maria Alves Toledo Bruns – Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto
Maria Lúcia Montes – Universidade de São Paulo – São Paulo, Capital
Maria das Graças Torres da Paz – Universidade de Brasília
Vani Rezende – Universidade Católica de Uberlândia

Projeto Gráfico, Capa e Editoração: Ars Ventura Imagem & Comunicação

Imagens da capa (pela ordem): Floyd Allport, Serge Moscovici, Sigmund Freud, Henri Tajfel, Gabriel Tarde e Gordon Allport.

P974

Psicologia social: temas e teoria / Organização de Leoncio Camino; Ana Raquel Rosas Torres; Marcus Eugênio Oliveira Lima; Marcos Emanoel Pereira. – 2. ed. revista e ampliada. – Brasília, DF : Technopolitik, 2013.
792 p. : il.; 23 cm.

Inclui Bibliografia.

PDF: ISBN 978-85-92918-30-9

1. Psicologia Social. 2. Relações intergrupais. 3. Relações interétnicas. 4. Representações Sociais. 5. Preconceito. 6. Gênero. I. Camino, Leoncio (Org.). II. Torres, Ana Raquel Rosas (Org.). III. Lima, Marcus Eugênio Oliveira (Org.). IV. Pereira, Marcos Emanoel (Org.)

CDU: 159.9
316.6
CDD: 150

Impresso: ISBN 978-85-62313-08-0

Todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, reservados à

Technopolitik **(Maurício Galinkin -MEI CNPJ 25.211.009/0001-72)**
Tel.: 61 98407-8262
Contato: editor@technopolitik.com

É permitida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, em meios eletrônicos (sendo proibida a impressão) apenas **para fins didáticos**, desde que solicitada e autorizada pela Technopolitik e **citada** a fonte.

Sumário

9 Prefácio à 2ª edição
Jorge Vala

13 Prefácio da 1ª edição
Jorge Vala

19 Apresentação
Ana Raquel Rosas Torres
Marcus Eugênio Oliveira Lima
Leoncio Camino
Marcos Emanoel Pereira

PARTE I: O CAMPO DA PSICOLOGIA SOCIAL

31 CAPÍTULO 1
Origens e desenvolvimento da Psicologia Social
Leoncio Camino
Ana Raquel Rosas Torres

109 CAPÍTULO 2
Metodologia de Pesquisa em Psicologia Social
Cícero Roberto Pereira
Denis Sindic
Leoncio Camino

PARTE II: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE

CAPÍTULO 3
191 Cognição social
Marcos Emanoel Pereira

CAPÍTULO 4
263 Ideologias, sistemas de crenças e atitudes
Helmuth Krüger

CAPÍTULO 5
Valores Sociais
311 *José Luis Álvaro Estramiana*
Cícero Roberto Pereira
Miryam Rodríguez Monter
Anna Zlobina

CAPÍTULO 6
357 Influência Social
Raimundo Gouveia

CAPÍTULO 7
413 Representações Sociais
Antonio Marcos Chaves
Priscila de Lima Silva

CAPÍTULO 8
467 A Psicologia Social Discursiva
Pedro de Oliveira Filho

PARTE III: RELAÇÕES SOCIAIS E PROCESSOS GRUPAIS

CAPÍTULO 9
515 Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social
Ana Raquel Rosas Torres
Leoncio Camino

CAPÍTULO 10
541 Processos de Socialização
Dalila Xavier de França

CAPÍTULO 11
589 Preconceito
Marcus Eugênio Oliveira Lima

CAPÍTULO 12
643 Gênero
Ana Lúcia Galinkin
Eliana Ismael

701 Referências

785 Sobre os autores

Prefácio à 2ª edição[1]

Jorge Vala

Esta obra iniciou o seu caminho há apenas dois anos e mereceu desde logo o melhor acolhimento por parte de docentes investigadores e por parte dos estudantes de graduação e pós-graduação. O sucesso do caminho percorrido é atestado por esta nova edição. Trata-se de um edição revista e pedagogicamente mais avançada, pois inclui agora quadros e figuras que ajudam a reflexão crítica sobre as pesquisas que são descritas.

Merece ainda uma especial referência o facto de os organizadores deste livro terem incluído nesta segunda edição dois novos capítulos: um sobre os valores e outro sobre os métodos de pesquisa em Psicologia Social. O capítulo sobre os valores integra-se na Parte II, sobre a construção social da realidade. Este novo capítulo vem assim completar o conjunto dos capítulos que abordam os conceitos e processos fundamentais para a compreensão da atribuição de sentido à realidade individual e social. Quanto à introdução de um capítulo sobre os métodos de pesquisa em Psicologia Social, trata-se de uma iniciativa definitivamente importante para a arquitetura teórica e pedagógica desta obra. De facto, este capítulo completa uma das dimensões principais do panorama da psicologia social com que abre este livro na medida em que oferece uma abordagem muito rica da lógica a que obedece a descoberta e a prova no nosso campo de saber, ao mesmo tempo que contribui para uma compreensão mais aprofundada das pesquisas apresentadas nos capítulos seguintes.

1 Foi mantida a ortografia original, de Portugal.

Apresentadas as inovações que esta segunda edição nos traz, permitam-me que regresse às palavras iniciais com as quais, há cerca de dois anos, tive a honra de prefaciar esta obra e estabeleça, assim, continuidades entre esta e a anterior edição.

"Sigmund Freud escreveu há longos anos, em 1921, que "a psicologia individual se apresenta desde o seu começo como sendo, ao mesmo tempo, uma psicologia social no sentido alargado, mas plenamente justificado do termo"[2]. Não tenho a certeza de que Freud falasse da psicologia social no sentido em que a entendemos hoje. Mas no contexto em que Freud enuncia aquela proposição, há uma referência a um aspecto que a psicologia social não pode esquecer: a necessidade de promover o entendimento do pensamento e da acção individual e coletiva no contexto das relações sociais. O sentido deste imperativo pode ser desenvolvido de formas muito diversas. Esta obra de iniciação à psicologia social contemporânea adota, a esse propósito, perspetivas verdadeiramente estimulantes.

Serge Moscovici, em 1970[3], confessava: "Tenho pena, mas não há dúvida: é nos Estados Unidos que a investigação (em psicologia social) é a mais antiga, a mais estruturada e a mais fecunda. As condições institucionais e um interesse tardio impediram que a disciplina se tivesse desenvolvido plenamente na Europa, onde, contudo, se encontram os seus pais fundadores".

Quarenta anos depois, o cenário europeu mudou profundamente. Após um período de intensa procura de diferenciação entre a psicologia

2 S. Freud, Psychologie Collective et Analyse du Moi, in Essais de Psychologie, 1921/1967, Paris, Payot, p. 63. Citado por S. Moscovici, Preface a D. Jodelet, J. Viet e Ph. Besnard, *La Psychologie Sociale, une Discipline en Mouvement*, 1970, Paris: Mouton.

3 S. Moscovici, Preface a D. Jodelet, J. Viet e Ph. Besnard, *La Psychologie Sociale, une Discipline en Mouvement*, 1970, Paris: Mouton, p. 52

social europeia e a psicologia social americana, autores europeus e americanos constroem hoje, em torno da psicologia social, um espaço reflexivo e metodologicamente diversificado, cujos eixos diferenciadores não se estruturam em função de continentes, mas em função de orientações teóricas e meta-teóricas. O som do Brasil e de outros países da América Latina entrou já neste novo concerto. Esta obra é sinal disso mesmo: um contributo vivo, proveniente de um espaço intelectual que se anuncia como transformador, para a estruturação da psicologia social."

Fazer um manual para estudantes de graduação e pós-graduação implica fazer opções e desenhar um percurso. Esta obra soube fazê-lo, ao mesmo tempo que contribui para o enriquecimento da própria psicologia social, como mostra a publicação desta segunda edição num tão curto espaço de tempo.

Lisboa, Julho de 2013.

Prefácio da 1ª edição

Jorge Vala

Sigmund Freud escreveu há longos anos, em 1921, que "a psicologia individual se apresenta desde o seu começo como sendo, ao mesmo tempo, uma psicologia social no sentido alargado, mas plenamente justificado do termo"[1]. Não tenho a certeza de que Freud falasse da psicologia social no sentido em que a entendemos hoje. Mas no contexto em que Freud enuncia aquela proposição, há uma referência a um aspecto que a psicologia social não pode esquecer: a necessidade de promover o entendimento do pensamento e da acção individual e colectiva no contexto das relações sociais. O sentido deste imperativo pode ser desenvolvido de formas muito diversas. Esta obra de iniciação à psicologia social contemporânea adopta, a esse propósito, perspectivas verdadeiramente estimulantes. Estou convencido de que este livro vai marcar o desenvolvimento da psicologia social no Brasil.

Serge Moscovici, em 1970[2], confessava: "Tenho pena, mas não há dúvida: é nos Estados Unidos que a investigação (em psicologia social) é a mais antiga, a mais estruturada e a mais fecunda. As condições institucionais e um interesse tardio impediram que a disciplina se tivesse desenvolvido plenamente na Europa, onde, contudo, se encontram os seus pais fundadores".

1 S. Freud, Psychologie Collective et Analyse du Moi, in Essais de Psychologie, 1921/1967, Paris, Payot, p. 63. Citado por S. Moscovici, Preface a D. Jodelet, J. Viet e Ph. Besnard, *La Psychologie Sociale, une Discipline en Mouvement*, 1970, Paris: Mouton

2 S. Moscovici, Preface a D. Jodelet, J. Viet e Ph. Besnard, *La Psychologie Sociale, une Discipline en Mouvement*, 1970, Paris: Mouton, p. 52

Quarenta anos depois, o cenário europeu mudou profundamente. Após um período de intensa procura de diferenciação entre a psicologia social europeia e a psicologia social americana, autores europeus e americanos constroem hoje, em torno da psicologia social, um espaço reflexivo e metodologicamente diversificado, cujos eixos diferenciadores não se estruturam em função de continentes, mas em função de orientações teóricas e meta-teóricas. O som do Brasil e de outros países da América Latina entrou já neste novo concerto. Esta obra é sinal disso mesmo: um contributo vivo, proveniente de um espaço intelectual que se anuncia como transformador, para a estruturação da psicologia social.

Que oferece esta obra aos estudantes e pesquisadores de outras áreas que querem penetrar no fabuloso mundo da psicologia social? Quer saber como decide que carro comprar? Quer saber como muda frequentemente de opinião, embora pense que é uma pessoa consistente? Quer ainda saber por que razão as desigualdades sociais se mantêm, gerando poucos conflitos? Este livro mostra que respostas foram já encontradas para estas e outras perguntas, e como é possível através de conceitos e de pesquisas pertinentes procurar novas respostas.

O manual abre com um interessante capítulo sobre as origens históricas do pensamento psicossocial e o surgimento da psicologia social. Em seguida traz um capítulo sobre a cognição social, que permite compreender os processos básicos que estruturam e são estruturados pelas relações sociais. Seguem-se cinco capítulos sobre conceitos fundamentais para entender a forma como a psicologia social analisa o pensamento social: crenças, ideologias, representações sociais e valores são os conceitos propostos.

Três capítulos analisam depois, a partir de perspectivas teóricas e empíricas diversas, o espaço de construção do pensamento e da acção: a socialização, a influência social, as relações intergrupais e os contextos

discursivos. Neste novo bloco, a psicologia social adquire a sua dimensão verdadeiramente social, na medida em que nele se mostra como os conceitos abordados nos capítulos anteriores devem ser entendidos de forma processual e no quadro das dinâmicas sociais, escapando às ratoeiras do diferencialismo psicologizante ou sociologizante.

Finalmente, os últimos capítulos demonstram a capacidade da psicologia social para interrogar questões chave do nosso tempo: a exclusão social, as questões de género e o político.

Penso que poderemos situar esta obra como um bom exemplo do que E. Tory Higgins chamou a "*psicologia social da cognição*"[3]. Lembro o contexto em que Higgins cunhou esta expressão. Há dez anos, a direcção da revista *European Journal of Social Psychology* convidou uma serie de autores-chave da psicologia social para discorrerem sobre os grandes debates a desenvolver na década que então se abria. Um dos autores convidados foi Higgins, que escreveu sobre novas perspectivas em cognição social. Segundo este investigador, uma das faces da cognição social, *a psicologia social da cognição*, pode ser bem ilustrada pela seguinte pergunta de Gordon Allport, feita nos anos sessenta[4]: "O que acontece à vida mental de um indivíduo quando interage com outros?" (p.1). A outra face da cognição social, *a cognição da psicologia social*, no dizer de Higgins, corresponderia a uma outra pergunta também de Allport: "Como é que a vida mental de um individuo afecta as interacções com outros?" É sem dúvida a primeira pergunta que está subjacente à abordagem dominante nesta obra.

---

3 Higgins, E.T. (2000). Social cognition: Learning about what matters in the social world, *European Journal of Social Psychology* (30), pp. 3-39

4 Allport, G. W. (1968). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey e E. Aronson (Eds). *The Handbook of Social Psychology*, Vol. 1, pp. 1-80, Reading, MA: Addison-Wesley.

Fazer um manual para estudantes de graduação e pós-graduação implica fazer opções e desenhar um percurso. Esta obra soube fazê-lo, ao mesmo tempo que contribui para o enriquecimento da própria psicologia social.

Lisboa, Janeiro de 2011.

Preâmbulo

Em 2004, quando a proposta deste livro foi discutida pela primeira vez, nosso objetivo era publicar uma obra que apresentasse aos leitores brasileiros ideias que raramente eram encontradas em outros manuais de psicologia social publicados no Brasil. Além disso, compartilhávamos a ideia que um manual de psicologia deveria representar a diversidade teórico-metodológica inerente a ela. E assim foi feito.

Nesta segunda edição, esses objetivos continuam a nortear a organização deste livro e visando ampliar ainda mais seu escopo, todos os capítulos foram revisados e dois novos foram acrescentados, um que trata dos métodos de pesquisa em psicologia social e outro sobre os valores sociais. Atualizamos ainda todos os capítulos, contemplando as novas teorias e descobertas que aconteceram na área depois da primeira edição. Esperamos que este livro possa se tornar um instrumento de diálogo entre diferentes perspectivas tanto para estudantes como para pesquisadores do Brasil e de outros países.

Apresentação

Ana Raquel Rosas Torres
Marcus Eugênio Oliveira Lima
Leoncio Camino
Marcos Emanoel Pereira

Os historiadores costumam afirmar que a única maneira de entendermos o presente e planejarmos o futuro é conhecendo o passado. No entanto, conhecer o passado não é uma tarefa fácil, principalmente quando falamos da Psicologia e, em especial, da Psicologia Social. Entre as dificuldades envolvidas nessa tarefa podemos citar, por exemplo, aquelas ligadas à sua fundação. Dependendo da perspectiva adotada, ela pode ser atribuída a Émile Durkheim, a Wilhem Wundt, a Floyd Allport, a William McDougall, a Edward Ross, só para citar as possibilidades mais conhecidas dos psicólogos. E, embora todos tenham falado da Psicologia Social, cada um falou à sua maneira. Um olhar mais apurado a respeito desse aspecto indicará que no seu cerne está a problemática do tipo de explicação mais adequada ao comportamento humano. De forma resumida, podemos dizer que esse debate tem tomado a forma de dualismos, como por exemplo, subjetividade-objetividade, natureza-cultura, explicação--compreensão etc. Neste debate, escolher um polo dos dualismos significa necessariamente negar a relevância ou poder heurístico do outro.

É verdade que as origens dessa visão dicotômica da psicologia social são muito remotas, podendo chegar até Platão e Aristóteles, e suas visões conflitantes a respeito do homem. Na contemporaneidade, essas visões corresponderiam aos questionamentos acerca das relações entre o

público e o privado, entre o social e o individual. A adoção de uma dessas posições conduz a explicações mais centradas no meio social ou mais centradas nos indivíduos. No entanto, como refere Willem Doise (1982), não é necessário assumir uma posição ou escolha neste campo dilemático. Mesmo porque, assumir uma posição nessas dicotomias implica, de algum modo, na sua validação. Nessa perspectiva, definida pelo autor como societal, o campo específico da psicologia social é o campo da articulação de níveis de análise, desde o intrapsíquico até o ideológico.

No Brasil, esse debate se revestiu de um caráter profundamente relacionado com tomadas de posições políticas. O que produziu uma psicologia social crítica e comprometida com as lutas sociais e, ao mesmo tempo, um tanto quanto maniqueísta e dicotomizada, sobretudo no que se refere aos aportes metodológicos. A este respeito, vale lembrar que a psicologia social começa a se desenvolver aqui por volta dos anos 1960, época das ditaduras militares latino-americanas. Junte-se a esse momento político o fato que, nas suas origens, a psicologia social latino-americana sofreu uma grande influência dos psicólogos norte-americanos. É nesse contexto que começa a surgir, no continente sulamericano, a proposta de uma psicologia social fortemente engajada com as mudanças sociais, que seriam resultantes do empoderamento das minorias sociais.

As críticas feitas por esse movimento à psicologia social norte-americana podem ser resumidas na sua visão mecanicista e positivista do homem, e na pouca relevância social dos temas estudados. Por outro lado, os psicólogos latino americanos começavam a ter contato com as ideias de Leontiev, Luria e Vygotsky, cuja visão metateórica se baseava no materialismo histórico-dialético.

Hoje, passados quase quarenta anos, podemos dizer que esse debate ainda está presente na psicologia social brasileira. É claro que, na

atualidade, ele se reveste de novos discursos, mas podemos perceber que ele se centra em duas concepções metateóricas de psicologia social.

A primeira dessas concepções tem como ponto de partida o lugar central ocupado pelo indivíduo e seus processos intrapsíquicos para a explicação dos fenômenos sociais. Essa concepção, denominada na atualidade de psicologia social psicológica, coloca a psicologia social como um ramo da psicologia geral. A segunda, denominada psicologia social sociológica, tem suas origens no pensamento psicossocial presente na sociologia, e preconiza como objeto de estudo da psicologia social o "social". Dito em outros termos, na primeira, o social seria o adjetivo e na segunda, o social seria o próprio substantivo.

É claro que essa divisão é simplista, pois as diferenças entre as duas visões de psicologia social possuem muitos outros matizes, principalmente aqueles relacionados aos aspectos metodológicos.

Particularmente no Brasil, esse debate se reveste de algumas características bastante peculiares. Assim, por exemplo, temos uma psicologia social fortemente engajada com os movimentos sociais, o que a aproximaria de uma psicologia social sociológica, mas que privilegia os aspectos da psiquê individual na explicação dos fenômenos sociais, o que a coloca muito mais próxima de uma psicologia social psicológica.

Além disso, no nosso país esse debate se centrou noutra falsa dicotomia: entre metodologias e procedimentos quantitativos *versus* metodologias e procedimentos qualitativos. Nesta visão, a psicologia social realmente engajada só faria uso dos últimos, uma vez que estes não implicariam um "assujeitamento" dos atores sociais, dos discursos e narrativas que os constituem, aos moldes, formatações ou escalonamentos que essencializariam, naturalizariam e mesmo legitimariam as construções sociais. No outro extremo, mas ainda no campo da metodolatria,

estariam aqueles que defendem a quantificação e consideram as pesquisas qualitativas como frouxas metodologicamente e sem validade.

Com o interesse de superação dessa dicotomia simplista e engessadora da psicologia social no Brasil, propusemos, no encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) de 2006, a formação de um grupo de trabalho que aglutinasse psicólogos sociais de diversas tradições teórico-metodológicas. A ideia deste grupo começou a tomar forma ainda em 2004, com a publicação do livro "Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas", organizado por Marcus Eugênio O. Lima e Marcos Emanoel Pereira, no qual a maioria dos membros teve um capítulo publicado. No ano seguinte, 2005, foi publicado o livro "A psicologia política na perspectiva psicossociológica: o estudo das atividades políticas", organizado por Ana Raquel R. Torres, Marcus Eugênio O. Lima e Joseli Bastos da Costa, em que diversos membros do grupo tiveram um capítulo publicado. Tomados em conjunto, essas duas obras demonstram a importância da diversidade teórico-metodológica para a psicologia social.

Foi assim que surgiu o projeto de um livro texto que pudesse integrar ou tensionar diversas abordagens possíveis em psicologia social, considerando tanto as contribuições da psicologia social psicológica quanto as da psicologia social sociológica, e acrescentando a essas duas vertentes a necessária interface com as outras ciências sociais e o panorama de pesquisa de cada um dos temas abordados no contexto da realidade brasileira. O compromisso firmado entre cada um dos participantes do GT da ANPEPP "A Psicologia Social e sua complexidade teórico-metodológica: Abordagens integrativas" foi o de construir um Manual de Psicologia Social que traçasse um panorama teórico e metodológico daquilo que se tem produzido em nível mundial sobre temas fundamentais da área psicossocial e, ao mesmo

tempo, contextualizasse cada tópico abordado na realidade brasileira. Consideramos que o manual que ora apresentamos cumpre suficientemente bem essa missão.

O livro está estruturado em 12 capítulos, nos quais são apresentadas as principais teorias sobre a construção social da realidade, e são discutidos e ilustrados empiricamente os principais temas da psicologia social atual.

No capítulo 1, Leoncio Camino e Ana Raquel Rosas Torres analisam as origens históricas do pensamento psicossocial e o surgimento da psicologia social. Para tanto, o capítulo inicialmente faz o resgate histórico das ideias subjacentes aos questionamentos sobre as relações indivíduo-sociedade para, em seguida, relacioná-las com o desenvolvimento das diversas teorias e perspectivas que vão estudá-las, ao longo do século XX, a partir da Psicologia Social O capítulo finaliza apresentando os caminhos contemporâneos desse campo de investigação, mostrando a importância da articulação de diversos níveis de análise para a compreensão dos fenômenos complexos das sociedades atuais.

No capítulo 2**,** Cícero Roberto Pereira, Denis Sindic e Leoncio Camino discutem a diversidade epistemológica que embasa a pesquisa em psicologia social, ressaltando sua pluralidade metodológica. Para tanto, inicialmente, os autores analisam os pressupostos epistêmicos que fundamentam a pesquisa científica para, em seguida, discutir a natureza dos problemas de pesquisa sugerindo a possibilidade de organizá-los em uma tipologia consoante às características das questões de investigação levantadas pelos psicólogos sociais. No terceiro momento, apresentam os métodos de pesquisa usados na maioria dos estudos conduzidos na psicologia social e finalizam discutindo o lugar ocupado pela psicologia social no debate sobre a natureza da ciência e de seus métodos de pesquisa.

No capítulo 3, Marcos Emanoel Pereira analisa o impacto do sistema de processamento da informação na percepção e na cognição social. Este capítulo traz uma discussão conceitual da cognição social e de seus termos, procura sistematizar as metodologias de investigação e as perspectivas teóricas, analisando, dentre outras, as teorias da dissonância cognitiva e da atribuição da causalidade nas suas formulações mais recentes. São apresentados, ainda, estudos sobre a formação de impressões, as teorias implícitas da personalidade e sobre a categorização social.

No capítulo 4, Helmuth Krüger discorre sobre as crenças, atitudes e ideologias. O autor procede a uma cuidadosa análise conceitual desses termos e de suas teorizações na psicologia social. Em linhas gerais, neste capítulo é estabelecida uma relação lógica entre esses três conceitos, apresentando-se em seguida resultados de estudos e pesquisas relativos ao assunto. Enfoca-se com destaque a importância atribuída à investigação dessas temáticas, tanto no nível de teorização quanto nas possibilidades de intervenção social.

No Capítulo 5, José Luis Álvaro Estramiana, Cícero Roberto Pereira, Miryam Rodríguez Monter e Anna Zlobina apresentam as principais linhas de investigação sobre os valores sociais, destacando o dissenso nas concepções sobre a natureza e origem dos valores para, em seguida, apresentarem as principais teorias ou modelos contemporâneos sobre como os valores se organizam entre si. Na última parte do capítulo, os autores discutem o papel dos valores nas atitudes e comportamentos sociais.

No capítulo 6, Raimundo Gouveia aborda os processos de influência social. Ao relacionar o desenvolvimento do tema com a evolução histórica da psicologia social, o autor analisa o desenvolvimento dos estudos sobre a influência social numa perspectiva sócio-histórica, sem ignorar a leitura dos estudos clássicos. Demonstrando ainda a relação

entre as diversas teorias sobre o tema, os paradigmas dominantes nas ciências sociais com o contexto sociopolítico de cada época.

No capítulo 7, Antônio Marcos Chaves e Priscila de Lima Silva apresentam e discutem questões fundamentais que se relacionam com a construção da teoria das representações sociais, tais como: 1) a sociogênese das representações sociais; 2) a análise processual e estrutural; e 3) a organização do campo representacional. Os autores realizam, ainda, uma apresentação e análise das principais estratégias metodológicas que têm sido desenvolvidas para o estudo das representações, tais como o método de análise das redes semânticas, a análise quantitativa de dados textuais, análise das evocações livres, a rede associativa e as metodologias qualitativas.

No capítulo 8, Pedro de Oliveira Filho enfatiza a importância do chamado "giro do discurso" nas ciências sociais, discute as relações entre linguagem e discurso, por um lado, e alguns dos principais temas de interesse da psicologia, por outro. O autor apresenta e discute os pressupostos, conceitos, teorias e temas presentes em diferentes abordagens discursivas na psicologia e na psicologia social, procurando destacar as suas contribuições para o entendimento do papel de diferentes formas e conteúdos discursivos na produção de realidades psicológicas e sociais, de sujeitos, identidades e relações sociais.

No capítulo 9, Ana Raquel Rosas Torres e Leoncio Camino discutem o lugar ocupado pelo grupo na psicologia social, priorizando as principais teorias desenvolvidas no seio da psicologia que tratam das relações entre indivíduo e seus grupos de pertencimento. O capítulo aborda desde as primeiras ideias sobre o grupo desenvolvidas em diversos campos do conhecimento, passando pela análise do papel desempenhado por Kurt Lewin no resgate da importância que o grupo ocupa no desenvolvimento humano, até discutir a perspectiva das relações

intergrupais, com destaque para os trabalhos de dois importantes autores, Muzafer Sherif e a Teoria do Conflito Real, e Henri Tajfel e a Teoria da Identidade Social. O capítulo finaliza com uma discussão acerca do papel da teoria dos grupos na psicologia social.

No capítulo 10, Dalila Xavier de França analisa o processo de socialização enquanto mecanismo de inserção dos indivíduos na sociedade e as implicações das crenças, dos valores e das práticas educativas maternas no processo de socialização de crianças. A autora discute as definições e apresenta os principais modelos de socialização. Aspectos fundamentais da socialização são também considerados, tais como a construção social do conceito de infância, a análise dos contextos de desenvolvimento, o papel das instituições sociais no processo de socialização, com destaque para a família, a escola, as relações com os e os meios de comunicação de massa.

No capítulo 11, Marcus Eugênio O. Lima enfoca o preconceito como um processo de exclusão social, com destaque para as formas modernas de manifestação desse fenômeno. O texto traz um histórico da análise do preconceito e do racismo na psicologia e discute as principais definições do preconceito. Em seguida, são enfocadas as teorias sobre as chamadas "novas expressões de preconceito e de racismo". Na última parte do capítulo o leitor tem acesso a uma síntese das principais contribuições de pesquisadores sobre o preconceito e sobre o racismo contra vários grupos sociais no Brasil.

Finalmente, no capítulo 12, Ana Lúcia Galinkin e Eliana Ismael apresentam aos leitores as principais discussões teóricas sobre gênero e seu desenvolvimento na psicologia social. As autoras inicialmente apontam para a relevância de tais discussões sobre gênero para a compreensão das relações sociais, da construção das identidades e para o trabalho do psicólogo. Em seguida, sistematizam algumas das mais importantes

contribuições das ciências sociais para o entendimento da temática, com destaque para a construção histórica dos conceitos e perspectivas de análise do fenômeno.

julho de 2013

PARTE 1

O CAMPO DA PSICOLOGIA SOCIAL

CAPÍTULO 1

Origens e desenvolvimento da Psicologia Social

Leoncio Camino
Ana Raquel Rosas Torres

Pretendemos introduzir o leitor ao debate do que é a Psicologia Social a partir de uma perspectiva histórica. Nossa premissa é que as teorias científicas são perspectivas historicamente construídas a partir de alguns pressupostos básicos, em que se definem o campo de estudo e os métodos adequados a este campo. Uma história, nesta perspectiva, considera não só os avanços obtidos no desenvolvimento das pesquisas mas, também, os contínuos debates e redefinições sobre a natureza do campo pesquisado e a adequação dos métodos propostos às características deste campo. Neste sentido, pretendemos mostrar que a Psicologia Social não nasceu de um único projeto ou de uma única definição, nem vem se desenvolvendo de forma linear.

Assim, o objetivo deste capítulo não é narrar a história da Psicologia Social ou apresentar uma sucessão de teorias, seguindo uma ordem cronológica. O que pretendemos é desvendar os fios com os quais se tece a trama e a história da Psicologia Social. Nesta tarefa, é mais importante colocar em evidência as ideias subjacentes às diversas teorias que descrever cada uma das teorias minuciosamente, porque é por meio destas ideias subjacentes, ou axiomas, que poderemos acompanhar o desenvolvimento da Psicologia Social e melhor entender as relações existentes entre este desenvolvimento e seu contexto sócio-histórico. Embora a descoberta científica possua sua própria lógica (Hobwsbam, 1982), mesmo assim esta lógica não é totalmente independente, como defendia o Positivismo,

das dinâmicas do tecido social. Pelo contrário, faz parte dela. Assim, devemos levar em consideração que a Psicologia Social, como as outras ciências, faz parte da arena onde se desenvolvem os conflitos sociais e se propõem soluções que marcam a evolução da Sociedade (Camino, 2000).

Iniciamos este capítulo constatando, como acontece em quase todas as ciências, que é difícil determinar uma data da origem da psicologia social. Geralmente, tanto autores clássicos (Jones & Gerard, 1967) como contemporâneos (Oishin, Kessebin & Sneydes, 2009) situam a origem da Psicologia Social no ano de 1908, por ocasião da edição dos dois primeiros manuais: "*An Introduction to Social Psychology*", de William McDougall (Psicólogo), e "*Social Psychology: an outline and source book*", de Edward Ross (Sociólogo). Mas outros autores citam como origem da Psicologia Social tanto os estudos teóricos sobre "*Psychologie des foules*", de Gustave Le Bon (1895), como os estudos experimentais de Norman Tripplet, de 1897, sobre os efeitos da competição em tarefas simples. Com não menos razão, Leyens (1979) observa que a obra clássica de Gabriel Tarde, "*Les lois de l'imitation*", de 1890, deve ser entendida como um texto de Psicologia Social. Remontando ainda mais no tempo, Allport (1968) chega a colocar Auguste Comte, o fundador da Sociologia, como fundador também da Psicologia Social, por este ter aberto, em uma obra póstuma, a possibilidade de uma ciência positiva da moral, que estudaria as normas e costumes da sociedade e que se situaria no topo das ciências, acima mesmo da sociologia.

A dificuldade em precisar a origem da Psicologia Social deriva do fato de existirem, concomitantemente, diversos projetos de psicologia social. Assim, os autores tendem a indicar um ou outro fundador desta disciplina, em função de sua própria perspectiva. O que podemos afirmar é que desde 1850 até 1930 estabelecem-se diversos debates, tanto sobre a natureza dos fenômenos sociais quanto sobre as

formas de estudá-los. Nesses debates tenta-se delimitar as diferenças existentes entre filosofia, sociologia, psicologia individual e psicologia social. É evidente que estas distinções não se fazem com o espírito interdepartamental que nos caracteriza hoje. Elas se constituem em torno dos debates sobre os fundamentos das Ciências Humanas. Neste sentido, partimos do pressuposto que a Psicologia Social não nasce de um único projeto ou de uma única definição, mas ela se desenvolve no embate entre as diversas perspectivas.

1. Ideias subjacentes à construção da Psicologia Social

De fato, entre 1850 e 1930 surgiram diferentes projetos sobre o que deveria ser uma Psicologia Social, projetos que definiam tanto o campo de estudo desta nova ciência como sua metodologia. Portanto, este período deve ser considerado como um momento privilegiado em que se deu o confronto de diversas formas de se entender a Psicologia Social, e que continua até nossos dias. Para entender a existência desta diversidade de propostas, devemos analisar as ideias e os pressupostos que se encontravam subjacentes a elas. Por tratar-se de ideias subjacentes a teorias sobre o ser humano, elas expressam, de alguma maneira, posicionamentos sobre dilemas ou situações polares próprios do ser humano. Assim, em seguida, faremos uma breve análise de como se desenvolvem estas ideias a partir das origens do pensamento moderno.

1.1. A Razão e a Modernidade

Embora a natureza e o alcance do conhecimento humano sejam uma preocupação constante no mundo ocidental desde a filosofia grega,

precisamente no limiar do mundo moderno se colocará, de maneira aguda, o problema do alcance real do conhecimento humano. De fato, o século XVI constitui um período de grandes descobrimentos e de forte expansão geográfica que, com as revoluções na astronomia (Nicolau Copérnico e Johannes Kepler) e na física (Isaac Newton), trouxeram uma nova representação do homem e da natureza.

Neste período, René Descartes (1637-1996), filósofo francês, se propõe fundamentar o saber a partir da metafísica. Mas como fundamentar esta última? Para isto, ele afirma que se devem descartar todos os princípios ou crenças que não sejam por si evidentes, através do processo da Dúvida Sistemática. Deste processo emergirá um enunciado *"cogito ergo sum"* (penso, logo existo) que não é dubitável por que este enunciado é a condição da própria dúvida. Só o ato de pensar, quando realizado, é indubitável, porque quem efetua um ato de consciência, mesmo que este ato seja duvidar, "sabe" que ele é o sujeito deste ato, pois é impossível realizar um ato de consciência sem ter consciência de ser sujeito do ato[1].

Neste sentido, é com Descartes que se começa a entender por razão o conhecimento natural, em oposição ao conhecimento revelado que é objeto da fé, e não da razão. Se, por um lado, Descartes mostrou novas formas de relação entre a razão e a revelação, por outro lado continuou a ser devedor do pensamento medieval, na medida em que descrevia a natureza do sujeito pensante como constituída pela união da alma (mente) e do corpo. Esta dualidade terminará por se refletir no próprio pensamento de Descartes. Assim, temos que para Descartes, o

1 Descartes pode ser considerado o precursor da Psicologia Moderna pelo fato de ter desenvolvido uma "Filosofia da Consciência". De fato, a descoberta da força fundadora do *cogito* pode ser considerada como a semente do futuro interesse pelos estudos da consciência, primeiro objeto de estudo da psicologia germânica.

empirista, a mente só pode conhecer através do corpo. Mas como superar as limitações que esta dicotomia trazia ao conhecimento? Como conhecer o não sensível por meio dos sentidos? Descartes, o idealista, introduzirá para tanto a noção de ideias inatas. Segundo esta concepção, nós nasceríamos já com ideias apropriadas para pensar sobre fenômenos suprasensíveis como deus, alma, imortalidade etc. É evidente que esta concepção ambígua abre uma grande polêmica em tomo da verdadeira natureza do conhecimento humano[2].

1.2. O debate entre o empirismo (Hume) e o idealismo (Kant)

Como a razão se relaciona com a realidade? O quê é a verdade? As tentativas de resposta virão de duas formas de entender a razão: o empirismo anglo-saxão e o idealismo alemão. Estas duas perspectivas vão se opor neste período, particularmente por meio das figuras de David Hume e de Immanuel Kant.

Por um lado, Hume (1760/1961) considera que a experiência humana inicial é a sensação, e que é a partir desta que o indivíduo deriva as ideias que a representam. O fluxo do pensamento ou raciocínio se processa por associação de ideias (as quais estão ancoradas na sensação). A associação seria a força que faz com que as diferentes ideias se liguem entre si formando um raciocínio (proposição)[3]. Uma vez que as ideias

2 O debate sobre a natureza do conhecimento humano, que se desenvolverá principalmente entre Hume e Kant, no século XVIII, constituirá a base dos grandes sistemas teóricos na psicologia moderna, pois os conceitos lançados neste debate conteriam, em sua forma germinal, não só ideias implícitas sobre a natureza do aparelho psíquico, mas particularmente reflexões epistemológicas e metodológicas sobre as formas do pensamento que possibilitariam a compreensão dos fenômenos humanos (Lana, 1969).

3 Com o conceito de associação, Hume estaria antecipando a existência do condicionamento, essencial na constituição da Psicologia objetiva (Boring, 1950).

se sucedem rapidamente umas às outras na experiência do indivíduo, cria-se a necessidade de estabelecer a base desta conexão. Hume propôs três princípios de associação: a semelhança, a contiguidade e a relação causa e efeito. Tanto na semelhança quanto na contiguidade, a presença de elementos comuns às duas ideias faz com que uma das ideias lembre a outra. Já a relação causa-efeito implica no fato de que um evento (efeito) segue outro (causa) de forma contígua no espaço e no tempo. Assim, pela conjunção constante entre evento e efeito pode-se deduzir que o evento que precede é a causa do efeito.

Por outro lado, Kant, opondo-se ao empirismo de Hume, reafirma a existência de um sujeito mental cujas atividades não poderiam ser reduzidas a processos sensoriais[4]. Assim, Kant, em seu trabalho clássico "Crítica da Razão Pura" (1781/1981), aponta alguns elementos que são independentes da experiência e dos quais a própria experiência dependeria, a saber: as formas da sensibilidade (tempo e espaço), as categorias da compreensão (causa e efeito, substância etc.) e as ideias da razão (liberdade, Deus etc.). Assim, para Kant o sujeito do conhecimento não é um sujeito empírico submetido ao aqui e agora, mas um "sujeito transcendental" que, precisamente por ser imutável, transcende o "aqui e agora", e por ser universal permite a universalidade da experiência.

Dentre estes elementos, que são condições essenciais para a compreensão do mundo, Kant põe ênfase especial em uma das doze categorias da compreensão, a da causalidade. Para Kant, toda experiência possível, ou seja, todo conhecimento objetivo com referência à sucessão *temporal* de fenômenos, *depende* da "teoria da causalidade", que para cada evento estabelece uma causa pré-existente, embora tal

4 Com suas ideias, Kant coloca as bases de futuras concepções do sujeito psicológico como sujeito ativo, particularmente com as suas concepções do espaço e do tempo (Boring, 1950).

causa só seja especificada de forma empírica. A categoria da causalidade, portanto, é uma pressuposição lógica da sucessão objetiva de eventos no tempo.

1.3. Primazia do individual: contrato (Hobbes, Locke) ou imperativo (Kant)

A partir do final do Século XV constatam-se profundas transformações na Europa que, além de transformarem a maneira de pensar a razão humana, podem ser relacionadas com o desenvolvimento de uma nova concepção da política. Assim, como consequência das descobertas de novos continentes, inicia-se um grande comércio de metais preciosos, especiarias e outros produtos. Vivia-se, pois, um grande desenvolvimento do comércio internacional (capitalismo mercantilista). Mas não se pode falar em uma transformação radical da economia, pois o mercantilismo continuava ligado à economia rural tradicional e à sociedade aristocrática. Mesmo assim, começam a se formar novos setores sociais que possuem fortunas tanto em dinheiro como em bens imobiliários.

Portanto, não é de estranhar que este período, com a existência de um setor urbano abastado, caracterize-se pela redescoberta da cultura greco-romana e pela adoção de seus padrões culturais. Deve-se observar que o espírito renascentista não só adota os padrões artísticos, mas entusiasma-se também pelo pensamento filosófico e político da cultura clássica.

Finalmente, deve-se ter em conta que as radicalizações dos movimentos que reivindicavam a volta ao cristianismo primitivo levariam à Reforma e a lutas religiosas, que desempenhariam um papel decisivo na esfera política. Mas deve-se ter em mente que, apesar das mudanças e conflitos sociais que iniciam o laicismo da vida política, constata-se, no século XVI, uma profunda continuidade com valores e estilo de vida medieval.

Ninguém encarna melhor que Nicolau Maquiavel (1469-1527) o processo de laicidade política. A política como ordem imposta ao mundo por Deus é substituída pela política como atividade constitutiva da existência coletiva (Châtelet e col., 1985). Contra os ensinamentos da religião e da teologia, ele afirma porque ele constata isso, que o Estado é o fundamento da vida coletiva e que as leis que o regem são da mesma natureza que as leis que regem o mundo físico. Retomando a tradição grega, afirma que a unidade política, condição da existência social, repousa num ato que institui o Estado, ato que é o de um legislador que define, de uma vez por todas, o que é justo ou injusto e as formas do exercício do poder (Châtelet e col., 1985).

A autossuficiência da Política não deixa de colocar um problema. Como ela se institui? Thomas Hobbes, no Leviatã, publicado em 1651, funda no próprio Estado esta autonomia. Para Hobbes, o estado natural do homem é contraditório; por um lado todos têm o desejo de viver bem, de se desenvolver, por outro lado, a inveja, o desejo das coisas dos outros e o desejo de dominar seriam próprios da natureza humana. É neste sentido que o homem é um lobo para os outros homens *(homo homini lupus).* A partir desta situação, própria da natureza do homem (ou do estado natural), surge a vontade de construir uma instância superior cujo fim é impor uma ordem que elimine a violência natural. Neste sentido, Hobbes não descreve a natureza do homem, mas sim os homens de sua própria época, o surgimento da burguesia, a luta e a crueldade que a caracterizariam (Gruppi, 1996). A instauração do Estado pressupõe que os cidadãos, de comum acordo, se despojem de seu poder individual e o transfiram ao Estado.

Por sua vez, John Locke (1632-1704), cuja obra política é contemporânea da segunda revolução inglesa de 1689 – instauração da monarquia institucional -, observa que os homens em estado natural são livres para dispor de sua vida como o desejam, são, portanto, todos iguais. Mas na sociedade dos homens surgem riscos e conflitos. Esta situação cria a

necessidade de realizar todas as possibilidades do estado natural, particularmente de usufruir da propriedade privada, de os homens entrarem num pacto de organização da sociedade segundo regras comuns. Assim, os indivíduos constituem um poder público (o Estado) encarregado de organizar o pleno exercício dos direitos naturais (Gruppi, 1996).

Neste sentido, o poder público não seria um remédio radical a uma natureza fundamentalmente perversa e violenta, como o era na perspectiva de Hobbes. Trata-se simplesmente de uma salvaguarda frente a possíveis atentados internos ou externos ao estado de direito natural dos indivíduos, e tem como limite a obrigação do Estado de respeitar os diretos naturais dos indivíduos. As ideias de Locke que constituem a fórmula liberal do Estado Moderno, potência soberana e legisladora, e unidade de uma multiplicidade de súditos livres (Châtelet e col., 1997).

Como o seu nome indica, o liberalismo é uma corrente de pensamento que coloca como valor supremo a "Liberdade". No liberalismo econômico defende-se que a liberdade do indivíduo é produto da liberdade do mercado (Adam Smith). Isto significa que tanto o lucro individual como a propriedade privada são os valores que devem regular toda atividade econômica. O liberalismo econômico opõe-se ao dirigismo do Estado (não a seus favores, com os quais historicamente os liberais têm convivido muito bem). Já o liberalismo político defende a liberdade enquanto direito do indivíduo. O liberalismo político opõe-se ao despotismo do Estado. Para John Stuart-Mill (1806-1873), todos os indivíduos devem poder participar do controle do Estado através da "representação política". Para o liberalismo, a existência do parlamento é a garantia da democracia. Nestas duas concepções pode-se considerar o liberalismo como uma corrente do pensamento que coloca o indivíduo no centro de todo o sistema socioeconômico. Pode-se afirmar que no pensamento liberal se dá primazia do indivíduo sobre o social.

Mas no liberalismo moral de Kant (1781-1981), embora se defenda, por um lado, que a responsabilidade individual (livre-arbítrio) nasce da capacidade racional dos homens de se considerar fins em si e não meios para qualquer objetivo social, afirma-se, por outro lado, que se a moral é dominada pelo reinado dos fins em si, isto só pode acontecer se é construído um conjunto de condições nos quais o livre-arbítrio de um indivíduo harmoniza-se com os dos outros, seguindo uma lei geral de liberdade. Este conjunto de condições prévias constitui, num certo sentido, o Estado de Direito, o que significa que a vida social e política dos indivíduos deve estar subordinada ao direito. Pode-se afirmar que na filosofia liberal germânica, a partir de Kant, instala-se uma corrente de pensamento que prioriza o social sobre o individual.

Kant raramente trata, de maneira direta, dos problemas políticos e, portanto, da natureza do social. Mas toda sua obra filosófica traduz uma profunda reflexão sobre o direito e a filosofia da história. Por isso, esta reflexão só pode ser entendida a partir da análise de seu idealismo transcendental (Crítica da razão pura, Kant, 1781/1981) e de seu idealismo moral (Crítica da razão prática, Kant, 1781/1981).

1.4. A solução dialética (Hegel)

Tanto Hume como Kant viveram boa parte de suas vidas na paz do absolutismo esclarecido. Caberá ao jovem Friedrich Hegel (1806/1807-1999) ser testemunha dos confusos acontecimentos que caracterizaram a revolução francesa, com suas sucessivas fases e seu aparentemente contraditório desenlace (o império napoleônico). Como explicar isto? Heráclito teria razão, quando afirmava que tudo muda? Ou as mudanças estariam nas limitações da experiência humana ou na própria realidade que é inatingível? Assim, para Hume, o empirista, embora as coisas mudem continuamente,

elas mudam segundo leis naturais constantes que os processos de associação permitem revelar. Já para Kant, o idealista, o sujeito do conhecimento, sujeito transcendental, universal e imutável, seria a condição que dá estabilidade ao conhecimento de uma realidade que nos escapa.

Para Hegel, máximo expoente do idealismo alemão, a realidade é mutável, principalmente a realidade no nível histórico. Portanto, compreender a realidade significa entender o modo como as mudanças transcorrem, e suas leis (Abrão, 1999). Na Fenomenologia do Espírito, Hegel (1806-1807/1999) se propõe entender a forma pela qual a consciência do mundo se descobre a si mesma no ato de ser consciência e descobrindo-se, se reencontra em uma totalidade que inclui a consciência (subjetividade) e o mundo (objetividade). Este reencontro pressupõe a negação do primeiro ato de consciência, que se esgotava em uma totalidade indiferenciada (objetividade pura). Num segundo momento, a consciência se coloca como sujeito que percebe e, nesse sentido, como sujeito distinto do que é percebido (subjetividade pura). Mas num terceiro momento, perceberá que o ato de consciência é um ato que constitui de alguma maneira o objeto. Em outras palavras, o que era a oposição entre sujeito e objeto torna-se síntese. Assim, a consciência deixa de ser subjetiva transformando-se num sujeito absoluto. O sujeito transcendental de Kant, universal e imutável, é substituído pelo desenvolvimento cultural e histórico do pensamento humano. O absoluto seria o resultado de um processo histórico rico de contradições, pelo qual o espírito ou pensamento humano foi se manifestando (Abrão, 1999). O que de fato moveria a história do pensamento humano seriam as contradições.

Para entender melhor este processo histórico acompanharemos o próprio debate sobre a natureza da razão humana, que nasce dos postulados de Descartes. Descartes postula a existência na mente humana de ideias inatas, universais, necessárias e imutáveis para superar a instabilidade de

nossas opiniões e percepções. Mas os empiristas negam que as ideias possam ser inatas. Para eles, a razão depende das experiências, no que estavam certos, e só das experiências, o que enfraquecia a solução proposta para a validade das ciências. Kant, por sua vez, nega que inatistas e empiristas estivessem certos. Por um lado, mostra que os conteúdos da consciência dependem da experiência; mas, por outro, mostra que a pura experiência não pode ser a causa da razão. A experiência empírica pressupõe a existência, na consciência, de formas e estruturas inatas. Kant, portanto, prioriza o sujeito do conhecimento, mas não consegue fundamentar este sujeito universal e imutável. Hegel negará a fundamentação transcendental de Kant propondo uma fundamentação no próprio processo histórico dos debates filosóficos. Assim, graças às contradições entre as diversas teorias – inatismo, empirismo e kantismo – o Pensamento Humano vai construindo sínteses e harmonizando teses opostas (Chauí, 1999),

Para Hegel, a contradição não significa o confronto entre duas afirmações opostas, imóveis, uma frente à outra. Como a negação brota da própria afirmação, as duas afirmações mantêm uma relação dinâmica, de enfrentamento, relação que faz nascer uma terceira afirmação. Neste sentido, a terceira afirmação, embora conserve elementos das duas primeiras afirmações, as supera, diferenciando-se delas. Neste processo podemos distinguir os três momentos da dialética hegeliana: a primeira afirmação, que é a tese; a segunda afirmação, a antítese, que é a negação da primeira; e finalmente a terceira afirmação, a síntese, que é a negação da primeira negação, o que resulta em uma nova afirmação.

1.5. Primazia do social: nas ideias (Hegel) ou na história (Marx)

A partir de Kant, defensor, como vimos, de uma metafísica social dos costumes, segue-se um conjunto de autores que repensam o indivíduo

no quadro do social. Johann Fichte (1762-1814-2008), por exemplo, no seu livro "Discursos à Nação Alemã", afirma que o espírito do indivíduo *(Einzelgeist)* materializa-se em traços, idiossincrasias próprias das comunidades, povos e nações *(Volkgesit)*. Por sua vez, o *Volkgeist* seria um momento, um elo ou um grau do espírito universal *(Weltgeist)*.

Mas deve-se levar em consideração que este processo dialético, para Hegel, não seria apenas um método para avançar no conhecimento da realidade, mas como já vimos anteriormente, ele revela a verdadeira natureza da consciência. Para o idealismo alemão se a natureza da consciência humana é dialética, o próprio devir do pensamento humano será igualmente dialético e, por isso, continuamente se irá revelando cada vez mais e melhor nas suas criações culturais, políticas, filosóficas, religiosas e científicas.

No idealismo de Hegel, a razão, que na tradição kantiana é um processo individual ativo e construtor da realidade, passa a ser uma construção eminentemente social. Por isso a consciência e, portanto, o ser humano, não possui uma essência imutável e constante que iria adquirindo, como aspectos secundários, as características próprias aos diversos contextos sócio-históricos. A essência do ser humano é ser um contínuo devir. A expressão deste devir se daria no concreto de cada contexto, mas o dinamismo deste devir, para Hegel, seria abstrato, constituído pela força da ideia ou espírito absoluto que procura sempre seu maior desenvolvimento.

Não é de estranhar que muitos intelectuais germânicos pensassem que o Espírito, ou ideia absoluta, teria chegado à sua plenitude no período do Absolutismo Ilustrado do Reino Prussiano. Junto a este triunfalismo intelectual, vivia-se naquele período, particularmente na Inglaterra, a ilusão de que além da razão, outra força motriz da evolução da humanidade era o conjunto de leis econômicas recém-formuladas por Adam Smith e outros pensadores, principalmente a Lei do Mercado.

Mas este o otimismo não era hegemônico. No "*fin-de-siecle*" do mundo burguês (Século XIX), no seio de profundas crises sociais e intelectuais, surgirá a oposição entre o racionalismo e o irracionalismo (Gay, 1995). Atribui-se ao Romantismo a defesa da irracionalidade, mas o que de fato este movimento denunciava era o conflito entre o desejo de ser racional e a observação da irracionalidade do mundo industrial. Esta ambivalência se expressa pela dolorosa convicção de que faltam, na racionalidade, – leia-se, no progresso burguês -, certos valores humanos essenciais que foram alienados pelo próprio progresso. É precisamente a nostalgia do que está perdido que é o centro da visão do Romantismo (Löwy & Sayre, 1993).

Neste panorama, caberá ao jovem Karl Marx (1867-1986) virar às avessas a Fenomenologia do Espírito, de Hegel, na sua concepção do Materialismo Dialético. Para Marx, a história não se constrói pela dialética das ideias, pois são as ideias que se constroem na dialética da realidade material. Posteriormente, Marx, no Materialismo Histórico, trocará radicalmente os fundamentos da economia política do liberalismo ao afirmar que a formação econômica de uma sociedade não é o resultado da liberdade do mercado, mas do desenvolvimento das forças produtivas. O crescimento das forças produtivas explicaria, assim, o curso geral da história da humanidade. Porém as forças produtivas incluem não apenas os meios de produção (leia-se tecnologia e capital), mas também a força de trabalho (leia-se classe operária e suas habilidades). Não é mais a Lei do Mercado que move a história, pois o mercado não é outra coisa que um fetiche, senão a dinâmica das relações sociais que se estabelecem em torno das formas concretas de produção. Marx afirma, no Prefácio à "Contribuição a crítica da economia política" (1867-1986), que a estrutura econômica da sociedade, constituída de suas relações de produção, é a verdadeira base da sociedade, o alicerce sobre o qual se ergue a superestrutura política e jurídica e ao qual correspondem formas definidas

de consciência social. Isto quer dizer que as várias esferas e domínios da sociedade (arte, ciência, religião, moral etc.), principalmente a jurídica e a política, refletem o modo de produção dominante e que a consciência geral de uma época é condicionada pela natureza de sua produção. Com estas ideias, Marx faz transposição radical do Mercado, sujeito da história entronizado pelo liberalismo econômico, à Classe Operária, concebida como futuro sujeito da história pelo Manifesto Comunista (Marx & Engels, 1848/2007).

Nesse período conflituoso observa-se que se, por um lado, a sociedade e a política na era das massas precisavam ser repensadas, por outro lado não era só o pensamento liberal burguês que era contestado pelo crescimento e organização da classe operária, mas o próprio pensamento estava sendo posto em questão. Assim, introduzem-se dúvidas com respeito aos pressupostos racionalistas dos séculos XVII e XVIII. Qual seria, no ser humano definido por Aristóteles como animal racional, seu lado fundamental?[5] Seria sua racionalidade explicitada por Descartes, manifestada pelos portentosos descobrimentos científicos dos séculos XVIII e XIX e proclamada como a nova Religião Positiva da Ordem e do Progresso pelo iluminado Comte? Ou seria sua animalidade, que se manifesta tanto pelo seu parentesco íntimo com o mundo animal (Darwin) e sua estrutura instintiva (McDougall), como pelo predomínio do inconsciente e do reprimido sobre o racional e o consciente, que se manifesta tanto na massa (Le Bon) como no individuo (Freud)? Ou seriam ambos os aspectos igualmente importantes, que merecem ser articulados como propõem Wundt e Weber a partir da integração da força de organização coletiva,

5 De fato, como analisaremos mais na frente, inicia-se na Psicologia um processo um tanto contraditório, quanto mais se pretende dar-lhe um estatuto científico mais se nega a importância da racionalidade no ser humano e, particularmente, mais se contesta seu livre arbítrio, sua capacidade de autodeterminação.

enfatizada por Durkheim com as forças individuais tanto da criatividade como da loucura, explicitadas por Tarde e Freud?

2. Primeiros Projetos de Psicologia Social entre 1850-1930

É neste período do *fin-de-si*ècle burguês e do inicio do século XX (1830-1930) que se levantam as interrogações anteriormente discutidas e se oferecem diversas respostas, frequentemente opostas entre si, que vão surgir as ciências humanas tais como a Psicologia, a Sociologia e a Psicologia Social, que é o assunto deste livro. Os debates em torno da natureza da razão ser ativa ou passiva, ser individual ou social desembocaram, no que concerne à natureza da Psicologia Social, em duas posições claramente opostas. Uma perspectiva, seguindo as ideias do empirismo anglo-saxão, considera que os fenômenos sociais podem ser estudados como objetos da natureza. A outra abordagem, baseada nas ideias do idealismo alemão, se opõe à possibilidade de estudar os fenômenos sociais em uma perspectiva natural.

2.1. O social como fenômeno da natureza

Neste debate, o positivismo de Auguste Comte (1842-1987), que surge como uma consequência do enorme desenvolvimento científico anterior, constitui-se em um projeto para as ciências humanas que identifica o social com os fenômenos da natureza, e propõe, para o seu estudo, a observação sistemática e a experimentação. Para Comte, o único conhecimento aceitável é o científico, o qual obedece a um conjunto de *regras* únicas, seja qual for o seu objeto. Só podem ser objetos de conhecimento válido as proposições cujos conteúdos mantenham uma correspondência

direta ou indireta com os fatos. Assim, todo conhecimento deve sua validade à certeza proporcionada pela observação sistemática.

O positivismo defende, também, a ideia de que o ser humano e a sociedade têm evoluído e progredido graças ao avanço da ciência (Chauí, 1999). Comte proporá sua famosa "Lei dos três Estados", na qual afirma que o pensamento humano passa por três etapas ou estados: o teológico, o metafísico, e o científico ou positivo, estados que representariam três formas diferentes do saber. No estado positivo ou científico, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude.

Para Comte, as relações lógicas entre as diversas ciências permitirão explicar sua formação sucessiva como campos distintos de estudo no curso da evolução. Assim, Comte considera que as ciências estariam ordenadas hierarquicamente em uma complexidade cada vez maior, mas em uma generalidade cada vez menor. Cada ciência particular estaria fundamentada logicamente na ciência do nível imediatamente anterior, embora seu objeto próprio não pudesse ser reduzido às leis da ciência anterior. Comte estabeleceu a seguinte hierarquia: matemática, astronomia, física, química, fisiologia e sociologia. A matemática, mais que ciência empírica, seria uma lógica, uma maneira fundamental de pensar a natureza. Já a astronomia, física e química seriam as ciências da natureza. Finalmente a fisiologia e a sociologia estudariam o ser humano, esta última ocupando o topo da hierarquia por ser a ciência mais complexa.

Percebe-se que Comte exclui a Psicologia da classificação das ciências, pois considera que o estudo do ser humano, enquanto indivíduo, deve ser realizado a partir da fisiologia, e o estudo do ser humano, enquanto ser social, era tarefa da sociologia. Caberia a esta última não

só o estudo dos fenômenos sociais, a saber, descrever os fenômenos por meio de estatísticas sociais e analisar sua dinâmica, mas também a análise das condições que favoreceriam o desenvolvimento da filosofia positiva – a ordem e o progresso – na sociedade. Caberia à filosofia positiva o trabalho de indicar estruturas e objetivos políticos para a sociedade, tarefa que implicava em uma reforma moral da sociedade.

Na mesma perspectiva do positivismo, naturalistas como Darwin e Spencer analisaram o fenômeno social no quadro geral da evolução das espécies naturais, criando o evolucionismo social como quadro de referência que foi muito importante nas ciências sociais.

Charles Darwin (1809-1882) pretendia inicialmente provar que as espécies evoluíam para, em seguida, mostrar como esta evolução acontecia. Hoje sua teoria oferece uma explicação sobre a origem da vida neste planeta. Mas a ideia fundamental de Darwin era mostrar que as espécies evoluíam a partir da seleção natural. Pode-se entender a seleção natural analisando o processo de criação de uma nova espécie. O que vai determinar precisamente a criação de uma espécie não é a característica interna das diferenças entre a nova e a velha, mas a capacidade concreta que essas diferenças possuem de permitir uma melhor adaptação ao meio ambiente. Isto quer dizer que a diferenciação não possui inicialmente uma função de adaptação precisa de caráter teleológico. Por um lado, as diferenças se produzem de maneira aleatória devido a mutações genéticas acidentais. Por outro lado, a eficiência destas diferenças em permitir a sobrevivência da nova prole dependerá de características fortuitas que possam adquirir do meio ambiente.

A sobrevivência de uma espécie dependerá, portanto, de uma interação entre as condições do meio e características novas que permitam uma melhor adaptação a esse meio. Supõe-se, pois, que na natureza cria-se um confronto (a luta pela sobrevivência) no qual os mais competentes conseguirão se reproduzir e, assim, perpetuar suas características.

Na mesma perspectiva, Herbert Spencer (1876-1961) defendeu a ideia de que os fenômenos sociais seriam regidos por leis naturais e, portanto, as leis da evolução se aplicariam às sociedades. No seu livro *Abreviatura de Princípios de Sociologia,* Spencer descreve as sociedades usando como metáfora as características próprias dos seres orgânicos. Assim, ambas cresceriam, não só em tamanho, mas na complexidade das estruturas. Junto com a progressiva diferenciação de estruturas, se observaria também, em ambos os níveis, uma progressiva diferenciação de funções. Tanto nas sociedades como nos seres vivos, a articulação entre as duas formas de diferenciação (estrutural e funcional) seria dada pela evolução. Assim, a divisão do trabalho que é tratada pelos economistas como um fenômeno social, seria considerada pelos biólogos como um fenômeno próprio da natureza.

Spencer chega a extrapolar o paralelismo metafórico entre o mundo orgânico e o social quando afirma que a evolução social faz parte da evolução como um todo. A concepção fundamental desta evolução seria o passo progressivo de um estado indiferenciado para um estado de maior diferenciação. No seu pensamento, os mecanismos da evolução teriam origem na luta pela existência e na seleção natural, mecanismos que levariam à submissão e, às vezes, à eliminação dos menos eficientes em proveito dos mais aptos (Cuin & Gresle, 1994). Como a evolução da sociedade é uma lei inelutável, impedir seu avanço é também inútil. Aliás, Spencer traduz no seu evolucionismo social as ideias liberais de Adam Smith, quando afirma que a organização das sociedades estaria regulada pelos membros mais evoluídos e pela liberdade mais ampla nas relações interindividuais. Tanto a liberdade de mercado, como a liberdade nas relações sociais, impulsionariam as sociedades a progredir. Como veremos mais na frente, o evolucionismo social terá uma grande influência na psicologia americana. E não só na psicologia, mas de fato nos Estados Unidos, o

evolucionismo não apenas triunfou, mas integrou-se rapidamente na ideologia do capitalismo (Hobsbawm, 1982). O conceito *"strugle for life"* (a luta pela sobrevivência) viria a se converter no fundamento do *"self made man"* (o homem que ascende socialmente pelo esforço próprio).

2.2. O social como ciência histórica do espírito

As propostas positivistas e naturalistas receberam forte oposição, particularmente na Alemanha, a partir das posições de idealistas como Kant, Fichte e Hegel. Na mesma direção, Wilhelm Dilthey (1894/1978) estabelece uma distinção fundamental entre as ciências humanas, que ele denomina de ciências do espírito ou de ciências da cultura, e as ciências da natureza, pois os fatos humanos seriam históricos e possuiriam significados e valores para as pessoas que os experienciam. Mas as ideias radicais de Dilthey serão amenizadas por Friedrich Herbart (1776-1841), que pensa a psicologia como uma ciência limite entre as ciências da natureza e as ciências do espírito.

Na esteira da perspectiva de Herbart surge na Alemanha uma abordagem dualista, que se propõe incorporar ao estudo experimental da consciência o estudo de fenômenos culturais como costumes, linguagem e religião, o que exigiria uma abordagem histórica e não experimental. Desenvolve-se, assim, junto a uma Psicologia Geral e Experimental uma Psicologia Social de cunho etnográfico, denominada de Psicologia dos Povos (*Völkerpsychologie*). Caberá a Wilhelm Wundt desenvolver, junto com os estudos experimentais da consciência, os princípios do primeiro projeto detalhado de Psicologia Social[6]. Esta obra se propõe estudar os

6 Este projeto será desenvolvido em uma extensa obra de dez volumes, escrita por Wundt entre 1900 e 1920 e intitulada "*Völkerpsychologie: Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprach, Mytus und Sitte*"; Leipzig: Engelmann. [Existe tradução inglesa em três volumes: *Elements of Folk Psychology.* New York: Macmillan, 1916].

processos mentais superiores enquanto construções coletivas produzidas no transcurso da história. Neste sentido, Wundt afirma a existência de uma relação estreita entre a psicologia individual e a psicologia dos povos:

> A Psicologia dos Povos é uma parte da Psicologia Geral e seus resultados brindam conclusões múltiplas para a psicologia individual, porque a linguagem, os mitos e os costumes, como manifestações da alma comum, nos oferecem um material, do qual é possível tirar conclusões para a vida espiritual dos indivíduos. Assim, por exemplo, os fenômenos da linguagem, que devem ser considerados uma elaboração da mente coletiva, podem também ajudar a compreender a regularidade psicológica do pensamento individual (Wundt, 1916, p.3[7]).

Mas os fenômenos sociais não podem ser explicados pelas características da consciência individual, pois "desenvolvem-se na vida humana em coletividade e não podem ser explicados unicamente pelas propriedades da consciência individual, pois supõem a influência recíproca de muitos" (Wundt, 1916, p. 21[8]). Entretanto isso, contudo, não minimiza o papel dos indivíduos. Para Wundt, não existe uma *Völkerpsychologie* fora dos indivíduos, que formam parte das relações recíprocas, de forma tal que a psicologia dos povos pressupõe uma psicologia individual ou, como geralmente se denomina, uma *allgemeine psychologie* (psicologia geral). A primeira, não obstante, é um suplemento importante desta última ao fornecer os princípios necessários para uma interpretação dos complexos processos da consciência individual.

---

7 Tradução dos autores.

8 Idem.

Apesar desta proposta de articulação entre as duas ciências, Wundt, de fato, termina estabelecendo uma distinção fundamental entre uma psicologia individual, universal e analítica que se construiria, basicamente, com a ajuda do método experimental, e uma psicologia coletiva, contextual e histórica, que dependeria da observação. Pensamos que não se trata de uma opção por métodos diferentes para cada ciência, mas de uma visão diferencial da natureza do campo de estudo de ambas as ciências. Se na perspectiva positivista clássica considerava-se que os processos mentais individuais são regidos por leis naturais e, portanto, susceptíveis de serem estudados pelo método experimental, na perspectiva de Wundt, pelo contrário, uma psicologia dos fatos sociais abordaria fenômenos culturais como linguagem, mitos, artes etc. e, portanto, deveria utilizar uma perspectiva histórica no seu estudo. Estabelece-se, assim, não só uma diferença profunda entre indivíduo e cultura mas, também, uma diferença entre uma psicologia experimental, centrada no estudo do indivíduo, e uma psicologia compreensiva, centrada no estudo do coletivo[9].

2.3. O papel do individual e do social na explicação dos fenômenos sociais

Como se pode perceber o debate epistemológico sobre o tipo de ciência mais adequado para estudar os fenômenos sociais – a ciência natural ou a ciência da cultura – transformou-se num debate sobre a natureza do social. Na compreensão dos fenômenos sociais deve-se dar primazia ao indivíduo ou ao social? É neste momento que o debate epistemológico transforma-se num debate de caráter metodológico. Qual

9 Na tradição posterior, Wundt é lembrado só como o fundador da Psicologia (ciência única). Esta interpretação é enfatizada por Boring (1950).

seria o método mais adequado para abordar os fenômenos sociais: o holismo sociológico defendido por Durkheim (1898-1986), ou o individualismo psicológico defendido por Tarde (1890-1924)?

O debate entre psicologismo e sociologismo não deve ser entendido exclusivamente como um conflito territorial entre as duas ciências em formação – a Sociologia e a Psicologia – mas principalmente como um debate entre duas perspectivas no interior de uma mesma ciência: a sociologia. Assim, este debate retoma a polêmica essencial da filosofia política estabelecida entre os Sofistas e Aristóteles, entre Hobbes e Kant – qual é o centro na constituição da ordem social, o homem ou o coletivo – e a transforma na seguinte questão: o que deve ser priorizado na compreensão dos fenômenos sociais: os aspectos subjetivos, psicológicos ou os aspectos objetivos, sociológicos?

A abordagem de Gabriel Tarde, denominada de psicologismo, pretende priorizar o papel do indivíduo na explicação do fenômeno social, sobre a abordagem do coletivo. Neste sentido, o psicologismo, como método de estudo do social, consiste em admitir que o fenômeno social não se reduz completamente às leis naturais, sociobiológicas, e que a atividade mental dos indivíduos intervem na produção da sociedade. Como explicar as semelhanças nas crenças e nas normas sociais da nova sociedade de massas que surge no mundo moderno? Tarde propõe a invenção e a imitação como os fatores essenciais na compreensão do fato social. "Socialmente tudo não passa de invenções e imitações" (Tarde, 1890-1924, p. 23). Como ele afirma no livro *As leis da imitação*:

> Qualquer repetição social, orgânica ou física, não importa isto é, imitativa, hereditária ou, vibratória (para ficar unicamente nas formas mais impressionantes e mais típicas da Repetição Universal), procede de uma inovação, como toda

> luz procede de um fogo; e assim o normal em toda ordem de conhecimento, parece derivar do acidental (Tarde, 1890-1924, p. 28[10]).

O que Tarde afirma é que uniformidades sociais como idioma, padrões de sexualidade, crenças religiosas etc., não são consequência de um determinismo histórico (por exemplo, a lei do progresso de Comte), mas são produtos sociais marcados pela criação individual. A imitação permite que as invenções (as diferenças) se transformem em hábitos, em memória social. Para Tarde, as relações sociais se estabelecem mais por contágio e imitação que pela mediação direta das Representações Coletivas, como proposto por Durkheim (Themudo, 2002).

Embora Durkheim (1898-1986) insista na ideia de que os fenômenos naturais devem ser estudados como coisas, ele tem todo o cuidado de não identificar-se totalmente com o positivismo metafísico de Comte e de Spencer. Seu objetivo é estender o método do racionalismo científico ao estudo dos fatos sociais, pressupondo que estes são redutíveis a relações de causa e efeito e, não, formular um materialismo radical. Durkheim não pretende afirmar que os fatos sociais são coisas materiais "mas que são coisas, como as coisas materiais, embora de outra maneira" (p. 15).

Para Durkheim, tratar o fato social como um fenômeno natural não decorre de uma perspectiva ontológica mas, sim, de uma perspectiva metodológica. O que ele propõe é que o sociólogo se coloque na atitude mental dos físicos, dos químicos, dos fisiologistas, quando abordam os fatos sociais. Mas que significa fato social? Para o senso comum, pelo fato da sociedade se compor de indivíduos, a vida social não teria outro substrato que a consciência individual. Mas, para Durkheim "os estados

10 Tradução dos autores.

da consciência coletiva são de uma natureza diferente da dos estados da consciência individual, são representações de outro tipo. A mentalidade dos grupos não é a dos indivíduos; tem suas leis próprias" (p.22).

As Representações Coletivas, pelo fato de traduzirem a maneira pela qual o grupo pensa sua relação com o mundo, não podem depender das representações individuais (Durkheim, 1912/1996). Para compreender como a sociedade representa a si mesma, é necessário ter em conta a natureza da sociedade, não a natureza dos indivíduos. Portanto, a sociologia não pode tomar emprestados conceitos da psicologia (como sugestão e imitação, por exemplo) para explicar fenômenos sociais: o pensamento coletivo deve ser explicado a partir de fatos sociais, não de processos individuais. Os fatos sociais seriam, pois, crenças, práticas e sentimentos de um grupo, enquanto tal. As formas que revestem os estados coletivos, ao refletirem-se nos indivíduos, seriam de outra natureza. Assim, se para Durkheim as bases do fenômeno social seriam as representações coletivas, para Tarde o que precisaria ser explicado são precisamente as representações coletivas.

2.4. O coletivo como ameaça ao individuo

De fato, no conturbado final de século XIX, o debate entre o que deveria ser priorizado – o individual ou o social – se situava não só no nível conceitual, mas também no nível ideológico. Particularmente na França, a visão do coletivo ou (seguindo a terminologia da época) das massas estaria ligada fundamentalmente à violência e à subversão da ordem. Não é, portanto, de estranhar que pensadores como Scipio Sighele (1895-1954), Gabriel Tarde (1898) e Gustave Le Bon (1895) manifestem em seus estudos o sentimento de repúdio da classe média às ondas de manifestações e de tumultos gerados pelo descontentamento da classe

trabalhadora, que se formava no bojo da revolução industrial (Reiward, 1949). Estes autores defendem em comum a ideia de que o contágio e a sugestionabilidade, características inerentes às massas, fariam com que as pessoas perdessem tanto sua individualidade como sua racionalidade, criando-se assim uma mente coletiva.

Sob a influência da mente coletiva e devido à suspensão das imposições das normas gerais, os instintos destrutivos das pessoas seriam então liberados, o que levaria as massas a agirem de maneira violenta e irracional. Está implícito nesse pensamento que o ser humano, quando só, se comporta de maneira civilizada, mas quando se junta à massa, transforma-se num bárbaro, em uma criatura atuando unicamente por instinto. Neste sentido, Sighele (1895-1954), Tarde (1898) e Le Bon (1895) estabelecem uma distinção fundamental entre a mente do indivíduo e a mente coletiva, priorizando certamente o indivíduo e levantando forte desconfiança frente à ação das massas. Em pleno debate sobre a democracia e a universalização do voto, estas ideias enfatizarão a necessidade de criar condições para que a escolha eleitoral se faça em isolamento, pois as decisões tomadas em uma assembleia não representariam os verdadeiros interesses dos participantes (Michels, 1982).

2.5. Da consciência ao estudo do comportamento

A Psicologia, até o início do século XX, era uma ciência praticamente europeia, cujos grandes expoentes como Wilhelm Wundt, Edward Titchener, Franz Brentano e Oswald Kulpe de alguma maneira privilegiavam o estudo da consciência[11]. Mas nos finais do século XIX começam a aparecer propostas de uma psicologia objetiva em contraposição a uma

11 Exceções foram o livro de Edward Ross (1908) e os trabalhos de F.H. Allport (1924).

psicologia da consciência. As raízes desta proposta podem ser encontradas em três eventos relativamente independentes. Primeiro no desenvolvimento, inicialmente na Inglaterra e posteriormente nos Estados Unidos, de uma psicologia comparativa apoiada na psicologia animal. Segundo, nos estudos realizados na Rússia sobre a fisiologia do arco reflexo, que darão passo à psicologia reflexológica. E terceiro, na difusão do pragmatismo, principalmente nos Estados Unidos.

No que se refere à psicologia comparativa, o livro *Expression* of *the Emotions in Man and Animals* (1872), de Darwin, que estabelece certa continuidade entre o comportamento animal e o comportamento humano, desempenha um papel decisivo no interesse por uma psicologia objetiva, centrada no comportamento, no estudo da psicologia animal. Pesquisadores que farão parte do movimento behaviorista como H.S. Jennings, E. L.Thomdike, R. Yerkes e J. Watson, dentre outros, constroem laboratórios de psicologia comparada por todos os Estados Unidos. Em 1911 é fundada a revista *Journal of Animal Psychology.*

Uma segunda fonte da psicologia objetiva foi a escola russa de fisiologia, que se iniciou com os trabalhos de I.M. Sechenov e teve continuidade com as pesquisas de V. M. Betcherev e de I. P. Pavlov. Esta corrente foi a primeira a postular a necessidade de elaborar uma abordagem objetiva da psicologia e a propor uma teoria, a do reflexo condicionado, que explicava o comportamento sem fazer menção a qualquer tipo de estado mental.

Finalmente, desempenhará um papel importante no desenvolvimento da psicologia objetiva o pragmatismo, doutrina que afirma a inseparabilidade do pensamento e da ação ou, em outras palavras, a impossibilidade de reconhecer a verdade fora da tentativa de colocá-la em prática (Thinés & Lempereur, 1978). Para James (1907/1979), na medida em que o pragmatismo pretende ser uma teoria sobre os critérios da verdade dos enunciados, situa-se no nível da epistemologia.

"A prova última do que significa uma verdade é sem dúvida, a conduta que essa mesma verdade dita ou inspira" (Mariconda, 1979, p. XI). Este pensamento filosófico se tornará muito influente nos Estados Unidos onde, à luz destas ideias, foram formuladas várias teorias nas ciências humanas, como a do próprio James, sobre o fluxo da consciência, e a de Dewey, sobre a necessidade de adaptar a pedagogia aos contextos específicos de cada ação.

Não é, pois, de estranhar que a partir do artigo *"Psychology* as *the Behaviorist Views it",* publicado no *Psychological Review* em 1913 por Watson, a tendência cada vez mais forte em direção a uma psicologia objetiva se transformasse, nos Estados Unidos, na perspectiva Behaviorista. Neste artigo, que possui um caráter de manifesto, Watson convoca os psicólogos a abandonarem a análise da consciência e a se dedicarem a estudar exclusivamente a conduta, o comportamento. A consciência não poderia ser aceita como objeto de estudo de uma ciência objetiva, pois "nunca foi vista, tocada, cheirada, experimentada ou mexida. É uma mera suposição que possui tão escassas probabilidades de ser comprovada como a noção de alma" (Watson, 1913, p. 289).

A proposta de Watson era que a psicologia humana se limitasse ao estudo do comportamento observável, sem necessidade de inferir a existência de processos não observáveis, não verificáveis diretamente. Não se tratava mais de definir o comportamento em termos de intencionalidade, mas de explicar o comportamento recorrendo a fatores ambientais externos à pessoa. No que concerne à metodologia, o behaviorismo supunha a rejeição radical da introspecção, método muito frequente na psicologia alemã, e sua substituição pela observação e experimentação objetivas. Os informes verbais seriam válidos sempre e quando se utilizassem para entender resultados objetivos e comportamentais, e não para inferir processos mentais.

3. A Consolidação da Psicologia Social psicológica nos Estados Unidos

Estas ideias simples e não muito originais de Watson, mas expostas com força e com muito poder de persuasão, teriam uma influência decisiva no futuro da Psicologia Social tanto nos Estados Unidos como no resto do mundo ocidental. Mas por que estas ideias, que faziam parte do *Zeitgeist* da época, foram aceitas com tal intensidade nos Estados Unidos? E por que se propagaram com tanta força para os outros países, mesmo para aqueles onde ideias diferentes tinham-se desenvolvido anteriormente? Para responder a estas perguntas Boring (1950) recorre ao fato de que os Estados Unidos era um país novo, recentemente construído por pioneiros. Assim, o espírito de sobrevivência através da adaptação a um novo meio ambiente seria o elemento essencial da cultura do "Novo Mundo". Esta atitude fundamental teria sido o terreno fértil para o desenvolvimento das perspectivas pragmatista e funcionalista, as quais, por sua vez, constituiriam o terreno fértil de onde irá surgir logicamente o behaviorismo.

Parece difícil creditar exclusivamente ao espírito pioneiro do novo mundo o tipo de positivismo que se desenvolve como tendência dominante na psicologia americana. Outros fatores também deveriam ser analisados. Mas pode-se, sim, relacionar a dominância desta perspectiva norte-americana na psicologia mundial tanto com o forte desenvolvimento econômico e industrial dos Estados Unidos no século XIX, como com a importância que começava a adquirir no cenário internacional após ter obtido importantes conquistas territoriais e ter participado decisivamente na vitória dos aliados na 1ª Guerra Mundial, fatores que em conjunto levariam a América do Norte a ser líder do mundo ocidental capitalista, entre as duas guerras.

De fato, o behaviorismo terá uma influência importantíssima no desenvolvimento da Psicologia Social nos Estados Unidos. Mas não se trata de uma teoria e sim de uma ampla perspectiva na qual se desenvolverão inúmeras teorias, desde as mais radicais, como a "caixa preta" de B.F. Skinner, até as teorias que propõem mecanismos mediadores, como as de C.L. Hull e A. Bandura. Portanto, pelo fato do behaviorismo ser uma perspectiva ampla, não é de estranhar que no que concerne à Psicologia Social surgissem várias propostas diferentes, das quais cabe aqui destacar duas: o behaviorismo individual, de F. Allport, e o behaviorismo social, de G. Mead, teorias que influenciaram fortemente a recém-nascida Psicologia Social norte-americana.

3.1. Floyd Allport e a constituição da Psicologia Social Psicológica

Mas, de fato, são principalmente as ideias de F. Allport que marcaram o desenvolvimento da Psicologia Social nos EUA. Suas ideias aproximam-se das de Watson, apesar de serem menos radicais. Embora a introspecção possa ajudar complementarmente a interpretar uma observação, de maneira alguma pode servir para explicá-la. Provavelmente o ponto mais influente e mais radical das ideias de Allport (1924) foi a sua total rejeição a qualquer determinismo psíquico. Para ele, os determinismos seriam sociais. De acordo com Allport (1924), é impossível substituir os indivíduos pela noção de grupo, pois o grupo não pode ser concebido como uma entidade psicológica independente, mas como um conjunto de indivíduos diferentes que se relacionam entre si ou reagem simultaneamente a uma situação comum. Assim, opõe-se a várias concepções de sua época, como, por exemplo, as ideias de Spencer sobre a evolução progressiva e diversificadora do organismo social. Para Allport, um estudo evolucionário da cultura pretenderia explicar um

fato pelo resultado de sua história, o que seria uma explicação tautológica. Implicaria também na noção de um superorganismo que se desenvolveria por causas teleológicas, dado que em uma ciência da cultura seria impossível a utilização da noção científica de causa.

Allport critica também as ideias de Durkheim, afirmando que a verdadeira base da sociologia seria o comportamento social do indivíduo socializado. Nesta acepção, a tarefa da sociologia seria a de descrever as estruturas da conduta social e explicar estas estruturas em termos de indivíduos. Finalmente, Allport ataca ainda mais fortemente as ideias de Sighele, Tarde e Le Bon de que a massa possuiria uma vida mental independente da de seus membros. Os comportamentos das massas não podem ser explicados pela existência de um espírito arcaico, entidade que teria que ser constatada. É a partir do comportamento dos indivíduos que podemos explicar o comportamento da massa. A mente do grupo é um resultado, não uma causa, do comportamento individual.

Podemos concluir afirmando que proposta de Allport se caracteriza essencialmente por colocar como base do estudo os indivíduos e pela utilização do método experimental. Este objetivismo radical e a equivalência que estabeleceu entre psicologia individual e psicologia social constituíram, na prática, a proposta que terminará sendo a matriz hegemônica no desenvolvimento de uma Psicologia Social Psicológica.

3.2. G. Mead e F. Bartlett: caminhos para uma Psicologia Social Sociológica

Embora a proposta de uma Psicologia Social Psicológica, formulada por Allport, fosse hegemônica principalmente nos departamentos de Psicologia, mesmo assim se desenvolveu nos Estados Unidos outra proposta de Psicologia Social que, embora inicialmente ligada ao

behaviorismo, foi dele se distanciando ao adquirir um caráter mais social e uma maior preocupação pelos processos mentais mediadores. As ideias que hoje se denominam de interacionismo simbólico foram inicialmente formuladas por George Mead, a partir de seu behaviorismo social[12].

George Mead inicia sua obra fundamental *Mind, Self and Society: A Social Behaviorism* (1934/1982)[13] definindo a Psicologia Social, do ponto de vista do indivíduo, como parte da psicologia individual cujo objetivo seria estudar a influência do grupo social na conduta de um organismo individual. Posteriormente Mead reformula sua definição afirmando que:

> Na Psicologia Social tenta-se explicar a conduta do indivíduo em termos da conduta organizada do grupo social e não explicar a conduta do grupo em termos da conduta dos diferentes membros do grupo. Para a psicologia social o todo (a sociedade) é anterior à parte (o indivíduo) e não a parte ao todo (Mead, 1934/1982, p. 54[14]).

O behaviorismo de Mead diferencia-se do de Watson: primeiro, porque Mead reconhece a existência de elementos do comportamento que não são diretamente observáveis e, segundo, porque analisa o comportamento do indivíduo na sua situação social concreta. Para Mead, o comportamento estaria organizado em termos de atitudes. Parte do

12 Nesta teoria nota-se forte influência do pragmatismo e das abordagens sociológicas de Charles H. Cooley (1864-1929) e de W. I. Thomas (1863-1947). As ideias de G. Mead foram desenvolvidas posteriormente por Blumer (1969) com a denominação de "interacionismo simbólico" e tiveram boa aceitação em vários departamentos de Sociologia nos Estados Unidos.

13 A obra fundamental de Mead é póstuma, elaborada a partir de notas taquigráficas tomadas de suas aulas.

14 Tradução dos autores.

comportamento residiria dentro do organismo, e só mais tarde seria expresso. "Dentro da conduta existe um campo que não é externo, mas que pertence ao ato. A característica deste campo interno se revela em nossas atitudes, especialmente nas relacionadas com a fala" (Mead, 1934/1982, p. 53[15]). As atitudes não constituiriam núcleos de associações mecânicas entre elementos do sistema nervoso e a conduta, mas conjuntos de reações alternativas como as que se pressupõe quando se fala das ideias que possuímos acerca de um objeto.

Para Mead a linguagem, que faz parte do comportamento social, possui também a função de organizar as atitudes ou disposições mediadoras entre o estímulo e o comportamento. Isto equivale a dizer que a consciência é intrinsecamente social. A consciência surge através da comunicação por gestos num contexto social. A pessoa, instância diferente do organismo fisiológico, não está presente no nascimento, mas surge da experiência social e se desenvolve com ela. Assim, o indivíduo se descobre como pessoa não diretamente, mas indiretamente, através do grupo social (Mead, 1934/1982).

De fato, a unidade e a estrutura da pessoa refletem a unidade e a estrutura do processo social como um todo (Mead, op. cit., p. 175). As comunidades ou grupos que proporcionam ao indivíduo sua unidade de pessoa podem ser chamados de "outro generalizado" (p. 184). É na forma do "outro generalizado" que os processos sociais influenciam a conduta dos indivíduos. É desta forma que a comunidade exerce seu controle sobre os indivíduos, porque o processo social atua, como fator determinante, no pensamento do indivíduo.

Mead estabelece uma distinção entre o "*eu*" (*I*) e o "*mim*" *(me)*. O *eu* seria resposta do organismo às atitudes dos outros e, de certa forma,

15 Idem.

seria imprevisível, pois dependeria da interação estabelecida em um determinado momento. Já o *mim* estaria constituído pelo conjunto de atitudes organizadas dos outros que o próprio *mim* assume, e que determinam seu comportamento na medida em que ele é autoconsciente (Mead, op., cit.).

Com estas ideias, Mead tentou demonstrar que o espírito e a pessoa são emergentes sociais e que a linguagem, na forma do gesto vocal, proporciona o mecanismo para sua emergência (Morris, 1962). Com isso, ele ia em direção contrária às ideias evolucionistas, que estavam na base de quase toda a psicologia social, e que colocavam um desafio que poucos autores neste período abordaram diretamente, a saber, como se teria processado a passagem do animal ao homem na evolução da consciência.

Nos EUA, as propostas de Mead para a construção de uma psicologia social não tiveram a mesma influência que as ideias de F. Allport. Igualmente, na Europa, as ideias de Frederic Bartlett, questionador do paradigma behaviorista, tampouco tiveram muita repercussão.

Em oposição ao mecanicismo e ao atomismo dominantes nas ciências sociais da época, mas em uma perspectiva diferente, baseada no papel da memória, Bartlett em sua obra clássica *"Remembering"* (1932), afirma que o pensamento é um processo ativo que se utiliza das organizações de "esquemas" das experiências passadas. Isto quer dizer que os sujeitos, ao pensar, assimilam o problema e interpretam-no através de resumos esquematizados retirados de experiências anteriores. Ou seja, quando alguém tenta resolver uma situação-problema deve inicialmente adaptá-la a conhecimentos adquiridos em experiências passadas para daí retirar uma interpretação estruturada à maneira do esquema a que mais se adaptou.

Objetivando testar essas ideias, Bartlett (1932) realizou uma experiência sobre a abstração de significados em que, usando uma versão do jogo infantil "telefone sem fio", apresentou a sujeitos ingleses uma história

da cultura indígena do Canadá, *"A guerra dos fantasmas"*, pouco familiar a estes jovens e rica em conteúdos e conceitos típicos do folclore canadense. Os sujeitos eram solicitados a ler e reproduzir a estória, de memória, a um segundo e este a um terceiro, e assim por diante. Bartlett notou que, na medida em que eram contadas, as estórias mudavam sistematicamente: os sujeitos faziam uma espécie de nivelamento de intensificação das informações, nos quais excluíam detalhes e memorizavam apenas um esquema com alguns vestígios do que haviam escutado. Observou-se, também, uma tendência a buscar um significado congruente com as expectativas dos sujeitos, o que constituía uma racionalização. A história, que no original tinha claramente um significado mítico, era transformada na descrição simples de uma pequena aventura banal.

Num outro experimento Bartlett pedia a uma pessoa que copiasse um hieróglifo egípcio que não tinha relação com nenhum modelo ocidental, na continuação outra pessoa devia reproduzir a cópia e passar sua cópia a outra para que esta também a reproduzisse. O resultado foi uma paulatina deformação da figura original, que terminou se transformando em um gato. A partir desses resultados, Bartlett concluiu que a memória é mais um processo de "construção" que um ato de reprodução. Esta construção ativa seria bastante influenciada pela cultura ou grupo social do sujeito que, possuindo quadros de referência e costumes próprios, atuaria como uma base esquemática para o trabalho organizativo da memória.

Bartlett é reconhecido como o precursor da psicologia cognitiva moderna, por suas ideias sobre a assimilação da informação, através de esquemas que ele denominou de *convencionalização* e *difusão das informações* (Farr, 1994). No processo de *convencionalização,* colocam-se já certos elementos do que seria futuramente a teoria da difusão das representações sociais, de Serge Moscovici (1988).

3.3. As vertentes Psicológica e Sociológica na Psicologia Social

Já observamos que desde suas origens a Psicologia Social é pensada de diferentes formas. Assim, no final do século XIX opuseram-se, no interior da Sociologia, duas visões de como abordar os fenômenos sociais: o psicologismo de Tarde, que propunha estudar o social a partir da consciência individual, e o sociologismo de Durkheim, que defendia o oposto: estudar o individual a partir dos fenômenos sociais. Na virada do século XIX e início do século XX, desta vez no interior da própria psicologia, se dá uma clara oposição entre o projeto de uma psicologia coletiva, independente da Psicologia Geral e centrada no estudo de processos coletivos como linguagem, crenças e normas sociais (Wundt, 1916) e o projeto de uma Psicologia Social, parte constitutiva da Psicologia Geral, dirigida ao estudo da influência dos processos sociais no indivíduo (Allport, 1924). A partir desse período, a psicologia social que adquirirá hegemonia, tanto nos Estados Unidos como no mundo inteiro, será a vertente psicológica defendida por Floyd Allport.

4. A Hegemonia da Psicologia Social Psicológica

A partir dos anos 1920 a Psicologia começa a se desenvolver nos Estados Unidos dentro do paradigma behaviorista. Assim, em torno dos processos de aprendizagem se desenvolveram os grandes sistemas desse período. Nesse ambiente podia-se esperar que a defesa acirrada de F. Allport (1924) por uma psicologia social que partisse do individuo como unidade de análise, e que utilizasse a pesquisa experimental para estudar os comportamento sociais, abriria o caminho para o desenvolvimento de uma Psicologia Social na perspectiva do behaviorismo. Mas, contra

o esperado, a Psicologia Social Americana vai desenvolver-se com certa independência em relação a este sistema.

Na verdade, poucas linhas de pesquisa em psicologia social, entre as décadas de 30 e 60 do século XX, serão inspiradas em uma perspectiva claramente behaviorista. Assim, Katz e Lazarsfeld (1955), analisando a primeira edição do *Handbook of Social Psychology* (Lindzey, 1954), percebem o inicio de um progressivo afastamento da psicologia social das teorias behavioristas, por estas não serem capazes de tratar a complexidade dos fenômenos sociais. Quatorze anos depois, na segunda edição do *Handbook of Social Psychology* (Lindzey & Aronson, 1968), Berger e Lambert (1968) confessam, com certa tristeza, que nesse período a perspectiva behaviorista não estava recebendo dos psicólogos sociais o grande apoio dado a teorias mais molares e cognitivistas, mas menos rigorosas e com menor tradição, segundo eles.

De fato, dois fenômenos culturais que se iniciaram pouco antes da Segunda Guerra terão uma influência decisiva no desenvolvimento da psicologia social norte-americana. O primeiro é constituído pela migração, para os EUA, de psicólogos alemães, formados, em sua maioria, na perspectiva gestaltista. E o outro pode ser colocado no forte desenvolvimento da psicanálise no mundo anglo-saxão. Na primeira metade do século XX a Psicologia Social terá forte influência tanto de conceitos gestaltistas, no que concerne aos processos de percepção social, como de noções psicanalíticas, no que diz respeito aos processos motivacionais e os da socialização das crianças. De fato, graças às influências dessas duas perspectivas, a Psicologia Social terá liberdade para abordar temas menos comportamentalistas, mas sem perder a perspectiva individualista e experimentalista do behaviorismo. O behaviorismo absorveu, em certo sentido, estas influências ao adaptá-las à sua matriz essencial: o individualismo e o método experimental.

4.1. O behaviorismo e a Psicologia Social

O behaviorismo de Watson vai influenciar os grandes sistemas de Psicologia entre os anos 1920 e 1940, sistemas que se apresentam, geralmente, como teorias da aprendizagem. O objetivo principal dessas teorias é explicar como se estabelecem novas relações entre os estímulos do meio ambiente e as respostas do organismo a este. O elo que ligará um estímulo com uma nova resposta será o condicionamento, conceito essencial no processo de aprendizagem e que receberá diversas explicações, dependendo das teorias.

Para que as teorias de aprendizagem tivessem maior poder explicativo, os teóricos introduziram a noção de Generalização de Estímulo (Hillgard, 1956). Por generalização do estímulo se entende o processo através do qual a mesma resposta pode ser estimulada por mais de um estímulo. Pressupõe-se, neste conceito, que estímulos parecidos ao primeiro que produziu o condicionamento terão também o poder de estimular este comportamento. Pelo contrário, na noção de discriminação de estímulo, se entende o processo de aprendizagem pelo qual um organismo responde diferentemente a estímulos diferentes. Na perspectiva do behaviorismo, a aprendizagem social seria essencial na explicação dos fenômenos sociais. E, de fato, um dos processos de aprendizagem social, colocado inicialmente por Tarde e por Ross, é o processo de imitação. Para Gabriel Tarde, a imitação seria uma tendência natural do ser humano. Edward Ross considerava que este processo natural era essencial para entender a uniformidade nas sociedades.

O behaviorismo, na medida em que nega a existência de tendências naturais no ser humano, propõe-se explicar o surgimento da imitação a partir dos processos de aprendizagem baseados nos processos de condicionamento. Resumindo os trabalhos sobre imitação até os anos de 1960, Flanders (1968) descreve quatro possíveis situações de condicionamento:

na primeira, nem o modelo nem o observador são gratificados, na segunda só o observador é gratificado, na terceira só o modelo é gratificado e, por fim, na quarta e última condição ambos são gratificados.

A segunda condição representa o modelo clássico de aprendizagem instrumental e foi testado por Miller e Dollard (1941). Num experimento com crianças observavam o comportamento de escolha de um modelo. Posteriormente, na mesma situação de escolha, eram reforçadas quando imitavam o modelo anterior. Em uma segunda ocasião, observava-se que as crianças reforçadas eram as que mais voltavam a imitar em uma terceira ocasião.

Mas é evidente que essa situação de recompensa explícita a atos imitativos é pouco frequente na vida real, e não explicaria numerosas situações de aprendizagem social. Que aconteceria se não existisse recompensa ou se só o modelo fosse reforçado? Dentro da perspectiva behaviorista, alguns pensadores têm procurado responder a estas interrogações. Assim, no que se refere a condição sem reforço, Berkowitz (1969) afirma que em certas situações, modelos podem eliciar respostas agressivas imitativas através do mecanismo de condicionamento clássico. De maneira que, sujeitos que observavam um filme em que uma das personagens levava uma surra, seriam posteriormente mais agressivos com um parceiro que tinha o mesmo nome que a personagem surrada que com aqueles com outro nome (Berkowitz & Green 1966). Usando, também, como explicação o condicionamento clássico, Berkowitz e La Page (1967) mostram que só o ato de olhar uma arma pode posteriormente eliciar comportamentos agressivos. Mas estas pesquisas têm recebido fortes críticas e o próprio Berkowitz (1969) reconhece que esses efeitos dependem de condições muito especiais, e não podem ser generalizados

No que se refere à situação onde só o modelo é recompensado, Bandura (1965) mostrou que crianças que observavam modelos

recompensados por ter agredido um boneco (*João Bobo*), posteriormente agrediam com maior frequência esse brinquedo. Pelo contrário, as crianças que observaram o modelo ser punido se abstinham de repetir essa agressão em uma situação posterior. Bandura (1965) denominará esse tipo de imitação de "aprendizagem vicária", mas posteriormente usará mais conceitos cognitivos para explicar esse tipo de aprendizagem, que conceitos ligados a teoria behaviorista.

4.2. A perspectiva gestaltista e a Psicologia Social

A teoria da Gestalt surge no inicio do século XX[16], em oposição à tradição estruturalista (Wundt, Külpe etc.) de analisar a consciência em seus conteúdos elementares. A Gestalt considera que o primeiro passo para desenvolver uma psicologia sistemática é observar os fenômenos psicológicos tal como eles ocorrem na experiência direta, pois a experiência de um evento particular seria determinada pela organização do conjunto do qual faz parte esse evento.

Dois pressupostos são centrais nesta teoria. O primeiro considera que os fenômenos psicológicos particulares devem ser analisados em uma totalidade, dado que eles fazem parte de um sistema de fatores que coexistem interdependentemente, pois as propriedades do sistema não seriam dedutíveis dos elementos isolados que o compõem. O segundo pressupõe que certos estados psicológicos são mais simples e melhor organizados que outros, e que certas forças psicológicas agem de modo a atingir essa melhor situação (boa forma). Neste sentido, os gestaltistas consideram que a percepção constitui uma organização e que esta

16 A publicação de Wertheimer em 1912 sobre a percepção do movimento pode ser considerada como o ponto de partida da perspectiva Gestaltista.

organização procura a melhor forma que as condições dos estímulos permitirem.

Do primeiro pressuposto, seguem-se: [a] que os aspectos centrais da percepção se manterão constantes mesmo que existam mudanças na situação percebida, enquanto estas mudanças não alterem as relações entre os elementos; [b] que a percepção de cada elemento será influenciada pelo campo total do qual faz parte; e finalmente, [c] que o relevante é a relação entre os diversos elementos.

Do segundo pressuposto, "a percepção procura sempre a melhor forma" conclui-se que a percepção não é arbitrária nem aleatória, mas que se dirige à obtenção de um estado de ordem e de simplicidade. Embora a teoria nunca tenha explicitado qual seria este estado ideal, pode-se pensar que subjacente à concepção da melhor forma estaria a noção de que a organização de fenômenos físicos reflete uma certa harmonia, como se observa nos processos de cristalização ou nos campos elétricos.

O conjunto destas noções básicas da Gestalt desempenhou um papel fundamental no estudo da Percepção Social. De fato, a matriz fundamental do behaviorismo procura construir sua teoria a partir das diversas condições de reforço nas quais se estabelecem as relações entre estímulo e resposta (S ➔ R). Mas, na perspectiva positivista os estímulos sociais são considerados da mesma natureza que os estímulos naturais. De fato, existe alguma razão nesse raciocínio, pois comparando a percepção do mundo físico com a percepção que temos dos outros, observam-se muitas semelhanças entre os dois processos. O conhecimento acerca dos outros tem, muitas vezes, as mesmas estruturas e possui, às vezes, a mesma estabilidade que o conhecimento acerca do mundo físico. Todavia, o conhecimento do outro coloca problemas diferentes do conhecimento da natureza: as ações do outro possuem intencionalidade e o outro possui uma subjetividade. Situam-se aqui os aportes mais

interessantes da Gestalt à Psicologia Social, que deixarão influências marcantes até os nossos dias.

Entre os aportes fundamentais podemos considerar os de um psicólogo gestaltista austríaco, que emigrou para os Estados Unidos em 1930. Em seu artigo *"Social Perception and Phenomenal Causality"*, Fritz Heider (1944) analisa a natureza especial da percepção social, pondo em evidência o fato do sujeito e sua atividade fazerem parte de uma mesma unidade perceptiva (uma forma ou *gestalt*). De fato, as pessoas geralmente são percebidas como a origem de seus atos. Este princípio terá grande importância no desenvolvimento da Teoria da Atribuição (Heider, 1958), que marcou profundamente o desenvolvimento da Psicologia Social nos anos de 1960 e pode ser considerada como a precursora da perspectiva contemporânea da Cognição Social.

Heider (1958), na sua obra clássica "*The Psychology of interpersonal relations*", propõe-se a analisar as teorias que as pessoas comuns têm da vida social, na perspectiva de uma análise da psicologia ingênua. Segundo esta perspectiva, todas as pessoas possuem, a partir do senso comum, um conjunto de teorias ingênuas sobre a vida social, que serviriam de base para que elas possam interpretar os eventos sociais e agir sobre eles. Neste sentido, a compreensão do conjunto de teorias ingênuas e os mecanismos de sua formação seriam indispensáveis para a compreensão das relações interpessoais.

É no quadro da "análise ingênua da ação" que Heider (1958) desenvolve sua Teoria da Atribuição Causal. Nesta teoria ele pretende analisar os processos pelos quais um observador não qualificado, "o psicólogo ingênuo", procura entender as ações dos outros, particularmente as causas ou razões destas ações. Um dos princípios da psicologia ingênua consiste em procurar associar comportamentos e eventos a condições subjacentes relativamente invariáveis. Essas condições invariáveis seriam as propriedades

disposicionais, assim denominadas porque consistem em propriedades que "dispõem" objetos e pessoas a se conduzirem, geralmente, de certa maneira, em certas circunstâncias. Por exemplo, em uma festa observa-se que uma pessoa torna-se o centro da atenção contando piadas. O fato não surpreende aos que já conhecem esta pessoa, pois esperam que ela procure sempre ser engraçada nas reuniões sociais. Esta expectativa acontece por lhe ser atribuída uma disposição a ser engraçada em público.

O ser humano, portanto, não se contenta em registrar os comportamentos observáveis, mas precisa também ligá-los a alguma invariabilidade nos motivos ou disposições das outras pessoas. Neste sentido, pode-se afirmar que a análise ingênua, bem como a análise científica, tentam associar comportamentos variáveis a condições relativamente invariáveis (as propriedades disposicionais), que caracterizam os fenômenos, ou são subjacentes a estes.

Segundo Heider (1958), a psicologia ingênua considera que o resultado de uma ação depende da combinação de fatores pessoais e ambientais ou, usando sua terminologia, de forças pessoais e de forças ambientais efetivas. O que ele pretende afirmar é que as pessoas tendem a distinguir duas grandes fontes de causas possíveis de uma ação: as causas pessoais ou internas (que residem na própria pessoa) e as causas impessoais ou externas (decorrentes de forças externas à pessoa).

Pode-se afirmar, portanto, que a contribuição mais importante de Heider para a teoria da atribuição foi à divisão das fontes potenciais da ação em pessoais e ambientais. Além do mais, a "psicologia ingênua" é considerada a raiz heurística das teorizações posteriores, não só acerca da atribuição de causalidade, mas também sobre os processos de construção da realidade social, como veremos nos capítulos seguintes deste livro.

Outro aspecto em que a Gestalt influenciou a Psicologia Social foi no estudo de como avaliamos as pessoas, ou de como formamos nossas

impressões sobre elas. A impressão consistiria no conjunto de avaliações afetivas, morais e instrumentais que elaboramos sobre uma determinada pessoa. Essa impressão, com seus elementos cognitivos e avaliativos, predispõe o indivíduo a estabelecer determinadas formas de interação com a outra pessoa.

Segundo Solomon Asch, grande impulsionador dos estudos nesta área e no campo da influência social, formar impressões significa organizar a informação disponível acerca de uma pessoa de modo a poder integrá-la em uma categoria significativa. Ele defende que na formação de impressões as diversas qualidades do outro são vistas em suas relações recíprocas (Asch, 1946). As pessoas integram os diversos atributos do outro, reinterpretando-os, se necessário, de modo a constituir um *todo coerente*, em que o significado de cada atributo é formado na sua relação com os outros atributos. Concretamente, os traços de um individuo são avaliados em função de outros traços, cada traço influenciando os outros.

Considerando que a impressão final sobre uma pessoa é o resultado da conjugação de vários atributos, Asch (1946) procurou saber em que medida a contribuição de um determinado adjetivo para essa impressão é ou não afetada pela sua relevância ou pela ordem em que este é apresentado. No que concerne à relevância de um adjetivo, esse autor mostrou que adjetivos como caloroso ou frio podem mudar radicalmente o significado de um conjunto de outros atributos. Assim, num conjunto de atributos como trabalhador, disciplinado, inteligente etc. o adjetivo caloroso indicará a formação de impressão para uma pessoa afável, confiável e atraente; enquanto o adjetivo frio tornará a essa pessoa distante, não confiável e pouco atraente.

No que concerne à ordem de apresentação dos atributos, Asch (1946) pressupunha que as primeiras informações a respeito de uma pessoa influenciam a impressão final bem mais do que as informações subsequentes, pois

os primeiros termos estabelecem uma direção, e esta exerce uma influência contínua sobre os últimos termos. As características seguintes, ao surgirem, relacionam-se com a direção já estabelecida e tendem a adaptar-se a esta. A influência da ordem é denominada 'Efeito de Primazia'.

Outro psicólogo gestaltista que chegou aos Estados Unidos fugindo da ascensão do Nazismo na Alemanha foi Kurt Lewin (1890/1947), teórico e pesquisador eminente que teve um impacto marcante, em curto prazo, na Psicologia Social Americana, mas, por razões que descreveremos no nono capítulo deste livro, a sua real influência é hoje relativamente pequena para a dimensão e força inovadora de sua obra. A influência de Lewin se deu, principalmente, a partir do seu conceito de Grupo, das suas reflexões sobre as relações intergrupais e da sua concepção de sociedade. Todos esses aspectos serão discutidos mais profundamente no capítulo nove.

4.3. A Psicanálise e a Psicologia Social

Sigmund Freud (1856-1930) nasceu na Moravia, mas passou a maior parte de sua vida em Viena, onde desenvolveu os princípios da Psicanálise. Nas conferências dadas na Hall University, em sua primeira visita aos Estados Unidos, Freud descreverá a Psicanálise como: (1) um método para a investigação de processos mentais inconscientes baseado na associação livre; (2) uma técnica terapêutica (a associação livre) para distúrbios psíquicos e (3) uma teoria psicológica construída através dos dados obtidos na investigação e na terapia.

Na psicanálise, de fato, o método de pesquisa, a técnica terapêutica e a teoria psicológica giram ao redor da descoberta fundamental de Freud: o inconsciente. O próprio Freud (1914/1980) afirma que a psicanálise é o trabalho pelo qual levamos de volta à consciência do paciente

o psíquico recalcado. A noção de inconsciente nasceu da experiência com o tratamento de certos tipos de desordens mentais, particularmente dos fenômenos histéricos. A análise destes pacientes mostrou que o psiquismo não é redutível à consciência e que certos pensamentos ou emoções só se tornariam conscientes quando superados os mecanismos de resistência.

O resultado do estudo destes fenômenos psíquicos e de seu papel na vida das pessoas é o que constituirá o corpo da teoria psicanalítica, na qual o conceito de pulsão ocupa um papel fundamental. Freud (1915/1980) define a pulsão como a força que faz o organismo tender para um objetivo. Na pulsão cabe distinguir: a fonte da pulsão, cuja origem seria a excitação corporal; o objetivo da pulsão, que consiste em suprimir um estado de tensão; e o objeto da pulsão, que se refere à coisas, pessoas, relações etc., que permitem atingir o objetivo da pulsão. Freud diferencia radicalmente o instinto das pulsões quando supõe que a relação entre o objetivo da pulsão e seu objeto de satisfação desenvolve-se na experiência específica de cada pessoa[17].

Podemos perguntar-nos se esta teoria teve influência no desenvolvimento da Psicologia Social. Três aspectos devem ser considerados. Primeiro, de que maneira o próprio Freud percebia a relação entre psicologia e psicologia social e como ele analisava os fenômenos sociais. Segundo, de que maneira Freud percebia a relação entre "sua" Psicanálise e a Psicologia. Finalmente, temos que ter em conta, também, como os psicólogos, principalmente os psicólogos sociais americanos, percebiam a Psicanálise.

No que se refere ao primeiro aspecto, o próprio Freud afirma na introdução a seu livro *Psicologia das Massas e Análise do Eu* que a

17 Supõe-se que as pessoas "aprendem" a satisfazer suas pulsões com objetos determinados. Por esta razão, teorias neo-behavioristas como a de Hull poderão utilizar o conceito de Impulso (*Drive*) para mediar a relação entre estímulo e comportamento.

diferença entre a psicologia individual e a psicologia social ou coletiva perde grande parte de sua nitidez quando examinada mais de perto (Freud, 1921), pois o outro sempre está implicado na vida mental do indivíduo como modelo ou como objeto de afeto e de relações de cooperação e competição. Mas Freud mudará radicalmente essa afirmação reconhecendo a existência de atos narcisistas, nos quais a satisfação das pulsões é parcial ou totalmente retirada da influência de outras pessoas. Assim, para Freud a psicologia individual não é uma psicologia fundamentalmente social enquanto que a psicologia social teria como fundamento a psicologia individual. De fato, no seu livro Totem e Tabu, Freud opõe-se ao projeto de Jung que seria explicar a psicologia individual a partir da psicologia coletiva. Concretamente, Freud propõe-se resgatar o significado primitivo do totemismo a partir do indivíduo, de suas lembranças infantis, aspectos nos quais ele se manifesta no desenvolvimento de nossos próprios filhos.

Mas isto não significa que o social seja pouco importante na obra de Freud. Pelo contrário, Freud é considerado um dos pensadores sociais mais importantes do século XX (Álvaro & Garrido, 2006). São por demais conhecidos seus estudos sobre o futuro da civilização, religião, arte, normas sociais etc. O que está em jogo não é seu interesse pelo social, mas a perspectiva individualista com a qual Freud analisa os fenômenos sociais. Esta perspectiva aparece claramente no livro já citado "*Psicologia das Massas e Analise do Ego*", no qual Freud (1921), após criticar as concepções da época sobre o comportamento das massas, apresenta suas contribuições teóricas a este respeito.

Freud inicia sua análise descrevendo as explicações que Sighele, Tarde e Le Bon dão do comportamento dos indivíduos na massa: a inibição coletiva das faculdades intelectuais e a liberação da afetividade. Contudo, Freud opõe-se ao caráter arcaico e coletivo do inconsciente enfatizado por

estes autores. O mecanismo do recalque seria um mecanismo eminentemente individual. Para Freud, o contágio pressupõe a sugestionabilidade de toda a massa. Mas, o que explica a sugestionabilidade?

Freud assinala a ausência, nestes autores, de uma clara conceituação do que é grupo e propõe-se analisar a vida social a partir de grupos organizados como, por exemplo, o exército e a igreja. O que mantém a coesão dos membros nesses grupos? Freud descarta a sugestão como explicação última e coloca como fundamento da união nesses grupos as pulsões sexuais desviadas dos seus objetivos naturais. Tanto num quanto noutro prevalece a mesma ilusão, a de que há um líder supremo, que ama todos os indivíduos dessa coletividade com o mesmo amor. É a partir da ilusão de que todos são amados pelo líder que se estabelecem, para Freud, as duas formas de laço libidinal ou de identificação que permitirão a constituição do grupo, ou seja, o laço de um membro para com os outros e o laço de cada membro para com o líder.

Resumindo, em todas as massas, artificiais ou organizadas, existiria uma relação vertical constituída pela relação libidinal de todos os membros do grupo com o líder e uma relação horizontal constituída pelas relações libidinosas de cada membro do grupo com os outros. Como vimos, Le Bon explicava a igualdade comportamental dos membros pelo poder da sugestão. Para Freud, é a identificação que leva à empatia, a empatia leva ao contágio e o contágio à igualdade comportamental. A inversão do processo corresponde a uma inversão do método de análise de Freud, que efetua a análise de fenômenos sociais como as massas, o totemismo e a religião com o objetivo de explicar como se desenvolvem as diversas instâncias da personalidade do sujeito.

Mas esta perspectiva individualista não foi o principal motivo para que a psicanálise não tivesse uma influência direta forte sobre a corrente hegemônica da Psicologia Social norte-americana. Parte da causa está em

como a Psicanálise se percebia (e se percebe ainda) em relação a Psicologia. De fato, na medida em que o estudo do inconsciente se afastava do objeto clássico da psicologia alemã, que era a consciência, Freud e seus seguidores pensavam que com seus estudos se iniciava não só uma nova teoria, mas uma nova disciplina, disciplina "mais profunda" que a psicologia, que se contentava com a superficialidade do comportamento ou com a simplicidade enganosa da consciência. Essa atitude dos psicanalistas certamente os afastava dos psicólogos sociais. Mas existia ainda outro fator que afastava os psicólogos da psicanálise: a maneira com que os psicólogos percebiam a metodologia psicanalítica. O método de pesquisa e da prática psicanalítica era a associação livre. Nesta caberia ao analista a interpretação do material verbal do paciente. Essa prática hermenêutica confrontava diretamente com o espírito objetivista da matriz behaviorista[18].

Se não houve uma influência em grande escala da Psicanálise na Psicologia Social, como foi o caso da Gestalt, existiu, sem dúvida, uma influência indireta, mas importante e decisiva no estilo da Psicologia Social dos anos 1960[19]. Já em 1951 Krech afirmava que a vitalidade da Psicologia Social, nesse período, era devida em grande parte à influência da Psicanálise (Krech, 1951). Essa influência indireta se deu pela apropriação da Psicologia Social tanto de conceitos psicanalíticos (o impulso ou Drive, por exemplo) como de temas de pesquisa (agressão, socialização, família etc.).

A pulsão constitui-se num dos exemplos de apropriação de conceitos da psicanálise pela Psicologia Social. Freud, embora não afirmasse

18 O fato de que para ser analista o candidato tinha que se submeter a uma psicanálise, acentuava ainda mais, para os psicólogos sociais da *main stream*, o caráter subjetivo desta hermenêutica.

19 O sentido oposto de influência, da Psicologia à Psicanálise praticamente não existiu. A psicanálise, pelas razões dadas antes, se impermeabilizou contra qualquer influência da Psicologia, abrindo-se, pelo contrario, a outras ciências como a linguística, a semiologia, a filosofia etc.

que a agressão era uma pulsão específica (Laplanche & Pontalis, 2001), estudou-a como o conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou imaginários que visam prejudicar o outro, destruí-lo, humilhá-lo (Freud 1915, 1933).

Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939), formulando a teoria da frustração-agressão pressupõem, a partir das ideias de Freud, um vínculo quase automático, embora não necessariamente inato entre a frustração e a agressão (Miller, 1941). Seguindo a matriz behaviorista, a teoria F-A define a frustração objetivamente como a interrupção de um comportamento dirigido a um objetivo. Uma vez produzida uma situação frustrante, o sujeito experimentaria um impulso (*Drive*) para agredir a fonte da frustração. O aparecimento de um comportamento agressivo concreto vai depender, em parte, da aprendizagem anterior do sujeito e, em parte, da presença ou não de fatores de inibição. Estes fatores não inibem o impulso agressivo, que permanece e ainda tende a aumentar enquanto a inibição permaneça, mas só controlam sua expressão. Este impulso agressivo acumulado se deslocaria posteriormente em alvos menos inibidores.

Dollard e colaboradores (1939) aplicaram a teoria F-A, no contexto socioeconômico posterior à Grande Depressão, para conceituar o preconceito como o deslocamento da hostilidade produzido pelas frustrações inerentes à vida socioeconômica sobre categorias sociais que, pelo baixo *status* social, não podem revidar adequadamente (teoria do "bode expiatório"). A partir dessa teoria, Hovland e Sears (1940) correlacionaram o número de linchamentos de negros por brancos no Sul dos Estados Unidos com as flutuações dos preços do algodão e, de acordo com suas hipóteses, observaram que quanto menor era o preço do algodão, maior era o número de linchamentos.

Esta teoria, que se adaptava muito bem aos pressupostos de uma Psicologia Social behaviorista, começou posteriormente a ser criticada

no seu conceito fundamental, o de frustração. Em seguida, diversas pesquisas (Davies, 1971; Gurr, 1974; Runcimann, 1966; Vanneman & Pettigrew, 1972) tentaram mostrar os contextos sociais onde a frustração produzida levasse à violência social.

Outro exemplo clássico da influência da Psicanálise na Psicologia Social é o estudo de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1950) sobre "A Personalidade Autoritária". O pressuposto básico desta obra de colaboração[20] afirma que o conjunto de atitudes sociais e políticas de um indivíduo possui certa coerência e é expressão de tendências profundas da personalidade. Esta hipótese implica, quando aplicada ao estudo concreto sobre o fascismo, que as pessoas que tendem a aceitar mais as ideias fascistas possuiriam um conjunto de características da personalidade que constituem uma síndrome específica.

É evidente que os autores pressupõem que as ideologias, possuidoras de existência independente dos sujeitos, se originam em processos sociais e culturais históricos e contextuais. O que eles afirmam é que as ideologias mobilizam os indivíduos em função de suas características ou dinâmicas de personalidade. Dando ênfase à estrutura dinâmica da personalidade como mediador importante da aceitação da ideologia, os autores procuram reagir ao determinismo social da época expresso tanto no behaviorismo como num marxismo mecanicista. Para eles, o fascínio

20 Alguns autores atribuem a autoria principal do livro "The Authoritarian Personality" a Adorno, e em alguns casos à Escola de Frankfurt (Adorno e Horkheimer). De fato trata-se de uma obra de colaboração, organizada por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (em ordem alfabética, p. xi;). Horkheimer e Flowerman, editores da série de cinco livros sobre preconceito encomendados pelo "*American Jewish Committee*", limitam-se a escrever um breve prefácio para toda a série. Horkheimer escreve, também, um breve prefácio para este livro. Aliás, o livro, que se apresenta como colaboração entre o Instituo de Pesquisa de Berkeley e o Instituto de Estudos Sociais de Frankfurt, é, principalmente, um representante da influência que a Psicanálise exerceu na Psicologia Social dos anos 1940 aos 1960.

do fascismo suporia a existência de desejos e temores irracionais só explicáveis a partir de uma análise da dinâmica profunda da personalidade.

Utilizando uma dupla abordagem metodológica, a clínica e a psicométrica, os autores desenvolveram um vasto conjunto de pesquisas para demonstrar que o antissemitismo, traço radical de etnocentrismo, tanto se relacionava com a ideologia política como era a consequência de uma forma de personalidade desenvolvida pela existência de pais autoritários. A educação autoritária e a repressão da agressão levariam a sentimentos de hostilidade reprimidos, que serão posteriormente deslocados na direção dos grupos externos.

A Psicanálise fará uma grande contribuição à Psicologia Social oferecendo-lhe um leque de temas de estudo que não eram próprios nem da matriz behaviorista nem da perspectiva gestaltista. Hall e Lindsey (1969) enumeram os seguintes temas: grupo, socialização, dinâmica e estrutura da família. Temos já tratado do aporte freudiano sobre o grupo, mas vale a pena ressaltar que a visão de Freud (diferentemente da visão trazida por Kurt Lewin) só fazia reforçar a concepção da matriz behaviorista que centrava a coesão do grupo nos indivíduos. No que se refere à socialização, pode-se afirmar que, por um lado, a influência da psicanálise foi mediada pela antropologia social (Campbell 1974; Malinosky, 1970; Whiting, 1961), mas, por outro lado, a psicanálise contribuiu também diretamente no aprofundamento de certos aspectos da socialização. Assim, o interesse pela afetividade nas relações pais-filhos como antecedente no desenvolvimento emocional das crianças é uma influência da própria psicanálise (Brofenbrenner, 1958).

Frente às concepções behavioristas da criança como uma "*tabula rasa*", as ideias psicanalíticas sobre as fases do desenvolvimento infantil e os fatores que afetam este desenvolvimento foram também de grande importância nos estudos da Psicologia Social sobre a socialização. Finalmente,

podemos pensar que as teorias psicanalíticas sobre o papel da família no desenvolvimento afetivo da criança levaram diversos psicólogos sociais a estudarem a relação entre estilos parentais de educação e o desenvolvimento de diversas características sociais da criança (Baumrind, 1967, 1971; Becker, 1964; Camino, Camino & Leyens, 1996; Camino, Camino & Moraes, 2003).

5. Tendências atuais da Psicologia Social: dos 1980 ao século XXI

No período do pós Segunda Guerra Mundial, a partir do Tratado de Yalta, o mundo foi dividido em dois grandes sistemas econômicos e ideológicos, o capitalismo, no oeste, e o socialismo, no leste, que iniciam uma guerra fria entre si. Dentro desse contexto, criam-se no mundo ocidental programas de ajuda internacional: o Plano Marshall, para a reconstrução da Europa, e a Aliança para o Progresso, dirigida a países em desenvolvimento e/ou em vias de se descolonizar. Ambos os programas procuravam, fundamentalmente, reforçar a hegemonia do mundo ocidental nessas áreas. Neste processo observou-se um forte crescimento da influência dos Estados em vários aspectos da sociedade, particularmente na economia. Estes, acentuando sua função reguladora, criaram grandes companhias estatais em setores estratégicos e ampliaram suas despesas, particularmente em armamentos, embora desenvolvessem também programas destinados ao bem estar da população.

Estes planos e a criação de instituições financeiras internacionais como FMI, BIRD e outras, produziriam um reordenamento do sistema econômico mundial o qual, junto com o avanço tecnológico produzido no esforço das guerras, levariam a um forte desenvolvimento econômico dos países industrializados, os quais vão viver nos anos 1950 os famosos "anos dourados".

Mas como tudo o que é bom tem um fim[21], os anos de 1960 testemunharam o fim do *boom* econômico do pós-guerra. Nos Estados Unidos, numerosos movimentos sociais desencadearam-se: movimento pelos direitos civis, desordens raciais, protestos contra a guerra do Vietnã, movimento estudantil, movimento feminista. Os problemas da sociedade foram trazidos ao *campus*, aos centros residenciais, aos lares. Não sem razão, a convenção nacional da *American Psychological Association* de 1969 foi toda dedicada ao tema "*A Psicologia e os problemas da Sociedade*". Em 1971 iniciou-se a publicação do *Journal of Applied Social Psychology,* no qual se considerava fundamental escolher temas de estudo que fossem aplicáveis aos problemas da sociedade (Sampson, 1983). Alguns autores referem-se a este processo como um redirecionamento parcial de interesses como a consequência de uma crise passada pela psicologia social. Outros autores sustentam que se trata de uma pretensa crise (Rodrigues, 1981). Não se pretende analisar aqui as características ou as causas dessa crise, seja qual for sua natureza. Será suficiente para nossos objetivos assinalar, brevemente, as novas características que a Psicologia Social foi adquirindo em diversas regiões do mundo, entre os anos 1960 e 1970, e que criariam as condições para os desenvolvimentos atuais.

A característica mais importante atribuída à crise da Psicologia Social diz respeito à Relevância Social ou a procura de temas que respondessem a problemas reais da sociedade. É evidente que o conceito de relevância encerra significados diferentes conforme se avalie os graus de imediatismo da aplicabilidade de um estudo (Elms, 1972) e as relações existentes entre teoria e aplicação (Rodrigues, 1983). Mas, independentemente do debate teórico que ele implica, constata-se que o interesse

21 Uma das causas da nova crise econômica é a denominada " crise do petróleo", ou seja o brutal aumento do preço do petróleo pelo conflito entre os países árabes e Israel.

pela relevância propiciou um aumento de pesquisas sobre situações reais (pesquisas *in loco*), com o subsequente desenvolvimento de métodos estatísticos de análise multivariada (Neale & Liebert, 1973). Por outro lado observa-se, no que concerne ao aspecto teórico, que este desenvolvimento não afastou a Psicologia Social dos trilhos marcados pelo reducionismo individualista de Floyd Allport (Augostinus & Walker, 1995).

Ao mesmo tempo em que a psicologia social vivia certa tendência de voltar-se mais ao estudo de problemas sociais, ela passava, por outro lado, uma forte reformulação teórica que, embora a afastasse em parte do objetivismo radical anterior, a levava a centrar-se cada vez mais nos experimentos de laboratório (Oishi, Kessebir & Snyder, 2009). De fato, a quarta edição do "*Handbook of Social Psychology*" não dedica espaço a técnicas não experimentais como entrevistas, análises de conteúdo, observação sistemática (Gilbert, Fiske & Lindzey, 1998) como tinha sido feito nas edições anteriores do famoso manual. Os psicólogos sociais, em sua maioria lotados em departamentos de Psicologia, se afastavam cada vez mais da Sociologia, para se aproximarem mais ainda da Psicologia Geral (Oishi, Kessebir & Snyder, 2009), que nos EUA continuava a ser universalista, individualista e experimental. Particularmente os novos desenvolvimentos nos estudos da percepção e da cognição marcarão fortemente o desenvolvimento da Psicologia Social norte-americana, levando-a a se interessar cada vez mais pelos processos cognitivos, que na psicologia geral estavam recebendo maior atenção a partir de influências de outros campos de estudo. No que concerne à inteligência, a partir dos anos 1950 a Psicologia Social receberá da linguística a noção de estrutura mental e da cibernética a ideia de processos autorretroativos.

Na linguística, Chomsky (1965) considerava que a informação recebida pelas pessoas seria representada na memória de uma forma essencial, esquemática. Consequentemente, para evocar essa informação,

reconstrói-se o assimilado a partir da estrutura profunda, latente, podendo-se formar uma nova estrutura de superfície na comunicação. Já na abordagem da Cibernética, a inteligência era considerada a faculdade que processa continuamente as informações do meio ambiente. Neste processo se dava destaque aos mecanismos de retroalimentação, pelos quais o processamento da informação se iria modificando constantemente a partir dos dados já assimilados.

Deve-se levar em consideração que a Psicologia Social, em seu próprio desenvolvimento, deparou-se com a necessidade de estudar diretamente os aspectos cognitivos. De fato, por volta dos anos 1950 já se reconhecia, na Psicologia Social, a importância dos elementos cognitivos como constitutivos das atitudes. Diversas pesquisas foram dirigidas ao estudo da congruência ou coerência entre os diversos elementos das atitudes, particularmente entre os elementos cognitivos e comportamentais (Festinger, 1957).

As ideias do "*New look in perception*" sobre o papel dos fatores sociais nos processos perceptivos também influenciaram a Psicologia Social. Assim, os estudos de Heider (1958), sobre as concepções sociais ingênuas ou do senso comum das pessoas, colocaram a necessidade de ultrapassar as explicações puramente perceptivas, particularmente no estudo da maneira como as pessoas atribuem intenções às ações dos outros. Coube a Kelley (1973), na sua análise dos processos de atribuição, postular que os sujeitos ingênuos possuíam um processo de análise da situação que se assemelhava a um modelo de "Covariância". Esta estrutura de análise sistemática dos diversos fatores presentes permitiria inferir se a causa da ação era o agente ou as circunstâncias externas. Tratava-se, pois de um modelo de processamento de dados sobre os determinantes de uma ação (Kruglanski, 1980). A partir destas análises, o interesse da Psicologia Social passou a centrar-se sobre os próprios mecanismos do

processamento de informação social, recorrendo naturalmente às diversas concepções vigentes na Psicologia sobre o conhecimento.

5.1. A perspectiva da Cognição Social

A partir dos anos 1970, o tema clássico da percepção social começa a ser estudado em uma nova perspectiva, a perspectiva da Cognição Social. Embora alguns autores ainda utilizem a denominação "Percepção Social" (Fiske, 1993; Higgins & Bargh, 1987), outros abordam temas concernentes ao conhecimento do outro sob o título de Cognição Social (Fiske & Taylor, 1991; Hamilton, 1981; Harvey, 1987; Schneider, 1991; Weyer & Srull, 1984). Não se trata de uma questão puramente terminológica, mas da necessidade de expressar o surgimento de uma nova forma de estudar este tema.

Como já observado, o interesse pela cognição social não decorreu só do desenvolvimento da própria Psicologia Social nos temas ligados a percepção social, mas foi influenciado também pela evolução que tiveram os estudos sobre a inteligência. Assim, a teoria de Noam Chomsky sobre a linguagem está na origem da importância que a Cognição Social atribuirá tanto à memória como à noção de esquema mental nos processos de conhecimento. Esta última noção, a de esquema mental, era totalmente rejeitada pela perspectiva behaviorista. Por sua vez, a Cibernética marcará também a abordagem da Cognição Social, particularmente no que se refere aos conceitos de "processamento de informação" e "retroalimentação".

Pode-se pensar que uma abordagem que recebeu influências tão diferentes, que até parecem se encontrar em oposição, deve ter muitas versões diferentes. De fato, na Cognição Social se constata a existência de várias teorias, às vezes até opostas, acerca dos mais variados tópicos. Isto

indica que a Cognição Social não é uma teoria, mas um vasto campo de pesquisas e elaborações teóricas. Trata-se, pois, de uma forma de abordar os problemas e de analisá-los que é comum a um grande número de pesquisadores. Esta perspectiva começou a ser dominante a partir dos anos 1980 (Markus & Zajonk, 1985).

Apesar desta diversidade, pode-se citar alguns pressupostos que são compartilhados pela grande maioria dos pesquisadores desta área (Higgins & Bargh, 1987; Holyoak & Gordon, 1984; Hunt, 1977; Landman & Manis, 1983; Markus & Zajonc, 1985; Schneider, 1991; Stephan, 1985).

Primeiro, os processos mentais decorrentes das informações percebidas na realidade são vistos não através do modelo behaviorista de estímulo e resposta, mas como um processo ativo do sujeito, que se desenvolve em sequências definidas. Existem diferenças na maneira de conceber a dinâmica do processo, embora exista consenso quanto às sequências (atenção, codificação, armazenagem na memória, decodificação etc.) e quanto ao papel fundamental da memória no processo.

O segundo, e talvez mais importante pressuposto da Cognição Social, considera que, por causa das limitações inerentes ao aparelho psíquico processador de informações, nós desenvolvemos estruturas de conhecimento relativamente abstratas, que nos permitem enfrentar a enorme variedade de estímulos e situações. No processamento da informação, o sujeito desenvolve estruturas cognitivas próprias, as quais transformam e processam os dados concretos e singulares que provêm do meio ambiente.

Terceiro, as informações processadas na mente não são uma cópia da realidade, mas passam a ser uma construção pessoal do indivíduo, na medida em que se comprime muita informação e se perdem detalhes que podem ser importantes. Consequentemente, nosso processamento de informação está sujeito ao "erro", ou a vieses na compreensão da realidade. Esta tendência ao erro é considerada não como um ato fortuito,

casual, do sujeito, mas como inerente ao processo cognitivo, pois entre as características deste encontra-se a forte tendência a preservar as estruturas cognitivas existentes, o que leva a interpretar novas informações e lembrar as antigas de uma maneira consistente com o já conhecido. Outra característica que colabora na predisposição ao viés é a tendência a usar atalhos ou heurísticas na procura de informação.

Portanto, podemos afirmar que a perspectiva da Cognição Social pode ser considerada uma das mais importantes matrizes que influenciaram a Psicologia Social. Não é sem motivo que o terceiro capítulo deste Manual aprofunda essa perspectiva. No entanto, é importante ressaltar a existência, na atualidade, de outras influências que vão dar origem a Psicologia Social Sociológica.

5.2. O (re)surgimento da Psicologia Social na Europa

Para entender o desenvolvimento da Psicologia Social na Europa a partir dos anos 1960-1970, devemos lembrar os acontecimentos que precederam este período. Após a Segunda Guerra até meados dos anos 1950, a Europa viveu o grande esforço de reconstrução, esforço que se deu em plena guerra fria. De fato, em março de 1947, o Presidente norte-americano Truman assumiu publicamente o compromisso de "defender o mundo capitalista contra a ameaça socialista". Estava lançada a Doutrina Truman e iniciada a Guerra Fria. A Doutrina Truman designa um conjunto de práticas do governo dos Estados Unidos da América, que buscava conter a expansão do comunismo junto aos "elos frágeis" do mundo capitalista. Integrando esta doutrina foi criado o Plano Marshall, projeto de ajuda financeira para a recuperação dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial. Entre 1948 e 1952, o Plano Marshall fornece US$ 14 bilhões para a reconstrução europeia.

Concomitante a este plano, foi criado em 1946 o Programa Fulbright, com o objetivo de estabelecer um processo de intercâmbio cultural entre os EUA e a Europa, para estudantes e professores universitários. Graças a este programa, numerosos psicólogos sociais americanos passaram tempo pesquisando e lecionando em universidades europeias, enquanto que jovens doutores foram aos EUA para realizar estágios pós-doutorais. Estabeleceu-se, assim, uma relativa influência norte-americana no desenvolvimento científico da Europa, influência que foi bastante forte no campo da Psicologia.

Em face desta forte influência econômica, política, cultural e científica, a reação europeia foi ambígua: esta influência, em geral, era recebida positivamente, mas certos setores almejavam uma maior independência da influência americana (Hobsbawm, 1995). Assim, no nível político seis países criaram o Mercado Comum Europeu, que será a origem da atual União Europeia. Esta necessidade de construir certa independência desenvolve-se igualmente em relação à cultura e à ciência.

No que se refere à Psicologia Social, deve-se observar que a procura de uma identidade europeia não implicava necessariamente em uma ruptura nem com a produção científica da Psicologia Social norte-americana nem com o método experimental empregado por ela. Aliás, a primeira conferência de Psicólogos Sociais Europeus, em 1963, que teve a participação decisiva dos professores norteamericanos John Lanzetta e John Thibaut e o suporte financeiro da *American Social Science Research Council*, escolheu o inglês como língua oficial e a referência explícita ao método experimental no nome da associação a ser fundada no congresso seguinte: "*European Association of Experimental Social Psychology*" (EAESP).

Apesar de assumir-se a tradição da Psicologia Social norte-americana (*main stream*), certos grupos de psicólogos sociais europeus procuraram uma identidade própria. Esta procura de identidade implicava,

sim, em uma reflexão mais filosófica, consoante a tradição europeia, sobre a natureza da Psicologia Social. Podemos citar como representantes desta tendência: o psicólogo romeno, nacionalizado francês, Serge Moscovici (1928); o psicólogo polonês, naturalizado inglês, Henry Tajfel (1919-1982) e o psicólogo belga, radicado na Suíça, Willem Doise (1938).

É interessante constatar que o livro de Jodelet, Viet e Besnard (1970), que apresenta ao público francês os principais artigos da Psicologia Social norte-americana do pós-guerra, abre-se com o prefácio de S. Moscovici, que centra sua reflexão no debate sobre a oposição clássica entre indivíduo e sociedade, sobre a interdisciplinaridade inerente ao estudo do social e, finalmente, sobre a própria natureza da Psicologia Social. Para Moscovici (1970), a perspectiva clássica, na medida em que se limita a analisar a influência de estímulos sociais no comportamento do indivíduo, nega a existência de um campo próprio da Psicologia Social, transformando-a em uma extensão da Psicologia Geral. Este autor, inspirando-se no pensamento de sociólogos franceses como Lucien Lévy-Bhrul e Emile Durkheim, propõe que se tome como ponto de partida a "interdependência real ou simbólica de diversos sujeitos a um meio social comum" (Moscovici, 1970, p. 34).

Diversos autores consideram que a perspectiva psicossociológica que se desenvolveu na Europa, e que é denominada de Paradigma Europeu (Jesuino, 2000; Vala, 1996), apóia-se em três conceitos essenciais: a Representação Social (Moscovici, 1970), a Identidade Social (Tajfel, 1981) e a Influência das Minorias Ativas (Moscovici & Faucheux, 1972). Finalmente Doise (1976) aprofundará esta concepção propondo como campo específico da Psicologia Social, a "Articulação Psicossociológica" (Camino, 1996a).

Todavia, não se deve pensar que na Europa se desenvolveu uma psicologia europeia diferente da norte-americana. Certamente não é o

caso. Provavelmente as ideias da Psicologia Social norte-americana são majoritárias na Europa. Mas, as ideias dos autores citados têm alguma influência nos países ou regiões de língua latina (França, Itália, Bélgica, Suíça, Espanha e Portugal).

5.2.1. Das atitudes às representações sociais: Serge Moscovici

Para acompanhar a origem do conceito de Representação Social, de Moscovici, e sua posterior influência, temos que fazer um duplo movimento de análise: num primeiro momento, percorreremos o caminho que leva do conceito de atitude ao de Representação Social. Num segundo momento, seguiremos outro caminho que leva das representações coletivas às representações sociais. Recomendamos, no entanto, ao leitor o capítulo quatro para uma análise mais detalhada das atitudes e das suas relações com as crenças e ideologias.

No primeiro caminho acompanharemos o desenvolvimento da compreensão da existência ou não de processos mentais mediadores entre o indivíduo e o fenômeno social. Para Wundt (1916) e Durkheim (1898), as crenças construídas na história por um grupo social se impunham aos indivíduos diretamente, sem mediações de nenhuma ordem, pela força da sugestão.

Frente a este determinismo social, Tarde (1898/1922) introduziu o conceito de opinião, onde procura articular as representações individuais com as coletivas. Os processos de sugestão não agiriam indiscriminadamente da mesma maneira sobre todos os indivíduos de uma coletividade. Cada indivíduo se apropriaria dos aspectos da realidade que mais lhe interessam, a partir de suas necessidades. A imitação, fonte da socialização, não excluiria a participação individual. Na perspectiva do psicologismo de Tarde, o individuo pode ser, portanto, agente das mudanças sociais.

Em uma perspectiva semelhante, o interacionismo simbólico introduz a noção de atitude que pretende articular as disposições individuais com as influências sociais. Devemos ter em conta que existem duas perspectivas no interacionismo: a psicológica, de G. Mead (1934/1982), e a sociológica, de Thomas e Znaniecki (1918/1984) e de Blumer (1969). Assim, Mead, na perspectiva psicológica, afirma que parte do comportamento reside dentro do organismo, elemento interno que só mais tarde será expresso no comportamento. Dentro da conduta existiria um campo não externo, mas que pertenceria ao ato. As características deste campo interno revelar-se-iam em nossas atitudes. Assim, o comportamento estaria organizado em termos de atitudes. Esta organização representaria não só o que esta ocorrendo imediatamente mas, também, as etapas posteriores que vão ocorrer. Assim, a conduta como um todo estaria presente desde o início do processo como um conjunto de reações alternativas, como as que se pressupõem quando se fala das ideias e opiniões que possuímos acerca de um objeto.

Na perspectiva sociológica, Thomas e Znaniecki (1918/84) introduzem a noção de atitudes para explicar a maneira pela qual os indivíduos definem e entendem a situação social em que se encontram. Os contextos sociais possuiriam valores naturais, criados pela coletividade, que se supõem dever guiar as ações individuais. Mas, de fato, são as atitudes que explicariam a maneira em que cada indivíduo compreende e se apropria desses valores, compreensão que em última instância é o que determinará a atividade do indivíduo.

Não obstante, na Psicologia Social norte-americana, herdeira do paradigma comportamentalista, não existia inicialmente um lugar para um conceito como o de atitude, pois qualquer explicação do comportamento se reduziria ao esquema estímulo-resposta. Mas, rapidamente, a Psicologia Social, acompanhando as mudanças da Psicologia Geral

influenciada pelo pensamento neo-behaviorista de Hull (1951) e de Tolman (1932), considerará a atitude como um conceito indispensável para a compreensão do comportamento social (Allport, 1935).

Existem numerosas definições deste conceito, que variam do modelo tridimensional, em que a atitude é constituída por uma organização de fatores cognitivos, afetivos e volitivos (McGuire, 1985), a um modelo unidimensional, mais próximo do behaviorismo, cujo único fator seria constituído pela expectativa de que, de fato, o objeto possua o valor percebido (Fishbein & Ajzen, 1975). Este conjunto de definições tem como denominador comum a ideia de que a atitude é um mediador–organizador da resposta do indivíduo frente a um estímulo. De fato, numerosas pesquisas foram realizadas entre os anos 1950 e 1990 sobre a congruência entre atitudes e comportamento, e numerosas foram também as teorias propostas (Olson & Zanna, 1993).

Para Serge Moscovici, no entanto, as Representações Sociais não devem ser consideradas como uma resposta mental, simples ou complexa, a um estímulo do meio social (noção clássica da atitude), mas uma construção do significado do meio social, em que tanto o estímulo como a resposta se formam ao mesmo tempo, sendo o estímulo determinado pela resposta. A representação social enquanto processo de construção do real age ao mesmo tempo tanto no estímulo como na resposta. Este processo pode ser representado pelo esquema: O → S → O → R (organismo-estímulo-organismo-resposta). Neste sentido, as representações constituem-se em uma verdadeira preparação para a ação, não apenas porque guiam o comportamento, mas porque constroem e remodelam o ambiente em que este comportamento irá ocorrer (Moscovici, 1976).

A relação complexa que a Teoria das Representações Sociais propõe entre estímulo, indivíduo e comportamento social a diferencia das

teorias clássicas sobre mediadores sociais do comportamento (Farr, 1994), não porque a Teoria das Representações Sociais negue a existência de opiniões e atitudes (mediadores clássicos do comportamento social), mas porque situa estas noções em um contexto em que o sujeito constrói a realidade. É neste sentido que se pode afirmar que as Representações Sociais não apenas guiam o comportamento, função das atitudes na Psicologia Social Clássica, mas constroem o repertório com as possibilidades de ocorrência deste comportamento.

Pode-se concluir afirmando que a representação social pode ser concebida como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada por uma comunidade, e que se destina a guiar a prática e, concomitantemente, participa da construção da realidade

Mas deve-se sinalizar claramente que a teoria das representações sociais se apresenta mais como um vasto campo de teorizações e pesquisas que como uma teoria fechada. É devido a esta particularidade, defendida pelo próprio autor (Moscovici, 1986), que se têm desenvolvido diversas formas de entender as Representações Sociais, como o leitor poderá acompanhar no capítulo sete, neste livro.

5.2.2. Das relações "face a face" à identidade social: Henri Tajfel

A Psicologia Social, embora tivesse escolhido como campo próprio de estudo o indivíduo e a maneira como o indivíduo é influenciado pelos outros, na medida em que foi desenvolvendo este tipo de análise foi obrigada a dar atenção, também, às situações sociais nas quais se estabeleciam estes processos de influência. Grande parte destas situações poderiam ser descritas em termos de grupo. Muito rapidamente, em sua curta história, a Psicologia Social foi requerida a utilizar a noção de grupo para melhor compreender os processos de influência social.

Como exemplo bastante típico deste processo de descoberta natural podem ser citados os estudos de Mayo e colaboradores (Mayo, 1933; Roethilisberger & Dickson, 1939) na Western Electric. Nestes estudos pretendia-se, originariamente, descobrir as condições materiais mais efetivas no aumento da produtividade de operárias de uma tarefa de montagem, mediante a combinação de esquemas de incentivo com modificações no espaço de trabalho e na iluminação. Mas constatou-se que, independentemente das alterações sistemáticas, as jovens operárias aumentaram o seu rendimento durante os dois anos que durou o experimento. Foi considerado que grande parte do estímulo à produção provinha da boa interação entre elas. Para os autores, as moças, com o intuito de se manterem juntas, consideraram que fosse necessário ter uma produção elevada. A necessidade de manter o grupo unido seria a razão do alto rendimento.

No mesmo período, embora em situação totalmente diferente, chegava-se espontaneamente a conclusões semelhantes sobre a tendência dos grupos em construir normas sociais que guiariam posteriormente o comportamento dos membros. Sherif (1935) constata que, em uma situação ambígua, pessoas testadas isoladamente tendem a construir padrões individuais de resposta, diferentes de pessoa a pessoa, padrões que manteriam em situações subsequentes. As pessoas em situação de grupo constroem facilmente padrões comuns de resposta. Estes padrões seriam mantidos mesmo quando testados individualmente, mas o inverso não acontece, os padrões individuais não são mantidos em grupo. O grupo seria, assim, um fator importante na construção das normas que as pessoas utilizam para guiar o seu comportamento.

As constatações de Mayo (1933) e de Sherif (1935, 1936) sobre a importância dos grupos no comportamento dos indivíduos, pareciam prenunciar o início do interesse dos psicólogos pelo estudo do grupo. Mas, de fato, o estudo do grupo só se desenvolverá fortemente após a

Segunda Guerra Mundial graças aos esforços pioneiros de Lewin (1890-1947), a quem já citamos, como popularizador da "Dinâmica de Grupo", não só com suas contribuições teóricas e empíricas, consolidadas em 1945 com a criação da primeira organização dedicada ao estudo do grupo (*The Research Center for Group Dynamics – RCGD*), mas também com sua participação direta tanto via "pesquisa-ação" como via "formação em grupo" no problema das relações interraciais nos Estados Unidos.

Nesses trabalhos, que serão discutidos mais detalhadamente no capítulo nove, Lewin foi construindo uma noção de grupo muito distante da 'agregado de pessoas face a face', como era pensado na tradição da psicologia social. Segundo ele, o grupo não seria um simples agregado, mas uma totalidade cuja essência estaria na interdependência que seus membros possuem entre si: qualquer mudança em uma das partes afetaria as outras partes do grupo.

As pesquisas de campo de Mayo (1933), de laboratório de Sherif (1935) e as reflexões de Lewin (1936, 1939) colocaram claramente a necessidade do estudo do grupo para entender o comportamento individual. Estavam, pois, criadas as condições não só para que se iniciasse o estudo sistemático do grupo, mas para o desenvolvimento de uma nova abordagem. De fato, o grupo vai passar a ser um tema importante na Psicologia Social norte-americana, mas a abordagem continuará a clássica. O que freava este desenvolvimento? Como já discutimos quando referimos a influência da Gestalt, consideramos que foi o individualismo e o objetivismo da matriz behaviorista, adotada pela corrente hegemônica da Psicologia Social, que freou as possibilidades de um desenvolvimento dos estudos de grupo no nível grupal. Após Lewin, a maioria das pesquisas sobre grupo centrou-se nos grupos face a face, como modelo de grupo.

Mas indo, em certo sentido, contra a corrente do pensamento hegemônico da Psicologia Social norte-americana, Sherif e colaboradores

(Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1961; Sherif & Sherif, 1969) realizaram três clássicos experimentos de campo, denominados de "Os estudos das Colônias de Férias", nos quais observaram que a hostilidade existente entre grupos não pode ser atribuída exclusivamente a traços de personalidade dos membros de cada grupo, mas às características objetivas que a relação intergrupal possui, particularmente, as condições de conflito real entre os grupos. Este trabalho será discutido mais detalhadamente no capítulo nove deste livro.

Contudo, paradoxalmente, caberá a uma pesquisa feita inicialmente em uma matriz mais individualista a tarefa de redirecionar o estudo do grupo em uma direção mais grupal. A situação é ainda mais paradoxal quando se considera que as pesquisas de Tajfel e colaboradores se dirigiam, em certo sentido, a contestar as ideias centrais do trabalho pioneiro de Sherif e colaboradores, acima descrito. De fato, Tajfel e colaboradores (Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971) procuravam encontrar a explicação dos processos de diferenciação grupal, como os percebidos por Sherif, não no contexto social nem nas relações intergrupais concretas, mas em um processo bem mais fundamental, o da categorização.

Tomados em conjunto, os trabalhos do grupo de Tajfel utilizam processos psicológicos estritamente individuais, como comparação social e autoestima, para explicar um processo social complexo como o da identidade social. Mas parte do avanço que esta teoria trouxe no panorama da Psicologia Social foi o fato de ter introduzido o nível cognitivo, simbólico e representacional no estudo do grupo. De fato, nas ciências humanas o conceito de identidade tem sido um conceito polissêmico. Num aspecto ontológico refere-se ao que faz que a pessoa seja o que ela é, ou seja, refere-se à sua essência. Na Psicologia usa-se o conceito de identidade para indicar as características fundamentais de uma pessoa. Neste sentido, identifica-se identidade à personalidade.

Entretanto, o conceito de identidade pode se referir também às formas sócio-históricas como o sujeito e o individuo têm sido representados, ou se representam a si mesmo e aos outros.

Nesta última acepção, a identidade é descrita como uma representação cuja função seria diferenciar-nos dos outros. Nesta noção deve-se ter em conta dois aspectos: o processo psíquico – forma como construímos esta representação-, e os conteúdos desta representação. Óbvio que processos e conteúdos têm uma relação intrínseca fundamental. Mas, nos estudos, tende-se a acentuar um ou outro aspecto. A perspectiva da Cognição Social adotará o estudo do processo individual de categorização no contexto das relações intergrupais.

No que se refere aos conteúdos sociais da identidade, diferenciam-se os conteúdos que se referem à especificidade social do individuo – identidade pessoal –, e as representações sobre os grupos aos quais os indivíduos pertencem: – identidade social. A identidade pessoal, nesta perspectiva, tem sido estudada através da noção de *self por* G. Mead. Foram os trabalhos de Henry Tajfel que trouxeram o interesse pelo estudo de como os diversos grupos são representados no seio das relações intergrupais (Stephan, 1985).

5.2.3. Do conformismo às Minorias ativas: Serge Moscovici

Desde os anos de 1940 a psicologia social dominante tinha adotado o modelo funcionalista. Neste sentido, os processos de influência social eram percebidos como de mão única: a sociedade, por meio de suas instituições e de seus grupos, influencia os indivíduos que a compõem. Caberia, pois, aos indivíduos conformarem-se com a sociedade. Assim, os processos de socialização eram percebidos como de mão única: a sociedade influencia os indivíduos por meio de um conjunto de práticas institucionalizadas.

Na psicologia norte-americana, o processo de socialização tem sido estudado à luz de diferentes abordagens teóricas, como o behaviorismo e a psicanálise, mas com uma única perspectiva: a de entender como os indivíduos adquirem hábitos, crenças e valores culturalmente compartilhados, e como incorporam as regras sociais (Maccoby & Martin, 1993; Zigler & Child, 1969). A análise de algumas definições de socialização no campo da psicologia colocará em evidência a concepção funcionalista implícita nesta perspectiva. Por exemplo:

> Esperando pela criança, existe uma sociedade que possui uma cultura. A criança é colocada no meio de uma forma organizada de viver, possuindo certas possibilidades para processar informação e desenvolvendo motivos que permitem que esta forma organizada de viver possa lhe influenciar (Brown, 1965, p. 193).

> A socialização refere-se à adoção e internalização, pelo indivíduo, de valores, crenças e maneiras de perceber o mundo que são compartilhadas pelo grupo. Quando a internalização é efetiva, o indivíduo termina por desejar comportar-se da maneira que os outros desejam e esperam que o faça, enquanto membro responsável do grupo (Jones & Gerard, 1967, p. 76).

> A socialização é o processo pelo qual o comportamento de uma pessoa é modificado a fim de se conformar com as expectativas dos membros do grupo ao qual ela pertence (Secord & Backman, 1964, p. 462).

Essas definições de socialização, representativas da perspectiva adotada nos Estados Unidos, pressupõem um forte determinismo social

onde, por um lado, o social é concebido como algo externo, estático e em certo sentido abstrato e, por outro, o sujeito, isolado em sua individualidade, é visto como um aprendiz mais ou menos passivo dos elementos sociais apresentados a ele (Camino, 1996)[22].

Serge Moscovici vai criticar esta perspectiva, mostrando que grupos ou, seguindo sua nomenclatura, minorias consistentes terão um papel ativo nas mudanças sociais. Para verificar esta hipótese, o autor criou uma situação experimental que era apresentada aos sujeitos como um estudo sobre a percepção de cores.

Os resultados obtidos neste paradigma experimental, e que serão discutidos mais detalhadamente no capítulo seis, demonstraram que uma minoria de indivíduos pode influenciar as opiniões que uma maioria tem sobre um tema (neste caso as cores). A explicação para tal fenômeno deriva, sobretudo, da consistência comportamental da minoria. Apesar dos resultados obtidos na pesquisa experimental serem pouco salientes, o paradigma de Moscovici levantou questões muito úteis para uma reflexão mais aprofundada sobre os processos de Influência Social.

Assim, para Camino, Leyens e Cavell (1978), embora a teoria de Moscovici explique a capacidade de uma minoria influenciar a maioria através da consistência comportamental, ela nada afirma, por exemplo, quanto aos mecanismos pelos quais uma minoria passava a ser consistente. Como veremos mais à frente, a teoria das minorias ativas tenderá a se articular com as outras duas teorias: Representações Sociais e Identidade Social, para construir uma ampla perspectiva psicossociológica.

---

22 No capítulo dez deste livro uma discussão mais ampla do fenômeno da socialização é apresentada, inclusive considerando suas implicações para minorias sociais.

5.2.4. Em direção a uma Perspectiva Psicossocial

A partir da articulação dos três conceitos apresentados anteriormente, Representação Social (Moscovici, 1970), Identidade Social (Tajfel, 1981) e Influência das Minorias Ativas (Moscovici & Faucheux, 1972), desenvolve-se uma perspectiva psicossociológica (Camino, 1996a; Vala, 1996) que, pelo fato de ter-se dado com conceitos surgidos na Europa, muitas vezes tem sido denominada de paradigma europeu (Jesuino, 2000).

Para entender melhor esta perspectiva, deve-se compreender que a Cognição Social, perspectiva hoje dominante na psicologia norte-americana (Schneider, 1991; Markus & Zajonc, 1985), apesar do avanço construtivista que ela aporta em relação às tendências comportamentalistas e objetivantes das décadas de 50 e 60 do século XX, limita-se ainda à análise de processos individuais (Moscovici, 1970; Sampson, 1983). Na perspectiva psicossocial, o conhecimento do indivíduo não se processa no vazio. A Sociedade produz seu próprio conhecimento social e a construção do conhecimento individual se insere nesse processo (Berger & Luckmann, 1973). Precisa-se entender a maneira em que as diversas sociedades se representam a si mesmas e ao mundo, e como os indivíduos e grupos se apropriam dessas representações e as reconstroem (Moscovici, 1961).

Uma ênfase exclusiva na Teoria das Representações Sociais, pelas dificuldades teóricas e metodológicas que apresenta, não parece dar conta dessa tarefa (Camino, 1996a; Vala, 1996). Mas a Teoria das Representações Sociais pode abordar a constituição complexa dos conhecimentos sociais em nossa época, se complementada com as teorias da Identidade Social (Tajfel, 1982) e da Influência Social (Moscovici & Faucheux, 1972). Assim, a perspectiva das Relações Intergrupais (Tajfel, 1981; Turner & Gilles, 1981) oferece a possibilidade de fundamentar uma perspectiva dialética do conhecimento humano (Camino, 1996a; Vala, 1996). Se a partir da

perspectiva cognitivista, a pertença ao grupo pode ser considerada não só como forma de relação mas, principalmente, como forma de consciência ou categorização social, com a perspectiva das relações intergrupais pode-se estudar as relações sociais enquanto afetadas pela consciência de pertença a um grupo (Stephan, 1985). Esta visão pressupõe que toda relação interpessoal efetua-se no horizonte das relações intergrupais (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1979; Turner & Giles, 1981).

Assim, na perspectiva das relações intergrupais, o conceito de Identidade Social (Tajfel, 1981) desempenharia um papel essencial, pois a Identidade Social constitui-se em um processo dialético na medida em que, por um lado, muda o sujeito, facilitando a incorporação de valores e normas do grupo social e, por outro, implica em uma participação ativa do sujeito na construção da identidade grupal e, portanto, na transformação contínua do grupo (Vala, 1993, 1996).

Entretanto, a propriedade dialética dos processos de identidade não se limita à relação entre o indivíduo e seu grupo. Ela pode ser também aplicada às relações dos grupos entre si e com o sistema social. Deve-se considerar que, segundo Tajfel (1972), o processo de identidade social não ocorre no vazio social, mas num contexto histórico onde os diversos grupos mantêm relações concretas entre si.

O processo de identidade social afetaria não só a maneira como indivíduos e grupos percebem a organização da sociedade, sua estrutura, estabilidade e legitimidade, mas também o modo como nela atuam, procurando modificá-la em função de seus interesses sociais. Por sua vez, as estruturas sociais influenciariam de alguma maneira as representações que os indivíduos fazem de si mesmos e da sociedade (Lima, Monteiro, & Vala, 1996).

Deve-se considerar que as relações entre grupos desenvolvem-se sempre no interior de formações sociais, econômicas, políticas e ideológicas

com características específicas. Estas características influenciam as relações intergrupais, mas também são consequências dessas relações. Neste sentido, fenômenos próprios das formações sociais, como os movimentos sociais e ações coletivas, devem ser entendidos não só a partir de processos econômicos e sociológicos, mas também a partir de fatores subjetivos. A construção de uma identidade comum entre seus membros é considerada como um dos determinantes subjetivos fundamentais do processo de mobilização social (Camino, 1990, 1996a; Lima, Monteiro & Vala, 1996; Vala, 1993, 1996, 1997).

Por sua vez, a teoria da Influência Social permitiria entender as dinâmicas cognitivas subjacentes aos processos de consenso e dissenso. Nesta teoria, Moscovici (1979) inverte a dinâmica da comparação social, colocada pelo funcionalismo no centro do consenso, ao afirmar que a percepção é sempre social e que os sujeitos se comparam com outros não porque a realidade seja por si ambígua, mas porque existe uma norma social de objetividade, segundo a qual o consenso é critério de verdade. Assim, nas situações de desacordo a realidade se torna ambígua, incerta, gerando um conflito cognitivo, cuja resolução pode assumir diferentes modalidades: o conformismo, a submissão, ou a inovação.

Todavia, dada a grande heterogeneidade de nossas sociedades, quais seriam as condições sociais para a aplicação da norma de objetividade? Para Vala (1996), a incerteza sobre a realidade ocorre apenas quando há desacordo com aqueles com quem se espera estar de acordo, e estes são os membros do grupo assumido como próprio. É neste sentido que a Teoria da Identidade Social, de Tajfel (1981), permitirá entender melhor as dinâmicas de consenso e de dissenso que subjazem à construção das representações sociais polêmicas. É neste sentido, também, que a teoria da Identidade Social ofereceria as bases para a compreensão da formação simbólica dos grupos sociais e, portanto, para a compreensão dos

processos de ancoragem subjacentes à construção das Representações Sociais (Camino, 1996a).

Devemos lembrar que, para Moscovici (1973), as Representações Sociais não representam simplesmente opiniões, imagens ou atitudes em relação à um objeto social, mas são verdadeiras teorias ou sistemas de conhecimento que servem na descoberta e organização da realidade. Nesta perspectiva, Doise (1990, p. 125) define as representações como "princípios organizadores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações". Segundo Doise (1986), os princípios organizadores são análogos às dimensões de oposição e de hierarquização que Bourdieu (1977) descreve em sua teoria de campo, e aos princípios de dicotomia, adaptação, assimilação e sincronia que intervêm na dinâmica da propaganda, da propagação e da difusão (Moscovici, 1976).

5.2.5. Níveis de análise e a Psicologia societal: Willem Doise

Doise (1976) aprofundará a concepção da perspectiva psicossocial propondo como campo específico da Psicologia Social a "Articulação Psicossociológica". Segundo esse autor, a principal característica que diferenciaria as teorias e perspectivas que têm sido desenvolvidas no seio da psicologia social, além dos diferentes paradigmas científicos que as embasam, é sua posição em relação à possibilidade, ou mesmo à legitimidade e à necessidade de uma "Psicologia Societal". Em outras palavras, a posição da Psicologia Social em relação a: a) possibilidade de articulação de explicações de ordem individual com explicações geradas nas próprias relações sociais, históricas, econômicas de uma dada sociedade; b) como o indivíduo dispõe de processos que lhe permitem funcionar

em sociedade e c) como as dinâmicas sociais orientam o funcionamento desses processos.

Doise (1986) defende que as teorias desenvolvidas no seio da Psicologia Social podem ser analisadas a partir de quatro níveis: intrapsiquíco (ou individual), interpessoal (ou interindividual), intergrupal e ideológico.

Para ele, o primeiro nível de análise focaliza o estudo dos processos intraindividuais, e os modelos aqui utilizados tratam da maneira pela qual os indivíduos organizam suas experiências com o ambiente. Já o segundo nível descreve os processos interindividuais e situacionais, nos quais os indivíduos são considerados intercambiáveis e seus sistemas de interação fornecem os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível. O terceiro nível leva em conta as diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais, características de uma sociedade, e analisa como suas posições modulam os processos do primeiro e segundo níveis. O quarto nível remete aos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais. As produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, não somente dão significação aos comportamentos dos indivíduos como, também, criam ou dão suporte às diferenciações sociais em nome de princípios gerais.

A distinção em quatro níveis, de acordo com Doise (1986), não deve servir apenas a objetivos classificatórios, mas, sobretudo, facilitar a realização de articulações do diferentes níveis de análises, o que, segundo ele, deveria ser tratado como um tópico próprio da pesquisa da Psicologia Social.

Finalmente, gostaríamos de chamar a atenção do leitor para o fato que, de certa forma, a noção de níveis de análise, e algumas tentativas de articulação entre eles, serviu como fio condutor na proposta deste livro. Basta olhar a organização dos seus capítulos que isso ficará ainda mais claro.

Sumário e Conclusões

Neste capítulo apresentamos o percurso histórico do desenvolvimento da Psicologia Social enquanto campo de saber que, embora independente de outras disciplinas científicas, estaria localizada na interseção dessas mesmas disciplinas. Partimos de dois pressupostos: a) que o desenvolvimento científico não ocorre independente do jogo político de uma determinada sociedade, mas é fortemente influenciado pelos seus conflitos sejam eles sociais, políticos, econômicos ou culturais e b) a grande questão norteadora do desenvolvimento dessa disciplina refere-se à concepção da natureza das relações indivíduo-sociedade: deveria a psicologia social reduzir os fenômenos sociais aos processos individuais, tornando-se apenas uma área da psicologia geral, ou deveria se aproximar da sociologia buscando entendê-los? Ou poderia ainda, tentar articular explicações desses dois níveis de análise? Tendo esses aspectos em mente, primeiro apresentamos o contexto sócio-político-cultural dos primeiros projetos sobre o que deveria ser o campo de estudo e a metodologia da psicologia social. Em seguida, discutimos os pilares das duas vertentes dessa disciplina: a psicologia social psicológica e a sociológica, e finalizamos analisando as tendências atuais dessa disciplina.

CAPÍTULO 2

Metodologia da pesquisa em Psicologia Social

Cícero Roberto Pereira*
Denis Sindic
Leoncio Camino

Neste capítulo discutiremos os aspectos centrais da metodologia da pesquisa realizada pelos psicólogos sociais. Analisaremos diferentes posturas epistemológicas que orientam essa pesquisa, destacando o seu papel em uma das principais facetas da Psicologia Social: a sua vertente multimetodológica. Com isto queremos dizer que a atividade dos psicólogos sociais envolve múltiplos caminhos, através dos quais encontram respostas para as suas inquietações em relação aos fenômenos psicossociais. O nosso objetivo é tentar esclarecer esses caminhos de maneira que o leitor possa ter a visão mais abrangente possível sobre as orientações epistemológicas que servirão de base ao seu trabalho, para que ele possa avaliar as vantagens e desvantagem de seguir caminhos mais longos, em umas situações, ou caminhos mais curtos, em outras situações, para encontrar respostas para as questões de pesquisa que são levantadas na psicologia social.

Dividimos o capítulo em quatro seções. Primeiro analisamos os pressupostos epistêmicos que fundamentam a pesquisa científica. Em seguida, procuramos discutir a natureza dos problemas de pesquisa, sugerindo a possibilidade de organizá-los em uma tipologia consoante às características das questões de investigação levantadas pelos psicólogos sociais. Depois apresentamos os métodos de pesquisa usados na

* Os autores agradecem a Luana Souza pela leitura atenta e cuidadosa que fez neste capítulo.

maioria dos estudos conduzidos na psicologia social e os procedimentos de coleta da informação usados nesses estudos. Finalizamos com algumas considerações sobre o lugar ocupado pela psicologia social no debate sobre a natureza da ciência e de seus métodos de pesquisa.

1. A Natureza da Ciência

A palavra ciência tem origem no vocábulo, em latim, *scientia.* Em português, significa "conhecimento", se usarmos uma tradução livre e mais direta. Um dos significados possíveis para conhecimento é o verbo "saber" – o ato de "estar convencido de" ou "estar certo de". É ter a certeza daquilo em que se acredita, ou que se supõe conhecer.

A ciência é considerada por muitos como a fonte de conhecimento mais correta e válida. O que é "cientificamente comprovado" é, geralmente, assumido como incontestável, algo que é mais do que uma crença ou uma mera opinião. É um tipo especial de crença. É a que pode resistir ao crivo do teste de validade. Assim, o problema da natureza da ciência centra-se não só na questão dos critérios de validade do conhecimento mas, também, na questão dos elementos que funcionam como fronteira entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento, das quais são exemplos a religião, a metafísica e o pensamento de senso comum. O que justifica a presunção (se é realmente justificada) de que a ciência representa uma fonte mais segura e válida de conhecimento?

Antes de explorar esta questão, devemos lembrar ao leitor que este capítulo de introdução não tem a intenção de fornecer respostas definitivas para essa pergunta. Isso seria uma tarefa impossível porque, na verdade, não existe consenso sobre a natureza da ciência nem sobre se de fato a ciência é diferente de outros domínios do saber.

Alguns filósofos da ciência, entretanto, acreditam ser possível estabelecer critérios lógicos e objetivos que podem fixar a diferença entre o conhecimento produzido por esses domínios (ver, por exemplo, os esforços realizados por Lakatos, 1977; Peirce, 1877; Popper, 1963). É o que definem como problema da demarcação, em torno do qual tentam delimitar o que é a ciência enquanto uma das formas de produção do conhecimento que julgam ser mais válida e radicalmente diferente do conhecimento não científico. Tal posição pode ser chamada "demarcacionismo". Por outro lado, outros filósofos questionam se é possível traçar uma distinção clara e definitiva entre o que é e o que não é ciência. Alguns até já contestam a alegação de que a ciência é necessariamente mais válida e fundamentalmente diferente de outras formas de conhecimento (e.g., Feyerabend, 1975, 1987). Esta posição é frequentemente chamada de "relativismo", porque considera que o conhecimento científico, como qualquer outro tipo de conhecimento, está sempre relacionado aos valores e crenças da época e do contexto cultural particular em que é produzido.

Portanto, nosso objetivo aqui não é mais do que explorar alguns dos principais argumentos deste debate. Pretendemos, assim, dar uma ideia dos aspectos que são geralmente considerados características da ciência e da investigação científica – quer essas características façam a ciência mais válida e radicalmente diferente do que outras formas de conhecimento, quer não.

1.1. A ciência é baseada na objetividade

Uma estratégia usada por vários pensadores sobre o problema da validade do conhecimento foi o estabelecimento de uma distinção entre o que se acredita ser o mundo objetivo, dotado de uma lógica própria passível de ser descrita ou de ser "descoberta" (i.e., o objeto de

conhecimento), e um mundo subjetivo representado por um sujeito perceptivo, pensante, dotado da habilidade para conhecer e decodificar a lógica "escondida" do mundo objetivo (i.e., o sujeito do conhecimento). Essa ideia já estava presente em metáforas diversas usadas na filosofia clássica de Platão (que acreditava existir o mundo das ideias eternas e perfeitas e o mundo dos sentidos humanos e imperfeitos)[1].

A ideia de que o que caracteriza o conhecimento científico é sua objetividade está relacionada com a dicotomia sujeito-objeto, na medida em que ser objetivo é descrever algo que existe somente no mundo objetivo, de tal modo que a descrição não seja influenciada pelo mundo subjetivo do sujeito – ou seja, algo que é independente das características pessoais e dos pontos de vista particulares do sujeito. Ao contrário, acusar alguém de não ser objetivo – de ser, por exemplo, influenciado por crenças pessoais, ideologias, emoções, ou pré-concepções – é dizer que as suas afirmações refletem em parte ou na totalidade as suas próprias características subjetivas e não a realidade objetiva do mundo. Assim, a alegação de que a ciência é objetiva é a afirmação de que ela nos proporciona um acesso privilegiado ao mundo 'objetivo', ou seja, de que é capaz de produzir conhecimento sobre o mundo, conhecimento que estaria livre das impurezas do sujeito de conhecimento.

Na psicologia, as coisas são um pouco mais complicadas, pois os psicólogos estão, frequentemente, interessados em eventos subjetivos, ou seja, no que acontece "no mundo" do sujeito do conhecimento, como são exemplos os pensamentos e as emoções. No entanto, e embora possa haver algumas exceções, eles geralmente se interessam em descrever esses eventos subjetivos da mesma maneira que se descrevem os eventos que formam o mundo objetivo, olhando para eles de uma perspectiva

1 Ver, por exemplo, a alegoria da caverna no livro *A República* de Platão (sd/2001).

externa ao invés de partirem da perspectiva única e interna do sujeito sobre esses eventos.

A ideia de que o que caracteriza a ciência é a sua objetividade tem sido criticada. Uma ideia em particular que tem sofrido fortes críticas é a suposição de que o que explica a objetividade da ciência é a atitude objetiva dos próprios cientistas. A crença na objetividade do cientista se baseia na ideia de que os cientistas são capazes de isolar as suas emoções, crenças e pré-concepções sobre o mundo e, assim, são capazes de descrever e explicar o mundo de uma forma mais objetiva, isto é, sem misturar com as suas próprias concepções. No entanto, será que é mesmo possível para os cientistas serem neutros e objetivos? Se não, como poderá ser objetivo o conhecimento que produzem?

Analisar esta questão em detalhes iria além do escopo deste capítulo e, por isso, discutiremos apenas um pequeno exemplo para ilustrar o problema. Este exemplo diz respeito à possível influência de crenças ideológicas sobre as ideias científicas e que é diretamente relevante para a psicologia social porque incide sobre as teorias científicas acerca dos grupos humanos. No século XIX, e até a Segunda Guerra Mundial, foram realizados muitos estudos considerados científicos sobre as diferenças entre o que se supunha ser as "raças humanas" (para uma revisão, ver Gould, 1981). Hoje em dia esses estudos estão em completo descrédito como sendo "contaminados" por uma ideologia racista, ou seja, não são objetivamente científicos porque tinham o objetivo de demonstrar a superioridade do que se acreditava ser a "raça" branca. Na verdade, a ciência moderna tem vindo a rejeitar a ideia de que existem raças diferentes entre humanos (ver, por exemplo, American Association of Physical Anthropologists, 1996). Isso pode ser visto como um exemplo da ciência se libertando de pré-concepções ideológicas. Mas é essa nova concepção científica realmente livre de ideologia? Ou foi inspirada por

uma outra ideologia, a nova ideologia antirracista que passou a dominar o mundo desde a Segunda Guerra Mundial? Parece-nos evidente que há boas razões para pensarmos que a rejeição das teorias racistas representa uma visão mais válida de um ponto de vista científico, além de ser um progresso do ponto de vista social. Mas isso não significa necessariamente que essa rejeição não foi também moldada por crenças ideológicas, embora de natureza diferente. Em outras palavras, o exemplo mostra que pode ser uma tarefa difícil separar a ciência da ideologia, mesmo quando a ideologia pode ter um efeito socialmente positivo no conhecimento científico.

De um modo mais geral, existe pouca dúvida de que há um exagero na imagem do cientista como um mero observador objetivo e neutro capaz de subtrair as suas paixões e preconceitos. Na verdade, os cientistas se envolvem com paixão nas suas pesquisas, e não é verdade (nem é desejável) que eles sejam capazes de se libertar de todas as suas emoções derivadas dessa paixão. Também não é razoável pensar que é possível um cientista ter consciência de todas as suas pré-concepções e crenças ideológicas, para que possa isolá-las na análise que faz de seu "objeto de estudo".

Alguns filósofos foram mais incisivos na crítica da ideia de objetividade e questionaram a separação entre sujeito-objeto que torna possível essa ideia. Por exemplo, o filosofo relativista Feyerabend (1975) desenvolveu uma crítica profunda da fé no dualismo sujeito-objeto como pilar fundamental para a edificação das teorias epistemológicas sobre a natureza da ciência. Um de seus argumentos é o de que é impossível estabelecer critérios de validação do conhecimento totalmente objetivos, na medida em que esses critérios são artefatos humanos e, portanto, não podem ser comprovados objetivamente. Assim, para Feyerabend o princípio fundamental da pesquisa científica se baseia em uma categoria especial de crença – a fé de que é possível separar o mundo objetivo do mundo subjetivo. Mas,

segundo ele, não existem razões 'objetivas' para privilegiar o conhecimento produzido pela ciência e pelo racionalismo ocidental comparado a outras formas de conhecimento e tradições culturais (Feyerabend, 1987).

Dadas estas críticas, deverá ser descartada a ideia de objetividade? Julgamos que nem sempre deva ser. Em primeiro lugar, é perfeitamente possível reconhecer que a objetividade radical é uma utopia impossível de ser realizada, mas isto não significa rejeitar essa utopia por completo. Para alguns ela pode (e deve) ser mantida como um ideal a perseguir, mesmo quando se sabe que nunca pode ser alcançada. Como o antropólogo Clifford Geertz (1978) ironicamente sugeriu: "(...) como é impossível uma objetividade completa nesses assuntos (o que de fato ocorre), é melhor permitir que os sentimentos levem a melhor (...), isso é o mesmo que dizer que, como é impossível um ambiente perfeitamente asséptico, é válido fazer uma cirurgia num esgoto" (p. 40).

Em segundo lugar, na prática, um cientista tem que ser capaz de mostrar que os resultados de sua investigação não podem ser inteiramente explicados pelas suas características pessoais. É importante serem considerados válidos por pessoas que não compartilham os seus interesses, crenças e valores. Caso contrário, os resultados de sua investigação não poderiam ser usados por outros, e a atividade científica, que depende da colaboração entre cientistas, se tornaria impossível. Assim, a própria existência do cientista como cientista depende da sua capacidade de convencer os outros de que os seus resultados são, até certo ponto, "objetivos", no sentido de que eles possuem um certo grau de independência em relação a si mesmo.

Em outras palavras, o dualismo sujeito-objeto pode ser visto como o produto da atividade científica ao invés de uma condição para essa atividade. Isso implica que não podemos explicar como certas ideias dos cientistas passaram a ser consideradas 'cientificamente válidas', e outras

não, simplesmente dizendo que é porque as primeiras são 'objetivas' e as segundas 'subjetivas'. Pelo contrário, pode ser o estabelecimento de algo como cientificamente provado a fonte dessa separação e o problema seria explicar como isso acontece. Mesmo assim, a noção de objetividade continua a fazer parte dos conceitos que são necessários para se compreender em profundidade a atividade científica.

1.2. A ciência é baseada em fatos confirmados pela experiência

Uma outra opinião comum sobre o que confere validade especial ao conhecimento científico (e que explicaria a sua maior objetividade) é a ideia de que a ciência é baseada em fatos observáveis, i.e. eventos que podem ser confirmados pelos próprios sentidos. Nesta perspectiva, a investigação científica seria como São Tomé, que usou o mesmo critério para dissipar a sua dúvida sobre a Ressurreição:

> "Se eu não vir nas Suas mãos o sinal dos cravos, e ali não puser o dedo, e não puser a mão no Seu lado, de modo algum acreditarei. Passados oitos dias, estavam outra vez ali reunidos os Seus discípulos, e Tomé, com eles. Estando as portas trancadas, veio Jesus, pôs-se no meio e disse-lhes: Paz seja convosco! E logo disse a Tomé: Põe aqui o dedo e vê as minhas mãos; chega também a mão e põe-na no meu lado; não seja incrédulo, mas crente" (João 20: 25-27).

O "Teste de São Tomé", como foi descrito no Evangelho Segundo João, contém uma das principais características do processo de construção do conhecimento, critério muito valorizado na ciência moderna: a observação como critério de validade do conhecimento. A importância

da observação para a elaboração do conhecimento baseia-se no sistema de crença cujas características principais são as seguintes: a) "o mundo objetivo" pode ser descrito com precisão; b) uma descrição será válida se o que é descrito puder ser captado pelos sentidos básicos de uma pessoa (visão, audição, paladar, olfato ou tato) em seu estado normal, isto é, se o que é descrito for, de fato, observável; c) uma descrição será válida se for objetiva. Na prática, uma descrição será considerada objetiva se 1) o observador estiver livre de pré-concepções, opiniões ou crenças ideológicas sobre o objeto a ser observado; e 2) a mesma descrição puder ser feita por qualquer outro observador em iguais condições.

É nestes pressupostos que está assente o *empirismo* – sistema filosófico segundo o qual todo e qualquer conhecimento está baseado na observação de estímulos e eventos presentes no ambiente observável, ou no que se acredita ser o "mundo real". As suas raízes podem ser encontradas na ideia de *tábula rasa*, ou folha em branco, apresentada por Aristóteles (sd/2001) como uma metáfora para representar a consciência e a ideia de que esta seria formada por meio da experiência obtida através da observação de eventos. Essa ideia foi sistematizada por Locke (1690/1991), para quem a observação é a origem de toda a forma de saber, uma vez que a consciência do homem à nascença seria completamente desprovida de conhecimento. Seria formada pela informação absorvida pelos sentidos básicos. Outro empirista, Hume (1739/2002), propôs a associação de observações de ideias simples como o mecanismo pelo qual o conhecimento seria formado. Seria promovido pela tendência humana para perceber associações entre eventos similares, contíguos no espaço e no tempo e, principalmente, para estabelecer nexos causais. Importantes também são as ideias de Berkeley (1710/2010) de que a associação entre eventos simples permitiria derivar enunciados gerais e complexos.

Vamos analisar um exemplo seguindo o sistema de crenças acima enunciado. Poderíamos iniciar com uma descrição simples de um evento observado em uma situação específica, tal como: "no dia 6 de novembro de 2012 o sol nasceu no nascente, percorreu o céu e se pôs no poente". Outra descrição sobre o mesmo evento, mas em outra situação, pode ser: "no dia 31 de maio de 2013 o sol nasceu no nascente, percorreu o céu e se pôs no poente". Uma terceira observação poderia ser: "no dia 21 de junho de 2013 o sol nasceu no nascente, percorreu o céu e se pôs no poente". O resultado de cada descrição isolada é chamado "dado" e o seu conjunto "dados da realidade". Seriam estas a fonte do verdadeiro conhecimento científico. Por exemplo, após repetirmos as observações várias vezes e associarmos umas às outras, poderíamos derivar uma descrição geral sobre o evento em observação, com bem salientou Berkeley (1710/2010). Neste caso, concluiríamos que "o sol *sempre* nasce no nascente, percorre o céu e se põe no poente". A palavra *sempre* indica uma generalização, o que constitui outra operação importante na elaboração do conhecimento científico.

Contudo, o apoio nos fatos observáveis representa apenas uma das fontes do conhecimento científico. Quando se radicaliza o papel da descrição de eventos "diretamente observáveis" e se define como científico *apenas* o estudo desses eventos, temos uma posição epistemológica do que podemos definir como pensamento positivo, ou filosofia positiva, em referência ao sistema de organização do saber proposto por Comte (1830/1983). De acordo com essa filosofia, o estudo sistemático de fenômenos observáveis seria, então, o demarcador elementar entre a ciência e outras formas de conhecimento, como a teologia e a metafísica. De uma forma resumida, as ideias centrais do pensamento positivista são a crença na validade da observação dos fenômenos por meio da experiência sensível do mundo físico ou material; e a crença na neutralidade das descrições sobre os eventos observáveis porque o observador estaria livre de

pré-concepções, crenças ou opiniões não fundamentadas em "dados da realidade". Essas ideias foram igualmente características de um grupo de filósofos da ciência chamado "positivistas lógicos", que se propuseram a aprofundar as ideias do positivismo clássico. Propuseram que, para ser científica, uma proposição sobre o mundo deve ser verificável por fatos e observações, tornando a 'verificabilidade' o critério que diferencia claramente (i.e., que demarca) a ciência do conhecimento não-científico, o que, segundo eles, não poderia ser verificado por fatos observáveis.

No entanto, essa crença de que os fatos observáveis (e só os fatos observáveis) fornecem uma base indiscutível ao conhecimento científico encontrou um grande número de objeções. Algumas das críticas mais comuns são as seguintes:

a. *Os fatos não são sempre confiáveis*. Um dos maiores problemas da fé na observação está na possibilidade de toda e qualquer observação ser o resultado de ilusões. Por exemplo, por mais sistemática que possa ser a observação do "comportamento do sol nascendo no nascente e se pondo no poente", concluir que o sol está se movendo no céu revela ser uma ilusão provocada pelo fato de o observador ser parte integrante do sistema em observação. Neste caso, a observação e descrição de eventos observáveis não é, *per se*, fonte confiável para validarmos o nosso conhecimento. Fatos observáveis também podem sempre ser questionados por novas observações. Por exemplo, as observações feitas a "olho nu" do tamanho dos planetas passaram a ser consideradas como não fiáveis quando o telescópio foi inventado.

b. *Apenas os fatos relevantes interessam*. Parece-nos evidente que nem todos os fatos observáveis podem ser levados em conta na

ciência. O cientista tem que fazer uma seleção sobre o que ele considera ser os fatos mais relevantes em relação a um problema particular. Isso, no entanto, introduz o problema de se saber como essa escolha é feita. Na realidade, a relevância de um fato particular não pode ser ditada pela natureza desse fato em si, porque isso depende do problema que o cientista está tentando resolver e da teoria que ele está usando para tentar resolvê-lo. Nesse sentido, pode-se dizer que a relevância dos fatos depende da teoria. A consequência lógica é a de que um fato, mesmo considerado evidente, poderá ser questionável em termos de sua relevância dependendo da teoria usada para interpretá-lo, o que é relativamente frequente nos debates entre cientistas com teorias diferentes sobre a ocorrência do mesmo fenômeno. Por exemplo, para "provar" a teoria de Copérnico de que a Terra gira em torno do sol, Galileu teve não apenas de fornecer novos fatos observáveis (tais como as observações sobre o tamanho dos planetas feitas através de um telescópio), mas também necessitou convencer outras pessoas sobre a importância desses novos fatos. Havia observações a "olho nu" que pareciam contradizer a teoria de Copérnico e, na época, não era evidente que as observações feitas com um telescópio fossem melhores e mais relevantes do que as observações a "olho nu", uma vez que a observação através do vidro era conhecida por distorcer os objetos observados.

c. *A interpretação dos fatos é determinada pelas teorias*. Não apenas a relevância, mas também o significado dos fatos depende das teorias usadas pelos cientistas. Por exemplo, na época de Galileu, uma das observações que parecia contradizer a teoria de Copérnico era o fato de que objetos soltos do alto caírem na

vertical e não na diagonal. Este evento parecia contradizer a ideia de que a Terra se move, pois, como se pensava na época, se a Terra estivesse em movimento os objetos deveriam cair em diagonal (ou serem "deixados para trás") pelo movimento da Terra, tal como o que ocorre quando deixamos cair algum objeto da janela de um carro em movimento. Para compreendermos porque os objetos caem na vertical foi necessário desenvolver uma teoria sobre a inércia, a qual ainda não existia na época. Em outras palavras, o mesmo fato pode ser explicado de diferentes maneiras conforme o que o cientista acha que são as causas ou processos que lhe estão subjacentes (i.e., a sua teoria). Isso também quer dizer que o cientista não é uma *tábula rasa*, mas sempre tem 'pré-concepções' sobre os eventos do mundo e sobre os seus significados. Às vezes, essas 'pré-concepções' podem impedi-lo de ver as coisas a partir de outra perspectiva, mas ele não pode atribuir significado aos eventos sem essas pré-concepções.

d. *A observação científica não é passiva*. Muitos fatos usados como base do conhecimento científico não são "dados estáticos" como se sempre estivessem à espera de serem observados. Em vez disso, os cientistas estão mais interessados nos fatos que emergem de estudos destinados a produzir situações geradoras de novos eventos. Nesse sentido, pode-se dizer que a investigação científica produz e cria novos fatos que nunca foram observados antes, ao invés de passivamente observar fatos existentes. Essa possibilidade pode ser considerada uma das forças da ciência, mas também pode significar que novas situações requerem uma compreensão teórica aprofundada que nos permita fazer previsões sobre o que poderia ocorrer nessas situações. Entretanto,

> este certo relativismo não necessariamente implica (a) que os fatos sempre sejam "não confiáveis"; (b) que a relevância de certos fatos (e a irrelevância de outros) seja decidida por razões meramente arbitrárias; (c) que os cientistas interpretem os fatos da maneira que querem; (d) ou que os cientistas inventem novos fatos como se quisessem determinar os resultados das suas pesquisas. Significa, entretanto, que o conhecimento científico nem sempre se baseia em fatos verificados pela experiência.

Por estas e outras razões, a visão positivista de que os fatos observáveis são fontes confiáveis do conhecimento científico e por isso são a única característica que torna o conhecimento científico mais confiável do que outras formas de conhecimento, está amplamente desacreditada. No entanto, isso não significa que os fatos observáveis sejam irrelevantes para a ciência. Continuam ocupando um lugar central, embora se basear em fatos observáveis não necessariamente ofereça uma garantia de validade científica. Isso também significa que a fé em fatos observáveis não pode ser usada para demarcar o que é ciência e o que não é. Existem muitas outras formas de conhecimento que também dependem da experiência, incluindo o conhecimento de senso comum. Apesar disso, e mesmo que se rejeite a visão positivista da ciência, a noção de que as ideias sobre o mundo precisam ser confrontadas com a evidência empírica é uma característica fundamental da ciência.

1.3. A ciência é baseada nas leis gerais derivadas de fatos observáveis

Independentemente do que se pensa sobre o papel dos fatos observáveis na ciência, não há dúvida de que a ciência é mais do que a mera acumulação desses fatos – até mesmo os positivistas concordariam

com essa afirmação. Os cientistas geralmente querem fazer afirmações sobre a ocorrência e o comportamento de eventos observáveis. A questão que agora se coloca é a de saber quais são os critérios especificados pela ciência para considerar essas generalizações como válidas. Isto é, como é possível chegar a conclusões gerais sobre eventos (e.g., "o sol *sempre* nasce no nascente, percorre o céu e se põe no poente") a partir da observação de eventos particulares (e.g., "no dia 31 de maio de 1975 o sol nasceu no nascente, percorreu o céu e se pôs no poente")?

A resposta para essa questão é dada pelo raciocínio *indutivo*. Esse raciocínio foi originalmente descrito por Aristóteles (sd/1987) e é denominado *indução por associação.* Em primeiro lugar, a indução será válida (i.e., o processo de generalização feita a partir de observações singulares) se a quantidade de observações for elevada. A ideia é que um cientista deve ser prudente para evitar tirar conclusões precipitadas a partir de eventos fortuitos. Deve, ao contrário, reter só os eventos regulares. Por isso, é necessário fazer muitas observações sobre o evento, observações que também devem ser feitas por diferentes pessoas e em diferentes condições. É o princípio epistemológico no qual se baseiam as técnicas de amostragem modernas. Em segundo lugar, a indução será válida se as observações realizadas não forem contraditórias. Quer dizer, são fontes de invalidade de uma indução se um evento observado não for descrito da mesma maneira por diferentes observadores e se a descrição não se repetir em diferentes condições. A afirmação de que "o sol *sempre* nasce no nascente, percorre o céu e se põe no poente" não seria válida se esse fenômeno não tivesse sido observado no dia de hoje, por exemplo. Também não seria válida se tivesse sido observada por alguns observadores, mas não por outros. Como não é este o caso e qualquer observador pode ver "o movimento do sol", descrever o que vê e repetir a sua observação descrevendo-a de forma sistemática em diferentes dias do ano, podemos assumir que os requisitos exigidos para a validade da indução

estão assegurados. Assim, de acordo com os critérios de validade da indução por associação (i.e., somas de descrições sobre eventos particulares diretamente observados), podemos considerar como válida a afirmação de que "o sol *sempre* nasce no nascente, percorre o céu e se põe no poente".

Embora estes critérios forneçam diretrizes razoáveis contra generalizações apressadas, nota-se, no entanto, que eles não são totalmente confiáveis. Na verdade, existem vários problemas relacionados com a generalização por indução, para os quais não há soluções absolutas. Vejamos alguns desses problemas:

a. *O problema lógico da indução*. Uma generalização obtida por meio da indução, mesmo que seja baseada em uma abundância de observações feitas por diferentes pessoas em diferentes circunstâncias, pode ser incorreta porque nunca se pode excluir totalmente a possibilidade de encontrarmos exceções. Por exemplo, por mais que observemos cisnes brancos, não devemos concluir com absoluta certeza de que "todos os cisnes são brancos", uma vez que é possível que exista algum cisne não-branco em algum lugar onde a nossa observação não foi capaz de alcançar. Portanto, embora uma generalização obtida por meio da indução possa ser razoável, a conclusão geral não é válida segundo um ponto de vista puramente lógico, visto que generalizações feitas a partir da acumulação de eventos particulares não são logicamente válidas. Isso foi colocado em saliência por Hume (1748/2000).

b. *O problema prático da indução.* Outro problema é o de que, embora os critérios acima referidos para a generalização por indução sejam úteis, a sua aplicação na prática não é tão simples. Por exemplo, como decidir a quantidade de observações

que são necessárias para justificar uma generalização? E como decidir sobre as variações nas condições de observação que são relevantes? Para responder a estas perguntas, precisamos de um entendimento teórico pré-existente aos eventos e às suas condições. Esta questão é muito relevante na ciência porque os fatos que se procura generalizar são muitas vezes eventos que acontecem em condições muito específicas e controladas (como no laboratório), ou seja, em condições que são diferentes daquelas que se encontram no ambiente natural (i.e., fora do laboratório). Os cientistas podem argumentar que essas diferenças não refletem disparidades fundamentais na natureza desses eventos, mas esse tipo de argumento deve ser feito a partir de algum conhecimento pré-existente sobre o efeito dessas mudanças de condições. Conhecimento que às vezes pode não ser confiável.

c. *Generalizar do observável ao inobservável*. Finalmente, a indução só pode produzir generalizações sobre a ocorrência e o comportamento de eventos observáveis. Isto pode explicar como se chega a leis científicas gerais sobre fenômenos observáveis (por exemplo, a água congela a 0º). Mas geralmente as teorias científicas contêm referências a entidades e processos não observáveis que explicam fenômenos observáveis (por exemplo, a água congela porque quanto mais baixa é a temperatura, menor é o movimento das moléculas de H_2O). Aliás, alguns dos mais bem sucedidos conceitos teóricos da ciência moderna, como o de átomo ou de DNA, são referências a entidades não observáveis (razão pela qual muitos positivistas julgaram a teoria atômica como não científica na época em que foi proposta). Isso pode surpreender o leitor, mas ninguém nunca "viu diretamente"

> um átomo ou uma fatia de DNA. Na verdade, eles são 'apenas' representações (ou 'modelos', como às vezes são chamados) de entidades não observáveis usados por cientistas para explicar e prever eventos observáveis. Este é um aspecto chave da ciência. O problema é que entidades ou processos não observáveis não podem ser derivados diretamente da generalização por indução de eventos observáveis porque a indução é uma operação que não nos permite passar do observável ao não observável.

Por estas razões, a ideia de que o conhecimento científico se faz *apenas* por meio da generalização direta (por indução) de eventos observáveis – uma posição, às vezes, chamada de visão indutivista da ciência – não é sustentável. Isso, no entanto, não significa que a indução seja uma ferramenta em desuso na prática científica (Okasha, 2002), nem que os critérios acima mencionados sejam irrelevantes na pesquisa científica (Chalmers, 1993). Sugere que a observação e a generalização por meio do raciocínio por indução não é base fiável para assegurar maior validade do conhecimento científico em relação ao conhecimento não-científico. Também sugere que há mais na atividade científica do que a generalização direta de eventos observáveis.

1.4. A ciência é baseada em teorias que podem fazer previsões verificáveis

Se as teorias não são limitadas a generalizações diretas de eventos observáveis, outra maneira de olhar para elas seria considerar que constituem um conjunto de proposições gerais que procuram, sobretudo, *explicar* os eventos e *predizer* a sua ocorrência. Como as generalizações por indução, essas proposições são "gerais" porque são elaboradas com o objetivo

de serem aplicáveis a uma variedade de objetos em uma ampla variedade de circunstâncias. A diferença é que não são limitadas às leis sobre eventos observáveis. Também podem conter referências a entidades, processos, causas e mecanismos que não podem ser observados diretamente, mas que são assumidos como subjacentes aos fenômenos observados (por exemplo, a força da gravidade). Aliás, este é o caso da maior parte das teorias psicológicas contemporâneas, sempre que se referem a entidades ou processos mentais (por exemplo, as motivações, emoções, cognições, atitudes, personalidade etc.) que não podem ser observados, mas que podem ser usados para explicar e prever o comportamento das pessoas (por exemplo, o Pedro bateu em Mário porque tem uma *personalidade agressiva*).

Nessa perspectiva, o mérito relativo das teorias científicas não depende tanto de ser diretamente derivado de observações, mas sim da quantidade de eventos observáveis que podem explicar e prever. Quanto mais eventos observáveis a teoria é capaz de explicar e/ou de prever, maior é a sua capacidade para fornecer uma boa estimativa sobre as entidades e/ou processos subjacentes a esses eventos.

Em contraste com a passagem de observações a generalizações, a passagem das generalizações teóricas à predição dos eventos não é realizada por indução, mas sim por um processo lógico denominado "dedução", também apresentado por Aristóteles no Organon (sd/1987) e valorizado, sobretudo, pela filosofia racionalista emergente a partir do século XVI, como são exemplos várias deduções-lógicas presentes nos sistemas de pensamento propostos por Descartes (1641/2010) e Leibniz (1714/2004). A lógica formal é a base de um modo específico de produção do conhecimento denominado raciocínio "hipotético-dedutivo". A documentação de sua aplicação prática emergiu, sobretudo, no domínio da física de Copérnico, Kepler, Galileu e foi sistematizada na mecânica Newtoniana. A sua base epistêmica é mais antiga, encontrando novamente ressonância

na filosofia aristotélica escrita no Organon, livro V (Aristóteles, sd. 2001). Nesse processo, as descrições gerais sobre os eventos são usadas como se fossem bases seguras a partir das quais se *deduz* a ocorrência de eventos específicos. Essas descrições são as premissas ou pressupostos para a dedução. A validade de uma dedução é argumentativa. Quer dizer, é feita recorrendo-se a inferências lógico-racionais, frequentemente explicitadas por meio de silogismos. Por exemplo, a afirmação "*penso, logo existo*", uma das conclusões mais famosas na história da ciência moderna à qual chegou Descartes, pode ser assim equacionada:

Silogismo 1:
PU: Tudo que pensa existe.
PP: Eu penso.

DL: Eu Existo.

PU é uma premissa universal porque constitui uma generalização (neste caso Descartes a derivou por meio do raciocínio especulativo puro, e não por meio de observações e/ou por indução). *PP* é um premissa particular – o evento descrito em uma observação simples ou uma premissa derivada de outras deduções lógicas. *DL* é a dedução lógica, ou conclusão. É decorrente necessária das premissas antecedentes (i.e., de *PU* e *PP*). No exemplo em análise, a dedução é logicamente válida. O critério para que se possa aceitar a sua validade é o fato de o sujeito (Eu) e o predicado (penso) da premissa particular serem elementos do conjunto de elementos enunciados na premissa universal. Na máxima cartesiana, a premissa particular "eu penso" pertence ao conjunto das coisas que existem anunciadas na premissa universal porque o "Eu" é elemento das "coisas que pensam" e estas são elemento das "coisas que existem"

(ver a Figura 1a). Por isso, a conclusão "Eu existo" é logicamente válida. Entretanto, se introduzíssemos uma pequena variação entre sujeito e predicado na premissa universal, não teríamos uma dedução logicamente válida. Vejamos o silogismo 2:

Silogismo 2:
PU: Tudo que existe pensa.
PP: Eu penso.

DL: Eu Existo.

A conclusão "Eu Existo", nesse silogismo, não é logicamente válida porque o sujeito da proposição particular (i.e., o Eu) pode não ser elemento do conjunto das coisas que existem (ver a Figura 1b). O sujeito dessa proposição, embora possa ser elemento do conjunto das coisas pensantes, como está declarado na premissa particular, pode não ser elemento do conjunto das coisas existentes, o que invalida a dedução lógica. É o que acontece quando dizemos no discurso quotidiano que "isto não tem lógica".

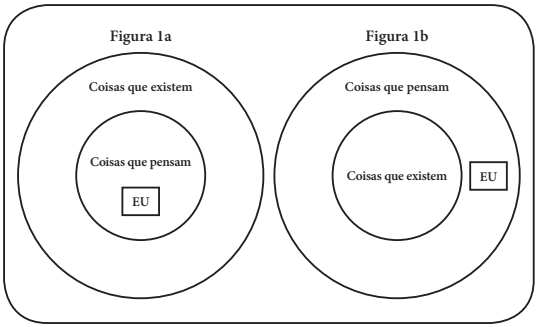

Figura 1. Representação gráfica das deduções do silogismo 1 (Figura 1a) e do silogismo 2 (Figura 1b)

O raciocínio hipotético-dedutivo é muito importante, sobretudo, para as pesquisas orientadas pela teoria e cujo objetivo é estabelecer a validade de suas predições. Na prática, as hipóteses são previsões derivadas das teorias por via da dedução lógica. Nesse modo de raciocínio, o objetivo é encontrar observações particulares com base nas quais possa ser possível estabelecer a validade da dedução.

Analisemos um exemplo recorrendo a uma teoria clássica na Psicologia Social – a Teoria da Frustração-Agressão (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939/1967). Essa teoria estabelece a seguinte proposição universal: quando as pessoas estão frustradas, comportam-se de forma agressiva. Para simplificar, poderíamos dizer que "toda pessoa frustrada vai cometer uma agressão". De acordo com os pressupostos do raciocínio hipotético-dedutivo, podemos, na base dessa teoria, fazer previsões sobre o comportamento de pessoas particulares em situações específicas. Por exemplo, podemos prever que, se Pedro está frustrado porque foi reprovado em um teste, ele irá se comportar de maneira agressiva. O objetivo de uma investigação científica sobre esse ponto será verificar a validade dessa predição, por meio de observações particulares sobre os eventos atuantes no comportamento de Pedro.

Para fazer isto, pode-se seguir, pelo menos, dois procedimentos diferentes. No primeiro, pode-se assumir uma postura contemplativa na qual são descritos os comportamentos e as condições atuantes nas pessoas observadas. Por exemplo, poderíamos observar Pedro depois que ele falhou em seu exame, e se ele mostrar tanto expressões de sentimentos de frustração como um comportamento agressivo, isto sugeriria que a frustração criada por seu fracasso poderia realmente ser a fonte de sua agressão. Um segundo procedimento seria adotar uma função mais ativa e realizar uma observação mais interventiva. Isto é, poderíamos criar, de forma deliberada, uma condição potencialmente frustrante para Pedro

(por exemplo, poderíamos *fazê-lo* falhar em seu exame[2]) e, em seguida, verificar se ele apresenta algum comportamento agressivo. Em qualquer caso, se as observações confirmassem a predição, isso implicaria que a teoria seria *provavelmente* correta. Caso contrário, sugeriria que a teoria estaria incorreta e precisaria ser modificada ou descartada.

No entanto, como há limites para o raciocínio por indução, existem também questões a considerar sobre o processo dedutivo e a confirmação das previsões pela observação.

a. *Um raciocínio dedutivo válido pode gerar conclusões erradas se estiver baseado em premissas falsas*. Em primeiro lugar, o fato de uma dedução ser "logicamente válida" não assegura a "veracidade" de uma conclusão. Voltemos ao exemplo sobre a observação do comportamento do sol, agora apresentado como um silogismo:

PU: Tudo que sempre nasce no nascente e se põe no poente gira em torno da terra.
PP: O sol sempre nasce no nascente e se põe no ponte.

DL: O sol gira em torno da terra.

A conclusão "o sol gira em torno da terra" é logicamente válida neste silogismo. No entanto, não é verdadeira, porque a *PU* não é verdadeira. Isto significa que o raciocínio hipotético-dedutivo não deve ser, *per se*, uma fonte absolutamente confiável para o conhecimento. A força

2 Isto, obviamente, levanta questões éticas que inviabilizariam a realização de um estudo com esse procedimento.

do raciocínio dedutivo está condicionada a duas proposições condicionais: "se as premissas forem verdadeiras" e a "dedução for logicamente válida", a conclusão será verdadeira. Portanto, uma conclusão feita com base no raciocínio dedutivo pode ser logicamente válida e mesmo assim ser falsa se ao menos uma das premissas não for verdadeira.

b. Uma conclusão logicamente válida e verdadeira pode ser baseada em premissa(s) falsa(s). Considere o exemplo seguinte silogismo:

PU: Todos os homens são vegetarianos
PP: Pedro é um homem

DL: Pedro é vegetariano.

Se comparamos essa conclusão com os fatos, podemos descobrir que Pedro é, de fato, um vegetariano. No entanto, essa conclusão verdadeira foi alcançada com base em uma PU que é obviamente falsa. Este é um outro limite do raciocínio dedutivo. Em termos da pesquisa científica isto significa que é possível fazer previsões corretas com base em uma teoria equivocada. Por exemplo, testando as previsões da teoria da frustração-agressão acima referida, podemos observar que Pedro apresenta um comportamento agressivo depois de ter sido frustrado, o que confirma uma previsão baseada na teoria. Isso, no entanto, apenas sugere que a teoria *pode* estar correta, mas não *necessariamente* correta porque a agressão de Pedro poderia ser devida a outras causas. O fato de isso ter ocorrido depois da frustração pode ser apenas uma coincidência. É por isso que a confirmação das previsões de uma teoria apenas nos indica que essa teoria é *provavelmente* válida. Não nos informa sobre a sua prova em um sentido absoluto.

Isto é semelhante ao "problema lógico" da indução que descrevemos acima e constitui outro problema para a ideia positivista de que a diferença entre ciência e não-ciência é que o conhecimento científico pode ser verificado por fatos observáveis. Na realidade, as teorias científicas sobre as entidades ou processos não observáveis nunca podem ser "verificadas" diretamente, mas apenas serem consideradas mais ou menos prováveis devido a suas implicações. Muitos cientistas admitem que as teorias científicas são apenas ferramentas conjunturais e temporárias utilizadas para entender e prever eventos observáveis. Também não há dúvida de que a quantidade de eventos observáveis que uma teoria pode explicar e prever é um fator importante na determinação do valor de uma teoria. No entanto, um dos problemas de uma visão positivista da ciência é que a "verificabilidade" de uma ideia não pode ser facilmente utilizada para demarcar claramente a diferença entre o conhecimento científico e o não-científico. Na verdade, o fato de uma teoria ser capaz de fornecer previsões verificáveis não necessariamente a torna científica. Também é possível explicar e prever eventos observáveis com base em teorias consideradas não científicas pela maioria das pessoas (astrologia, por exemplo[3]).

---

3 Podemos exemplificar essa questão usando o seguinte silogismo:

PU: Todo virginiano é introspectivo;
PP: Pedro é virginiano;
———————————
DL: Pedro é introspectivo.

Ainda que a observação empírica mostrasse que, de fato, Pedro fosse virginiano e introspectivo, a cientificidade da teoria astrológica sobre a influência dos signos do zodíaco na personalidade das pessoas ainda não está assegurada.

1.5. A ciência é baseada em teorias falsificáveis

Karl Popper foi um filósofo que colocou em causa a visão positivista da ciência e a fé na verificação como critério de cientificidade. Ao fazer isso, ele propôs um critério alternativo de demarcação entre ciência e não ciência, chamado de 'falseabilidade'. A sua pretensão foi resolver os limites associados com a simples confirmação empírica de teorias. Em poucas palavras, a sua ideia baseia-se na assimetria lógica que existe entre a confirmação e a desconfirmação das hipóteses científicas. Ele salientou que, embora nenhuma quantidade de confirmação prove uma teoria, uma única "desconfirmação" é suficiente para invalidá-la. Nesta base, ele argumentou que fazer previsões incorretas, ou pelo menos previsões que poderiam revelar-se incorretas, pode ser mais importante para a atividade científica do que fazer previsões necessariamente corretas.

Uma abordagem poperiana caracteriza-se pela crença de que a observação empírica que caracteriza a ciência é guiada pela teoria, definida como um conjunto de conjecturas ou suposições especulativas e provisórias com o objetivo de propor explicações sobre a ocorrência de eventos ou as relações entre eles, explicações ainda não contempladas por teorias prévias. Popper (1963) argumentou que a teoria científica é sempre conjectural e provisória e que o mais importante não é olhar para os eventos que confirmam as predições, mas sim especificar as condições que poderiam por em causa ou refutar as hipóteses derivadas das teorias. A sua perspectiva é a de que não é possível avaliar uma teoria com base na mera verificação ou confirmação de suas predições. Assim, uma teoria para ser cientificamente válida deveria permitir que se derivasse, por meio do raciocínio hipotético-dedutivo, hipóteses falseáveis ou refutáveis.

Uma hipótese é falsificável se for possível conceber qualquer evento observável que realmente possa refutar a hipótese. Como exemplo,

analisemos a hipótese principal da teoria da frustração-agressão: todo comportamento agressivo é *sempre* causado por uma frustração no agente desse comportamento. Essa hipótese é falseável porque a observação de alguma frustração que não é seguida por um comportamento agressivo permite refutar a hipótese. No entanto, uma ligeira modificação introduzida por Miller e Bugelski (1941) nos mostra um cenário diferente. A modificação da teoria indica que, às vezes, a frustração causa um comportamento agressivo, mas nem sempre ocorre porque a frustração pode também encontrar 'saídas' alternativas e levar a outros tipos de comportamento. Para um popperiano, essa ligeira modificação teria retirado o caráter científico da teoria porque tanto a observação de um comportamento agressivo na presença de frustração como a ausência de comportamento agressivo confirmaria a hipótese e, portanto, a teoria não seria refutável.

Como se pode deduzir, a verificabilidade de uma hipótese pode não ser, *per se*, critério fiável de cientificidade ou de confiabilidade de uma teoria. Uma boa teoria teria de ser capaz de propor premissas de amplo alcance sobre os fenômenos do universo com base nas quais fosse possível derivar hipóteses que pudessem ser refutáveis, mas, ao mesmo tempo, deveriam resistir à refutação sempre que fossem postas à prova. Nesse sentido, a validade de uma teoria deveria ser considerada transitória e historicamente situada porque seria válida até ser superada por uma teoria mais abrangente. Por ser provisória, uma explicação teórica não poderia ser considerada verdadeira. Apenas poderia ser considerada como a melhor conjectura até então apresentada. Assim, a produção do conhecimento, ou o progresso da ciência, seguiria um processo circular formado por conjecturas e refutações. A crença de que o conhecimento científico é produzido dessa maneira é a base do que definimos como a fé na autocorreção do conhecimento científico. Essa crença especifica que a característica central na ciência e a sua força está na possibilidade de uma teoria poder ser

alterada ou mesmo superada por novas teorias quando as suas hipóteses são sistematicamente refutadas. A refutação de uma hipótese coloca novos problemas, para os quais são elaboradas novas conjecturas e derivadas novas hipóteses refutáveis visando a resolução desses problemas. E assim seguiria o ciclo normal da produção do conhecimento científico.

As ideias de Popper, no entanto, foram também submetidas a críticas. Um problema importante é que, embora as ideias de Popper possam ser válidas de um ponto de vista lógico, a prática indica que se uma observação falsificar uma hipótese, o cientista nem sempre abandona a sua teoria. Os cientistas podem usar uma variedade de estratégias para permitir a salvaguarda da teoria. Por exemplo, eles podem questionar a confiabilidade dos instrumentos usados na observação, rever a hipótese sem modificar a teoria, introduzir novas condições de aplicações e assim por diante. Popper estava consciente da possibilidade de os cientistas usarem essas estratégias (que ele chamou "convencionalistas"), mas insistiu que o verdadeiro cientista é aquele que se recusa a usá-las. O problema, porém, é que existem demasiados casos de sucesso na história das ciências em que os cientistas agiram como "convencionalistas" e mesmo assim mostraram ter razão por não terem desistido das suas ideias, apesar de falsificações aparentes. Por exemplo, em seus primeiros dias, houve muitas observações que falseavam a teoria de Copérnico, mas isso não impediu que cientistas como Galileu, Newton e Kepler trabalhassem no refinamento da teoria e encontrassem novas provas, desenvolvendo explicações alternativas para refutarem falsificações aparentes da teoria. Foram necessários dois séculos para que a teoria fosse considerada válida.

A história do desenvolvimento das diversas ciências mostra que o abandono ou a superação de uma teoria por outra não ocorre pelo simples fato de uma hipótese ser ou não refutada. A questão da relação entre refutação de hipóteses, superação de teorias e o progresso científico

tem sido alvo de ampla discussão epistemológica, a qual também está assente em crenças sobre a natureza dos marcadores do progresso científico. Exemplo típico dessa discussão são as opiniões de Kuhn (1975) sobre a História da Ciência. Kuhn acreditava no caráter revolucionário do progresso da ciência e na possibilidade de uma revolução representar o completo rompimento com uma estrutura de produção de conhecimento por outra estrutura supostamente superior e incompatível com a sua precedente. Essas estruturas são metaforicamente chamadas "paradigmas". Um paradigma é um conjunto de pressupostos metafísicos, teóricos, epistemológicos e metodológicos que são consensualmente adotados por uma comunidade de cientistas como bases seguras para a construção do conhecimento. Isso inclui suposições metafísicas sobre o tipo de "coisas" que compõem o mundo, pressupostos teóricos sobre o tipo de processos que causam eventos observáveis, orientações quanto às questões relevantes que devem ser feitas na ciência, normas e critérios epistemológicos de validade para fins de prova, bem como técnicas metodológicas de investigação e instrumentos de medida e observações. Em relação à discussão sobre as ideias de Popper, um aspecto importante levantado por Kuhn é o de que, quando os cientistas estão trabalhando com a ajuda de um paradigma, fatos empíricos que são incompatíveis com os pressupostos do paradigma (o que Kuhn chama de 'anomalias') são regularmente e rotineiramente ignorados, sem que o paradigma seja posto em causa.

Na realidade, pode ser perfeitamente razoável um cientista não abandonar precipitadamente uma teoria. Especialmente em seus estágios iniciais, as teorias muitas vezes precisam ser "protegidas" contra falsificações implementando modificações e refinamentos. De fato, este pode ser um mecanismo fundamental através do qual as teorias podem ser melhoradas. Essa possibilidade inviabiliza o critério da falsificação que Popper supunha distinguir os 'verdadeiros' dos 'falsos' cientistas. Por

exemplo, Popper acusou os freudianos e os marxistas de não serem verdadeiros cientistas porque se esforçavam para proteger suas teorias da ameaça das falsificações. No entanto, essa estratégia também é utilizada por muitos que ele considerava 'verdadeiros' cientistas. Portanto, não se pode diferenciá-los com base apenas no critério de Popper.

1.6. A ciência é baseada no progresso e na autocorreção

Agora que vimos diferentes teorias sobre a natureza da ciência (positivista, popperiana, kuhniana), podemos abordar outra característica que é também muitas vezes considerada como "a marca" característica da ciência: a sua promessa de garantir o progresso do nosso conhecimento. Na verdade, todas essas teorias defendem a ideia de que o conhecimento científico melhora ao longo do tempo e que isto é obtido por meio de tentativas e erros, e de mecanismos de autocorreção. No entanto, existem visões substancialmente diferentes sobre como esse progresso ocorre.

De acordo com uma visão positivista e indutivista da ciência, o processo através do qual o progresso do conhecimento científico ocorre pode ser representado em um esquema circular como o da Figura 2.

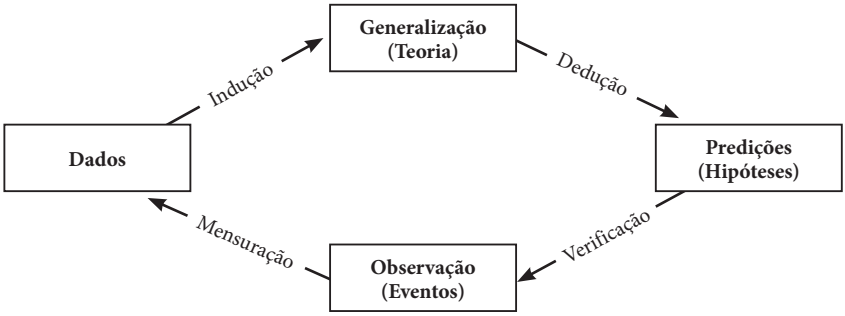

Figura 2. Representação hipotética do processo de elaboração do conhecimento científico

Para os positivistas, o ponto de partida da investigação científica seria a observação de eventos únicos (a caixa na parte inferior da Figura 2). Cada observação seria traduzida, ou retratada, na forma de dados. Podemos chamar "mensuração" o processo que representa a passagem da observação aos dados. A análise sistemática de dados particulares e o estabelecimento de associações entre eles nos permitiria derivar generalizações ou elaborar teorias sobre o comportamento dos eventos observados. O processo que representa a passagem das conjecturas teóricas à proposição de hipóteses é a dedução. A análise da validade da dedução pode ser feita por meio da observação e o processo que a representa é a verificação. Se a hipótese for confirmada, isso aumenta a probabilidade de a teoria ser verdadeira e abrange o seu domínio de aplicação. Se a observação não confirmar a hipótese, isto levanta a necessidade de alterar ou modificar a teoria. Em ambos os casos, novas hipóteses serão feitas e novas observações realizadas, e assim por diante em um ciclo que se repete indefinidamente. Assim, nessa perspectiva, o progresso do conhecimento científico ocorreria de forma gradual ao longo do tempo, em um processo cumulativo e cíclico.

A visão falsificacionista da ciência também acredita no progresso científico, mas apresenta algumas diferenças substanciais no modo como se supõe que o progresso ocorra. Em primeiro lugar, o ponto de partida para um cientista não é a observação 'bruta' (i.e. sem teorias), mas a formulação de uma questão ou problema. Em segundo lugar, os cientistas propõem teorias provisórias e conjunturais que tentam resolver esse problema. Para fazer isso, eles precisam de usar a indução, porque teorias podem ser o resultado do raciocínio especulativo – na verdade, segundo Popper, esse esforço especulativo é essencial na ciência. Em terceiro lugar, as hipóteses que se deduzem da teoria não só devem ser logicamente válidas e passíveis de confirmação empírica, mas também

devem ser falsificáveis. Finalmente, o progresso não acontece de uma forma cumulativa e linear, mas através de 'saltos' mais radicais de uma teoria para outra. Com efeito, uma teoria particular pode muito bem acumular muitas confirmações durante um longo período de tempo, mas ser descartada de repente com base em uma única falsificação e ser substituída por outra teoria muito diferente. Assim, nessa perspectiva, o conhecimento poderia ser obtido após um longo processo de eliminação sistemática cuja conclusão jamais terá um sentido absoluto.

Do ponto de vista de Kuhn, o progresso científico pode seguir outro caminho. Segundo ele, há vários estágios no desenvolvimento da ciência. O primeiro é a fase pré-paradigmática (ou pré-científica), geralmente caracterizada pelo acúmulo de observações, mas sem um paradigma (ou com muitos paradigmas concorrentes) que permitem organizar e dar sentido a essas observações (por exemplo, as observações feitas por naturalistas sobre as espécies antes da aparição da teoria da evolução e da genética, as quais permitiram organizar e traçar relações entre famílias de espécies). Esta fase é seguida por uma fase paradigmática (ou de ciência normal), quando um paradigma dominante se impõe e se torna a ferramenta com a qual a maioria dos cientistas dentro de uma área trabalham. Nesta fase, o trabalho dos cientistas é tentar fazer tantas observações quanto possível e encaixá-las no paradigma. Se uma observação não se encaixar, o paradigma não é questionado, e sim a observação em si (e.g., pode ser descartada como irrelevante ou incompleta). Finalmente, a terceira fase, chamada de revolução paradigmática, acontece quando o paradigma começa a ser questionado por um número substantivo de cientistas. A área entra então em crise, caracterizada por controvérsias, discordâncias e a emergência de paradigmas alternativos competindo entre si. Apenas quando um dos paradigmas se torna dominante o curso normal da ciência é retomado.

Portanto, nessa perspectiva, o progresso da ciência assume duas formas diferentes: um processo mais linear e cumulativo na fase de ciência normal; um processo de mudança mais radical durante as crises. No entanto, as opiniões de Kuhn não se confundem com as perspectivas positivista e falsificacionista. Existem diferenças importantes. Em primeiro lugar, na visão de Kuhn os problemas que os cientistas tentam resolver são determinados pelos pressupostos e ferramentas fornecidos pelo paradigma dominante durante a fase de ciência normal. Isto significa que os paradigmas excluem certas questões porque as definem como inadequadas para a investigação; um novo paradigma permite responder às questões que não puderam ser abordadas no paradigma precedente. Em segundo lugar, existe sempre um certo número de anomalias no interior de um paradigma, como evidências que falsificam os principais pressupostos teóricos do paradigma que são ignoradas quando não há crises. Em terceiro lugar, uma mudança de paradigma durante as crises não depende apenas de deficiências no paradigma existente, mas também da disponibilidade de um ou mais paradigmas alternativos. Ou seja, de novos pressupostos teóricos, mas também de novas ferramentas que permitam tratar novas questões. Assim, mesmo quando as anomalias são reconhecidas, um paradigma pode persistir quando não há outro para substituí-lo.

No entanto, essas três perspectivas compartilham a crença no progresso da ciência. Através de mecanismos de autocorreção e de tentativa e erro, a ciência é obrigada a melhorar o conhecimento do mundo ao longo do tempo. Essa crença tem uma forte atração. Permite o reconhecimento de que o conhecimento científico não é perfeito, apesar de prometer que a investigação científica representa o melhor para o progresso contínuo de nosso conhecimento. No geral, a crença no progresso pode ser vista como uma das crenças mais fundamentais da ciência, dado que, por contraste com outros aspectos discutidos acima (por exemplo, a

crença na infalibilidade de fatos observáveis), parece ser partilhada por todos aqueles que acreditam no suposto *status* especial da ciência em relação às outras formas de conhecimento.

1.7. A ciência não é diferente de outras formas de conhecimento

Dadas as dificuldades encontradas na identificação de um critério para captar a especificidade da ciência, alguns filósofos chegaram à conclusão de que essa especificidade não existe. Não haveria base incontestável em que o conhecimento científico pudesse ser visto como mais válido do que outros. Questiona-se, também, se as mudanças no conhecimento científico ao longo do tempo representam, necessariamente, um progresso. Esta posição pode ser chamada "relativista". Para compreendê-la, podemos voltar à visão de Kuhn sobre o progresso científico. Embora tenha refutado o relativismo e sustentado que uma mudança de paradigma representa um progresso na ciência, algumas das ideias que propôs podem representar uma abertura ao relativismo. Especificamente, ele ressaltou que a escolha entre paradigmas durante as crises não é definida apenas por seus méritos empíricos, ou seja, pela força da evidência observável que suporta cada um dos paradigmas opostos. Outros fatores interferem como, por exemplo, um paradigma pode vir a ser favorecido pelos cientistas considerados autoridades em suas disciplinas, pela sua compatibilidade com as crenças (ideológicas, religiosas etc.) de outros cientistas e com as necessidades sociais da época. Na realidade, uma variedade de fatores psicológicos, sociais, políticos e ideológicos pode fazer com que os cientistas prefiram um paradigma ao outro. Mas se isso é verdade, como será então possível assegurar que um novo paradigma seja necessariamente melhor do que o precedente? Como será possível dizer que um paradigma oferece um conhecimento mais válido sobre o

mundo objetivo do que um outro, se as decisões podem ser feitas com base em fatores subjetivos?

Um filósofo que desenvolveu uma postura relativista para responder a essas questões foi Paul Feyerabend (1975). Sugeriu que o sucesso ou o fracasso dos paradigmas e teorias científicas é totalmente determinado por fatores 'não científicos'. Fatores similares àqueles que levam uma pessoa a escolher uma religião e não outra, por exemplo. Isto é, crenças ideológicas ou gostos pessoais. Esta é a lógica que ele usou para explicar o sucesso de Galileu na polêmica astronômica entre a teoria de Ptolomeu (para quem os planetas e o sol girariam em torno da Terra) e a teoria de Copérnico (para quem a Terra e os planetas girariam em torno do sol). Mesmo Galileu teve de admitir que havia evidências observáveis para apoiar tanto a teoria de Ptolomeu quanto a teoria de Copérnico. Portanto, para Feyerabend, o que explicou o sucesso eventual de Galileu em convencer a comunidade científica foi menos a evidência empírica para sua posição do que o seu talento para comunicar as suas ideias (e.g., o fato de ele ter escrito em italiano, e não em latim) e suas técnicas de persuasão (e.g., ele ter organizado sessões públicas de observações telescópicas), bem como um clima ideológico no Renascimento mais aberto às novas ideias. O argumento é o de que a escolha entre teorias científicas é completamente determinada pelas condições sociais, políticas e ideológicas da época. Se as condições que favoreceram a refutação de uma teoria fossem outras, a crença sobre o que é científico e válido poderia ser diferente. Provavelmente o conhecimento considerado válido seria aquele proposto pela teoria refutada. É por isto que as ideias de Feyerabend representam uma perspectiva relativista radical sobre a ciência.

No entanto, esse relativismo também foi sujeito a críticas importantes. Por exemplo, quando os relativistas apresentam os seus argumentos baseando-se em eventos históricos, tendem a ser seletivos e a se

concentrarem em aspectos fracos, evitando os pontos fortes da ciência (Stengers, 2001). Assim, na sua leitura do caso de Galileu, Feyerabend se concentra na controvérsia astronômica e evita abordar as leis sobre o movimento. Essas leis foram confirmadas em experimentos realizados com bolas rolando ao longo de um plano inclinado e, mesmo naquela época, ninguém foi capaz de contestar a confiabilidade dos resultados obtidos. As objeções questionavam a sua relevância para a compreensão de movimentos complexos em ambiente natural, como os movimentos dos corpos celestes, mas não a sua interpretação. Embora tenham sido refinadas ao longo do tempo, as leis de Galileu sobre o movimento ainda são em longa medida consideradas válidas. Ainda não foi possível mostrar que são o mero produto de preferências pessoais, políticas ou ideológicas. Os fatores subjetivos e os talentos de comunicação de Galileu podem ter sido úteis para convencer os seus pares de que o movimento de bolas lisas a rolar ao longo de um plano inclinado eram relevantes para a compreensão de movimentos muito mais complexos dos corpos celestes, mas não para explicar os resultados dos experimentos em si. Assim, é possível reconhecer o papel-chave de fatores políticos, sociais e ideológicos na ciência sem necessariamente se ter que adotar cegamente uma posição relativista radical. É possível que esses fatores sejam importantes, embora não expliquem tudo.

Outra questão levantada pelos relativistas radicais refere-se ao fato de que os filósofos da ciência ainda não identificaram um critério válido para a *demarcação,* e isto não significa que o conhecimento científico seja igual ao não-científico. A dificuldade em identificar esse critério pode refletir mais um deficiência da filosofia do que problemas com a natureza da ciência. Especificamente, de um ponto de vista relativista, não se pode supor que a filosofia da ciência seja necessariamente mais válida e confiável do que a ciência em si, e não deve substituir a ciência como fonte incontestável de conhecimentos que possa validar ou invalidar as

outras formas de conhecimento. Além disso, a ausência de demarcação pode indicar a possibilidade de efetivamente existirem várias maneiras de fazer ciência. Como sugere a posição de Kuhn, é possível que os critérios de validade e de confiabilidade do conhecimento científico mudem conforme a disciplina e/ou o paradigma no qual os cientistas trabalham. Podem haver formas diferentes de fazer ciência, cada uma com as suas características próprias. Assim, pode ser que a filosofia da ciência seja demasiado ambiciosa quando tenta reduzir a complexidade e diversidade das ciências a um critério fundamental que a demarque em relação às outras formas de conhecimento.

1.8. A ciência é baseada no consenso e portanto é uma atividade social

Há ainda outro aspecto fundamental na ciência que achamos pertinente discutir antes de abordarmos os aspectos mais técnicos da pesquisa científica. É a ideia de que a ciência é uma atividade fundamentalmente social. Os cientistas não trabalham sozinhos. Estão sempre envolvidos em atividades colaborativas com colegas que compartilham suas posições e se envolvem em controvérsias com outros cientistas que se opõem às suas ideias. Nenhum conhecimento científico é o resultado do trabalho de um cientista isolado. Isto é verdade mesmo quando olharmos as figuras 'heroicas' da ciência, como Copérnico e Galileu (que não representam o que é mais frequentemente praticado na atividade científica). A atividade colaborativa tende a ser considerada pouco relevante nos debates epistemológicos sobre a produção e validade do conhecimento científico. Geralmente, a questão do conhecimento é tratada como um problema particular entre um sujeito isolado e o mundo físico (a questão seria saber como o sujeito isolado pode obter conhecimento válido

sobre o mundo). No entanto, as pesquisas realizadas pela Psicologia Social questionam esse pressuposto ao mostrar que formamos o nosso conhecimento olhando para o ambiente físico, mas também através das interações que mantemos com as outras pessoas (e.g. Festinger, 1954; Turner, 1991). O conhecimento científico é um exemplo típico dessas múltiplas fontes de validade do conhecimento.

De fato, há ampla evidência de que a nossa crença na validade de um conhecimento depende do grau em que outras pessoas compartilham entre si esse conhecimento. Acreditamos na validade de uma crença na medida em que essa crença é compartilhada por outras pessoas (i.e., pelo consenso, Goethals, 1976) que são diferentes de nós (i.e., a heterogeneidade, Vala et al., 2011). Por exemplo, uma pessoa pode estar convicta de que Deus existe porque a maioria das pessoas que conhece dizem crer na Sua existência. Mas esse papel do consenso na validade do conhecimento não é específico da religião. É uma importante fonte de validade do conhecimento em organizações científicas. Um exemplo característico é o fato de a União Astronômica Internacional ter declarado que Plutão não é um planeta no nosso sistema solar porque assim foi decidido pela grande maioria dos astrofísicos presentes em uma assembleia realizada em agosto de 2006, na cidade de Praga. Por outro lado, o dissenso é fonte de ameaça à validade do conhecimento como o que ocorre com as opiniões dos astrônomos sobre Plutão. Ainda existem muitos especialistas na área que defendem que Plutão não deveria ser rebaixado à categoria de planeta anão.

Parece-nos evidente, entretanto, que o consenso sobre uma crença não implica que esta seja, *per se*, verdadeira (ver, por exemplo, os estudos de Asch, 1952, sobre o conformismo). De fato, a história está repleta de exemplos sobre crenças consensuais em relação à validade de uma descrição relativa do que se acreditava ser a realidade, a qual o tempo mostrou não ser verdadeira. No entanto, também existem circunstâncias

nas quais temos mais confiança em um conjunto de pessoas do que em indivíduos isolados, como quando são usados júris para examinar provas e deliberar em julgamentos.

O consenso como fonte de validade do conhecimento não é específico da ciência e por isso não é um critério "demarcador" do conhecimento científico face ao não científico. No entanto, pode ser que uma das especificidades da ciência seja a forma como o consenso é estabelecido dentro das comunidades científicas. A atividade científica é caracterizada por uma organização social e procedimentos específicos que são modelados para criar consenso entre pessoas, apesar da heterogeneidade de perspectivas e interesses. Por exemplo, é comum na atividade científica que os resultados de novas pesquisas sejam submetidos ao escrutínio crítico da comunidade científica. As opiniões dos outros cientistas sobre o valor desses resultados podem ser influenciadas por fatores 'não científicos', tais como relações pessoais, crenças ideológicas, ou interesses financeiros. A seguir analisamos alguns aspectos mais ou menos pacíficos que caracterizam a lógica da pesquisa científica.

2. A Natureza do Problema de Pesquisa

Na seção precedente discutimos os principais posicionamentos epistemológicos sobre os caminhos pelos quais o conhecimento científico pode ser obtido. Esses caminhos são "os métodos científicos". Isto é, o conjunto de procedimentos definidos pelas diversas comunidades científicas, ao longo da história da ciência, que especificam a trajetória que uma pesquisa deve seguir para que lhe possa ser atribuído o estatuto de cientificidade. Fundamental nesses procedimentos é o papel desempenhado pelo problema de investigação. Podemos entender "problema"

como uma dúvida sobre algum aspecto ou fenômeno de interesse em ramos específicos de uma área de aplicação da ciência. Como referido acima, uma característica na ciência é a presença de uma dúvida fundamental: aquilo que observamos pode não ser tal como o vemos. É essa dúvida que motiva a colocação de problemas de pesquisa, sendo a tarefa do pesquisador propor uma solução, no caso das pesquisas orientadas pelo raciocínio hipotético-dedutivo, ou encontrar uma resposta para o problema, no caso nas pesquisas orientadas pelo princípio da indução.

Podemos definir um problema de pesquisa como uma pergunta ou o conjunto de perguntas sobre um fenômeno com potencial interesse para uma área ou domínio científico. Na psicologia social, as perguntas referem-se, evidentemente, ao que se denomina fenômenos psicossociais (ver o Capítulo 1 para uma discussão sobre a natureza desses fenômenos). Essas perguntas têm características específicas e a sua proposição obedece uma estrutura lógica que indicará o caminho (i.e., o método) que será necessário seguir para que a resposta à pergunta possa ser considerada adequada como solução possível para o problema. Com isto queremos dizer que nem toda pergunta é objeto de interesse da pesquisa em psicologia social. Abaixo apresentamos alguns exemplos de perguntas sem a estrutura característica dos problemas de investigação normalmente propostos por psicólogos sociais:

a. *devo me casar ou comprar uma bicicleta?*
b. *ser, ou não ser?*
c. *tanto fará indo como voltando?*

Essas questões, tal como estão formuladas, não são objeto de investigação científica porque lhes falta a estrutura específica das perguntas que caracterizam os problemas a serem solucionados por meio

do procedimento que distingue os métodos científicos. Um aspecto fundamental para identificarmos essa estrutura é a noção de *variável*. Geralmente, uma variável é definida por meio de uma tautologia, quer dizer, *uma coisa que varia*. É assim definida para marcar a sua diferença em relação à *constante*, que pode ser especificada por outra tautologia: uma *coisa que não varia*. A Tabela 1 mostra exemplos de duas variáveis (os participantes e a idade) e de uma constante (o sexo dos participantes). Note, por exemplo, que a *variável* idade assume diferente valores, os quais *variam* de 18 a 44. O sexo é uma constante porque assume apenas uma designação simbólica: a letra *F*, representando o sexo feminino.

Tabela 1. Exemplo de duas variáveis e uma constante

Participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Variável: Idade	18	30	22	44	33	21	18	20	25	10
Constante: Sexo	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

A relação variável-fenômeno pode ser melhor compreendida quando a colocamos no contexto da passagem da observação aos dados, como apresentamos na Figura 2. Naquela ocasião, argumentamos que a passagem da observação de eventos aos dados é denominada mensuração. Podemos aqui traçar um paralelo com essa representação propondo que uma variável é a representação simbólica de eventos ou fenômenos que são objetos de observação em uma pesquisa. Os dados são, portanto, o conjunto de informações que obtemos sobre os fenômenos. Essas informações são organizadas em *variáveis*.

A noção de variáveis é muito importante em uma pesquisa científica, principalmente porque é o elemento estruturante do problema de

investigação e, por consequência, da escolha do método a ser seguido para tentar encontrar uma resposta para o problema. Como especificamos acima, um problema é uma pergunta. É, na verdade, um tipo particular de pergunta que envolve a presença de ao menos uma variável. O problema é, assim, *uma pergunta sobre variáveis*. Podemos organizar em quatro categorias as diversas maneiras por meio das quais elaboramos essas perguntas, que propomos como uma mera estratégia de simplificação, e as designamos *Tipos de Problemas*:

Problemas do Tipo 1: Esse tipo de problema normalmente expressa uma dúvida sobre se um determinado fenômeno existe, ou ainda sobre as suas peculiaridades e características simbólicas. Situamos neste tipo de problemas as perguntas sobre a presença, o grau, o nível ou a magnitude de um determinado fenômeno, assim como as perguntas sobre as suas características. Alguns exemplos podem ser:

a. existe racismo no Brasil?
b. quais são as representações sociais sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea?
c. quais são as expectativas dos jovens sobre o seu futuro na sociedade atual?

Essas três perguntas compartilham uma característica que as circunscreve como problemas de pesquisa. São questões sobre eventos ou fenômenos que podem ser descritos por meio da linguagem simbólica que definem o que chamamos *variáveis*. É a presença de uma variável *passível de observação* o marcador estrutural que diferencia os problemas de investigação dos problemas anteriormente levantados, os quais não são objetos de investigação porque a maneira como as perguntas tinham sido

formuladas não explicitavam de forma clara e inequívoca a variável a ser observada. De fato, a pergunta sobre o racismo pode ser respondida por meio da observação sistemática de indicadores do conceito "racismo" (ver especialmente Vala & Pereira, 2012). O mesmo ocorre com as perguntas relativas às representações sobre as mulheres e as expectativas dos jovens na sociedade atual. A identificação e a descrição dessas representações e expectativas podem ser realizadas por qualquer pesquisador interessado no tema. Em cada caso, a descrição do racismo, das representações sociais e das aspirações dos jovens são representações simbólicas dos fenômenos em análise, isto é, são variáveis passíveis de observação.

Problemas do Tipo 2: Definimos como problemas do Tipo 2 as perguntas sobre a relação ou a associação entre fenômenos. Dito de outra maneira, e considerando que a pesquisa científica estuda uma representação simbólica dos fenômenos (as variáveis) e não estes diretamente, podemos definir os problemas do Tipo 2 como *perguntas sobre relações entre variáveis*. Aqui temos alguns exemplos:

a. existirá alguma relação entre o racismo e a oposição às políticas de ação afirmativa no Brasil?
b. estará a discriminação contra as mulheres no local de trabalho associada às representações sociais sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea?
c. quais são as relações entre os valores sociais e as expectativas dos jovens sobre o seu futuro na sociedade atual?

Outra característica dos problemas do Tipo 2 é a ausência de proposições que especifiquem a natureza das relações entre as variáveis que se pretende estudar. Isto é, não questiona se uma variável antecede ou sucede

outra variável. Também não está baseada em qualquer suposição sobre possíveis relações causais entre variáveis. Com isto queremos dizer que as respostas para as perguntas desse tipo têm um foco específico. Tentam simplesmente identificar, normalmente por meio do raciocínio indutivo similar ao que apresentamos no debate epistemológico sobre a natureza do conhecimento se – ou não – duas ou mais variáveis estão relacionadas.

Problemas do Tipo 3: Aqui destacamos um conjunto particular de questões sobre relações entre variáveis. São questões que envolvem implícita ou explicitamente algum tipo de previsão. Vejamos alguns exemplos:

a. estará o racismo na base da oposição às políticas de ação afirmativa no Brasil?
b. estará a discriminação contra as mulheres no trabalho ancorada nas representações sociais sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea?
c. são os valores pós-materialistas preditores das aspirações dos jovens sobre o seu futuro na sociedade atual?

Essas três perguntas baseiam-se em alguma hipótese ou suposição sobre a natureza da direção entre as variáveis. Essa hipótese pode ser derivada de uma teoria formal ou mesmo baseada em algum tipo de raciocínio hipotético-dedutivo, mas não é necessário que seja derivada de uma teoria formal. Essas hipóteses guiam a seleção das variáveis a serem observadas e determinam a posição de cada variável em um esquema analítico geral. Estes problemas questionam em que medida uma ou mais variáveis podem atuar como possíveis antecedentes de outra ou de outras variáveis. Ao primeiro conjunto de variáveis, as quais assumem a posição de antecedentes, designa-se "variáveis preditoras" ou "variáveis explicativas".

O segundo conjunto de variáveis é designado "variáveis-critério". Esse tipo de problema é frequentemente confundido com os problemas do Tipo 2. Apesar da estreita semelhança entre os dois tipos de perguntas, os problemas do Tipo 3 são diferentes dos do Tipo 2 porque implicam a proposição de alguma hipótese sobre a posição das variáveis em uma sequência analítica, mas sem se preocupar se existem relações de influência ou causalidade entre as variáveis. A primeira pergunta especifica o racismo como a variável explicativa (está na base) da oposição às políticas de ação afirmativa, que assume o papel de variável-critério. A segunda pergunta coloca as representações sociais sobre o papel da mulher como as variáveis explicativas (as âncoras) e a discriminação como a variável-critério. A terceira questão assume de forma explícita os valores como variáveis preditoras das expectativas dos jovens.

Problemas do Tipo 4: Destacamos aqui um tipo especial de perguntas sobre relações entre variáveis também frequentemente confundidas com as questões do Tipo 2 e, principalmente, com as questões do Tipo 3. Aqui temos três exemplos:

a. será que o racismo influencia a oposição às políticas de ação afirmativa no Brasil?
b. será que a discriminação contra as mulheres no trabalho é influenciada pelas representações sociais sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea?
c. são os valores pós-materialistas fatores causais das expectativas dos jovens sobre o seu futuro na sociedade atual?

Embora as perguntas do Tipo 4 impliquem questões sobre relações entre variáveis como as do Tipo 2, e proposições sobre a posição das

variáveis em um esquema analítico (i.e., variáveis preditoras e variáveis-critério), elas se caracterizam pela presença de uma dúvida específica sobre a natureza da relação entre as variáveis envolvidas no problema. Questionam, fundamentalmente, se existe uma *relação causal* entre as variáveis. Isto é, são problemas que perguntam se as variáveis preditoras representam possíveis causas ou se influenciam as variáveis-critério. Normalmente, esses conjuntos de variáveis são chamadas variáveis independentes (i.e., as variáveis preditoras assumidas como as *causas*) e variáveis dependentes (i.e., as variáveis-critério assumidas como os *efeitos*). São problemas que implicam, necessariamente, a proposição de uma hipótese sobre a direção da relação causal entre as variáveis. Essas hipóteses são, na maioria das vezes, baseadas em teorias formais, mas também podem ser simplesmente derivadas do raciocínio hipotético-dedutivo sem que estejam enquadradas em uma teoria formal. Muitas vezes as perguntas são especificadas em um vocabulário que apenas indiretamente implica uma relação causal, como são exemplos os problemas que questionam se uma ou mais variáveis independentes (i.e., as causas) influenciam uma ou mais variáveis dependentes (i.e., as consequências). O primeiro problema acima referido que exemplifica esse tipo de questão especifica o racismo como a variável independente e a oposição às políticas de ação afirmativa como a variável dependente. No segundo, as representações são as variáveis independentes e a discriminação contra as mulheres, a variável dependente. No terceiro, os valores assumem o papel de variáveis independentes, enquanto as aspirações dos jovens são as variáveis dependentes.

A definição com clareza do problema de investigação é muito importante para a seleção do método de pesquisa mais adequado para que possamos encontrar uma solução para o problema. É este o objetivo principal de todo o trabalho de pesquisa: *encontrar uma resposta*

plausível para o problema colocado. A seleção do método de pesquisa está relacionada com os fundamentos epistêmicos da pesquisa científica que discutimos na primeira parte deste capítulo. A resposta para a pergunta pode ser obtida por meio do uso de uma abordagem mais indutiva, por uma abordagem hipotético-dedutiva (ver novamente a Figura 2), ou por uma combinação de ambas. A articulação entre tipos de problemas colocados e abordagem (indutiva vs. dedutiva) permite ao pesquisador escolher de forma mais clara o método de pesquisa a ser usado para tentar resolver o problema, como discutiremos a seguir.

3. Métodos de Pesquisa

Métodos de pesquisa podem ser compreendidos como os caminhos por meio dos quais podemos encontrar respostas plausíveis para os problemas de investigação levantados pelo pesquisador. Há duas grandes categorias de métodos de pesquisa, as quais podemos situar no contínuo que diferencia abordagens mais contemplativas de procedimentos mais interventivos, conforme exemplificamos anteriormente. Essas abordagens correspondem, respectivamente, a distinção entre *métodos não-experimentais* e *métodos experimentais* de pesquisa. Discutimos agora as suas principais características.

3.1. Métodos Não-Experimentais: Caminhos que nos levam a obter respostas para os problemas do Tipo 1, 2 e 3

Os métodos não experimentais constituem um dos caminhos através dos quais podemos obter informações sobre as variáveis envolvidas na maioria dos problemas de pesquisa. Seguir um desses caminhos

permite ao pesquisador reunir um conjunto amplo de informações sobre o fenômeno de seu interesse, realizar uma análise profunda e pormenorizada da informação obtida, e propor uma compreensão geral sobre o fenômeno. Essa compreensão constitui a resposta para o problema inicialmente formulado. São estudos fundamentalmente observacionais no sentido em que o pesquisador apenas observa o fenômeno tal como se apresenta na natureza, procurando interferir o mínimo possível no desenrolar dos eventos em observação, ainda que esteja consciente de que o ato de observar não é plenamente contemplativo, pois a mera observação pode alterar o evento observado (Heisenberg, 1930). Exemplos de estudos não-experimentais são a observação naturalista, a descrição etnográfica, o estudo de caso, as pesquisas de levantamento de dados, além dos estudos correlacionais.

Observação naturalista. Temos aqui um exemplo de uma categoria de estudos que segue um dos caminhos que nos permitem encontrar respostas para os problemas do tipo 1. Uma estreita relação pode ser estabelecida entre esse método de investigação e os princípios da indução da pesquisa empírica. Quer dizer, o processo de elaboração das teorias parte da observação dos eventos tal como eles se apresentam no seu ambiente natural e, por meio do raciocínio indutivo, propõe-se uma compreensão geral sobre o fenômeno em si, o que é uma possibilidade para a elaboração e desenvolvimento de teorias. É um método de estudo importante porque permite-nos identificar fenômenos antes desconhecidos e para os quais ainda não tínhamos uma teoria formalmente proposta para a sua existência, nem hipóteses precisas sobre os seus fatores causais. São, portanto, estudos que estão pouco ou nada preocupados em estabelecer relações entre fenômenos, nem sobre possíveis relações causais entre eles. O objetivo é identificar, reunir e descrever informações relevantes sobre os fenômenos em observação, que servirão de inspiração para a

proposição de teorias que colocam novos problemas de investigação, por exemplo, perguntas sobre como os fenômenos estão relacionados. Exemplo típico de observações naturalistas é a investigação realizada na área da etologia, como o estudo sobre o comportamento social de primatas em ambiente selvagem (e.g., Lorenz, 1973).

Estudos etnográficos. A etnografia pode ser entendida como um caso particular de estudo de levantamento e descrição de dados em ambiente natural. Respondem também aos problemas do tipo 1, mas a observação está fundamentalmente centrada nos eventos que ocorrem na vida de um grupo de pessoas, frequentemente referido como grupo cultural. A descrição centra-se, sobretudo, na caracterização do contexto social em que o estudo é realizado, dando especial atenção aos padrões de comportamento dos indivíduos em interação com os outros membros do grupo e destes com o ambiente social, situados em tempo e espaço específicos. Essa descrição é designada "escrita etnográfica". O objetivo é, sobretudo, encontrar significados sociais nos padrões de comportamento dos membros do grupo e oferecer uma compreensão holística, articulada e fiel à realidade do fenômeno em análise (ver Tedlock, 2000). Um exemplo desse tipo de estudo é a investigação realizada por Mead (1935/2000) em três povos de Nova Guiné que mantinham diferentes padrões de relações de gênero, a partir dos quais discutiu os limites das representações tradicionais sobre os papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher nas sociedades ocidentais. Embora esse estudo tenha sido conduzido no âmbito da antropologia cultural, é frequentemente referido na psicologia social brasileira como um bom relato de pesquisa sobre as relações culturais.

Estudos de caso. Outro tipo particular de estudos não experimentais são os *estudos de caso*. Permitem ao pesquisador fazer um levantamento de um grande número de observações sobre um caso particular. Pode ser

o estudo dos eventos que ocorrem na vida de um indivíduo, de um grupo de indivíduos, de uma empresa. A sua característica principal é a análise de um fenômeno singular observado em situações reais da vida quotidiana do caso em estudo (ver, especialmente, Stake, 1995). São estudos normalmente planejados para responder a perguntas do Tipo 1 e, portanto, não têm a pretensão de encontrar causas para os fenômenos nem generalizar os resultados para além do caso em observação. Em situações muito particulares, podem responder a problemas do Tipo 2, mas as conclusões limitam-se ao caso em estudo e não devem ser generalizáveis para o conjunto da população da qual o caso faz parte. São, entretanto, extremamente úteis para a descoberta e descrição de fenômenos particulares, que podem servir como pontos de partida para a proposição de problemas mais complexos sobre relações entre variáveis na população. Um exemplo clássico de estudo de caso na psicologia social é a investigação realizada por Festinger, Riecken e Schachter (1956) sobre como os membros de um seita religiosa cujo líder havia profetizado o fim do mundo reorganizaram as suas crenças sobre a profecia após essa não ter se confirmado.

Levantamento de Dados. Outro exemplo de estudos observacionais é a pesquisa de levantamento de dados. São estudos nos quais o pesquisador tem o objetivo de recolher o maior número possível de informações sobre as características de uma variável (ou de um conjunto de variáveis) em uma grande população. As observações são, geralmente, realizadas em uma parte dessa população, a qual se designa *amostra*. Dependendo dos procedimentos usados na definição da amostra, as observações realizadas poderão ser generalizadas para o conjunto dos indivíduos que formam a população dos casos em observação.

Estudos relacionais. Um dos mais conhecidos tipos de estudos não experimentais realizados pelos psicólogos sociais são aqueles em que o pesquisador pretende observar *a relação* entre duas ou mais variáveis.

São estudos frequentemente denominados "correlacionais". Este método é um tipo específico de estudos observacionais no qual o objetivo é "observar" a *relação* entre variáveis. Estudos correlacionais podem ser definidos como qualquer estudo em que o pesquisador observa duas ou mais variáveis com o objetivo de responder a problemas do Tipo 2 ou do Tipo 3. Como nos estudos de levantamento naturalísticos, os estudos correlacionais permitem-nos observar os fenômenos e representá-los simbolicamente em variáveis tal como se apresentam para o pesquisador. Diferente do levantamento das informações sobre as variáveis, o que se pretende observar é se existem relações entre as variáveis, a força e a direção dessas relações.

Os métodos de estudos não experimentais, especialmente os correlacionais, são muito eficazes para responder às questões do Tipo 2 e do Tipo 3. No entanto, esses métodos não nos permitem responder às questões do Tipo 4, exceto em raríssimas situações quando são usados em estudos de corte longitudinal (ver Blalock, 1964), como discutiremos mais adiante. Isto ocorre porque as questões sobre relações de influência ou que implicam algum tipo de causalidade são respondidas apenas quando são reunidas três situações consideradas condições necessárias para responder às questões do Tipo 4. Essas condições foram especificadas por Kenny (1979) nos seguintes termos:

a. *Antecedência temporal*: para que uma variável *X* possa ser uma causa de uma variável *Y* é necessário que *X* anteceda *Y* em uma linha temporal. Isto significa assumir um intervalo de tempo entre causa e efeito, de modo que se t = tempo e $k > 0$, X_t pode ser causa de Y_{t+k}, mas Y_{t+k} não pode ser causa de X_t porque isto violaria o princípio da precedência temporal. No entanto, Y_t pode ser causa de $X_{t+k,}$ assim como, em uma relação causal

recíproca ou circular, X_t pode ser causa de $Y_{t+k,}$ que por sua vez pode ser causa de $X_{t+kn,}$ sendo $n > 0$.

b. *Relacionamento entre variáveis.* Embora a antecedência temporal seja condição necessária para a causalidade, não é suficiente. É necessário haver alguma relação entre as variáveis *X* e *Y*, de modo que esta relação não seja devida ao acaso. Duas variáveis são relacionadas quando o conhecimento sobre uma das variáveis fornece informação sobre a outra variável. Se as informações sobre uma variável *X* nada nos informam sobre uma variável *Y,* então essas variáveis não são relacionadas. Nessas condições, não há a possibilidade de *X* ser causa de *Y.* É neste sentido que a presença de uma relação entre as variáveis é condição necessária para a causalidade. Esta condição é confirmada ou invalidada em uma investigação quando o pesquisador analisa a informação obtida. É, portanto, o resultado obtido em uma pesquisa.

c. *Ausência de relações espúrias.* Imaginemos uma pesquisa na qual contabilizássemos o consumo de sorvete nas cidades com praia durante todos os dias entre os meses de janeiro e junho do ano de 2000. Facilmente verificaríamos maior consumo de sorvete nos meses de janeiro, fevereiro e março (os meses mais quentes) do que em abril, maio e junho (os meses menos quentes). Imagine que dez anos depois iniciássemos outro projeto de pesquisa e anotássemos a quantidade de pessoas vítimas de afogamentos nas praias dessas cidades entre janeiro e junho de 2010. Nessa ocasião poderíamos verificar mais casos de afogamentos entre janeiro e março do que entre abril e junho. Se emparelhássemos as informações, facilmente verificaríamos a ocorrência

de uma associação considerável entre o consumo de sorvete em 2000 e o número de afogamento em 2010. Quer dizer, teríamos assegurado a antecedência temporal e a verificação de um relacionamento entre as variáveis *X* (consumo de sorvete) e *Y* (afogamentos). Será que poderíamos afirmar que o consumo de sorvete em 2000 é um fator causal dos afogamentos em 2010? Esse exemplo pitoresco nos ajuda a compreender porque a associação e a antecedência temporal entre *X* e *Y* são condições necessárias, mas não suficientes para a inferência de relações causais entre variáveis. A terceira condição necessária é a ausência de relação espúria entre as variáveis envolvidas no problema em investigação (ver também Suppes, 1970). No nosso exemplo, a relação entre consumo de sorvete e o afogamento é espúria. Existirá uma relação espúria entre as variáveis *X* e *Y* quando ambas forem causadas por uma terceira variável, a qual podemos designar variável *Z*[4]. No exemplo em questão, essa variável pode ser a estação do ano. Nos meses mais quentes há aumento no consumo de sorvete e, ao mesmo tempo, maior é o fluxo de pessoas nas praias, o que aumenta a probabilidade de alguém ser vítima de afogamento. Se controlássemos a influência que a estação do ano exerce em *X* (o consumo de sorvete) e em *Y* (as taxas de afogamento), a relação sorvete-afogamento desapareceria.

Como podemos notar, é tarefa difícil realizar um estudo por meio de um caminho que nos permita assegurar as três condições necessárias

4 Uma variável fonte de "espuriosidade" não pode ser confundida com uma variável interveniente. Enquanto uma variável espúria *Z* é causa simultânea de *X* e *Y*, a qual quando controlada reduz a associação entre *X* e *Y*, uma variável interveniente é consequência de *X* e é causa de *Y*, embora também, quando controlada, reduza a associação entre *X* e *Y*.

para obtermos uma resposta adequada para os problemas do Tipo 4. A seguir, apresentamos o método experimental como um caminho que pode nos aproximar dessas respostas e, em seguida, discutiremos em que condições a aplicação de estudos não experimentais também pode nos aproximar das respostas para esse tipo de problema.

3.2. Métodos Experimentais: Caminhos que nos levam a obter respostas para os problemas do tipo 4

O método experimental é um dos caminhos através dos quais um tipo específico de pergunta pode ser respondido. Este método é eficaz apenas para responder a perguntas do Tipo 4. São perguntas sobre relações causais entre variáveis[5]. A sua principal limitação é, portanto, a sua ineficácia para responder aos outros tipos de problemas de pesquisa. Os estudos experimentais têm duas características essenciais: *manipulação e aleatorização*.

Manipulação da variável independente: podemos definir manipulação como *fazer coisas diferentes* em distintos grupos de pessoas, ou *fazer coisas diferentes em um* mesmo grupo de pessoas, mas em distintos

5 É importante ter em conta que o emprego do método experimental não é condição necessária nem suficiente para que a resposta às questões do Tipo 4 seja adequada. É não necessária porque esse tipo de questão pode igualmente ser respondida por meio de estudos não experimentais quando adequadamente usados em investigações de corte longitudinal. É não suficiente porque a sua eficácia está baseada em um pressuposto fundamental que normalmente é negligenciado nos manuais sobre metodologia experimental: a inferência sobre relações causais entre variáveis em um estudo experimental é possível *se e somente se* a variável dependente for medida sem erro ou se este for completamente aleatório, pressuposto difícil de ser assegurado nas ciências sociais. Na melhor das hipóteses, verifica-se em um número ínfimo de estudos, como discutiremos mais adiante.

momentos do tempo. No primeiro caso, o desenho do estudo será entre-participantes porque a variável manipulada *variará* entre grupos de pessoas. No segundo caso, o desenho será intraparticipantes porque a variável será introduzida em todos os participantes, mas *variará* em função do tempo de aplicação. Os desenhos intraparticipantes também são designados experimentos em que os sujeitos (ou a unidade de análise) são seu próprio controle. Muitos experimentos usam *desenhos mistos*, nos quais uma ou mais variáveis são manipuladas entre-participantes e outras intraparticipantes. A manipulação é uma condição necessária para que um estudo possa ser considerado um experimento, mas não é suficiente. Necessita de ser complementada pela aleatorização.

Aleatorização: a segunda característica dos estudos experimentais é a aleatorização *das unidades de análises em função das condições experimentais*. A aleatorização pode ser definida como a seleção ao acaso das unidades de observação que receberão níveis diferentes da variável independente, de modo que cada unidade tenha a mesma probabilidade de ser alocada a uma condição\nível da variável independente. Na maioria dos estudos experimentais realizados pelos psicólogos sociais, a unidade de análise é o indivíduo e a aleatorização consiste em alocá-lo ao acaso em um dos grupos que receberá um nível específico da variável a ser manipulada (no caso dos desenhos entre-participantes), ou consiste em aleatorizar a ordem de apresentação dos estímulos que representam os níveis da variável manipulada (no caso dos desenhos intraparticipantes). A aleatorização é uma condição necessária em um experimento porque permite manter constante o efeito de outras variáveis que poderiam influenciar a variável dependente, evitando que se confunda com a influência exercida pela variável independente. Com a aleatorização, o pesquisador tenta assegurar a ausência de espuriosidade na relação entre a variável independente e a

variável dependente, condição necessária para que se possa considerar que a relação entre essas variáveis é uma relação causal.

Exemplos de experimentos são os estudos clássicos realizados por Vygotsky (1934/1987) sobre a influência das condições do contexto social no desenvolvimento do pensamento e da linguagem nas crianças, experimentos que são a base de uma abordagem sócio-histórica na Psicologia Social. Em um desses experimentos, Vygotsky formou aleatoriamente quatro grupos de crianças, sendo três grupos experimentais e um grupo de controle. Em um dos grupos experimentais, as crianças interagiam com crianças surdas e mudas. Em outro grupo experimental, as crianças foram separadas umas das outras, sendo colocadas em locais separados de uma sala. Na terceira condição experimental, as crianças foram colocadas em uma sala demasiado barulhenta, onde não era possível escutarem umas às outras. No grupo de controle, as crianças foram colocadas em uma situação de interação normal. Em cada condição, Vygotsky observou a interação verbal das crianças com base na qual calculou um coeficiente de fala egocêntrica (i.e., a variável dependente). Os resultados mostraram que esse coeficiente era menor nas condições experimentais do que na condição de controle. Neste exemplo, o fato de Vygotsky ter colocado as crianças em grupos diferentes representa a manipulação da variável independente que, neste caso, foi o contexto de interação social, o que lhe permitiu assegurar o primeiro critério da experimentação. A alocação aleatória das crianças nos grupos experimentais atende ao segundo critério da experimentação. A fala egocêntrica foi a variável dependente.

A importância dos estudos experimentais baseia-se na possibilidade de assegurarem duas das três condições necessárias para a inferência sobre a ocorrência de relações causais entre variáveis. Em primeiro lugar, os experimentos garantem a antecedência temporal da variável

independente porque o ato de manipular esta variável significa que o pesquisado está *ativamente introduzindo* essa variável em um determinado momento do tempo (i.e., ele introduz X_t), de modo que a observação do efeito dessa manipulação na variável dependente poderá ser realizada em um momento subsequente na linha temporal (i.e., ele observa Y_{t+1}). Em segundo lugar, a aleatorização das unidades de análise permite que se mantenham constantes os efeitos de outras variáveis que são potenciais fontes de influência na variável dependente.

Um exemplo pode nos ajudar a entender melhor como a manipulação com aleatorização permite responder a problemas que envolvem relações de causalidade. Supomos que queiramos saber se frustração causa agressão. Em um primeiro estudo (ver a Figura 3a) submeteríamos quatro pessoas a uma situação frustrante (como, por exemplo, prometer dar-lhes uma recompensa pela realização de uma tarefa e não cumprir o que foi prometido) e outras quatro pessoas a situações não frustrantes (como, por exemplo, não lhes prometer recompensas). O primeiro grupo designaríamos *grupo experimental* (i.e., indivíduos "frustrados") e o segundo *grupo de controle* (i.e., indivíduos "não frustrados"). Neste estudo não aleatorizamos as unidades de análise nas condições, isto é, *não sortearíamos* quais as pessoas que iriam formar os grupos experimental e de controle. Temos então um *estudo quase-experimental*. Um quase-experimento pode ser definido como um estudo em que há a manipulação da variável independente, mas não é possível aleatorizar as condições experimentais. Em seguida, observamos o comportamento das oito pessoas para saber se existem diferenças entre os grupos (experimental vs. controle) na variável dependente, que poderia ser a quantidade de comportamentos agressivos contra a fonte de frustração. Vamos imaginar que o grupo experimental tenha apresentado 12 comportamentos agressivos (cada

participante emitindo três comportamentos), enquanto o grupo não experimental tenha apresentado apenas quatro desses comportamentos (um por participante). O grupo experimental teria, então, exibido oito comportamentos agressivos a mais do que o grupo de controle. Poderíamos, então, concluir que a frustração provocada no primeiro grupo influenciou a agressão?

Figura 3a
(grupos não aleatórios)

	Tendência à Agressividade	Manipulação da Frustração	Comportamentos Agressivos
Participante 1	Alta	Grupo Experimental	3
Participante 2	Alta	Grupo Experimental	3
Participante 3	Alta	Grupo Experimental	3
Participante 4	Alta	Grupo Experimental	3
Participante 5	Baixa	Grupo de Controle	1
Participante 6	Baixa	Grupo de Controle	1
Participante 7	Baixa	Grupo de Controle	1
Participante 8	Baixa	Grupo de Controle	1

Tempo

Figura 3b
(grupos aleatórios)

	Tendência à Agressividade	Manipulação da Frustração	Comportamentos Agressivos
Participante 1	Alta	Grupo Experimental	3
Participante 2	Baixa	Grupo Experimental	3
Participante 3	Alta	Grupo Experimental	3
Participante 4	Baixa	Grupo Experimental	3
Participante 5	Baixa	Grupo de Controle	1
Participante 6	Alta	Grupo de Controle	1
Participante 7	Baixa	Grupo de Controle	1
Participante 8	Alta	Grupo de Controle	1

Tempo

Figura 3. Exemplos hipotéticos de estudos com grupos aleatórios e não aleatórios

A verdade é que não temos como responder a essa questão porque outras variáveis diferentes da frustração podem igualmente ser fontes de influência na agressão, as quais não nos preocupamos em controlar essa influência. Uma importante fonte de influência, diferente da frustração, poderia ser a predisposição das pessoas para a agressividade (i.e., a sua tendência para reagir de forma agressiva em qualquer situação). Devido ao fato de não termos definido aleatoriamente os grupos é perfeitamente possível que tenhamos selecionado para o grupo experimental apenas indivíduos com alta tendência à agressividade, e para o grupo de controle apenas indivíduos com baixa agressividade. A Figura 3a (grupos não aleatórios) representa essa situação. Notemos que ao comparar a quantidade de comportamentos agressivos cometidos pelos indivíduos com maior vs. menor tendência à agressividade verificamos que a diferença entre os grupos é igual a oito comportamentos, a mesma diferença entre "frustados vs. não frustrados". Isto significa que é impossível determinar se a diferença entre os grupos é devida à frustração, à agressividade ou a uma combinação entre ambas. Portanto, em um estudo em que há a manipulação da variável independente, mas não há a aleatorização das unidades de análise, é impossível responder de forma adequada aos problemas do Tipo 4.

3.2.1. Desenhos experimentais unifatoriais

O que teria acontecido se tivéssemos definido os grupos de forma aleatória? Vamos recorrer a outro exemplo para responder a essa questão. Suponhamos que teríamos realizado outro estudo (ver a Figura 3b, grupos aleatórios) com oito novos indivíduos alocando-os ao acaso a um dos grupos: grupo experimental (os indivíduos a serem submetidos à frustração) e grupo de controle (indivíduos não submetidos à

frustração). Esse é um exemplo típico de um experimento cujo desenho é referido como *unifatorial* porque apenas uma variável independente é manipulada. Nos estudos experimentais, as variáveis independentes são normalmente referidas como fatores. O importante aqui é o estatuto atribuído à aleatorização. Quando esta é adequadamente realizada (e.g., quando a composição dos grupos é definida por meio de sorteio) temos um bom indicador de que os grupos são equivalentes. Isto é, cada grupo (ou condição da variável independente) tem as mesmas características dos outros grupos em análise (i.e., os indivíduos do grupo experimental têm as mesmas características dos indivíduos do grupo de controle). No presente exemplo, podemos notar que a quantidade de pessoas com alta e com baixa predisposição para a agressividade é a mesma em ambos os grupos, ou seja, é *constante* entre os grupos. É esse o efeito da aleatorização: todas as características das pessoas são mantidas constantes entre os grupos, com a exceção da variável manipulada. No nosso exemplo, os grupos diferem apenas na frustração a que os membros do grupo experimental foram submetidos.

A Figura 3b mostra também o que acontece quando a variável independente é fonte confiável de influência sobre a variável dependente. Neste caso, a diferença no número de comportamentos agressivos também é igual a oito (o grupo experimental = 12; o grupo controle = 4). Essa diferença representa a influência da frustração manipulada no comportamento agressivo, e isto é robusto porque o efeito de todas as outras variáveis que poderiam também influenciar esse comportamento está "controlado". A noção de controle é especialmente relevante aqui e não deve ser confundida com o fato de o estudo incluir um grupo de controle. Este grupo é apenas uma referência para comparação, mas a sua presença não *controla a influência* de outras variáveis, como demonstramos no exemplo do estudo com grupos não aleatórios. É importante enfatizar

a ideia implicada no *controle da influência* de outras varáveis. Significa manter constante o efeito que representa a influência de todas as outras variáveis que poderiam estar relacionadas com a variável dependente. Especificamente, assegura que essa influência é igual a zero. De fato, no presente exemplo, a diferença no número de comportamentos agressivos entre os grupos devido à variável "tendência à agressividade" é igual a zero, pois a quantidade de indivíduos com maior tendência à agressividade no grupo experimental é a mesma do grupo de controle. Assim, em um estudo verdadeiramente experimental (i.e., quando há manipulação e aleatorização das unidades de análises) a influência das outras variáveis é *mantida constante em zero*. Assegura-se assim a terceira condição necessária para responder aos problemas que envolvem relações de influência e de causalidade entre variáveis: ausência de relações espúrias entre a variável independente e a variável dependente. Isto ocorre porque a diferença entre os grupos experimental e controle é devida apenas à variável manipulada na medida em que o efeito de outras variáveis é mantido constante em zero.

3.2.2. Desenhos fatoriais

Os fenômenos de interesses dos psicólogos sociais são complexos, e a sua compreensão requer a análise de múltiplas fontes de influência. Isto significa que estudos experimentais, como o exemplo que analisamos acima, pouco contribuem para essa compreensão na medida em que leva em conta apenas um desses fatores. Por esse motivo, a análise dos fenômenos psicossociais requer o uso de desenhos experimentais que considerem mais do que uma fonte de influência. Isto ocorre, por exemplo, quando é necessário verificar se duas ou mais variáveis independentes interagem para influenciar a variável

dependente. Estes experimentos empregam um procedimento designado *desenho fatorial.* A utilidade dos desenhos fatoriais é a possibilidade de verificarmos a influência de cada variável manipulada, assim como o efeito combinado de ambas variáveis na variável dependente. Os efeitos específicos de cada variável são designados *efeitos principais*. A influência combinada dessas variáveis é chamada *efeito de interação*.

Para ilustrarmos a utilidade dos efeitos de interação, imaginemos que tivéssemos realizado um terceiro estudo no qual manipulássemos duas variáveis: a frustração; e a fonte da frustração. A teoria prevê que a frustração causa agressão contra quem provocou a frustração, mas quando essa fonte não pode ser contestada (como quando a fonte é mais forte ou tem mais poder do que a pessoa frustrada), a agressão é suprimida (ver Berkowitz, 1989). Assim, a teoria propõe uma hipótese que implica um efeito de interação entre a frustração e o poder da fonte dessa frustração porque prevê que a influência da frustração na agressão varia consoante as características da fonte de frustração. Isto é, a agressão depende da combinação das duas variáveis atuarem simultaneamente, e isto requer um desenho fatorial para que o estudo tenha as condições mínimas necessárias para responder ao problema de pesquisa levantado. A Figura 4 mostra os resultados hipotéticos de um efeito de interação onde se observa que os indivíduos submetidos a uma situação de frustração (grupo experimental) emitiram mais comportamentos agressivos, mas apenas quando a fonte da frustração (e.g., um parceiro do pesquisador instruído a não cumprir a promessa de recompensar o participante) foi apresentada como uma pessoa com menos poder do que os participantes. Quando a fonte foi descrita como uma pessoa mais poderosa, a frustração não desencadeou comportamentos agressivos contra essa fonte.

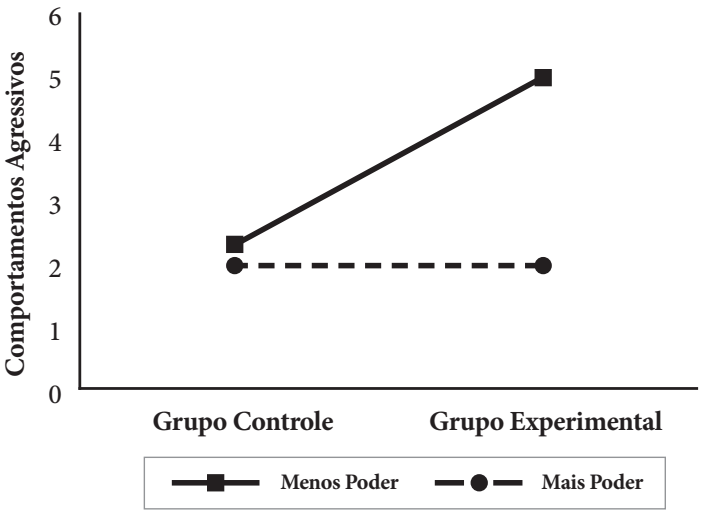

Figura 4. Exemplo hipotético dos resultados de um estudo com efeito de interação

3.2.3. Ameaça à validade dos experimentos

Embora a experimentação seja um dos principais caminhos para responder aos problemas de investigação sobre relações de influência entre variáveis, o fato de realizarmos um estudo experimental não nos assegura que a relação ocorra da maneira proposta. Isto é, a experimentação não é fonte plenamente confiável de respostas para os problemas do Tipo 4. É necessário assegurar a validade de vários aspectos inerentes ao conjunto dos procedimentos que se emprega em um experimento. Normalmente essa validade é classificada em dois tipos: validade interna e validade externa. *A validade interna* se refere ao controle de aspectos que de um ponto de vista lógico possam por em causa a inferência de que existe uma relação causal entre as variáveis. A principal dessas fontes é a

possibilidade de as condições experimentais não serem completamente equivalentes. Apesar da aleatorização permitir que se assuma a equivalência entre condições, essa pressuposição está baseada em leis de probabilidade que se baseiam no seguinte princípio: na medida em que as unidades de análise tendem ao infinito, maior é a probabilidade de a aleatorização assegurar a equivalência entre os grupos. A limitação aqui é evidente. Os estudos experimentais são realizados com número limitado de observações e, portanto, a equivalência não pode ser assegurada em definitivo, o que não nos permite excluir a hipótese de a relação observada entre as variáveis não ser espúria, o que sempre deixa em aberto a possibilidade de essa relação ser confundida com o efeito de uma variável não equivalente entre as condições experimentais.

Outra fonte de ameaça à validade em uma experimentação é a dissociação entre o nível manifesto em que o pesquisador trabalha e o nível latente ao qual as suas conclusões se referem (ver especialmente Bollen, 1989). A Figura 5 mostra um exemplo da dissociação entre o que é efetivamente realizado e o que é teorizado nos estudos experimentais conduzidos na quase totalidade das pesquisas que usam a experimentação na psicologia. O que é efetivamente realizado se passa no nível manifesto. O que é teorizado e concluído se refere ao nível latente. O exemplo indica que em um estudo sobre a influência da frustração na agressão, o pesquisador manipula a frustração ao nível manifesto (e.g., não cumprindo a promessa de recompensa no grupo experimental) e depois observa a variável dependente, isto é, a quantidade de eletrochoques que os participantes acreditam aplicar em uma pessoa que supõem ser a fonte de frustração. O ponto crítico a se ter em conta aqui é a inferência que o pesquisador faz sobre o passo β a partir do passo *b*. A letra β representa a influência da variável independente (frustração) na dependente (agressão), influência prevista para

ocorrer no nível latente. A letra *b* representa a influência que é realmente observada no nível manifesto. O pesquisador assume existir um *isomorfismo* entre β e *b*. Isto é, acredita que o que ele observa em *b* é o mesmo que ocorre em β.

Para que essa inferência seja adequada, é necessário assumir como válidos dois pressupostos. O primeiro é o de que o procedimento usado na manipulação da variável independente ao nível manifesto corresponda à manipulação dessa variável ao nível latente. Essa passagem de nível é simbolizada na Figura 5 pela letra α e representa o problema da *validade de construto da manipulação*. O pressuposto é o de que o procedimento usado na manipulação ao nível manifesto (e.g., a aplicação de eletrochoques) faz variar a frustração ao nível latente. É importante notar a assimetria temporal entre os processos latente e manifesto. No nosso exemplo, a frustração ao nível latente é ativada em um ponto temporal que ocorre necessariamente depois do procedimento usado na manipulação no nível manifesto. Normalmente, o pesquisador procura alguma base empírica para sustentar esse pressuposto usando uma *verificação da manipulação* em que analisa se o procedimento que empregou afeta uma variável assumida como uma medida mais próxima da variável manipulada, tal como perguntando aos participantes se eles se sentem frustrados. O segundo pressuposto é o de que a observação da variável dependente ao nível manifesto (i.e., a quantidade de socos e pontapés) é uma medida válida e confiável dessa variável ao nível latente (i.e., a agressão). Essa passagem de nível é simbolizada por θ e representa o problema da *validade de construto da medida* da variável dependente, isto é, em que medida o que se observa no nível manifesto *mede* o que se pretende avaliar no nível latente. O ramo da psicologia responsável por analisar esse aspecto do processo é a psicometria, em que se tem obtido avanços significativos nesse domínio.

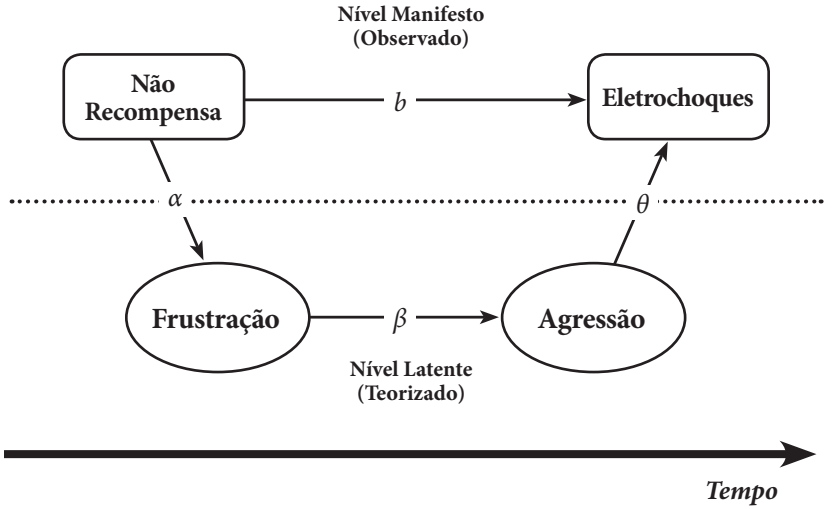

Figura 5. Representação esquemática dos pressupostos de um estudo experimental

A ameaça à conclusão de que existe uma relação causal entre as variáveis em um estudo experimental é evidente. A ameaça é perene porque a conclusão está baseada em pressupostos que podem não ser passíveis de serem confirmados nas ciências sociais como, por exemplo, a necessidade de um isomorfismo entre o procedimento usado na manipulação no nível manifesto e o que se pretende manipular ao nível latente. É altamente provável que os procedimentos usados na manipulação ativem outras variáveis para além da variável que se pretende manipular. É uma forma diferente de se falar do problema da equivalência entre as condições experimentais, problema este não solucionável por meio da aleatorização porque a ativação da variável latente ocorre em um momento subsequente ao ponto temporal em que a manipulação foi realizada no nível manifesto. Isto é, essa manipulação pode ativar

outros fatores além da variável latente de interesse teórico. Um exemplo clássico, e relativamente comum na experimentação, é a possibilidade da manipulação informar implícita ou explicitamente aos participantes sobre a verdadeira hipótese que o pesquisador deseja testar e assim os motivar para ajudarem a confirmar essa hipótese ou, ao contrário, para se mostrarem não influenciáveis, controlando as suas reações com o objetivo de não confirmar a hipótese. Essa é apenas umas das fontes de ameaça, conhecida como *características de demanda*. Uma lista exaustiva de fontes de ameaça à validade interna dos experimentos pode ser encontrada em Campbell e Stanley (1966), assim como sugestões no sentido de atenuar os seus efeitos. É importante destacar que a presença perene dessas fontes de ameaça não retira a capacidade da experimentação responder aos problemas sobre relações causais, na medida em que a inferência sobre essas relações poderá ser válida no nível manifesto (i.e., não recompensar quando prometido pode influenciar a atribuição de eletrochoques), embora possa ser completamente inválida no nível latente (i.e., a relação entre frustração e a agressão pode ser espúria).

Para além das dúvidas sobre a validade interna de um estudo experimental, existem outras fontes importantes de ameaça à conclusão de que existe uma relação causal entre as variáveis. Uma dessas fontes é o fato de a maioria dos estudos experimentais serem realizados em ambiente artificial. São chamados *estudos em laboratório*. O laboratório é caracterizado por não ter as mesmas propriedades do ambiente social concreto em que as relações sociais ocorrem na vida em sociedade. A questão que se coloca é a de saber se, de fato, a relação causal representada pela *b* na Figura 5 corresponde ao que ocorre na "na vida real". A resposta a essa questão envolve o problema da *validade externa* de um experimento. Esse problema envolve ao menos dois aspectos principais. O primeiro diz respeito às pessoas que voluntariamente aceitam colaborar enquanto participantes em um estudo

experimental. É importante ter em conta que os processos psicológicos que ocorrerem nas pessoas motivadas a participar podem ser completamente diferentes dos processos que ocorrem nas pessoas não motivadas a participar. Também relativo a este aspecto é o fato de a grande maioria dos estudos experimentais realizados por psicólogos sociais ser realizada com estudantes universitários, normalmente alunos dos cursos de Psicologia. Esta é claramente uma forte ameaça à validade externa das conclusões retiradas desses estudos justamente porque os pesquisadores não estão, na maioria das vezes, interessados em fazer inferências apenas sobre os processos psicológicos que ocorrem nesses estudantes. O seu objetivo é propor teorias sobre os processos que ocorrem nas pessoas em geral. Uma forma de mitigar essa limitação é a realização de experiências em ambientes não laboratoriais, frequentemente chamados *experimentos de campo*. Exemplos clássicos desses experimentos na psicologia social são os estudos conduzidos por Sherif, Harvey, White, Hood e Sherif (1961) sobre a influência do conflito nas atitudes e hostilidades entre grupos. As limitações nos estudos de campo prendem-se à dificuldade de assegurar a equivalência entre as condições experimentais e à possibilidade de aparecerem eventos não controláveis que podem ocorrer no intervalo de tempo entre a manipulação e a observação da variável dependente, eventos que parecem ser uma prerrogativa nos contextos sociais concretos onde, na maioria das vezes, não é possível manipular e aleatorizar as condições experimentais.

3.3. Outros caminhos que nos levam a obter respostas para os problemas do tipo 4: Estudos Longitudinais

A dificuldade em responder adequadamente aos problemas que envolvem relações de influência e causalidade entre as variáveis ainda é maior quando não é possível manipular a variável independente, ou

quando não é possível definir aleatoriamente os grupos em análise (ou ainda quando nem a manipulação nem a aleatorização são possíveis). Este é o caso dos métodos de estudos não experimentais que discutimos acima (ver novamente o ponto 3.1). Acrescenta-se a essa dificuldade o fato de a maioria desses estudos realizarem a observação da variável independente e da variável dependente em um mesmo ponto do tempo, ou em um intervalo temporal tão curto que podemos considerá-lo como compondo uma única fase temporal. Esses estudos têm, assim, um *corte temporal transversal* porque as variáveis em questão foram observadas em t_1 e, por dedução lógica, não permitem responder aos problemas do Tipo 4 justamente porque violam o princípio da antecedência temporal entre as variáveis independente e dependente. Nesses estudos a direção da relação causal é indeterminável.

Há, entretanto, a possibilidade de observarmos essas variáveis em vários momentos no tempo. São os estudos com *corte temporal longitudinal,* também designados *estudos em painel*. O que especifica se um estudo tem um corte temporal longitudinal é o fato de as variáveis terem sido observadas mais do que uma vez no tempo (i.e., em t_1, t_2, ... t_n) e nas mesmas unidades de análises. Como afirmamos anteriormente, a unidade de análise usada na quase totalidade dos estudos conduzidos pelos psicólogos sociais é o indivíduo. Por exemplo, em um estudo longitudinal poderíamos observar a tendência à agressividade nos indivíduos no início do mês e voltar a observar o comportamento desses mesmos indivíduos no fim do mês. Lembremos, entretanto, que a antecedência temporal da variável independente é condição necessária, mas não suficiente, para assegurarmos o sentido da direção da relação de influência, como discutimos no exemplo sobre a relação entre o consumo de sorvete e o afogamento nas praias. Isto ocorre devido à possibilidade de a relação observada ser *espúria*. Acrescenta-se aqui o fato de o corte longitudinal de um estudo não

assegurar que a direção da influência de uma variável sobre outra siga a sequência temporal em que foram observadas. Isto é, observar a tendência à agressividade em t_1 e o comportamento agressivo em t_2 não nos permite saber se a direção da relação vai da agressividade para a agressão. A direção contrária pode ser igualmente plausível na medida em que a agressividade observada em t_1 pode ser consequência de comportamentos agressivos ocorridos antes da observação feita em t_1. Portanto, mesmo em estudos longitudinais, como o que temos discutido até o presente, a direção da relação entre as variáveis continua a ser indeterminável.

Entretanto, existe um tipo de desenho em estudos longitudinais que permite mitigar o indeterminismo direcional e a "espuriosidade" na relação entre a variável independente e a dependente. São os desenhos *cross-lagged*. Trata-se de um desenho de estudos longitudinais inicialmente sugerido por Campbell (1963) e Kenny (1973), em que duas variáveis (variável independente = *X;* variável dependente = *Y*) são medidas duas ou mais vezes no tempo. A Figura 6 mostra um desenho *cross-lagged* em sua versão mais simplificada, com dois pontos no tempo (t_1 e t_2). Esse tipo de procedimento permite ao investigador encontrar uma resposta relativamente satisfatória, mas não definitiva, para o problema da direção da relação causal e também para o problema do controle de possíveis relações espúrias entre as variáveis. Um exemplo desse tipo de desenho é o estudo conduzido por Schlueter, Schmidt e Wagner (2008) no qual mostraram que é mais provável que a percepção de que os imigrantes são uma ameaça aos interesses dos cidadãos nacionais influencie os sentimentos negativos contra esses imigrantes do que serem esses sentimentos a influenciar a percepção de ameaça.

Olhando a Figura 6, a questão sobre a direção da influência pode ser respondida quando a relação representada em b_1 (que representa a influência de *X* em *Y*) é mais forte do que a relação descrita em b_2 (que

representa o efeito oposto: *Y* a influenciar *X*). O controle de relações espúrias é representado em a_1 (i.e., a relação de X_1 com X_2) e a_2 (i.e., a relação de Y_1 com Y_2). A leitura é a de que b_1 representa a relação entre a variável independente medida em t1 e a variável dependente medida em t_2 (assegurando a antecedência temporal de *X* sobre *Y*), controlando o efeito da variável dependente medida em t_1, em si própria medida em t_2 (este passo é chamado *efeito autorregressivo*). O princípio lógico é o de que o impacto de Y_1 em Y_2 (i.e., a_2) e de Y_1 em X_2 (i.e., b_2) representa o efeito de todas as outras variáveis que influenciam, simultaneamente, a variável independente e a variável dependente. Controla-se, assim, terceiras variáveis que podem ser fontes de influência em *X* e *Y* e são responsáveis por produzir relações espúrias entre elas. Esse controle procede por meio de uma lógica matemática cuja demonstração pode ser visualizada em Kenny (1979).

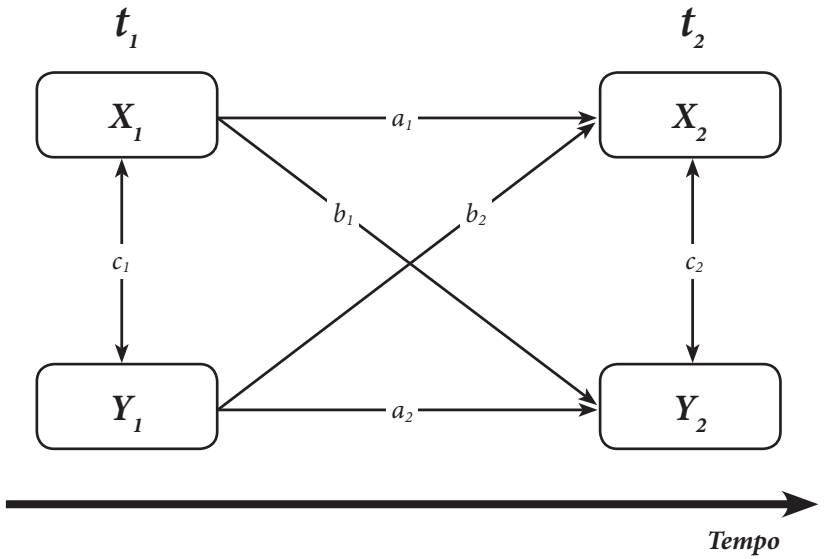

Figura 6. Representação de um estudo com desenho *cross-lagged*

Ainda que o emprego de um desenho *cross-lagged* possa contribuir para identificarmos se uma direção da relação causal é mais provável do que outra, e é uma forma robusta de controle de relações espúrias, os resultados obtidos podem não ser suficientes para a inferência definitiva de que existem relações causais entre as variáveis. Tal como a experimentação nas ciências sociais não assegura em definitivo a ausência de relações espúrias entre variáveis (ver novamente a discussão sobre os níveis manifesto e latente da experimentação, representada na Figura 5), também os estudos longitudinais, mesmo empregando um desenho *cross-lagged,* não excluem em definitivo a possibilidade de relações espúrias, na medida em que isto seria possível apenas na presença de situações em que as relações entre as variáveis ocorressem de uma maneira estática, estável e equilibrada ao longo do tempo (ver Kenny, 1979), o que se verificaria apenas se o estudo fosse conduzido em um vácuo social em que a possibilidade de ocorrência de eventos estranhos ao sistema estivesse completamente descartada, o que não é possível observar na vida social.

4. Procedimentos de coleta da informação

Nesta seção descrevemos o terceiro aspecto-chave do processo que caracteriza a investigação científica. Já discutimos as características do primeiro aspecto, que é a colocação do problema de pesquisa em que o definimos como uma pergunta sobre variáveis. O segundo aspecto é a definição e a escolha do método de pesquisa (experimental ou não experimental) que o pesquisador julga ser mais adequado para responder ao problema de pesquisa colocado. Agora discutiremos os aspectos fundamentais que envolvem a escolha dos procedimentos de coleta da informação. Exemplos de designações dadas a esses procedimentos são:

instrumentos de coleta de dados; medida das variáveis; levantamento exploratório do campo. Quando se pensa na criatividade com que cada pesquisador tem de gerar uma multiplicidade de terminologias para se referir aos meio pelos quais as informações sobre as variáveis podem ser obtidas, muitas vezes confundindo-os com os métodos de pesquisa, parece-nos mais parcimonioso fazer referência a esses meios como *procedimento de coleta de informação,* distinguindo-os dos *métodos de pesquisa*. Preferimos referir estes métodos como caminhos pelos quais poderemos obter respostas para os problemas de investigação, que se caracterizam por um conjunto de pressupostos lógicos com base nos quais o investigador orienta a sua postura em relação às variáveis envolvidas no problema, em que pode adotar uma estratégia mais intervertida, como faz nos estudos experimentais, ou pode adotar uma posição mais contemplativa, como faz nos estudos não experimentais. Os procedimentos de coleta de dados tratam de outro aspecto, pois envolvem características mais técnicas e instrumentais sobre como as variáveis serão observadas. Exemplos dessas técnicas e instrumentos são a observação direta de comportamentos, a entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada, as medidas de autorrelato normalmente obtidas por meio de questionário, como as escalas de atitude desenvolvidas por Likert (1932), o diferenciador semântico (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957) e as medidas não obstrutivas de atitudes e comportamentos, como o ITB (*Intergroup Time Bias*, Vala, Pereira, Lima & Leyens, 2012) e o IAT (*Implicit Association Test*, Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998).

Esses aspectos se referem à natureza da medida nas ciências sociais. A "medida" é aqui entendida no seu sentido mais amplo e inclusivo, e a consideramos como a descrição das características e propriedades das variáveis por meio de símbolos numéricos ou através de conceitos não numéricos, sempre seguindo as regras definidas na teoria da medida

(Roberts, 2009). Nas ciências psicológicas a definição e a avaliação dessas regras é o objeto de estudo da psicometria. De entre os vários aspectos que se devem observar na medida das variáveis, destacamos dois como necessários. O primeiro é a *validade,* que nos permite avaliar em que medida o instrumento usado é capaz de permitir observar a variável que queremos realmente observar. Por exemplo, em um estudo sobre preconceito, é necessário assegurar que o instrumento usado nos permita observar o preconceito, e não outra variável parecida com o preconceito, como o racismo ou mesmo a discriminação (Vala & Pereira, 2012). A psicometria tem nos oferecido um vasto leque de meios por intermédio dos quais podemos analisar a validade dos instrumentos que os psicólogos sociais usam em seus estudos. O segundo aspecto necessário a ser levado em consideração é a *confiabilidade* dos instrumentos de medida. Enquanto a validade indica se o instrumento mede o que se propõe medir, a confiabilidade indica em que medida o instrumento é preciso.

Outro aspecto a se ter em conta é o fato de os procedimentos de coleta da informação usados na pesquisa em psicologia social poderem ser classificados em *qualitativos* e *quantitativos*. Essa classificação é derivada da forma como as variáveis são observadas. Essa forma é normalmente referida como níveis de medida. A escolha de um determinado nível de medida depende dos pressupostos que o pesquisador assume sobre a natureza da variável em questão. Isto é, essa variável tem uma natureza métrica (e.g., varia em intensidade) ou não tem natureza métrica (i.e., apenas varia em termos de significado)? As variáveis que o pesquisador assume como métricas são medidas por meio de procedimentos quantitativos e normalmente são referidas como variáveis de *nível intervalar* e de *razão*. Um exemplo de medidas quantitativas pode ser visualizado em estudos que utilizam o tempo de respostas dos participantes como medida de suas atitudes implícitas (Fazio & Olson, 2003), como

são exemplos o ITB (Vala et al., 2012) e o preconceito implícito (Lima, Machado, Ávila, Lima & Vala, 2006). As variáveis que os pesquisadores assumem como "não métricas" são observadas por meio de procedimentos qualitativos e são referidas como variáveis de nível nominal e *ordinal*. Um exemplo de estudo qualitativo na psicologia social é o de Prado e Costa (2011), no qual usaram uma série de entrevistas para analisarem as estratégias de luta política usadas por líderes de movimentos sociais.

É importante ter em conta que ambos procedimentos quantitativo e qualitativo podem ser usados por todos os tipos de métodos de pesquisa (ver a discussão feita por Günther, 2006), ainda que a tradição da pesquisa realizada na psicologia social tenda a usar procedimentos qualitativos quando o problema de investigação necessita de ser respondido por meio de métodos não experimentais, e a usar procedimentos quantitativos quando o problema de investigação requer o emprego de métodos experimentais. No entanto, esse enviesamento é meramente arbitrário e tem levado os pesquisadores a confundirem métodos de pesquisa com processo de coleta de informação, de tal modo que parece haver uma tendência para se pensar que estudos quantitativos são necessariamente experimentais, enquanto estudos qualitativos são não experimentais. Como se pode notar, tanto a experimentação pode fazer uso de procedimentos qualitativos para coletar informações sobre a variável dependente, como qualquer estudo não experimental poderá usar procedimentos quantitativos para responder adequadamente os problemas de investigação.

Sumário e Conclusões

Procuramos discutir neste capítulo os principais aspectos da metodologia da pesquisa, procurando destacar como a psicologia social os tem

utilizado em seu campo de atuação. Especificamente, discutimos os fundamentos epistemológicos da pesquisa científica e descrevemos os aspectos elementares que orientam a investigação feita por psicólogos sociais.

No que diz respeito à epistemologia da ciência, a nossa discussão procurou questionar o pressuposto de que a ciência é um todo homogêneo. A ideia que buscamos transmitir é a de que é preferível observar os detalhes de cada ciência em particular do que tentar unificar os princípios que as fundamentam. Isto é, sugerimos que é necessário analisar o modo como o conhecimento é produzido e os critérios de validade desse conhecimento em cada caso particular. De fato, a crença de que a ciência pode ser caracterizada por um método universal aplicável a todas as ciências tem sido posta em causa por muitos filósofos e cientistas (e.g., Laudan, 1983). Essa ideia sugere a possibilidade de uma distinção entre ciências naturais e ciências sociais porque se acredita que estudam objetos e fenômenos fundamentalmente diferentes. Há, naturalmente, muitas diferenças nas características de seus objetos de estudo. Embora poucas pessoas neguem que tais diferenças existam, há um debate sobre essas diferença que discute se os métodos utilizados nas ciências naturais são apropriados para o estudo do comportamento sociopsicológico dos seres humanos. Na psicologia, há quem acredite que as diferenças são superficiais porque envolvem apenas uma questão de grau de complexidade, ou seja, o estudo do comportamento humano requer que se considere um número maior de variáveis, mas, em princípio, os métodos das ciências naturais seriam adequados para os investigar. Há também quem discorde dessa visão ao acreditar que as diferenças entre os seres humanos e os objetos naturais são tão díspares que requerem o uso de métodos diferentes. Outra maneira de simbolizar a distinção entre as várias disciplinas científicas é categorizá-las em "ciências duras" e "ciências *soft*". É uma classificação diferente daquela entre ciências naturais

e sociais porque uma ciência *dura* seria uma cujo objeto não poderia ser discutido por pessoas leigas com base no conhecimento de senso comum. Por exemplo, nenhuma pessoa leiga seria capaz de exprimir uma opinião relevante sobre o que é um átomo e o que ele faz. Apenas os especialistas em física seriam capazes de debater esses temas. Uma ciência *soft*, porém, seria uma em que os objetos de estudo poderiam ser sujeitos a um conhecimento alternativo elaborado pelo senso comum. Por exemplo, as pessoas podem dar opiniões valiosas sobre a educação, a memória, a expressão de emoções etc. Os cientistas que estudam esses fenômenos não teriam o "monopólio" do conhecimento sobre esses temas porque são objetos que podem ser compreendidos a partir de diferentes visões de mundo, em que as definições propostas pelos cientistas não seriam, necessariamente, as melhores.

No entanto, essas categorizações são extremamente simplistas. Como tentamos salientar no caso da psicologia social, uma grande quantidade de pesquisa aplica métodos inspirados nos modelos usados pelas ciências naturais (ou seja, métodos naturalistas), como é exemplo o método experimental. Existem, também, várias vertentes que discordam dessa tendência e aplicam outros métodos, como são exemplos os estudos não-experimentais. De fato, o mais importante na seleção de um método de estudo parece ser menos a disciplina científica em questão, mas sim o tipo de problema de investigação que o pesquisador coloca. Propor respostas inflexíveis para saber se a psicologia pode ser uma ciência natural ou social, ou se é uma ciências *dura* ou *soft*, é o mesmo que considerar que existe uma religião que é a certa e outras são as erradas. Parece-nos mais proveitoso considerar que alguns aspectos dos fenômenos humanos e sociais podem ser abordados por métodos naturais e que outros aspectos são melhor compreendidos a partir de outras perspectivas, considerando a natureza do problema de pesquisa colocado. A nossa

ideia é a de que diferentes critérios de validade do conhecimento podem ser aplicados conforme o método utilizado. A validade aqui se refere à capacidade do método responder ao problema de pesquisa levantado pelo investigador.

PARTE 2

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE

CAPÍTULO 3

Cognição social

Marcos Emanoel Pereira

O conteúdo dos manuais de psicologia social conheceu uma mudança substancial nas últimas décadas, particularmente com a inclusão quase inevitável de um capítulo sobre a cognição social. Os manuais publicados nas décadas imediatamente anteriores, embora tragam em seu bojo conteúdos que se referem ao impacto dos processos mentais no comportamento social, tais como as atitudes, as crenças, a formação de impressões, somente a partir da década de 1980 passaram a trazer uma referência explícita à cognição social. Dois exemplos de manuais de grande sucesso, um publicado nos Estados Unidos e de difusão em vários países, o de Aronson (1979, 2002), e um outro publicado no Brasil e em alguns países da América Latina (Rodrigues, 1977; Rodrigues, Assmar & Jablonki, 2003), refletem bem esta tendência.

Os estudos sobre a cognição dependem da aceitação de uma premissa básica: o conhecimento sobre o mundo é um elemento essencial para a sobrevivência. Se os animais esquadrinham atentamente o mundo em que vivem e procuram se apartar dos estímulos aversivos e se aproximar das coisas que podem proporcionar bem estar, o ser humano não apenas percebe o que está acontecendo: ele processa as informações, raciocina sobre os elementos submetidos a processamento e procura identificar as causas e as razões das condutas e ações humanas. Esta capacidade de raciocinar sobre as causas e razões de um determinado evento é um dos elementos mais importantes na caracterização da natureza humana e uma das premissas básicas de estudo da cognição social (Moskowitz, 2005).

1. A psicologia cognitiva e a cognição social

A cognição social é uma das principais orientações teóricas da psicologia social, podendo ser considerada a orientação teórica que vem ocupando uma posição de relativa hegemonia nas duas últimas décadas de desenvolvimento desta área de investigação. Trata-se de uma abordagem que estabelece uma relação muito próxima com a psicologia cognitiva, tende a privilegiar o plano de análise adotado por esta disciplina e, consequentemente, enfatizar os processos que podem ser explicados mediante a atuação de uma mente individual, podendo ser caracterizada, portanto, como uma perspectiva intraindividual de estudo do comportamento social. Suas explicações, e muito do que tem a dizer a respeito dos comportamentos e das ações humanas, representam uma visão parcial e deve ser complementada por outras abordagens, para que se possa alcançar uma visão integrada do ser humano, seus comportamentos e suas ações. Evidências apresentadas por outras perspectivas de investigação, especialmente as que levam em consideração o domínio interpessoal, intra e intergrupal e coletivo, também devem ser considerados pelo psicólogo social, sendo imprescindível a adoção de uma concepção complementarista e, de forma correlata, a admissão de que a diversidade de perspectivas é um imperativo e uma condição inevitável para que seja possível explicar e compreender os comportamentos e as ações humanas.

1.1. O estudo da mente humana

Os psicólogos sociais não perdem qualquer oportunidade para assinalar que esta disciplina foi uma das poucas áreas a resistir ao impacto do condutismo, durante os longos em que essa perspectiva teórica imperou na psicologia. Ao contrário de muitos campos especializados, no domínio

de estudos da psicologia social não se observou qualquer interdição à utilização de conceitos referentes à vida mental e, muito menos, a restrição ao uso de qualquer estratégia de análise comprometida com uma perspectiva mentalista. As atitudes, as crenças, os valores, a formação de impressões e muitos outros tópicos que se referiam a constructos mentalistas gozaram de prestígio entre a maior parte dos psicólogos sociais nas várias décadas de domínio da abordagem comportamental na psicologia.

Neste sentido, a temática de trabalho dos psicólogos sociais de orientação cognitiva dos dias atuais pode não ser necessariamente nova, dado que vários tópicos foram objeto de investigação em décadas anteriores de desenvolvimento da disciplina. Pode-se falar, então, do surgimento de uma psicologia social de base cognitiva a partir de meados da década de 70 do século passado, ou é mais apropriado sustentar que esta expressão é um grande guarda-chuva, capaz de abrigar teorias, conceitos e investigações oriundas de muitos domínios da psicologia social, sem que haja uma base epistêmica e metodológica comum entre as diversas concepções teóricas?

1.2. Definição e conceitos básicos

A ênfase atribuída ao papel do sistema de processamento da informação e o seu impacto na percepção e cognição dos grupos humanos e seus membros é uma característica básica da psicologia social cognitiva mas, em certo sentido, afora o ente a que se refere, os seres humanos, esta caracterização não permite diferenciá-la de uma série de disciplinas que se dedicam ao estudo da maneira pela qual os seres humanos processam e organizam a informação. A adoção desta perspectiva fez com que a psicologia social se aproximasse do domínio da psicologia cognitiva e, a se depreender de uma série de definições apresentadas em obras que exerceram um forte

impacto no campo, a única diferença que poderia ser postulada entre estas duas disciplinas seria relativa à natureza dos fenômenos estudados (Fiske, 2004; Fiske & Taylor, 2001; Hamilton, Devine & Ostrom, 1994; Ostrom, 1994). Resumindo o que se entenderia por social na perspectiva da psicologia social de base cognitiva, e o que permitiria diferenciá-la das pesquisas usualmente desenvolvidas no âmbito da psicologia cognitiva, Augostinos, Walker e Donaghue (2006) sugeriram que a dimensão social da cognição social poderia ser qualificada de acordo com as seguintes premissas:

a. as pessoas exercem de forma intencional uma série de influências no ambiente em que vivem;
b. a percepção da pessoa é mútua e ocorre uma negociação entre quem percebe e quem é percebido, de forma que o eu encontra-se diretamente envolvido na cognição, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto;
c. os objetos da cognição não são estáticos e podem sofrer algum tipo de mudança a partir do momento em que se percebem sendo avaliados e julgados, de forma que a veracidade ou a precisão das cognições a respeito das outras pessoas é bem mais difícil de ser estabelecida que no caso de objetos não sociais;
d. toda e qualquer cognição social envolve alguma forma de explicação sobre o evento ou as circunstâncias em que a pessoa está envolvida; e
e. toda cognição social é compartilhada.

Estas diferenças entre os objetos de estudo da psicologia cognitiva e da psicologia social cognitiva permitem definir os elementos centrais para a caracterização da perspectiva da cognição social: a ênfase atribuída ao conceito de mediadores cognitivos e a tentativa de identificar a

maneira pela qual estes dispositivos mentais se inserem em uma posição intermediária entre o mundo dos estímulos sociais e as manifestações comportamentais investigadas pelos psicólogos sociais.

Uma das consequências da adesão à tese de que os mediadores podem ser circunscritos em uma posição intermediária entre o agente e o mundo real envolve a aceitação da ideia de que os julgamentos, as lembranças e as avaliações sobre as pessoas são moldados e guiados pelo conhecimento prévio, bem como pelas representações formadas a respeito do mundo em que se vive.

Várias estruturas mentais, tais como os esquemas, as categorias ou os estereótipos, seriam essenciais na organização do conhecimento e se encarregariam de fornecer os componentes básicos para a criação de expectativas sobre cada um dos objetos encontrados no mundo físico e social, assim como permitiriam a criação de modelos capazes de evitar o trabalho desnecessário de pensar sobre cada uma das situações particulares e específicas com as quais a pessoa se defronta.

1.3. Caracterização da psicologia cognitiva

No verbete cognição social, elaborado para a *Blackwell Encyclopaedia of Social Psychology*, Manstead (1999) sinaliza que os reflexos da introdução do conceito de cognição na psicologia social podem ser identificados a partir de três dimensões: a da formulação dos problemas de pesquisa, a da metodologia de investigação e a da teoria.

1.3.1. Questões fundamentais de pesquisa

Em relação ao primeiro plano, o da formulação dos problemas de pesquisa, uma questão fundamental é esclarecer em que sentido a cognição

de objetos sociais difere da cognição dos objetos não sociais (Schneider, 2004). Esta questão é importante na medida em que se concebe, por uma série de razões, que a cognição social é mais complexa e heterogênea que a cognição dos objetos não sociais. Em primeiro lugar, é presumível que os agentes cognitivos, ao se defrontarem com as pessoas em um encontro social, procurem ir além da informação imediatamente oferecida pelos sentidos. Em segundo lugar, sabe-se que os objetos da cognição, tais como as crenças e os julgamentos, podem ser modificados através do processamento da informação. Em terceiro lugar, toda a cognição social é avaliativa nas suas implicações, uma vez que sempre existe alguma forma de envolvimento afetivo entre quem percebe e quem é percebido. Enfim, um quarto problema, relaciona-se com a retomada na corrente principal da psicologia da preocupação com o papel da informação que o agente não tem consciência durante o processamento da informação, expressa principalmente na questão do automatismo e do controle.

O paradigma do processamento da informação

Como a abordagem cognitiva da psicologia social representa uma extensão dos princípios, descobertas e métodos adotados pela psicologia cognitiva para o estudo do comportamento social, uma pergunta ocupa posição central no estudo da cognição social: em que medida tais características tornam efetivamente o processamento dos estímulos sociais diferente dos demais estímulos? Esta questão obviamente gera vários desdobramentos: as etapas do processamento seriam diferentes? Como se daria a organização do conhecimento? Qual a natureza deste processamento?

De acordo com Wyer e Srull, Jr (1989), é possível distinguir quatro fases distintas no processamento da informação social: a codificação, o

arquivamento e recuperação da informação, o julgamento e a ação. Na fase de codificação, a informação é interpretada e organizada a partir da utilização de esquemas mentais previamente disponíveis. Nesta etapa ocorre a transformação das pistas e estímulos externos em elementos internos, as representações mentais. O papel dos processos atencionais é decisivo, neste particular, pois a atenção irá interferir tanto na seleção dos estímulos a serem atendidos e codificados, como também no esforço despendido para a assimilação do conteúdo e na consolidação dos conteúdos na memória. A fase seguinte do processamento envolve o registro e o posterior armazenamento da informação, que ocorre especialmente nas circunstâncias em que as pressões e as demandas situacionais tornam imperativa a utilização dos conteúdos para o desempenho das atividades conduzidas amiúde na vida cotidiana. Na terceira fase do processamento da informação social, o conteúdo codificado, armazenado e evocado é utilizado nas diferentes tarefas que exigem alguma modalidade de julgamento social. Neste caso, ocorre a compreensão das implicações dos possíveis cursos de ação, bem como a combinação das informações disponíveis com os conteúdos previamente disponíveis nos esquemas mentais armazenados, de forma que as decisões relativas aos elementos em julgamento possam ser tomadas. Finalmente, a conduta social é expressa, e como tal ela deve ser interpretada como uma interação entre o fluxo atual de acontecimentos e o conhecimento codificado e recuperado que foi adotado nas decisões e na formulação de planos de ação.

A questão da organização do conhecimento

Um outro problema suscitado pela introdução da perspectiva cognitiva na psicologia social se relaciona com a questão da organização do conhecimento. A ênfase nos mediadores cognitivos pressupõe a possibilidade de

análise do processamento, a descrição da natureza das estruturas cognitivas envolvidas nestes processos, assim como o esclarecimento dos mecanismos através dos quais as estruturas influenciam a percepção dos grupos e dos seus membros. As diversas tentativas de identificação da natureza das estruturas cognitivas foram conduzidas de acordo com os desenvolvimentos originados da psicologia cognitiva, sendo especialmente importante as contribuições oriundas dos estudos voltados para a análise das representações mentais constituídas a partir dos esquemas, protótipos e exemplares (Stangor & Schaller, 1996).

Esquemas mentais

Uma das formas mais usuais de se conceber a representação da informação na memória utiliza o conceito de esquemas, definido como uma estrutura abstrata de conhecimento que contém o conhecimento geral sobre um domínio, incluindo os fatores determinantes e as relações entre os atributos deste domínio, e que oferece os meios e recursos necessários para a formulação de hipóteses e para a interpretação dos estímulos de forma compatível com o conjunto da informação disponível (Taylor & Crocker, 1981).

O conceito de esquema não é unívoco, pois é possível fazer referências a esquemas de entes abstratos e a objetos e eventos do mundo físico e social. Esta multiplicidade tem levado muitos pesquisadores a postularem diferenças entre os esquemas que a pessoa possui a respeito de si mesma, dos outros, dos papéis sociais que são desempenhados em diferentes contextos, dos grupos e mesmo de eventos sociais dotados de um certo grau de estereotipia. O esquema mental que cada pessoa elabora a respeito de si mesma se refere à avaliação que ela faz de seu comportamento genérico e se sustenta, sobretudo, no julgamento que se faz

a respeito dos traços mais marcantes da própria personalidade (Markus, 1977). Uma pessoa ao se definir como tímida, por exemplo, encontra-se em condições de compreender melhor a sua própria ação, explicar por que fez ou por que deixou de fazer determinadas coisas e pode encontrar com mais facilidade razões e as justificativas para cada uma das suas ações e reações.

A noção de traços estáveis de personalidade pode ser usada tanto para a elaboração de esquemas mentais sobre si mesmo, quanto para a elaboração de esquemas sobre as outras pessoas (Cantor & Mischel, 1977). Os esquemas sobre as pessoas definem o que se pode esperar dos outros e ajudam a decidir qual a modalidade mais apropriada de conduta a ser adotada nos encontros sociais com as diferentes classes de indivíduos.

Uma vez que os indivíduos ocupam posições sociais claramente definidas em um sistema social, e a interação com as pessoas que desempenham diferentes papéis sociais é um imperativo da vida moderna, as pessoas também desenvolvem esquemas mentais a respeito dos papéis sociais. Este tipo de esquema encontra-se relacionado fundamentalmente com as normas e expectativas que são geradas por estes papéis. Um conjunto de expectativas encontra-se associado, por exemplo, a um médico, de quem se espera que seja capaz de fazer o diagnóstico e adotar as medidas terapêuticas apropriadas para combater os males que afligem os humanos. A experiência em consultórios médicos também ensina que os médicos estão quase sempre atrasados e que não se pode ter a ilusão de ser atendido imediatamente, a não ser, provavelmente, em um caso de urgência. Afora isso, a pessoa, investida no papel de paciente sabe que o médico não emitirá uma opinião decisiva antes de solicitar uma série de exames, e que o resultado do exame não apenas indicará com alguma precisão a natureza do problema a ser enfrentado, como também levará à descoberta fortuita de outras patologias que ele nem imaginara existirem.

Além dos esquemas sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as expectativas que se deve ter ao interagir com indivíduos que ocupam determinados papéis, os distintos grupos sociais podem ser representados mediante esquemas de grupo. Um esquema grupal pode ser caracterizado como o conjunto ordenado de crenças disponíveis que permite definir os atributos de um grupo social. A presença de um esquema sobre um grupo social é suficiente para influenciar a percepção que se tem sobre os membros deste grupo, interferindo em processos como o foco de atenção, a interpretação da ação, assim como sobre o julgamento e o comportamento a ser adotado em relação aos membros do grupo percebido.

O uso de esquemas mentais não se restringe apenas à representação de pessoas, sendo possível falar sobre esquemas de eventos. O conceito de roteiros (*scripts*), introduzido na psicologia cognitiva por Schank e Abelson (1977), se refere a um esquema cujo objeto é uma sequência estereotipada de eventos. De modo geral, os conteúdos que permitem seguir um roteiro de ações não são explicitados e nem a pessoa possui consciência sobre cada um dos seus atos, buscando a memória este repertório sempre que se torna necessário.

Os esquemas de eventos não se restringem a situações de duração restrita, sendo possível fazer referências a eventos de espessura temporal curta, como no caso dos roteiros de como se portar em um jantar ou em um restaurante, como também dos que se manifestam em uma escala de tempo mais duradoura. Bernstein e Rubin (2004) solicitaram a estudantes dinamarqueses que listassem os sete eventos que mais marcam a vida de uma pessoa típica e estimassem a idade em que eles ocorrem. Os resultados, apresentados na Figura 1, indicam os dez eventos mais frequentemente referidos e a época em que eles provavelmente teriam mais chance de se manifestar.

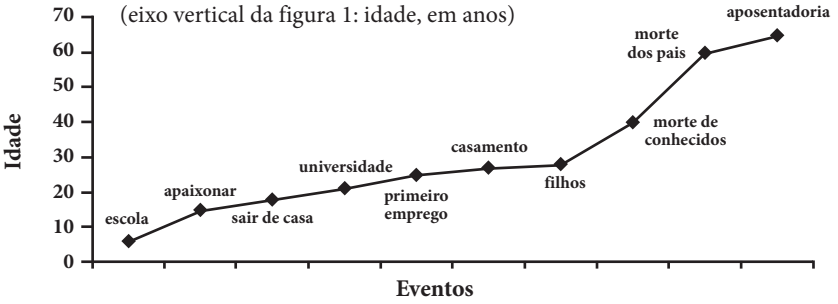

Figura 1: Relação entre eventos marcantes na vida e na idade prevista (Fonte: Bernstein & Rubin (2004))

Os resultados mostraram que, apesar de diferenças pouco significativas no que concerne às idades estimadas, a sequência dos eventos não apresenta modificações entre diferentes culturas e indica que entre os 15 e os 30 anos de idade ocorre uma série de eventos que correspondem a *scripts* culturalmente especificados.

Esta profusão de domínios aos quais o conceito pode ser aplicado terminou por levar muitos pesquisadores a suspeitarem que, apesar do valor heurístico que intrinsecamente ostenta, o conceito de esquema é demasiado abrangente, impedindo, inclusive, a formulação de predições objetivas sobre os processos de cognição social.

A noção de protótipos representa uma alternativa conceitual menos genérica que o conceito de esquema. O protótipo pode ser definido como uma representação de um grupo que se sustenta em um conjunto de associações entre um rótulo verbal intrínseco ao grupo e um conjunto de fatores presumivelmente aplicáveis àquele grupo. O conceito de exemplar surge como uma tentativa de superar a insuficiência dos modelos abstratos em lidar com fatores como a percepção da variabilidade grupal e a diversificação dos subtipos encontrados nos grupos.

A questão dos automatismos e do controle

A discussão sobre o impacto dos processos automáticos e controlados se originou com as pesquisas desenvolvidas na área de estudo dos processos atencionais, sendo posteriormente retomada pelos psicólogos sociais. Um dos problemas fundamentais de pesquisa na psicologia social de base cognitiva envolve a determinação do grau de intencionalidade, ou de monitoramento, dos processos cognitivos que se desenrolam durante as interações sociais. O que acontece quando uma pessoa entra no campo visual de alguém: a categorização ocorre de forma automática ou controlada? É necessário refletir para decidir rotular as garotas retratadas na Figura 2?

Figura 2: Como estas pessoas podem ser categorizadas?

A forma mais imediata pela qual elas podem ser categorizadas é como humanas, assim como mulheres e jovens. Estas categorizações ocorrem de maneira praticamente automática. Outras modalidades de categorização, no entanto, são possíveis. O que faz com que uma modalidade de categorização predomine sobre a outra? O que faz com que em algumas circunstâncias as pessoas na foto sejam categorizadas como mulheres e em outras como estudantes? A teoria do processamento dual ofereceu uma resposta a esta questão ao assinalar que as condições em que o processamento ocorre é um elemento decisivo no resultado do processamento. Se a pessoa se encontra sujeita a pressões de tempo, se não considera a pessoa avaliada como importante ou se os recursos cognitivos que dispõem no momento estão ocupados ou são escassos, predomina o pensamento categórico, enquanto nas circunstâncias em que o tempo não é um fator premente, a pessoa é importante ou dispõe de recursos cognitivos suficientes, predomina o processamento impelido pelos dados.

Uma série de estudos desenvolvidos entre as décadas de 70 e 80 (Anderson, 1985; Bargh, 1984; Posner & Snyder, 1975; Shiffrin & Schneider, 1977) permitiu estabelecer as principais diferenças entre os processos automáticos e os controlados. Como o automonitoramento é um elemento definidor do processamento controlado, o agente cognitivo deve estar sempre procurando ajustar o andamento do processo, comparando-o com o estado final almejado, algo que não ocorre no caso dos processos automáticos, pois estes, uma vez disparados, geralmente por um ato consciente, permanecem ativos mesmo sem qualquer tipo de interferência por parte do agente. Como envolve o monitoramento conscientemente, os processos controlados requerem muito mais tempo para serem completados que os processos mentais automáticos. Em relação ao manuseio do fluxo da informação, presume-se que os processos controlados estejam subordinados

a um tratamento serial, em que os elementos são processados um a um, enquanto os processos automáticos podem processar várias unidades de informação em paralelo. Para serem capazes de tratar várias informações ao mesmo tempo, os processos automáticos devem se manifestar nas circunstâncias em que a tarefa a ser realizada não apresenta um grau de dificuldade muito grande ou que o agente possui um domínio tal da tarefa que pode se desvencilhar dela de uma forma habitual e rotineira. Os processos controlados são mais apropriados para lidar com as coisas que exigem alguma dificuldade para serem realizadas ou quando se está a aprender uma determinada tarefa. De acordo com Posner e Snyder (1975), a principal diferença entre os dois processos depende da aceitação da função geral cumprida pelos mesmos na adaptação do organismo humano ao ambiente: os processos automáticos se encarregam de realizar um mapeamento das regularidades de longo prazo encontradas no ambiente, sendo incapazes de se adaptar às flutuações que se manifestam em curto espaço de tempo, enquanto os processos controlados seriam mais flexíveis, sendo capazes de se adaptar às mudanças mais sutis que se manifestam em curto espaço de tempo.

A noção de condicionalidade temporal é um elemento determinante no predomínio circunstancial de um destes processos, de forma que a quantidade de tempo disponível pelo agente cognitivo para a realização da tarefa deve ser considerada um elemento predominante na adoção de um dos sistemas de processamento da informação. Se o agente dispõe de tempo, e se encontra em condições de desenvolver estratégias conscientes e elaboradas para enfrentar a situação, e se as respostas sugeridas em cada um dos sistemas forem incompatíveis entre si, os processos controlados sobrepor-se-ão aos processos automáticos. Se, no entanto, o tempo for escasso ou se o agente cognitivo estiver realizando

outro tipo de coisa que demande o uso dos recursos cognitivos, os processos automáticos prevalecerão sobre os controlados.

De acordo com o modelo do processamento dual, os processos automáticos e controlados não são mutuamente exclusivos, podendo-se postular, de acordo com Wegner e Bargh (1998), alguns tipos de relacionamentos entre eles. A primeira forma envolve uma interação em paralelo entre os dois processos e recebe uma denominação de claro sabor informático, a multitarefa. Assim, da mesma forma que um computador pode ao mesmo tempo receber as mensagens de *e-mail* em um aplicativo, enquanto um outro navega pela Internet e um terceiro faz o *download* de um arquivo, nas circunstâncias em que os processos automáticos não exigem muitos recursos cognitivos o agente se encontra habilitado a realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo.

Uma segunda modalidade de interação entre os dois processos difere da primeira por não exigir o concurso simultâneo de duas atividades. No caso da delegação, um processo controlado dispara um processo automático, algo característico dos contextos nos quais o agente se encontra cansado e incapaz de manter o controle sobre o seu próprio comportamento e o automonitoramento contínuo durante a realização de uma determinada tarefa. Isto ocorre especialmente nas tarefas nas quais o julgamento social está envolvido, em especial quando o agente se encontra exausto pela quantidade de trabalho realizado e deixa de julgar de forma cuidadosa, atenta e individualizada, passando a fazer uso do pensamento categórico. Assim, um recrutador ao fim de um dia de labuta, exausto mental e fisicamente, pode deixar de tratar cuidadosamente as informações, passando a julgar a partir de critérios mais categóricos, como a idade, a cor da pele ou a orientação sexual.

A terceira modalidade de relação entre automatismo e controle é denominada de orientação e ocorre quando um processo automático

coloca em ação um processo controlado. O recrutador do exemplo anterior pode se dar conta, por exemplo, de que não está julgando os candidatos com a seriedade que a função que ocupa exige e imediatamente se reorienta e corrige os rumos de uma entrevista, que sabia estar sendo conduzida de forma leniente.

Em uma outra modalidade de relacionamento entre os processos automáticos e os controlados, a intrusão, um processo automático inibe e se sobrepõe a um processo controlado. No caso do exemplo anterior, o entrevistador durante o intervalo entre as entrevistas pode ter saído da sala e ido à copa se servir de um café fresquinho e, casualmente, encontra um colega que lhe pergunta o nome de um filme. O entrevistador conhece bem o filme, pois o assistira duas ou três vezes, mas não consegue se lembrar do nome da obra cinematográfica. Apenas ao retornar ao local de trabalho e dar continuidade às entrevistas, percebe que insiste em tentar lembrar o nome do filme, o que o impede de prestar a atenção devida às palavras do entrevistado. Embora tenha tentado de todas as formas possíveis se concentrar na entrevista, a busca pelo nome do filme na memória ocupou a mente do entrevistador durante toda a tarde, o que evidencia o poderoso efeito da intrusão dos processos automáticos.

Ao contrário da intrusão, a regulação representa uma situação na qual um processo controlado inibe e se sobrepõe a um processo automático. Neste caso, um processo é capaz de inibir e afastar alguns pensamentos suficientemente insistentes para incomodar, ainda que não tenham força suficiente para se impor. Voltando ao exemplo do recrutador, este pode em determinado momento da entrevista começar a pensar na sessão de cinema que está marcada para o início da noite e, imediatamente, inibir, com sucesso, uma sucessão de ideias cinematográficas. Neste caso, os processos controlados não ofereceram qualquer oportunidade e inibiram inteiramente o impacto dos processos automáticos.

O automatismo, a sexta modalidade de relacionamento, ocorre sempre que um processo controlado se automatiza. Os hábitos contribuem para a criação de uma rotina em que algumas práticas ou tarefas que eram realizadas inicialmente sem desenvoltura, mas uma vez automatizadas passam a ser realizadas sem qualquer esforço adicional. O recrutador no início de sua careira profissional precisou aprender uma série de coisas e na medida em que dominou estas tarefas passou a realizá-las com uma boa desenvoltura. De posse desta habilidade, ele se encontra capacitado a fazer anotações sem interromper outras tarefas ou a fazer um julgamento bastante rápido se a situação assim o exigir.

A última modalidade discutida por Wegner e Bargh é a disrupção, que ocorre nas circunstâncias em que um processo automático se transforma em um processo controlado. Pode ser que o entrevistador, assoberbado por outras preocupações ou nos limites de sua força naquele dia de trabalho, passe a se dar conta de que apenas passou os olhos no currículo do candidato ou que está conduzindo a entrevista de uma forma dispersiva e desinteressada. Imediatamente ele muda a sua própria postura, volta à primeira página do currículo e passa a ler o conteúdo e a considerar de forma cuidadosa as habilidades do candidato, retomando a entrevista de uma forma mais criteriosa e responsável. Neste caso observa-se, portanto, que os processos controlados se sobrepõem e dominam os processos automáticos que insistiam em se fazer presente no início da entrevista.

1.3.2. A dimensão metodológica

Uma vez que o foco principal da investigação é o estudo dos processos individuais, a pesquisa conduzida pelos psicólogos sociais de orientação cognitivista preferencialmente tende a adotar a metodologia experimental. Trata-se de uma solução lógica para a investigação

dos processos mentais e é inteiramente compatível com a necessidade de identificar e testar hipóteses relativas aos princípios universais que regem o comportamento humano.

Dada a magnitude das medidas dos processos, cujas diferenças muitas vezes estão situadas na casa dos milésimos de segundo, o uso de recursos computacionais para a preparação dos procedimentos de investigação deve ser entendido como uma tendência absolutamente natural. Em função da sofisticação crescente da metodologia e dos recursos disponíveis, uma parcela considerável das pesquisas considera ao mesmo tempo dois ou mais fatores na análise dos fenômenos, o que leva a uma utilização de desenhos experimentais fatoriais, aliado a estratégias de análise multivariada dos dados.

Embora a adoção da metodologia experimental seja o caminho mais plausível para o estudo dos processos cognitivos, muitos pesquisadores consideram o retorno a um pluralismo metodológico, uma vez que o comportamento social deve ser estudado sob múltiplas perspectivas de análise. Muitos fenômenos são inteiramente refratários ao uso da metodologia experimental e devem ser investigados de acordo com procedimentos alternativos, o que levou muitos estudiosos a adotarem uma posição ainda mais crítica, ao considerarem que a adoção da metodologia experimental está longe de representar um avanço no desenvolvimento das pesquisas, pois impõe um artificialismo que de forma alguma corresponde aos fenômenos tais como eles se manifestam no ambiente social.

Os procedimentos experimentais de investigação utilizados pelos estudiosos da cognição dependem da apresentação de informações, sob a forma de vídeos, fotos, sons, descrições ou histórias. Estes itens de informação são tratados como variáveis independentes, enquanto o registro de protocolos verbais, as medidas de atenção, de memória, de reconhecimento e de organização do conteúdo constituem as variáveis

dependentes. A interpretação das medidas das variáveis dependentes encontra-se subordinada a uma metáfora de distorção, onde as diferenças entre o *input* e o *output* são consideradas indicadores da existência ou da ativação de um processo mental, muitas vezes inconsciente, no participante do estudo, e a uma medida do tempo de resposta, ao considerar que o tempo requerido para a realização de uma tarefa é um indicador da profundidade e complexidade dos processos cognitivos. .

No plano da pesquisa, três questões, todas tendo como foco central o problema da memória, orientam a maior parte das pesquisas sobre a cognição social. A primeira envolve a determinação do tipo de informação que é armazenada e organizada na memória. A segunda questão se relaciona com a forma pela qual a informação armazenada e organizada subsequentemente afeta o processamento de informação, a tomada de decisões e a expressão aberta do comportamento. A terceira se relaciona com a determinação das circunstâncias nas quais a informação armazenada na memória pode ser modificada, tanto por novas informações, quanto pela ação dos próprios processos cognitivos.

Tipo de informação e organização dos conteúdos

Um estudo publicado por McIntyre, Paulson e Lord (2003) evidencia como a forma de apresentação dos conteúdos interfere na organização, evocação e elaboração das respostas dos participantes de um experimento psicológico. Trata-se de um estudo no qual os autores submetem a teste uma das possíveis alternativas de ação capaz de proporcionar uma redução da ameaça dos estereótipos. Este conceito se refere a uma queda flagrante no desempenho de uma pessoa, em um determinado domínio de atividades, quando ela sabe que está sendo julgada e que é membro de um grupo sobre o qual paira no ar uma ameaça de que

os membros do grupo ao qual pertence não costumam apresentar um bom desempenho naquele domínio (Pereira, 2004).

No estudo conduzido por McIntyre, Paulson e Lord (2003) dois grupos de mulheres foram alocados a condições experimentais distintas. Antes do início do teste, as participantes de um grupo tiveram acesso, mediante uma tarefa de leitura, a uma série de informações a respeito de corporações de grande sucesso e das estratégias que elas adotaram para chegar ao topo do mundo dos negócios. A leitura facilitada aos membros do outro grupo também se referia ao sucesso, mas desta vez a referência não era a corporações, mas sim a mulheres que conseguiram se sobressair em áreas extremamente competitivas, tais como os negócios, o direito, a medicina e às invenções. Os resultados demonstraram, de forma clara, que a saliência das realizações do grupo é uma alternativa aceitável para a redução da ameaça dos estereótipos, pois se no grupo das mulheres em que a informação oferecida relacionou-se com o sucesso das corporações os resultados das mulheres submetidos à ameaça dos estereótipos foi flagrantemente inferior aos obtidos pelos homens, na outra condição não foram encontradas diferenças significativas nos resultados de homens e mulheres.

Além de evidenciar a natureza situacional da ameaça dos estereótipos e oferecer indicadores de como este fenômeno potencialmente negativo pode ser enfrentado, o estudo demonstra com clareza as diferenças de processamento que ocorrem nas circunstâncias em que o contexto é diverso e o conteúdo da informação não é o mesmo.

Influência da informação previamente armazenada no processamento da informação

Uma vez dominado o ato de ler, nenhum adulto possui qualquer dificuldade em ler conteúdo do texto dos três triângulos apresentados na Figura 3.

Figura 3: os três triângulos de Brooks

Na maior parte das vezes o leitor lerá o texto incluído nos três triângulos como 'Chuva, suor e cerveja', Atirei o pau no gato' e 'Era pouco e se acabou'. Obviamente isto não é correto, mas o leitor acostumado com língua portuguesa só reconhecerá que a leitura foi incorreta se fizer uma avaliação mais cuidadosa. Este simples exemplo demonstra quão seletiva pode ser a percepção e deixa claro o papel desempenhado pelas estruturas de conhecimento do observador na organização e no tratamento da informação (Abercrombie, 1960).

Em estudo mais recente, Cohen (1981) demonstrou como a informação previamente armazenada interfere na evocação dos conteúdos mentais. No experimento foi apresentado um videotape, de 15 minutos de duração, no qual se registra um casal jantando, no que aparentemente parecia ser a comemoração do aniversário de um deles. Para a metade dos participantes foi informado que a mulher era bibliotecária, enquanto para os outros ela foi referida como uma garçonete. Após esta etapa, um terço dos participantes de cada condição, utilizando um questionário constituído por 37 itens, registrou imediatamente as suas impressões sobre a mulher. Os demais participantes fizeram esta mesma avaliação em momentos distintos, uma parte quatro dias depois, enquanto o terço restante avaliou o alvo uma semana após a realização da tarefa experimental.

Os resultados demonstram que o conhecimento prévio da ocupação do alvo, bibliotecária ou garçonete, influenciou nas lembranças

dos conteúdos do estilo de vida e do comportamento da mulher, tanto no caso dos que fizeram o julgamento imediato, quanto nos que julgaram posteriormente. Quando o alvo foi apresentado como uma bibliotecária, os participantes tenderam a se lembrar que ela bebeu vinho, comeu rosbife, portava óculos, não expressava muito afeto em relação ao seu parceiro, que a mesa do jantar estava enfeitada por flores naturais e que eles ouviram música clássica. Quando o alvo foi apresentado como uma garçonete, os participantes tenderam a lembrar que o prato principal do jantar foi hambúrguer, acompanhado por cerveja, que a trilha sonora foi *rock'n'roll,* que as flores eram plásticas, que a mulher adotava uma atitude bastante informal e expressava um grande afeto em relação ao parceiro. Estes resultados deixam claro que as pessoas codificam e subsequentemente relembram com muito mais facilidade as informações que são compatíveis com as expectativas que possuem a respeito do alvo, no caso, a representação estereotipada de bibliotecárias e garçonetes.

Modificação dos conteúdos armazenados

Um estudo publicado no início dos anos 30 do século passado representa bem a maneira pela qual os pesquisadores contemporâneos da cognição social investigam o impacto das categorias prévias no armazenamento e organização da informação. Bartlett adotava como suposição básica o entendimento de que as pessoas organizam a informação de acordo com padrões dotados de significado, e não como elementos isolados.

Ao procurar superar os problemas de validade encontrados nos métodos de investigação tradicionalmente utilizados por Herman Ebbinghaus, Bartlett introduziu uma nova forma de investigar a memória, posteriormente adotada por muitos psicólogos. Ao contrário dos

estudos prévios, que dependiam da apresentação de sílabas sem sentido como itens de estudo, Bartlett preferiu trabalhar com material dotado de sentido, tais como relatos folclóricos, passagens descritivas expressas sob a forma de prosa e imagens, e explorou este material mediante o uso de duas técnicas, a da reprodução repetida e a da reprodução serial. No caso da reprodução repetida, mostrava-se o conteúdo de um item a ser memorizado, uma imagem, por exemplo, e em seguida era solicitado ao participante que se dedicasse a uma outra tarefa durante 15 a 30 minutos, antes de se pedir que o item submetido a memorização fosse reproduzido. Os resultados mostraram um conjunto substancial de mudanças no material reproduzido, que em alguns casos era simplificado, em outros elaborado e complementado e, muitas vezes, transformado inteiramente. Para Bartlett, tais mudanças ocorriam por que os conteúdos eram aprendidos de acordo com os esquemas mentais anteriormente disponíveis e, nas circunstâncias em que o item a ser reproduzido entrava em conflito com tais esquemas, o sistema cognitivo introduzia as distorções necessárias para fazer com que o conteúdo se ajustasse às concepções prévias disponíveis pelos participantes do estudo.

Uma tendência ao hedonismo exerce uma poderosa influência na evocação dos conteúdos da memória, a se considerar os resultados apresentados por Bahrick, Hall e Berger (1996) em um estudo no qual compararam os dados registrados nos arquivos escolares com as lembranças dos estudantes sobre estas mesmas notas. Os resultados da pesquisa demonstraram uma clara diferença no grau de precisão da evocação das notas escolares, que atingiu o valor de 89%, no caso das notas mais altas, e de apenas 29%, no caso das notas mais baixas. Estes resultados indicam uma clara seletividade na evocação dos eventos agradáveis e mostram o efeito de distorção sobre a memória, mediante a atuação de um forte viés no sentido de reconstruir de forma positiva os eventos do passado.

1.3.3. Medida do tempo de resposta

Além de identificar as distorções proporcionadas pelo processamento da informação nas respostas dos participantes, os estudos desenvolvidos pelos psicólogos sociais de base cognitiva adotam o recurso de mensurar o tempo de resposta dos participantes, com base no entendimento de que o tipo e a complexidade dos processos mentais pode ser inferido pelo tempo requerido para o tratamento e apresentação da informação.

O estudo de Kunda, Davies, Adams e Spencer (2002) retrata a forma pela qual os psicólogos adotam o tempo de resposta para avaliar o efeito de processos cognitivos. A investigação, conduzida no Canadá, procurou testar a hipótese de que uma apresentação muito breve de uma imagem ou de um videotape pode ativar a representação estereotipada de um grupo alvo, enquanto a continuidade da exposição pode dissipar a manifestação dos estereótipos. Neste caso, os participantes, estudantes da Universidade de Waterloo, assistiram ao videotape de uma estudante, branca ou negra, a depender da condição experimental, no qual ela descrevia a vida no *campus* universitário. O procedimento experimental adotado recorria a uma interrupção durante a apresentação do videotape, de 15 segundos ou de 12 minutos, a depender da condição experimental, na qual os participantes realizaram uma tarefa, aparentemente destinada a avaliar o engajamento cognitivo na realização da tarefa experimental, mas que em realidade era um teste de decisão lexical, composto por 56 itens, palavras e não palavras, das quais apenas seis eram destinados a avaliar a velocidade com que os participantes identificavam corretamente as palavras relacionadas ou não com o estereótipo ativado durante a apresentação do videotape.

O experimento foi concebido de acordo com um desenho fatorial misto 2 x 2 x 2, onde o primeiro fator representava o alvo do estereótipo, a estudante branca ou negra, o segundo fator o tempo de exposição breve

ou prolongado, e a terceira variável, o tipo de item apresentado para a avaliação, palavras relacionadas com o estereótipo ou palavras neutras. Os resultados podem ser vistos no gráfico apresentado na Figura 4:

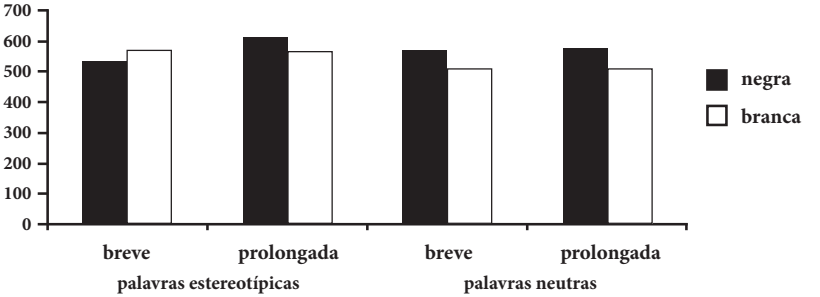

Figura 4: Tempo de reação em milésimos de segundos para palavras estereotípicas e neutras, por participantes expostos a um videotape de um alvo negro ou branco, por um período de tempo breve (15 segundos) ou prolongado (12 minutos).

O resultado demonstra, em consonância com a hipótese postulada, um menor tempo de resposta quando o participante assistiu ao videotape em que o alvo era negro e a palavra identificada era estereotipada, nas circunstâncias em que a ativação do estereótipo durou 15 segundos, enquanto na condição em que o tempo de ativação do estereótipo durou 12 minutos houve uma clara dissipação do efeito da ativação do estereótipo, cujos reflexos se manifestaram em um maior tempo de reação quando da avaliação das palavras estereotípicas.

1.3.4. A dimensão teórica: o avaro cognitivo e o taticamente motivado

No plano teórico, uma questão central enfrentada pelos estudiosos da cognição social é a da capacidade e dos limites de processamento

do agente cognitivo. Este é um problema central nos estudos da cognição social e a solução encontrada representa um compromisso entre duas posições distintas, a do avaro cognitivo e aquela que tende a representar o agente como taticamente motivado. Em ambos os casos, as expressões se referem a metáforas, duas a mais no arsenal utilizado pelos psicólogos sociais de orientação cognitiva.

Metáfora I: o avaro cognitivo

Uma metáfora, correspondente a uma determinada concepção a respeito de ser humano, a do avaro cognitivo, expressa inicialmente pelas psicólogas Suzan Fiske e Shelley Taylor (1984), depende da aceitação da premissa que os seres humanos procuram dotar de sentido o mundo e fundamenta uma certa maneira de interpretar a interação entre o ser humano e a realidade social. A esta metáfora corresponde o entendimento de que o ser humano dispõe de uma maquinaria mental de processamento de informação que está sujeita a determinados limites, tanto na velocidade, quanto na quantidade de informações que é capaz de tratar simultaneamente. Uma análise mais cuidadosa do ambiente exigiria a avaliação paulatina de cada um dos eventos ocorridos no entorno e de cada uma das unidades de informação encontradas no ambiente social. Como este é essencialmente complexo e multifacetário, seria uma operação extremamente exaustiva para o sistema cognitivo atender a cada um dos estímulos presentes no ambiente, donde a estratégia de selecionar uma pequena parcela destes estímulos que podem ser atendidos e desconsiderar a imensa maioria dos elementos presentes no ambiente. Além de desconsiderar uma parcela substancial da informação, o avaro cognitivo trataria de forma superficial a informação a que se dedica, elaborando muito rapidamente inferências a respeito dos estímulos e

reduzindo o constante fluxo da informação a unidades discretas, o que favorece a adoção do pensamento categórico e a utilização de atalhos mentais durante as operações de processamento da informação.

Este entendimento do ser humano como um avaro cognitivo encontra-se subordinado à noção de limites (Sanford, 1987):

a. temporais, quando se tem pouco tempo para tomar uma decisão;
b. da quantidade de dados, quando não se pode contar com todas as informações necessárias para realizar o julgamento; e,
c. em relação à habilidade, quando se é incapaz de tratar concomitantemente uma grande quantidade de informações em um curto espaço de tempo.

A adoção desta perspectiva é compatível com a suposição que raramente o ser humano é capaz de sempre adotar uma solução ótima ou a melhor alternativa possível. O mais usual é que na maior parte das vezes o ser humano realize as suas atividades e tome suas decisões de acordo com uma diretriz distinta: a solução mais valorizada é a que funciona melhor na maior parte das vezes e a que melhor se adapta às diversas circunstâncias. Se as escolhas humanas não podem ser indefinidamente otimizadas, elas devem ser rápidas, econômicas e pouco exigentes em termos da mobilização dos limitados recursos cognitivos disponíveis.

A metáfora II: o taticamente motivado

Em contraposição à noção de que o ser humano é regido por mecanismos psicológicos preparados prioritariamente para tratar a informação com menor dispêndio possível de recursos cognitivos, uma outra perspectiva, a do ser humano taticamente motivado,

enfatiza as circunstâncias nas quais esta regra é quebrada e privilegia, como direção de análise, as situações nas quais as pessoas se dedicam a pensar de forma cuidadosa e aprofundada sobre cada uma das peças de informação disponíveis, procurando tratá-las de forma individualizada e não como membros de uma categoria mais geral. Isto não ocorre, evidentemente, em todas as circunstâncias, sendo característico das situações em que o agente cognitivo se encontra motivado ou envolvido afetivamente com alguma particularidade da situação.

O ponto de partida dessa mudança de perspectiva reside no entendimento de que qualquer interação sofre a influência das crenças a respeito da pessoa com quem se está interagindo e da situação em que a interação ocorre. Como o agente cognitivo dispõe de *constructos* mentais (crenças, valores, atitudes, estereótipos, preconceitos, metas etc) que dirigem o processamento da informação e o comportamento, a influência destes *constructos* impõe que se aceite, ao menos parcialmente, que a cognição deve trabalhar em conjunto com os fatores afetivos e motivacionais (Wyer, Jr. & Carlston, 1994).

Desta forma, pode-se afirmar que se em algumas circunstâncias, sobretudo em função das necessidades de parcimônia e de economia mental, o ser humano age como um avaro cognitivo, em outras, especialmente quando motivado ou afetivamente envolvido, ele é capaz de considerar a situação de uma forma mais criteriosa e sistemática. Esta nova perspectiva de tratar o agente como taticamente motivado permite caracterizá-lo como um pensador fortemente engajado que, a partir da avaliação das metas, dos motivos e das necessidades, decide qual estratégia de ação passará a adotar. Assim, a aceitação da metáfora do taticamente motivado permite a elaboração de um modelo antropológico no qual se concebe que o ser humano, em algumas circunstâncias, processa a informação de uma maneira mais cuidadosa, enquanto em outras,

em especial quando a preservação dos recursos cognitivos é uma tarefa imperativa, tende a utilizar o pensamento categórico (Blair & Banaji, 1996; Devine, 1989). Esta concepção sobre o ser humano não representa uma rejeição pura e simples do modelo do avaro cognitivo, sendo mais correto assinalar que estas duas perspectivas devem ser consideradas complementares e ajudam a entender as diferentes facetas da manifestação dos comportamentos e das ações humanas.

2. Categorização social

Categoria é um termo descritivo usado para fazer referência à totalidade de informações que uma pessoa possui na mente sobre uma classe particular de objetos. O processo de categorização social pode ser entendido como uma tentativa de decidir se uma representação mental, a categoria, se ajusta a um conjunto de fatores de um determinado estímulo, no caso, os comportamentos e ações de uma pessoa (Berkowitz, 2005). Categorizar é um processo complexo e envolve a aplicação de rótulos verbais, por parte de um agente humano, a objetos presentes no mundo físico, mental ou social. Os rótulos verbais podem ser aplicados porque o processo de categorização corresponde à classificação do objeto como membro de um grupo, podendo-se supor, portanto, que o objeto possui atributos semelhantes aos membros do grupo no qual ele foi incluído e diferentes dos membros dos outros grupos.

2.1. As categorias sociais

Com base nas diferenciações apresentadas por psicólogos sociais dedicados ao estudo do assunto (Rothbart e Taylor, 1992; Schneider,

2004), podem ser identificadas quatro grandes modalidades de categorias: as naturais, as nominais, as relativas aos artefatos criados pelos seres humanos e as categorias sociais.

Um dos fatores mais característicos das categorias naturais é a tendência a considerá-las menos arbitrárias que as categorias sociais. Encontra-se subjacente a este entendimento a noção de que os objetos naturais, por estarem ancorados em leis físicas e biológicas, possuem uma essência que os define de acordo com a sua própria natureza. O sol e a lua, os planetas e os satélites possuem naturezas distintas, embora todos estejam envolvidos no eterno interminável balé dos astros; um gato é essencialmente diferente de um cão, sendo naturalmente felino, desconfiado, sorrateiro, independente e imprevisível, enquanto o cão, dotado de uma natureza distinta, é o companheiro fiel e dependente.

As categorias nominais são definidas mediante o uso de convenções linguísticas ou sociais. As condições necessárias e suficientes para a inclusão ou exclusão dos membros da categoria podem estar definidas de forma implícita ou explícita. Uma partida de futebol disputada entre casados e solteiros representa relativamente bem esta situação, embora nos dias atuais seja mais do que conveniente e necessário formar um terceiro time.

As categorias artefatuais são rótulos verbais utilizados para fazer referência aos objetos criados pelo homem. Em geral, os produtos da cultura material humana podem ser rotulados desta forma, embora em alguns casos um objeto natural seja extraído do seu contexto original e adotado com a finalidade de servir ao labor humano, por exemplo, quando o ser humano retira um galho de árvore para usá-lo como alavanca. As funções desempenhadas pelas categorias artefatuais *ad hoc* são temporalmente definidas e devem ser circunscritas a um contexto específico. Um galho de árvore de árvore, fora do contexto em que é necessário para redefinir um equilíbrio de forças, se transforma em uma

outra coisa, uma embarcação improvisada, um porrete, uma fogueira, uma marca de orientação em um terreno a ser explorado ou um simples toco, e para que volte a ser definido como uma alavanca é necessária uma redefinição do contexto no qual se encontra inserido.

A categorização social ocorre nas circunstâncias em que uma pessoa deixa de ser percebida individualmente e passa ser qualificada como um elemento de uma totalidade, mediante a aplicação de critérios físicos (cor da pele, gênero, idade etc.) ou características de natureza distinta (sociais, econômicas, religiosas etc.). Quando os indivíduos são agrupados desta forma, manifesta-se a tendência a se pensar que os membros do grupo são equivalentes no que diz respeito às ações, intenções e aos sistemas de crenças (Tajfel, 1981).

A literatura especializada tem apontado muitas diferenças entre a categorização de objetos físicos e a de objetos sociais. Como os objetos sociais são mais complexos e de difícil acomodação em uma única categoria, eles se caracterizam por serem mais opacos e o seu processamento encontra-se fortemente marcado pela possibilidade de introdução de elementos de natureza valorativa. Uma primeira aproximação teórica ao processo de categorização de objetos sociais foi desenvolvida por Gordon Allport, que forneceu o ponto de partida para as teorias que postulam a inevitabilidade do pensamento categórico (Allport, 1962). A adoção das categorias sociais permite a formação de classes, e tais classes ajudam a pessoa a se orientar nas suas atividades cotidianas. Usualmente, mas nem sempre, as organizações e instituições sociais se encarregam de oferecer as pistas necessárias para identificar as pessoas e as funções que elas desempenham. As grandes cadeias de supermercados, por exemplo, estabelecem de forma rígida um padrão de uniformização na aparência dos seus funcionários, para deixar claro para os clientes o que cada colaborador faz e a posição que ocupa. O uniforme de uma pessoa que trabalha no caixa não

é o mesmo de uma outra que trabalho no açougue, e este, por sua vez, não é o mesmo usado por um guarda de segurança. A criação de classes permite que os fatores subordinados a cada um dos elementos se tornem mais explícitos, o que faz com que cada cliente saiba exatamente o que esperar dos caixas, açougueiros, guardas de segurança e demais funcionários. Assim, a categorização também contribui, segundo Allport, para que os objetos relacionados a cada uma destas classes sejam facilmente identificados. Ademais, a categorização dispara um conjunto de conteúdos intelectuais, emocionais e afetivos relativos a cada um dos membros da categoria.

A suposição apresentada por Allport a respeito da existência de uma representação abstrata, e de certa forma racional, capaz de integrar os fatores distintivos de uma determinada categoria, ofereceu o suporte necessário para o posterior desenvolvimento das teorias prototípicas da categorização social. Apesar de enormes divergências e controvérsias, que se manifestam, sobretudo, no âmbito da identificação dos elementos estruturais do processo de categorização social, é impossível deixar de reconhecer a importância exercida pelo pensamento categórico na percepção social (Macrae & Bodenhausen, 2000). Não é exagero afirmar que a categorização é um componente essencial da cognição (Brown, 2000) e que a necessidade de categorizar é uma condição inescapável da condição humana (Bruner, 1957). A categorização possibilita tanto a redução da complexidade do mundo, quanto a formulação de inferências que permitem superar a insuficiência das informações. As categorias ajudam a ajustar as experiências com objetos conhecidos a um esquema mental previamente existente, ao mesmo tempo em que permitem assimilação dos novos objetos mediante a aplicação de um rótulo verbal.

Em suma, é possível afirmar que a categorização social representa um elemento fundamental para a sobrevivência do ser humano em um mundo extremamente complexo. A principal função da categorização

é a de permitir a adaptação. Qual o papel do pensamento categórico na adaptação? Fundamentalmente, tratar o novo e inesperado em termos de crenças mais gerais e antigas. Isto é feito mediante a ativação das estruturas do conhecimento, que uma vez disparadas irão guiar o processamento das informações a respeito do objeto percebido.

De acordo com a perspectiva do avaro cognitivo, a categorização exerce um papel poderoso na economia psíquica, ao permitir um tratamento mais eficiente das informações presentes no mundo físico e social. Isto é possível nas circunstâncias em que o agente transforma o fluxo contínuo em um conjunto amplo de estímulos discretos organizados. Uma das formas usuais de simplificar o mundo é a diferenciação entre o nós e o eles. Esta operação permite forjar um sentimento de inclusão social acentuado, que cria um impacto motivacional poderoso no desenvolvimento do autoconceito.

2.2. Relações entre as categorias

Nem todas as categorias são processadas da mesma forma. Categorizar um circunstante na rua como pastor evangélico não é tão simples como categorizar esta pessoa como adulto. As categorias primitivas, assim denominadas por Allport (1962), permitem uma assimilação e identificação mais fácil dos objetos. As categorias gênero, raça e idade possuem critérios suficientemente salientes para que possam ser identificadas de forma rápida e relativamente simples, pois possuem diferenças visualmente destacáveis, o que permite um ajuste rápido e sem problemas do objeto percebido ao esquema mental disponível pelo percebedor. Algumas circunstâncias podem ser enganadoras e propiciar o uso inadequado das categorias, mas estes exemplos se referem apenas a casos particulares que não invalidam a norma geral. As categorias primárias também são dotadas de um forte significado social, e

a listagem da quantidade de sinônimos relativos a cada uma delas é suficiente para demonstrar a importância destas categorias e as diversas posições que as mesmas assumem em uma série de circunstâncias sociais. Os rótulos verbais aplicados a uma criança pequena são bem variados e podem incluir termos como infante, menino, garoto, homenzinho, rapazinho, guri ou inchadinho. O contexto define claramente em que circunstância cada um destes termos pode ser utilizado. É impensável, por exemplo, que em um congresso de psicanalistas um famoso teórico lacaniano se refira ao complexo de Édipo como 'um fator estruturante da relação entre a mãe e o bacuri', assim como não se imagina que uma mãe coruja se dirija carinhosamente ao filho usando a expressão 'vem cá, meu infantezinho da mamãe!'

2.3. Perspectivas teóricas

As primeiras teorias sobre a categorização adotavam o princípio do tudo ou nada. Se um objeto dispõe de todos os elementos necessários e suficientes para a inclusão em uma categoria, então ele passa a ser visto como um dos itens de um conjunto de elementos que compartilham estes mesmos atributos definidores. Desta forma, se a definição de pássaro incluir os elementos definidores presença de penas, de asas, de bico, colocar ovos e voar, então qualquer animal que possua estes atributos pode ser assim definido, mesmo que apresente diferenças quanto ao porte, ao ambiente em que vive ou ao tipo de alimentação que ingere.

Ocorre que é praticamente impossível listar todos os fatores que definem uma categoria. Ter duas patas ou cantar também não seriam elementos definidores da categoria pássaro? Além desta dificuldade, nem sempre todos os elementos de uma categoria possuem todos os atributos definidores, assim como dispor de todos os atributos definidores não é um critério que permite incluir um determinado objeto em uma dada categoria.

Um problema enfrentado pela teoria clássica da categorização se refere à existência de alguns objetos considerados típicos de determinada categoria. Quando se pensa, por exemplo, em um músico de orquestra sinfônica, qual a categoria mais facilmente evocada? O oboísta ou o pianista? O timpanista ou o violinista? E no caso da categoria piloto de competições, a lembrança imediata é a de um piloto de Fórmula 1 ou de Fórmula *Truck*?

A teoria clássica encontra dificuldades com as categorias dotadas de um certo grau de incerteza, que é o mais usual quando se trata de categorias sociais, pois neste caso a delimitação é frequentemente imprecisa e difícil de ser estabelecida.

2.3.1. Teorias dos protótipos e dos exemplares

A teoria dos protótipos representa uma tentativa de superar as dificuldades apresentadas pela teoria clássica. Ela parte do entendimento que alguns exemplares se ajustam perfeitamente aos fatores definidores da categoria, sendo facilmente rotulados, enquanto outros só podem incorporados à categoria após um esforço considerável. Pode-se falar, portanto, em exemplares mais típicos de uma categoria. Um protótipo representa uma tendência central ou um conjunto de objetos relativamente variáveis representativos de uma categoria. Os membros são percebidos como mais prototípicos quando ostentam um grande número dos fatores característicos da categoria, de forma que um protótipo deve ser entendido como uma representação abstrata dos componentes típicos, e não de todos os fatores de uma categoria.

O critério para a inclusão de um determinado alvo ou evento em uma categoria é a similaridade entre o objeto e a representação prototípica armazenada na memória. Um evento pode ser incluído na categoria 'batucada' desde que tenha dois atributos fundamentais, um grupo de pessoas, os

músicos, e uma obra sendo executada em instrumentos de percussão pelos músicos. O fato dos músicos se movimentarem ou permanecerem estacionados, de estarem cercados por pessoas dançando ou de se apresentarem para um público acomodado em uma plateia ou da performance ocorrer no Brasil ou na Inglaterra, não é um fator essencial para a representação prototípica da categoria na memória. Uma representação prototípica é uma estrutura de conhecimento relativamente abstrata e, como tal, não permite a inclusão de detalhes ou de outros elementos que não são decisivos para a categorização.

Uma representação prototípica, no entanto, requer um certo tempo para ser formada e é construída de forma indutiva após uma série de experiências com objetos da categoria. Provavelmente, um morador de uma pequena vila em Kandahar não dispõe de qualquer representação sobre uma batucada, enquanto um brasileiro não teria noção de quão delicioso pode ser o *haggis*, um prato típico da culinária escocesa, uma vez que nem sempre as pessoas dispõem de protótipos para decidir se um objeto pode ser incluído em uma categoria.

Outra dificuldade enfrentada pela teoria dos protótipos está relacionada com a enorme variabilidade que os membros de uma determinada categoria pode ostentar. Qual a representação prototípica de um *outsider*? Seria um escritor *junk*, bêbado e drogado que passa o dia inteiro discutindo poesia e literatura em bares alternativos? Ou um punk, com a sua cabeleira vistosa e a indumentária característica, bebendo cerveja nos bancos das praças e espalhando as latinhas ao invés de jogá-las na lata de lixo? Ou quem sabe um jovem "vapor", que todos os dias arrisca a liberdade e a própria vida pelo bem dos negócios de um traficante? Todas estas variações poderiam ser subsumidas por uma mesma categoria ou seria mais apropriado afirmar que as pessoas adotam diferentes protótipos, a depender da situação ou circunstância? Isto não poderia ser interpretado com um limite do próprio conceito de protótipo?

A teoria dos exemplares, ao contrário, sugere que solicitadas a refletir sobre os membros de um grupo, as pessoas tendem a evocar membros específicos de uma categoria. A categoria instrumentista muito rapidamente faz com que, a depender do caso, seja evocados nomes como os de Hermeto Paschoal, Egberto Gismonti ou Mestre Vieira de Barcarena, e não uma representação prototípica de um músico. Isto ocorre porque a representação dos exemplares é mais concreta e, como tal, mais vívida e facilmente acessível. Como o número de exemplares está sujeito a uma maior variação, a teoria permite a inclusão com mais facilidade de objetos com os quais a pessoa possui menos familiaridade, pois os limites da categoria são bem mais fluídos que no caso da teoria dos protótipos.

A teoria dos exemplares, no entanto, enfrenta dificuldades. A principal delas reside na incompatibilidade entre a crença de que os seres humanos tenham disponibilidade de tratar com fluidez a enorme quantidade de exemplares armazenados na memória, e que estão presentes no mundo social, e ainda que sejam capazes de realizar todos os cálculos mentais necessários para a inclusão ou exclusão dos membros em uma ou várias categorias, sem que estas operações sejam exaustivas segundo a perspectiva da economia cognitiva. A teoria dos exemplares guarda, portanto, uma forte incompatibilidade com a metáfora do avaro cognitivo, assim como não se beneficia das exceções proporcionadas pelo modelo do ser humano taticamente motivado.

2.3.2. Teoria essencialista da categorização: os criminosos como exemplo

Teorias mais recentes introduzem uma nova forma de circunscrever a questão da categorização. As diferenças entre estes modelos mais

recentes e as teorias como as dos protótipos e dos exemplares serão aqui consideradas segundo a perspectiva da categorização dos presidiários.

A tese da essência do criminoso sustenta-se em uma premissa expressa pela escola positivista italiana de direito penal, a qual admitia que os atos criminosos não decorrem de atos de má vontade e nem são perpetrados por uma ação volitiva do criminoso, mas sim por que este é o portador de uma tendência ausente nas pessoas normais. Justifica-se, assim, o direito de punição ao criminoso, pois apesar deste não poder vir a ser responsabilizado pelo crime, seria potencialmente perigoso para a vida em sociedade. Em outros termos, esta tradição de pensamento sustenta que se os criminosos cometem os seus crimes, eles o fazem pelo fato de serem biologicamente inclinados para tal, justificando-se assim, a suspeição de que eles jamais deixariam de ser criminosos.

O que fundamenta a enorme aceitação de crenças a respeito da essência do criminoso? Por que, apesar da atual negação veemente das teses lombrosianas, a visão essencialista sobre os ex-presidiários não é colocada em dúvida? O essencialismo, uma teoria que postula como as pessoas comuns elaboram a percepção que possuem a respeito dos grupos, sugere que os membros do endogrupo, apesar das semelhanças superficiais, são percebidos como entes que compartilham com os outros membros uma estrutura profunda que permite diferenciá-los dos membros dos outros grupos (Yzerbyt, Rocher & Schadron, 1997). Tais elementos de profundidade determinam o predicativo que poderia ser qualificado como a essência do grupo.

Medin (1989), em um artigo que gerou um forte impacto na literatura sobre a categorização, introduziu a noção de essencialismo psicológico, caracterizando-a como a tendência que as pessoas possuem em agir como se as coisas possuíssem essências, ou estruturas subjacentes que as tornam aquilo que elas são. A formulação exposta por Medin

contrapunha-se nitidamente à visão clássica da categorização, que se assentava no princípio de que qualquer conceito capaz de servir como uma matriz categorizadora deveria possuir todos os fatores necessários e definidores da categoria. O critério decisivo para a formação de categorias seria, segundo a visão clássica, a similaridade entre os objetos a serem categorizados, no sentido que o sistema de classificação humano tenderia a exagerar as similaridades entre os membros de uma mesma categoria e a desconsiderar as similaridades entre os membros de categorias distintas.

Os limites da visão clássica já foram expostos anteriormente, de forma que aqui é necessário acentuar apenas o impacto de alguns elementos, como, por exemplo, a impossibilidade de especificar toda a lista de fatores capazes de compor uma categoria psicológica ou a maior tipicidade de alguns referentes da categoria. Como seria possível listar todos os fatores necessários e obrigatórios capazes de permitir a inclusão de uma dada pessoa na categoria de criminoso? Outrossim, é possível que os objetos categorizados, mesmo possuindo todos os fatores necessários e exigidos, venham a ser considerados diferencialmente, uma vez que alguns elementos são vistos como mais representativos de uma categoria do que outros. Um adolescente que compra um DVD pirata de um vendedor ambulante em uma praia é tão criminoso quanto um sequestrador? A inclusão de alguns objetos em uma dada categoria é uma operação necessariamente ambígua. Efetivamente, pode-se afirmar que uma criança que faz *downloads* ilegais de música pela Internet está cometendo um crime, mesmo que a definição clássica indique que ela está atendendo aos critérios que permitem considerá-la criminosa e, portanto, deve ser categorizada como tal? Uma vez que se constituiu a partir do entendimento de que a inclusão de um exemplar em uma determinada categoria depende decisivamente da presença ou ausência dos fatores definidores, a visão clássica da categorização é incapaz de

oferecer resposta para os problemas anteriormente aludidos, sendo aos poucos substituída por outras concepções.

A abordagem probabilística da categorização tentou resolver esta dificuldade introduzindo a noção de categoria *'fuzzy'*, o que supõe a existência de 'conceitos mal-definidos'. Neste caso, os membros mais representativos de uma categoria revelam um grande número dos fatores característicos daquela categoria e as pessoas formariam uma espécie de resumo relativamente abstrato da categoria, os protótipos. Tanto as teorias fundamentadas no protótipo quanto as fundamentadas nos exemplares enfrentam uma dificuldade comum (Yzerbyt, Rocher & Schadron, 1997): qual o tipo de similaridade que se pode postular entre um novo objeto e um protótipo ou um exemplar? Um problema surge de imediato quando se procura responder a esta questão: por que considerar um determinado fator, e não um outro, para estabelecer a comparação se dois objetos, quaisquer que sejam, sempre podem ser vistos como diferentes um do outro em alguns aspectos e similares em outros?

A resposta para esta questão encaminha-se no sentido de reconhecer que as semelhanças superficiais – observáveis – entre os objetos são enganadoras e capazes de levar a uma categorização inadequada (Medin, Goldstone & Gentner, 1993). A similaridade deveria ser entendida, portanto, como uma consequência, e não como um critério para a categorização. Uma vez aceita esta inversão, duas coisas podem ser consideradas similares, mesmo que superficialmente diferentes entre si, desde que o percebedor possua uma boa teoria que justifique tratar os dois objetos como membros de uma mesma categoria.

Esta teoria sobre o processo de categorização pode ser ilustrada mediante o diagrama elaborado a partir dos resultados das pesquisas conduzidas por Medin e Shoben (1988).

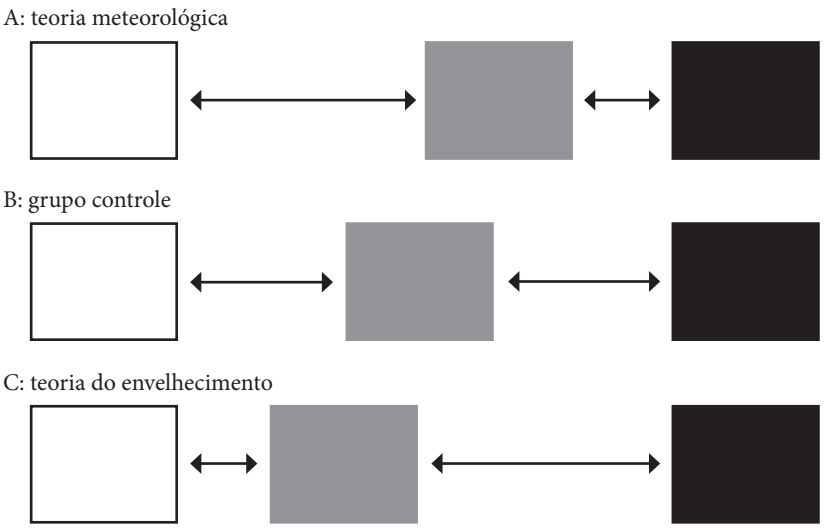

Figura 5: Modelo de Medin e Schoben (1988)

Na Figura 5, B representa um grupo de controle, para o qual é designada a tarefa de decidir se a cor cinza está mais próxima da cor branca ou da cor preta. O único critério de referência adotado pelo participante do estudo para fazer o julgamento é o seu conhecimento sobre as cores e como o cinza é uma cor intermediária entre o branco e o preto, os participantes não vêem como aproximar o cinza de nenhum dos dois extremos. Aos participantes da condição A foi feita a solicitação de julgar se nuvens cinzas estavam mais próximas de nuvens brancas ou de nuvens pretas. Desta vez, houve uma clara tendência em julgar o cinza mais próximo ao preto do que ao branco. Em contrapartida, a tarefa dos participantes da condição C era a de julgar se cabelos cinzas estavam mais próximos aos cabelos brancos ou aos cabelos negros e a resposta, claro, foi de aproximar mais os cabelos cinzas aos cabelos brancos. Por que os termos simétricos branco, cinza e negro, quando precedidos pelos substantivos cabelos ou nuvens, foram tratados diferencialmente?

Responder a esta questão exige que se repense as teorias tradicionais sobre a categorização, sobretudo o papel exercido pela similaridade como critério de ajuste entre o objeto percebido e as informações concretas ou abstratas armazenadas na memória, pois este critério é insuficiente para fornecer uma coerência entre os objetos categorizados. O que parece definir a resposta dos participantes alocados às condições A e C é a natureza das teorias evocadas nas instruções do experimento, em um caso, as teorias ingênuas sobre a meteorologia, enquanto no outro, as teorias implícitas disponíveis pelos participantes sobre o envelhecimento. O que a similaridade não foi capaz de realizar, foi facilmente efetivado pelas teorias implícitas e nesses termos é possível afirmar que as categorias se organizam em torno de uma estrutura explicativa que vincula ordenadamente os fatores constitutivos dos elementos desta categoria.

A similaridade e as teorias implícitas devem ser igualmente consideradas no processo de categorização. Pode-se falar, portanto, na existência de fatores superficiais e profundos como guias para a categorização, e a decisão sobre a inclusão ou não de uma pessoa em uma categoria depende tanto da identificação das similaridades que se manifestam no plano das superfícies, como também das conjecturas disponíveis a respeito das propriedades profundas das coisas percebidas.

De acordo com Haslam, Bastian, Bain e Kashima (2006), uma primeira aproximação sistemática ao essencialismo psicológico foi formulada no início dos anos noventa do século passado pelas psicólogas Myron Rothbart e Marjorie Taylor (1992). Muitas evidências que oferecem suporte às teses essencialistas se originam de estudos a respeito de categorização e formação de conceitos em crianças muito pequenas. A literatura aponta para evidências de que se as crianças essencializam os objetos naturais, elas não o fazem com os artefatos humanos (Gelman & Wellman, 1991). Desta forma, os artefatos criados pelo homem não

possuiriam essências, que seriam exclusivas de objetos ou de tipos naturais. Estabelece-se, assim, uma relação muito próxima entre os entes naturalizáveis e as essências, no sentido em que apenas aqueles possuiriam estas. Por que os grupos sociais humanos, que podem ser considerados categorias nominais, isto é, que podem ser entendidos como socialmente construídos, também são essencializados? Como explicar que em algumas circunstâncias, especialmente no que concerne aos agrupamentos humanos, as categorias sociais sejam tratadas como se fossem objetos naturais?

Estudos desenvolvidos na Bélgica por Estrada, Yzerbyt e Seron (2004) indicam o uso sistemático do fator biológico por parte dos percebedores quando estes são solicitados a explicar as diferenças entre os belgas francófonos e os flamengos. Demoulin, Leyens e Yzerbyt (2006) sugerem que esta aproximação injustificada ocorre devido à percepção que as pessoas possuem dos grupos como se fossem entidades perfeitamente diferenciadas entre si. O conceito de *entitatividade*, proposto por Donald Campbell, refere-se a esta dimensão ao contemplar o grau com que um grupo é percebido, a partir de pistas como o alto grau de similaridade e a forte proximidade entre os membros do grupo, assim como a estrutura organizacional do grupo como uma unidade coerente, uma entidade particular e perfeitamente diferenciada dos outros grupos (Campbell, 1974).

Uma série de estudos tem demonstrado que nas circunstâncias em que os grupos são vistos como entidades pode-se mais facilmente inferir a presença de disposições estáveis. Lickel, Hamilton, Wierczorkowska, Lewis, Sherman e Uhles (2000) desenvolveram em detalhes a noção de *entitatividade*, distinguindo quatro modalidades de grupos, que se diferenciavam em relação ao grau de *entitatividade*. O tipo de grupo com o maior grau de *entitatividade* é o grupo de intimidade, no qual a família representa o valor mais alto, pois possui um alto grau de interação

entre os membros, é um grupo pequeno, de longa duração e possui baixa permeabilidade. Os grupos orientados para tarefas possuem um grau de *entitatividade* um pouco menor, ainda que possam vir a serem caracterizados como grupos com um alto nível de interação, pequenos, de duração moderada e com algum grau de permeabilidade. O terceiro tipo de grupo, as categorias sociais, possui uma *entitatividade* baixa, tende a ser de grande porte, duração moderada e baixa permeabilidade. Os grupos com vínculos menos rígidos, tais como os transitórios, possuem o menor grau de *entitatividade*, baixos níveis de interação entre os membros, uma vida curta e um grau bastante alto de permeabilidade. Denson, Lickel, Curtis, Stenstrom e Ames (2006), mediante o uso da metodologia correlacional, apresentaram evidências de que o papel da *entitatividade* é especialmente marcante nos julgamentos de responsabilidade coletiva, embora este efeito possa ser moderado pelo naturalismo.

De acordo com Haslam (1998), dificilmente poder-se-ia caracterizar o essencialismo como um conceito homogêneo, dado que ele comporta duas dimensões distintas. Uma delas incorpora crenças a respeito da naturalização dos objetos, da imutabilidade, da invariância histórica e de fronteiras firmemente delimitadas. Tais crenças encontram-se arraigadas no entendimento filosófico a respeito dos objetos de tipos naturais, sendo exemplificado em categorias sociais como o gênero e a raça. Uma segunda dimensão relaciona-se intimamente a uma percepção reificada dos grupos, que passam a serem definidos como homogêneos, perfeitamente delimitados por uma identidade particular, informativos e fundamentados nas suas propriedades inerentes, o que se relaciona, sobretudo, com a percepção dos grupos sociais tais como os de orientação sexual, religiosa e política. Estas duas dimensões, a naturalização e a percepção do grupo como entidade, serviriam como fundamento para a atribuição de essências aos grupos humanos.

O que ocorre quando a percepção de um determinado grupo humano é essencializada? Em primeiro lugar, como a essencialização se assenta em princípios que postulam estruturas imanentes profundas, os membros de uma dada categoria, mesmo que sejam capazes de modificar o aspecto superficial, são percebidos como incapazes de deixar de pertencer à categoria social ao qual estão subordinados. Desta forma, as teorias implícitas da categorização sugerem que um ex-presidiário nunca deixa de serem percebido e considerado como um criminoso.

Além deste aspecto de permanência, estabilidade ou imutabilidade das categorias, uma outra dimensão de uma categoria essencializada é o potencial indutivo que ela incorpora. Esta é uma clara consequência da *entitatividade*, pois a imposição de uma semelhança estrutural e organizacional ao grupo faz com que se possa raciocinar indutivamente sobre os membros do grupo, supondo-se que estes, por estarem sujeitos às imposições decorrentes da sua inserção em um mesmo contexto grupal, devem expressar padrões semelhantes de conduta. Isto significa dizer, portanto, que embora as pessoas não saibam exatamente quais são os elementos que pertencem à essência de uma dada categoria, elas não colocam em dúvida que existe uma essência e esta dupla afirmação faz com que o potencial indutivo da categoria possa vir a ser claramente potencializado..

Uma vez que os fatores de uma categoria são vistos como claramente interconectados, considerando-se a existência de uma estrutura subjacente que define e articula todos os elementos que subjazem àquela categoria, e dada a dinâmica entre os aspectos superficiais, que indicam apenas as aparências, e os fatores profundos, que indicam uma imanência das categorias, qualquer outra possibilidade de categorização, que não aquela imposta pela teoria implícita que lhe serve de fundamento, torna-se irremediavelmente excluída.

2.4. Consequências da categorização

Taylor (1981) sugere que a categorização social, ao permitir a criação de etiquetas aplicáveis aos grupos sociais, ajuda a minimizar a percepção das diferenças entre os membros de um grupo e a maximizar a percepção entre os membros de grupos distintos, o que termina por favorecer a interpretação das ações em termos de estereótipos. As categorias poderiam ser entendidas como a base para os processos cognitivos que fomentam a diferenciação intergrupal (Hogg & Abrams,1990).

Os teóricos da concepção essencialista, embora não compartilhem uma visão unificada e exprimam formulações diferenciadas a respeito de como o essencialismo pode ser definido e caracterizado, foram capazes de evidenciar como esta visão leiga a respeito da essência dos grupos influencia fenômenos como a expressão do preconceito, a acentuação perceptual das diferenças intergrupais, a tendência para intensificar a infra-humanização dos membros do *outgroup*, a promoção de atribuições causais de natureza disposicional e a justificação das desigualdades sociais (Gelman, 2004; Haslam, Bastian & Bisset, 2004; Haslam, Bain, Douge, Lee & Bastian, 2005; Keller, 2005; Picket, 2001)

No domínio das relações intergrupais, foram apresentadas evidências de que a essencialização encontra-se fortemente associada com o processo de infra-humanização dos membros do exogrupo, em particular com a tendência a afirmar que os membros do endogrupo, ao contrário dos membros do exogrupo, que manifestam, sobretudo, emoções, possuem sentimentos, que diferem das emoções por serem menos intensas, mais duradouras, menos visíveis, por exigirem um uso maior das capacidades cognitivas, por fornecerem mais informações sobre a sensibilidade e a natureza moral de quem os exprimem, por possuírem causas internas e por serem mais característicos dos humanos do

que dos animais (Betancour, Rodríguez, Quiles & Rodríguez, 2005). Frequentemente a desumanização dos membros dos grupos externo encontra-se aliada a dois outros mecanismos psicológicos, a deslegitimização e a despersonalização (Lima, não publicado).

3. O agente cognitivo

Novas direções de pesquisa sobre o tema da categorização sugerem que a inserção do ser humano no mundo o cerca é tão complexa que exige o trabalho simultâneo de dois sistemas de aprendizagem complementares, um que o habilita a lidar com as inumeráveis rotinas as quais se encontra sujeito, e um outro que possibilita o confronto com as situações inesperadas com as quais se depara (McClelland, McNaughton & O'Reilly, 1995), sendo plausível a admissão de que a sobrevivência é possível devido ao ser humano ser dotado de um sistema que o habilita a lidar com o que é esperado, desde que ele é capaz de representar o ambiente de forma estável e construir modelos de mundo relativamente permanentes, como também porque esse primeiro sistema é complementado por um outro que se caracteriza por uma enorme plasticidade, habilitando-o a responder, de forma rápida, às inúmeras mudanças que frequentemente se manifestam no ambiente físico e social.

Presume-se que o agente cognitivo, ao agir como um teórico, desenvolve um conjunto de ações que permite circunscrever o inteiro fluxo de acontecimentos, transformando a multiplicidade de fatores presentes no ambiente em invariantes, a partir das quais é possível alcançar uma certa inteligibilidade dos acontecimentos que ocorrem no entorno social. A maneira pela qual este cientista conduz estas operações não está clara entre os estudiosos, mas é possível supor que qualquer estímulo

presente no ambiente deve ser contrastado com as categorias previamente armazenadas na memória, e caso exista alguma correspondência entre o estímulo e a categoria, então esta última se impõe e define um contexto no qual a informação passa a ter sentido. Deste modo, as categorias funcionam como teorias e as expectativas geradas pelas categorias corresponderiam às previsões do cientista ingênuo.

3.1. Os processos inferenciais

A mudança de perspectiva, introduzida pela perspectiva essencialista, deixa claro que os processos cognitivos não atuam exclusivamente no sentido de simplificar e reduzir a complexidade de um mundo usualmente complexo. Um outro papel exercido pela cognição é o de ir além da informação imediata, sendo característico da inteligência humana a realização de inferências, seja pela via indutiva ou pela via dedutiva. Há de se assinalar, no entanto, que embora muitas inferências sejam dotadas de validade lógica, o mais usual é que os julgamentos sociais sejam mediados por estruturas de conhecimento e pelos fatores inerentes à pessoa e ao contexto social mais amplo.

3.1.1. Julgamento social

Os estudiosos da psicologia cognitiva estabelecem uma diferenciação entre uma decisão implementada por uma dimensão normativa e as decisões fundamentadas em critérios empíricos (Eysenck, 1994). As decisões normativas são regidas pela preocupação em fazer com que a solução alcançada seja a mais racional ou a melhor possível. Esta estratégia tem sido extensamente adotada em alguns domínios de conhecimento como, por exemplo, a economia, sendo implementada usualmente

nas circunstâncias em que existe uma série de itens passíveis de serem escolhidos e os avaliadores se sentem capazes de identificar as principais dimensões relativas à decisão, de definir o peso relativo de cada uma destas possíveis dimensões, de obter um peso utilitário total para cada um dos itens mediante a avaliação dos valores que eles incorporam em cada uma das dimensões consideradas, e de selecionar o objeto, levando em conta qual item possui um valor mais alto de acordo com cálculos anteriormente realizados.

Na vida cotidiana raramente as pessoas se permitem conduzir todos os cálculos necessários a uma tomada de decisão desta natureza. Um jovem que sai de casa dificilmente adota uma estratégia normativa para decidir se o melhor programa para uma noite de sábado é ir ao cinema, ao teatro ou uma festa onde só conhece o amigo do amigo da irmã do primo do dono da casa. Para fazer isto ele teria de levar em consideração todos os fatores implicados na escolha A, ir ao cinema, em seguida da escolha B, ir ao teatro e por fim da escolha C, bater ponto em uma festa para o qual não foi convidado. A decisão sobre a ida ao cinema levaria em conta fatores como o preço do ingresso, a distância, a quantidade e a qualidade dos filmes em cartaz. Ele também teria de considerar as suas últimas experiências cinematográficas, assim como saberia que depois do filme teria a opção de voltar de imediato para casa ou procurar uma outra coisa diferente para fazer, pois uma sessão de cinema não perdura o suficiente para ocupar toda uma noite de sábado. Para continuar a ser normativo, ele deveria fazer o mesmo em relação à segunda alternativa e em seguida em relação à hipótese de ir à tal festa. Após a identificação de todos os fatores positivos e negativos, uma pessoa para adotar uma estratégia normativa deveria comparar os custos e benefícios de cada uma das alternativas; para isto, poderia, por exemplo, comparar o preço do ingresso do teatro, do cinema e o risco de chegar

em uma festa sem conhecer ninguém. Posteriormente, ele faria as comparações necessárias em relação a cada um dos demais itens, avaliando a distância, a duração relativa da atividade e a probabilidade de diversão que as alternativas A, B ou C poderiam proporcionar. Ao final de todas estas avaliações, se não estivesse exausto, poderia chegar a uma conclusão refletida e tomar a decisão mais racional sobre o que se pode fazer em um sábado à noite.

Uma série de alternativas mais razoáveis foram propostas por estudiosos do assunto. Amos Tversky sugeriu que as pessoas adotam uma estratégia chamada eliminação por aspecto, enquanto Herbert Simon acredita que as pessoas adotam uma estratégia fundamentada na satisfação (Gilhooly, 1990). No primeiro caso, a pessoa adotaria uma estratégia inicial, selecionando uma dimensão para eliminar algumas alternativas de respostas. Por exemplo, se o critério fosse a distância e se o cinema estivesse em um raio de 500 metros, o teatro a 800 metros e a festa a sete quilômetros, provavelmente esta última opção seria descartada. Um segundo critério, o preço ou grau de satisfação proporcionado pelas obras em cartaz, seria escolhido para uma nova rodada eliminatória e este processo prosseguiria quantas vezes fossem necessárias até restar uma única alternativa. Este modelo mostra-se insatisfatório por uma razão bem simples: uma ordem diferente no critério de seleção poderia levar a uma resposta diferente e isto significa que nem sempre a opção mais interessante poderia ser escolhida. Assim, se o critério adotado no exemplo fosse a probabilidade de conhecer novas pessoas, certamente a festa permaneceria sendo uma opção interessante e não seria eliminada na primeira rodada. O modelo da satisfação proporciona uma solução mais aceitável nas circunstâncias em que diferentes opções de escolha se apresentam ao longo de uma série temporal. Assim, pode ser que no início da manhã a pessoa conclua que o mais interessante que dispõe para

fazer a noite é ir assistir um espetáculo teatral, pois leu nos jornais que a produção da peça é excelente e os atores se destacam por um desempenho excepcionalmente bom. No meio da tarde, conversando com um amigo este acaba por convencê-lo a substituir a opção teatro por uma ida ao cinema, pois além de ser uma alternativa mais econômica, eles posteriormente podem ir a um bar e encontrar alguns amigos. Esta pode não ser uma razão suficientemente forte, mas se a pessoa souber que o espetáculo teatral permanecerá em cartaz por mais alguns dias, pode ser que a sua decisão prévia sofra alguma modificação. Por fim, enquanto esta pessoa se prepara para ir ao cinema, recebe uma chamada telefônica e desta vez o amigo informa sobre uma mudança de planos, falando sobre uma fantástica festa que está acontecendo na casa do primo da irmã do Juvenal.

Uma decisão, qualquer que seja, depende da presença de uma série de fatores e muito provavelmente deve levar em consideração uma estimativa conjunta em que a escolha por eliminação se alia à avaliação por satisfação. Esta escolha envolve a inclusão de uma série de fatores de natureza pessoal e depende, em larga medida, das circunstâncias em que a decisão tem de ser tomada. Neste sentido, a decisão dificilmente é normativa e tende a confiar em estratégias empíricas que se manifestam em condições de relativa incerteza.

O uso do raciocínio estatístico, especialmente a adoção de linha de base, é uma das mais poderosas capacidades de julgamento disponíveis pelos seres humanos em condições de incerteza. Ao usar uma linha de base o ser humano passa a confiar, a princípio, na sua capacidade de usar estimativas estatísticas para fazer um julgamento relativamente preciso de uma situação. Se um visitante, ao passear por um bairro de uma cidade estrangeira, é informado pelo seu anfitrião que 75% dos moradores do bairro são imigrantes, é natural que a pessoa pense que

três de cada quatro pessoas encontradas na rua sejam imigrantes. Esta é uma estimativa razoável e funciona melhor do simplesmente adotar uma estratégia de 'chute', onde a estimativa de decidir se um transeunte é ou não imigrante teria de ser decidida ao acaso, na base dos 50% de chances de acerto.

Como o uso de regras para a realização de inferências é uma das principais características do raciocínio humano, seria desejável que o julgamento social fosse dotado de um altíssimo grau de precisão, que poderia ser obtido exclusivamente nas circunstâncias em que a pessoa que estivesse fazendo o julgamento dispusesse de tempo, de recursos cognitivos ilimitados, de uma extraordinária capacidade de fazer uma busca exaustiva – na memória – de todos os fatores relevantes à situação, e que estivesse suficientemente motivada para conduzir todos os cálculos mentais requeridos para chegar a um julgamento justo. Para que este julgamento social idealizado pudesse ocorrer seria necessário que a pessoa realizasse uma comparação em que contrastasse todos os fatores e atributos do ente, ou da situação, com todas as categorias que minimamente pudessem se ajustar aos elementos identificados. Isto, claro, é uma tarefa impossível.

A vida social humana ocorre em um contexto de relativa incerteza e esta característica permite caracterizar o julgamento social como uma tarefa implementada de acordo com um raciocínio fundado sobre o critério da probabilidade. De acordo com Moscowitz (2005), o termo heurística, originário da palavra grega *heuretikos*, inventivo, foi adotada pelos estudiosos da inteligência artificial para se referir a uma estratégia usado por programadores para fazer com que um computador seja capaz de simular o modo de funcionamento da mente humana, mediante o uso exaustivo e sucessivo de algoritmos até atingir a solução almejada. Ao contrário dos computadores, cuja busca por uma solução perfeita pode

levá-los a cair em um *loop* interminável, os humanos não buscam soluções perfeitas e sim soluções que sejam satisfatórias para a atender aos requisitos exigidos em situações previamente definidas. E o mais satisfatório parece ser adotar o recurso ao uso de atalhos no lugar de um processamento exaustivo realizado mediante estratégias algorítmicas. Estes atalhos representam soluções distantes de serem ótimas, embora sejam bem mais fáceis de serem implementadas que as estratégias algorítmicas otimizadas.

O uso de categorias oferece um série de atalhos mentais para que o ser humano possa responder, de forma rápida, às demandas e solicitações oriundas do ambiente social. Estes atalhos permitem que sejam tomadas decisões sem a necessidade de uma avaliação cuidadosa, individualizada e demorada da informação (Tversky & Kahneman, 1974). A noção de que o ser humano faz um uso extensivo de heurísticas encontra-se subordinada ao entendimento de que o agente deve ser caracterizado como cognitivamente avaro (Fiske & Taylor, 1984), um processador de informações pouco poderoso e sujeito a uma série de falhas. Os limites na capacidade de processamento fazem com que a pessoa consiga lidar apenas com uma parcela restrita do amplo espectro de informações a que se encontra sujeita, sendo comum a utilização de estratégias heurísticas para simplificar os problemas complexos que emergem durante o julgamento e a tomada de decisão.

Decerto que a aplicação de heurísticas impede que os problemas sejam solucionados com a precisão que seria obtida com o uso de algoritmos, mas o fato é que a solução obtida com o uso dos atalhos mentais possui uma precisão razoável, é mais fácil de ser implementada e atende relativamente bem às necessidades cotidianas das pessoas no trato dos seus afazeres mais corriqueiros. O custo, no entanto, de tal facilidade, é uma maior presença dos erros de categorização.

3.1.2. Uso de heurísticas

Uma série de heurísticas tem sido considerada pelos psicólogos sociais para se referir aos atalhos mentais usados pelos agentes cognitivos para processar as informações presentes no mundo social.

Representatividade

O uso de uma destas heurísticas, a da representatividade, ocorre nas circunstâncias em que um objeto passa a ser incluído em uma categoria em virtude da extensão com que os seus principais fatores se assemelham ou representam mais uma categoria do que outra. Nesse caso, a pessoa leva em consideração as semelhanças entre dois objetos para inferir que um possui as características daquele ao qual ele se assemelha.

Se um objeto possui os fatores representativos de uma dada categoria, ele provavelmente será incluído nesta categoria. Se uma pessoa que se muda para o apartamento ao lado se traja como militar, se porta como militar e anda com outros militares, é muito provável que ela seja rapidamente categorizada como militar. Esta conclusão é alcançada antes que se passem semanas ou meses e sem qualquer investigação mais aprofundada dos curiosos da vizinhança. Da mesma forma, se o novo vizinho sai todos os dias pela manhã dirigindo um táxi, volta no final do dia e recolhe o automóvel na garagem do prédio em que vive, os vizinhos não tardam a categorizá-lo como motorista de táxi. Isto é inevitável, embora possa eventualmente conduzir a erros de julgamento. O argumento de muitas comédias cinematográficas adota erros de julgamento desta natureza como fio condutor do roteiro.

Um amplo conjunto de informações, que serviriam como linha de base e ajudariam a elaboração de uma avaliação mais precisa, são

desconsiderados ou negligenciados e a decisão se fia apenas nos elementos mais representativos da categoria. O efeito desta heurística foi demonstrado em um estudo no qual se procurou avaliar o efeito das heurísticas no diagnóstico da AIDS (Triplet, 1992). Neste estudo, os participantes, após serem informados sobre as características de alguns pacientes hipotéticos, que variavam quanto ao gênero, a preferência sexual e aos sintomas das doenças, deveriam fazer o diagnóstico e julgar o grau de responsabilidade a ser atribuída ao paciente por ter contraído a doença. Em todos os casos, os sintomas apresentados com maior frequência foram os da gripe. Os resultados evidenciaram o efeito de um viés cognitivo que fez com que os participantes, contra as informações apresentadas na descrição, estabelecessem a associação entre o diagnóstico de AIDS e a homossexualidade do paciente. Os resultados do estudo levaram o autor a alertar, ainda em 1992, o impacto das heurísticas da representatividade e da acessibilidade na criação de uma atmosfera de medo e preconceito em relação aos portadores do vírus HIV.

Acessibilidade

A acessibilidade é uma heurística que representa uma tendência a julgar a probabilidade, a frequência ou eficácia causal de um evento com base na facilidade ou na extensão com que o conteúdo pode ser acessado na memória. Uma parcela significativa da população se deleita assistindo novelas televisivas, onde são apresentadas amiúde situações dramáticas, emocionalmente carregadas, nas quais as ações dos personagens são invariavelmente previsíveis. Como a audiência assiste quase que diariamente estas novelas, os conteúdos e as rotinas comportamentais adotadas pelos personagens são evocados pela memória com muita facilidade, e estes conteúdos podem ser utilizados como critério para a realização

de julgamentos sobre muitos eventos da vida real. As pessoas passam a acreditar que a forma estereotipada pela qual as situações sociais apresentadas nas novelas representa bem as circunstâncias que ocorrem na vida real (Gerrig & Prentice, 1991). De forma semelhante, acontecimentos de grande impacto e de ampla divulgação nos meios de comunicação de massas como, por exemplo, um crime, chamam muita atenção durante um certo período de tempo, e por serem frequentemente discutidos nos mais diversos contextos terminam por favorecer a tendência em superestimar a frequência de ocorrência de eventos de semelhante natureza.

Outra forma de manifestação do viés da acessibilidade ocorre quando o enorme cabedal de conhecimento de uma pessoa sobre um determinado assunto favorece a expressão de erros que, normalmente, não são cometidos por indivíduos que não possuem um conhecimento especializado naquele domínio. Castel, McCabe, Roediger e Heitman (2007) demonstraram que um repertório mais amplo a respeito de um determinado domínio de conhecimento favorece a expressão de uma forma particular de erro – a intrusão – em uma tarefa de evocação. Em um estudo experimental, os participantes foram solicitados a memorizar duas listas, uma com 11 itens vinculados ao domínio da anatomia (joelho, olhos, braços, etc), e outros 11 itens relativos ao domínio dos animais, mas que ao mesmo tempo representavam nomes de times famosos do futebol profissional norte-americano (Dolphins, Lions, Jaguars, Broncos). Após estudarem esta lista, participaram de uma outra tarefa de recobrimento e posteriormente foram solicitados a evocar os itens previamente apresentados nas duas listas. Os resultados indicaram que os participantes com alto grau de conhecimento a respeito de futebol apresentaram um melhor desempenho na tarefa de evocação e, mais importante, aludiram a um maior número de itens falsos positivos relativos a animais que os participantes com baixo grau de conhecimento

sobre o domínio. Em conjunto, os resultados indicam, portanto, que se conhecer bem um assunto contribui para a evocação de um maior número de itens, esta condição também proporciona um menor automonitoramento durante a realização da tarefa e, consequentemente, a uma maior facilidade de expressão dos erros de evocação associados aos itens relativos ao domínio.

Ancoragem e ajustamento

A heurística da ancoragem e ajustamento pode ser definida como uma tendência que dificulta a pessoa de modificar o julgamento inicial, de forma que este se ajuste às novas informações porventura recebidas. Um exemplo proporcionado por Tversky e Kahneman (1974) ajuda a esclarecer este tipo de heurística. Neste caso, os participantes do estudo deveriam produzir estimativas das respostas para duas operações aritméticas suficientemente longas para inibir a realização mental dos cálculos.

a) 8 x 7 x 6 x 5 x 4 x 3 x 2 x 1
b) 1 x 2 x 3 x 4 x 5 x 6 x 7 x 8

Uma vez que os cálculos não puderam ser realizados, o valor médio das respostas dos participantes alocados à condição *a* foi 2.250, enquanto a estimativa média dos participantes da condição *b* foi 512. O erro de estimativa dos dois grupos foi bastante grosseiro, mas o que importa é que o valor estimado pelos membros do primeiro grupo foi bem mais alto que o proposto pelos membros do segundo grupo. Tudo leva a crer que a discrepância nos resultados ocorre porque os participantes usam o valor inicial da sequência como um ponto de partida

para ajustar a estimativa de resposta. Aqueles que usaram um valor mais alto como ancoragem para fazer o ajustamento da estimativa, o oito, apontaram um valor expressivamente mais alto que os participantes que fizeram um ajustamento a partir de um valor de ancoragem mais baixo.

De acordo com Epley e Gilovich (2006), a heurística da ancoragem e do ajustamento pode ser descrita tanto como um fenômeno, uma estimativa final que é ajustada de acordo com uma posição inicial, e um processo, uma tendência em alcançar um ajustamento a partir de um valor inicial, que finaliza quando o valor ajustado atinge uma faixa de valores plausíveis. O estudo em que Plous (1989) procurou avaliar o efeito da ancoragem e do ajustamento na estimativa da ocorrência da conflagração de um conflito nuclear representa a primeira destas duas linhas de pesquisa. Os participantes foram alocados a dois grupos experimentais: em um deles foi afirmado que a chance era *maior* de que 1 em 100, enquanto a instrução para os membros do outro grupo era a de que a probabilidade de deflagração de um conflito nuclear era *menor* de que 90 em 100. Posteriormente, os participantes foram solicitados a ajustar a estimativa de probabilidade até o ponto em que considerassem ter atingido a uma estimativa mais precisa. Os resultados mostraram um claro efeito da ancoragem, pois aqueles que partiram da probabilidade inicial 1 aumentaram o valor até atingir o valor 10 em 100, enquanto os participantes que partiram do valor 90, ajustaram as estimativas até atingir o valor 25 em 100 de chances de deflagração de uma hipotética guerra nuclear.

Regressão à média

A heurística da regressão à média relaciona-se com o destaque que ocorre quando o desempenho de uma pessoa, em determinada

área de atividade em que ela é especializada, foge do padrão. Nenhum jogador de futebol, por exemplo, consegue manter um padrão espetacular de atuação indefinidamente. Os cronistas esportivos usualmente se referem a esta condição afirmando que o atleta atravessa uma boa fase e, obviamente, neste período o esportista ganha um merecido destaque nos meios de comunicação de massa, é sempre requisitado para entrevistas nas estações de rádio, tem a fotografia publicada nas primeiras páginas dos cadernos esportivos dos jornais e as suas intervenções dentro do campo são repetidas à exaustão nos programas televisivos. Uma vez que a manutenção de um padrão de desempenho excepcional não dura para sempre, o fenômeno da regressão à média se relaciona com o retorno a um padrão de desempenho habitual e a tendência dos aficionados e da imprensa a se decepcionarem com o retorno do atleta ao seu padrão de desempenho usual, acusando-o de estar mascarado ou, mais sutilmente, insinuando que a inesperada fama não fez bem para a carreira do atleta.

Eu como ponto de referência

A heurística do eu como ponto de referência se refere a uma tendência a utilizar um ponto de referência, geralmente o próprio eu, como critério para a realização de um julgamento. Os estudos de psicologia cognitiva sobre os mapas mentais adotam a expressão 'quadro de referência cognitivo' para aludir à estratégia de auto-orientação em que a pessoa se imagina no centro da ação e adota o seu próprio ponto de referência para processar a informação (Benjafield, 2007). Um domínio em que esta heurística se manifesta vigorosamente é o da interpretação das coincidências, especialmente daquelas dotadas de significado. A psicologia analítica de Carl G. Jung se referiu a este fenômeno como

sincronicidade, em uma alusão a duas coisas que se relacionam de forma significativa, mas cuja conjunção foi determinada pela acaso, e indicou que um fenômeno desta natureza causa uma viva impressão em quem o experimenta. Falk (1989) demonstrou que não existe uma assimetria interpretativa quando as pessoas julgam quão surpreendentes foram as coincidências que ocorreram com elas, e as porventura acontecidas com outras pessoas. De modo geral, elas experimentam um viés egocêntrico e passam a considerar que as coincidências que ocorreram com elas mesmas são mais surpreendentes, interessantes e significativas que as ocorridas com outras pessoas.

Um exemplo do uso desta heurística pode ser encontrado em um livro originalmente publicado em 1686, Conversações sobre a Pluralidade dos Mundos, onde no curso de uma tertúlia filosófica noturna uma marquesa responde a um admirador que procura convencê-la da possibilidade de existência de vidas inteligentes em outros mundos:

> "Isto faz com que eu prefira nosso lar à Lua", disse a Marquesa; não posso acreditar que a mistura das cores na abóbada celeste de lá seja tão bela quanto aqui. Tente, caso seja o seu desejo, imaginar um céu vermelho e estrelas verdes; o efeito estaria longe de ser tão atrativo quanto o de estrelas douradas em um céu azul (Fontenelle, 1990, p. 41).

Esta heurística é usual na vida cotidiana e responde por uma série de situações nas quais a pessoa é incapaz de modificar a sua perspectiva de análise da situação e se colocar na perspectiva do interlocutor. O efeito de um quadro de referência pessoal suficientemente rígido torna-se indisputável no caso em questão. Quanto mais rígidas forem as suas crenças pessoais, menos um indivíduo abre mão da sua capacidade de

julgamento e, consequentemente, corre mais risco de fazer uma avaliação inadequada da situação.

Falso consenso

A heurística do falso consenso ocorre quando uma pessoa passa a acreditar que a posição que ela defende é majoritária, ou compartilhada por um grande número de pessoas (Marks & Miller, 1987). Uma pessoa que decide se comportar de uma determinada maneira tende a acreditar que a sua forma de agir é mais usual que aquela escolhida por uma pessoa que preferiu adotar um curso de ação distinto. De acordo com Ross, Greene e House (1976), os observadores tendem a superestimar o grau com que as suas respostas são vistas como representativas da opinião da maioria. Neste sentido, uma vez que a resposta é vista como algo consensual, ela seria pouco informativa a respeito das intenções ou das disposições do ator. Ao avaliarem a literatura sobre o assunto, Alicke e Largo (1985) reconheceram que esta heurística deve ser analisada como um processo dotado de uma relativa complexidade. Uma possível explicação para este fenômeno é a exposição seletiva. Um dos espaços em que a heurística do falso consenso se manifesta com mais vigor é o do ambiente dos pequenos grupos, especialmente quando os membros do grupo compartilham, como é usual, um mesmo sistema de crenças ou opiniões. Neste contexto, existe pouco espaço para a expressão de pontos de vistas contraditórios, o que favorece a assunção de uma crença generalizada de que todos pensam da mesma forma. Um exemplo característico deste efeito se manifesta na surpresa de alguns analistas, profissionais ou não, quando são divulgados os resultados eleitorais e eles não conseguem acreditar como o candidato x perdeu as eleições, se todo mundo, os seus conhecidos, iriam votar no candidato derrotado.

3.2. O julgamento de probabilidade e o raciocínio bayesiano

O impacto dos trabalhos de Tversky e Kahneman (1974) na área de julgamento em condições de incerteza se manifestou em várias direções. Um destes desenvolvimentos, os estudos relativos ao julgamento sobre a probabilidade de ocorrência de um evento, evidenciaram a enorme dificuldade que as pessoas encontram ao trabalhar com a noção de evento aleatório. Uma situação típica apresentada nestes estudos envolve solicitar que o participante do estudo faça algum tipo de estimativa e, posteriormente, evidenciar a dificuldade do participante em lidar com julgamento que envolve probabilidades.

Um dos exemplos mais conhecidos relaciona-se com a estimativa de julgamento a respeito da ordem de nascimento dos seis filhos de um casal, três garotos e três meninas. Frente a uma série de alternativas de resposta, em geral o participante considera que seja mais provável que a ordem de nascimento seja, por exemplo, mulher, homem, mulher, homem, homem e mulher, e considera altamente improvável que a ordem seja mulher, mulher, mulher, homem, homem e homem. Não existe nenhum fundamento lógico para a aceitação que a primeira alternativa seja mais provável que a segunda, mas a ordem de nascimento apresentada na segunda sequência não parece ser nada intuitiva. A dificuldade para aceitação que a segunda sequência possa ser tão provável quanto a primeira ocorre por que, de modo geral, as pessoas associam o acaso à ausência de regras, que neste caso representa claramente a aplicação de uma regra, primeiro nascem as garotas e depois os varões.

A dificuldade para a aceitação, neste caso, reside na impossibilidade que a pessoa geralmente encontra em compreender o conceito de aleatorização, em especial a diferenciação entre o não aleatório e a aleatorização entendida como um processo ou como um produto. O resultado

de um processo aleatório pode gerar produtos que aparentemente não são aleatórios, e isto pode levar a pessoa a acreditar que o processo em si não é aleatório. A sequência mulher, mulher, mulher, homem, homem, homem é o resultado de um processo inteiramente aleatório, embora as pessoas dificilmente acreditem nisso.

Outro exemplo do impacto dos atalhos no julgamento de probabilidade pode ser exemplificado na chamada falácia da conjunção. Tversky e Kahneman (1974) apresentam um exemplo de um conhecido estudo que demonstra o efeito desta falácia. Os participantes leem uma breve descrição sobre Linda, uma jovem senhora de 31 anos, graduada em filosofia, solteira, sincera e brilhante. Durante a época de faculdade ela sempre demonstrou uma forte preocupação com causas sociais e ficou conhecida por combater com intensidade todas as práticas de injustiça e discriminação, e esteve sempre presente em todas as ações políticas convocadas pelo diretório estudantil.

A descrição é suficiente para que o participante do estudo elabore uma representação relativamente consistente acerca de Linda. Uma vez que ele agora conhece um pouco sobre esta jovem senhora, deve responder a uma simples pergunta: é mais provável que Linda seja um caixa de banco ou um caixa de banco que participa ativamente do movimento feminista? A descrição da personagem não deixa dúvida que ela, no passado, esteve associada aos movimentos sociais, sendo perfeitamente concebível que ela continue a demonstrar esta louvável faceta. Logo, é natural e perfeitamente plausível admitir que é mais provável que ela seja um caixa de banco engajada no movimento feminista, e é isto que os participantes do estudo geralmente respondem. Esta solução, entretanto, não é nem um pouco lógica, ou melhor, é uma solução que não possui qualquer fundamento lógico, pois é impossível que qualquer pessoa seja um caixa de banco feminista sem que seja caixa de banco.

3.3. A correlação ilusória

Durante a disputa da Copa do Brasil de futebol, no ano de 2007, a equipe do Botafogo foi visivelmente prejudicada pela arbitragem durante o confronto com outra equipe, em uma etapa avançada da competição. No dia seguinte, o técnico, os torcedores e alguns dirigentes fizeram uma série de declarações à imprensa, nas quais as reclamações contra a arbitragem eram a tônica. Tudo não seria mais do que uma típica reclamação dos perdedores que se segue à derrota em uma partida importante, se o alvo principal das reclamações não fosse uma auxiliar de linha. Do sexo feminino. Um dirigente chegou mesmo a insinuar sobre a falta de propriedade na escolha de mulheres para dirigir partidas disputadas por homens, sugerindo que a auxiliar, após a jornada infeliz, fosse definitivamente excluída do quadro de árbitros da Confederação Brasileira de Futebol. Por certo, a entidade máxima do futebol brasileiro se sentiu sensibilizada, face às reações da imprensa e dos dirigentes, pois na própria semana da atuação desastrosa da auxiliar prescindiu temporariamente dos serviços da ilustre senhora em torneios oficiais

Se erros de arbitragem em partidas de futebol ocorrem em praticamente todos os jogos, por que uma reação tão desmedida em relação aos erros da auxiliar? Simplesmente porque ela é mulher... e mulheres auxiliares de arbitragem são raras. Se dois eventos que chamam a atenção, uma senhora auxiliar de linha e um erro escandaloso de arbitragem aparecem associados, cria-se uma ilusão de que os dois eventos estão sempre associados. Daí a expressão correlação ilusória, para fazer referência a uma associação indevida entre dois acontecimentos incomuns, o que leva a pessoa a decidir que um evento sempre se encontra associado ao outro. Desta forma, o processo de correlação ilusória cria a associação

mulheres-erros escandalosos de arbitragem, e esta associação termina por fazer que dirigentes dos clubes mais afoitos solicitem a exclusão de auxiliares de linha do sexo feminino, pois futebol é coisa de macho, e impele os dirigentes da comissão de arbitragem a excluir, mesmo que temporariamente e sem nenhum pudor, alguém que cometeu um erro, quase semelhante aos que ocorrem semanalmente nos inúmeros campos de futebol espalhados pelo planeta.

4. Conclusões: impactos da perspectiva da cognição social no desenvolvimento da psicologia social

Esta breve revisão acerca dos principais temas de investigação do comportamento social deixa claro que alguns dos desenvolvimentos teóricos, conceitos e metodológicos mais marcantes da psicologia social atual estão subordinados à perspectiva da cognição social. Da mesma forma, algumas áreas temáticas da psicologia social conheceram um impulso muito grande e obtiveram um salto qualitativo acentuado durante os anos de predomínio desta perspectiva.

O predomínio da perspectiva da cognição na psicologia social pode ser considerado o resultado natural da mudança na concepção de ser humano, introduzida a partir dos anos 50 como resultado da crescente popularização do modelo informático da mente. O esforço empreendido por muitos estudiosos em encontrar uma forma de abrir a caixa-preta dos behavioristas, terminou por levar a um interesse acentuado pelo estudo da vida mental e, consequentemente, pelos processos internos, que embora não observáveis, poderiam ser inferidos durante o funcionamento da mente humana. O computador, por representar bem um dispositivo capaz de tratar a informação bruta

e oferecer como saída um comportamento capaz de emular a inteligência humana, foi rapidamente adotado como modelo antropológico pelos psicólogos de formação cognitiva. O sucesso desta concepção entre os psicólogos especializados no estudo dos processos básicos rapidamente se ampliou e alcançou vários domínios especializados da psicologia, encontrando boa acolhida entre os psicólogos sociais, notadamente porque este campo especializado encontrava-se dominado por uma série de teorias de curto alcance e, como tal, eles vislumbraram na introdução do modelo informático da mente uma alternativa aceitável, capaz de oferecer uma direção unificada para as pesquisas em desenvolvimento.

Em certo sentido, o movimento organizado em torno do que se convencionou chamar de ciências cognitivas ofereceu uma base filosófica e metodológica, capaz de articular programas de pesquisas oriundos de áreas de pesquisa tão díspares como as neurociências, a inteligência artificial ou a psicologia, e como se tratava de linhas de investigação que apesar de suas diferenças, no que concerne ao domínio especializado de conhecimento, estavam subordinadas a princípios interpretativos comuns, foi possível aceder a uma articulação entre os conhecimentos de vários domínios de uma forma inédita (Gardner, 2003). Especialmente no que concerne às articulações com as neurociências, vários domínios de estudos dos estereótipos puderam se beneficiar, de forma indireta ou direta, dos avanços das neurociências cognitivas. No primeiro caso, estudos sobre as bases biológicas do comportamento social (Frith & Frith, 2001), sobre a evolução do cérebro, a memória e a consciência (Oró, 2004), sobre o uso das imagens neurais e o problema de localização e as suas relações com o comportamento social (Willingham & Dunn, 2003), sobre as diferenças entre o uso do lado esquerdo da face para expressar abertamente as emoções e o lado direito para mostrar o controle

sobre os estados emocionais (Nichols, Clode, Wolfang & Lindell, 2002), enquanto no segundo caso podem ser identificados estudos como os de Bodenhausen (1980) sobre o impacto dos ritmos biológicos no julgamento social, de Roser e Gazzaniga (2004) sobre a ativação cerebral e os automatismos, o de Blascowich, Spencer, Quinn e Steele (2001) sobre a ameaça dos estereótipos e o impacto na pressão arterial, e o de Halpern e Tan (2001) sobre as relações entre o ciclo menstrual e a manifestação dos estereótipos sexuais.

Além desta abertura para disciplinas situadas nas imediações das ciências duras, a psicologia social de orientação cognitivista mantém um nível razoável de articulação com as abordagens mais sociais. Uma parcela substancial dos psicólogos sociais atualmente trabalha em um plano em que a abordagem da cognição social encontra-se articulada com teorias psicossociais complementares.

Esta tendência pode ser observada, por exemplo, na abordagem do conceito de essencialismo por Mahalingam (2003), onde esta noção é tratada não apenas como um viés heurístico, que permite a sobrevivência em um mundo complexo, como também é interpretada como um mecanismo utilizado no sentido de permitir a preservação do poder social, político e econômico. Uma vez que as categorias essencializadas são vistas como imutáveis, tal raciocínio seria compatível com uma tendência a justificar as desigualdades e manter a hegemonia política. Este seria, consequentemente, o melhor dos mundos para grupos políticos interessados na manutenção do *status quo* e interessados no combate aos programas dedicados à implementação de mudanças sociais.

Os laços da psicologia social com as ciências cognitivas também permitiram uma maior aproximação com a filosofia, especialmente no que concerne aos problemas suscitados pelas discussões encetadas em campos como a filosofia da mente e a teoria do conhecimento. No

primeiro caso, os problemas relativos ao individualismo e ao holismo, acentuados pela introdução dos princípios da psicologia da *gestalt* logo após a Segunda Guerra Mundial, foram retomados pelos psicólogos sociais, enquanto no segundo caso, discussões sobre as relações entre o positivismo, as orientações interpretativas e construtivistas representam uma parcela substancial das preocupações atuais dos psicólogos sociais.

Sob a influência da orientação cognitiva foram elaboradas várias teorias, que embora aceitas quase exclusivamente pelos seus proponentes, procuram desenvolver modelos integradores capazes de explicar e compreender as diferentes formas de expressão do comportamento social (Fiske, 2000; Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nozek & Mellot, 2002; Lee, Albright & Malloy, 2001; Stephan & Stephan, 2000; Wyer & Srull, Jr., 1989). O maior ou menor sucesso das teorias não é um aspecto importante nesta discussão, mas sim que isto sinaliza para uma tendência que tem se incorporado nas últimas décadas de desenvolvimento da psicologia social, pois a discussão a respeito de uma teoria global do comportamento social tem permitido a retomada de uma questão fundamental, infelizmente pouco explorada entre os psicólogos sociais, a dos níveis ou dimensões de análise do comportamento social.

O ímpeto inicial, originado pela publicação da obra de Doise (1986), arrefeceu-se ao longo dos anos, embora muitas tentativas de apresentar uma teoria global fundamentada na diferenciação de níveis de análise tenham sido apresentadas esporadicamente. Qual a importância de adotar uma perspectiva integradora do comportamento social, que se sustenta na suposição de que o comportamento social só pode ser compreendido se forem levadas em consideração diferentes dimensões de análise? Um fator importante reside no entendimento de que esta articulação entre os diversos planos de explicação permite a relativização dos discursos pretensamente hegemônicos, que frequentemente tentam

se impor na psicologia social. A partir do momento em que vários planos de explicação ganham reconhecimento entre os estudiosos, qualquer tentativa de impor uma concepção restritiva passa a ser tratada com grande desconfiança.

Palavras finais

Toda a qualquer teoria está condenada a se tornar anacrônica. Em um determinado momento ela certamente será substituída por uma outra, capaz de explicar melhor o corpo de conhecimento firmemente estabelecido, integrar evidências até então vistas como contraditórias, abrir veredas no âmbito de testes de hipóteses cada vez mais inovadoras e apontar novas direções de investigação. O prazo de validade das teorias atuais é difícil de estabelecer. O conhecimento psicológico não parece ser um campo muito apropriado para as especulações futurológicas, mesmo porque muitas questões ainda precisam ser consideradas antes de se alcançar uma versão de psicologia social que seja capaz de integrar os achados em uma perspectiva consensual.

O corpo de conhecimento aberto pela cognição social oferece a chance de identificar alguns dos problemas mais prementes com os quais a psicologia social precisa se defrontar. Isto não significa, no entanto, que cada abordagem constrói uma realidade particular correspondente ao seu plano de investigação. O mundo existe por si mesmo, é composto por entes concretos, que se organizam sob a forma de sistemas e estes se encontram em constante transformação. A realidade pode ser conhecida, mas apenas de forma parcial, imperfeita e de modo gradual. As operações do conhecimento, no entanto, estão sujeitas a erros, embora estes possam ser corrigidos. A cooperação, e algumas vezes a competição, entre as

diversas abordagens teóricas pode ser considerada um fator decisivo para o desenvolvimento de qualquer campo de conhecimento.

Resumo

O presente capítulo buscou levar ao leitor as noções fundamentais do campo de estudos da cognição social. Na primeira parte foram apresentados e discutidas as relações entre o campo de estudos da cognição social e a psicologia cognitiva, com ênfase particular na sua definição e caracterização, bem como nas principais questões conceituais, teóricas e metodológicas da disciplina. A segunda parte é dedicada à discussão do processo de categorização social, ou seja, da maneira pela qual o percebedor aplica rótulos verbais a outros indivíduos e aos demais entes sociais. Discutimos, em particular, as teorias clássicas dos protótipos e dos exemplares, bem como a teoria essencialista da categorização. As diferentes concepções acerca do agente cognitivo, em especial a diferenciação entre a imagem de ser humano cognitivamente avaro ou taticamente motivado, são discutidas, bem como as implicações desta diferenciação no que concerne à explicação e compreensão das condutas humanas. Por fim, avaliamos as consequências e impactos da abordagem da cognição social no desenvolvimento da psicologia social.

CAPÍTULO 4

Ideologias, sistemas de crenças e atitudes

Helmuth Krüger

Nomes podem receber diferentes definições, dependendo da interpretação. Se nos mantivermos atentos, haveremos de entender que uma mesma palavra pode ser empregada para representar conceitos ou ideias distintas. Por isso, na ciência, assim como na vida cotidiana, convém, sempre que se deseje ou necessite obter clareza, aprimorar o trabalho teórico e conceder maior eficiência à comunicação, definir os termos mais importantes a empregar. Essas considerações são muito pertinentes, pois, no título deste texto encontram-se três palavras controvertidas quanto ao seu significado.

Para contornar problemas semânticos ou de imprecisão terminológica, poderíamos seguir a alternativa de análise da *folk-psychology,* quer dizer, da psicologia ingênua, porquanto baseada no senso comum. Contudo, tal caminho nos conduziria a um plano demasiado especulativo, crítico e, ao mesmo tempo, muito distinto da tradição teórica e metodológica da psicologia científica, que é bastante reconhecida, principalmente devido ao esforço empreendido por psicólogos no sentido de contribuir na elevação do bem-estar de pessoas e coletividades humanas.

Por esta razão, no desenvolvimento deste estudo foram observados critérios e procedimentos empregados regularmente na psicologia científica. Em particular, será concedida muita atenção à análise conceitual. Os termos 'ideologia', 'crença', 'sistema de crenças' e 'atitude' receberão interpretações específicas, sendo assim inseridos na terminologia psicológica. Quanto aos últimos três termos menor dificuldade se

apresentará, pois, se trata de palavras bastante difundidas, expressivas de conceitos básicos, empregadas com frequência por psicólogos sociais. De modo geral, os problemas que de imediato podem advir da utilização destes termos são de ordem semântica, decorrentes da posição teórica assumida.

Entretanto, a ideia de ideologia requer maior cuidado, uma vez que ela provém das ciências sociais. Daí a necessidade de maior cuidado no estabelecimento do significado deste termo, tendo em vista a possibilidade de seu aproveitamento na formulação de hipóteses e teorias psicológicas. A inclusão desta ideia na psicologia social decorre, sobretudo, do interesse científico de buscar explicações para processos coletivos influenciados por representações simbólicas, de cuja configuração participem elementos de natureza ideológica.

É oportuno e até mesmo indispensável observar, tendo em vista a compreensão deste texto, que a perspectiva orientadora no desenvolvimento do estudo teórico ora apresentado é cognitivista, sendo dois os objetivos que se deseja alcançar nesta oportunidade: propor definições claras para os termos ora considerados, e buscar estabelecer relações entre as ideias ou conceitos representados por esses termos, que sejam teoricamente aceitáveis e aptas à submissão a corroborações empíricas e experimentais. Este último objetivo é o mais importante, dado que o processo de atribuição de significado a palavras e de sua concomitante inclusão no vocabulário científico é prática rotineira em todas as ciências, formais e empíricas. Entretanto, em benefício da compreensão, convém descrever inicialmente duas importantes perspectivas científicas ativas na psicologia social contemporânea e o modo particular de teorização em cada uma delas, acerca de temas específicos, o que se fará mais adiante.

De resto, cabe ainda observar que o estudo aqui exposto é dotado de duas características básicas: em primeiro lugar, trata-se de um trabalho

teórico baseado no conceito de crença, cujos referentes são representações cognitivas de natureza simbólica, influentes em processos psicológicos intraindividuais, bem como em interações sociais e relações coletivas; e, em segundo lugar, este escrito está baseado no texto elaborado por mim e inserido na coletânea organizada por Leoncio Camino e outros (2011). Em síntese: este trabalho aperfeiçoa e complementa o que foi publicado em 2011.

Duas psicologias sociais, dentre outras

A psicologia social e a sociologia estiveram relacionadas ao longo do século XX, em alguns momentos mais acentuadamente do que em outras épocas. Como prova suficiente para a validação desta assertiva, limitando-nos à sociologia de língua francesa, pode-se lembrar a obra de Gabriel Tarde (1843-1904), particularmente de seus estudos acerca dos processos macrossociais de influenciação social, expostos em seu livro *As Leis da Imitação* (a edição original é de 1890), bem como as de Gustave Le Bon (1841-1931), sob o título *Psicologia das Multidões* (1894/1954) e de Émile Durkheim (1858-1917), intitulada *Sociologia e Filosofia* (a edição original é de 1898), na qual este último distingue as representações individuais das representações coletivas, antecipando dessa forma a investigação contemporânea a respeito das representações sociais, impulsionada por Serge Moscovici. Porém, a despeito da teoricamente significativa influência da sociologia do século XIX, duas importantes correntes científicas vieram a se desenvolver na psicologia social na década de 1970 do século passado, promovendo, a partir de então pesquisas organizadas em torno de temas centrais, que se diferenciam quanto à abordagem científica. A base teórica geral de uma dessas

correntes é a psicologia, distinguindo-se, assim, da vertente que visa a investigação de processos supraindividuais, por conseguinte coletivos. As diferenças entre a psicologia social psicológica e a psicologia social sociologicamente orientada podem ser encontradas em todas as dimensões científicas e que são as seguintes: pressupostos filosóficos; objeto de pesquisa; metodologia; matriz conceitual; e, aplicações dos produtos da investigação científica. Contudo, interessa-nos considerar mais de perto, nesta oportunidade, as que se referem aos temas de investigação e à matriz conceitual ou terminologia científica. Uma exposição sistemática a respeito das semelhanças e diferenças apresentadas por essas duas psicologias sociais, encontra-se na obra de Gary Collier, Henry L. Mintone Graham Reynolds (1996, cap. 1). Sobre este assunto, cabe ainda citar o livro de José Luis Álvaro e Alicia Garrido (2006), totalmente dedicado ao desenvolvimento da história da psicologia social, considerando suas raízes científicas, encontradas na psicologia e na sociologia. Psicólogos sociais que adotam uma perspectiva psicológica dedicam-se a pesquisas de processos psicológicos individuais, que ocorrem em contextos sociais culturalmente modelados e historicamente delimitados, ao passo que seus colegas de orientação sociológica têm por objetivo a pesquisa de processos psicossociais, tendo por unidade básica de estudo o grupo humano. Logicamente, o conjunto das características de cada uma dessas vertentes condiciona a natureza da terminologia a ser empregada. Sobre estas questões preliminares, resta observar que essas duas vertentes da psicologia social já amadureceram cientificamente e superaram os aspectos mais agudos da crise que as caracterizava nos anos 60 e 70, descrita e analisada por Robert G. Boutilier, J.Christian Roede Ann C. Svendsen (1980). A propósito, a crise da psicologia social, que também pode ser identificada em outros campos da psicologia, assim como nas demais disciplinas científicas, teve como origem o ceticismo

generalizado quanto à relevância teórica e, sobretudo, social das contribuições científicas de psicólogos sociais.

Comparativamente, os objetos de investigação dessas duas psicologias sociais situam-se em planos ontológicos distintos. Na psicologia social psicológica os fenômenos pesquisados estão próximos e até mesmo relacionados de maneira intrínseca aos processos biológicos. A pesquisa dessas relações vem recebendo muita atenção na atualidade, fato que se observa no surgimento de subdisciplinas muito especializadas, destacando-se dentre elas as neurociências, particularmente a neurociência cognitiva. Enquanto isso, o objeto de pesquisa na outra psicologia social, a sociológica, aproxima-se dos temas investigados por cientistas sociais, sobretudo por sociólogos, ficando distante da biologia. Por conseguinte, são bem distintos os temas e os problemas de pesquisa nas duas psicologias sociais: na corrente psicológica, o interesse científico volta-se para a cognição, afetividade, motivação, processo decisório, conação, aprendizagem e conduta, que se manifestam em interações sociais, considerando as situações socioculturais, historicamente definidas, que compõem o contexto no qual se desenrolam as interações humanas as mais variadas; na corrente sociológica, avulta o interesse pela investigação dos processos coletivos da coesão grupal, exercício do poder, competição e cooperação entre grupos, influência de estereótipos e preconceitos na dinâmica social, representações sociais e memória social. Os modelos teóricos gerais dessas duas vertentes da psicologia social baseiam-se em pressupostos distintos quanto ao objeto de investigação. Aplicando à psicologia social as duas alternativas teóricas gerais disponíveis na investigação da consciência descritas por Prinz (2012, cap. 2), é lícito declarar que na psicologia social psicológica supõe-se que a consciência individual venha a se desenvolver com maior autonomia relativamente a influências socioculturais, em oposição ao entendimento de psicólogos

sociais de orientação sociológica, que destacam a importância de fatores extrínsecos, de natureza sociocultural, no desenvolvimento de processos, conteúdos e estados cognitivos. Contudo, ambas as correntes são legitimamente científicas, nelas sendo observados os procedimentos tomados atualmente como válidos para a formulação de teorias e para a testagem factual de hipóteses. Quanto ao objetivo científico de formulação de explicações causais, as duas psicologias sociais se apresentam em linha de convergência no entendimento de que as explicações disponíveis, bem como as que venham a ser formuladas, são de natureza probabilística. Hipóteses probabilísticas apresentam uma estrutura análoga à das explicações causais vigentes nas ciências naturais, distinguindo-se destas apenas quanto ao grau de acerto na previsão de eventos, que é comparativamente mais limitada, havendo, portanto, uma certa margem de erro variável, tratando-se de explicações probabilísticas.

O vocabulário científico da corrente sociológica da psicologia social sobrepõe parcialmente o da sociologia, o que já não acontece com a perspectiva que lhe é paralela, comprometida com a psicologia. Por este ângulo, compreende-se que a inclusão de termos e, consequentemente, a assimilação de ideias da sociologia é mais fácil, provável e eventualmente necessária ao trabalho científico realizado por psicólogos sociais de visão sociológica. No caso da psicologia social de orientação psicológica, tal necessidade não se apresenta com tanta frequência e, quando se torna conveniente e até mesmo teoricamente necessário promover tal tipo de inclusão terminológica, são tomadas iniciativas visando a adaptação dessas ideias, de modo a torná-las adequadas ao nível ontológico em que se situam fenômenos psicológicos. A propósito deste assunto, cabe acrescentar que em trabalho realizado em outra ocasião (Krüger, 1995, cap. 7) propusemos o aproveitamento teórico dos conceitos ideologia e utopia na psicologia social psicológica, definindo-os como sistemas de crenças,

tendo sido tomada a devida precaução de modo a respeitar o aspecto essencial que diferencia estes conceitos sociológicos entre si. Utopias se distinguem das ideologias na perspectiva temporal, pois, ao contrário das ideologias, enraizadas no presente, as utopias apontam para um modelo qualitativamente mais desejável de experiência coletiva ou de sociedade, a ser instalado no futuro. Por certo, a aceitação subjetiva desses sistemas de crenças exerce uma influência na maneira de pensar, sentir e agir de pessoas, grupos e coletividades humanas, que é diretamente proporcional ao nível pessoal de acolhimento de ideologias e utopias.

O trabalho de todos que se dedicam à ciência é justificado, de um lado, pela ampliação da capacidade humana de explicar e compreender a realidade objetiva proporcionada pelo conhecimento científico e, de outro, pela absorção e aplicação social desse saber, sob a forma de tecnologia ou de utilizações difusas, feitas por leigos e profissionais de diferentes áreas. Em parte, fazendo-se mais uma referência à parcialmente superada "crise da psicologia social", constatou-se que essa crise foi decorrente da expansão social da crença de que as teorias psicológicas teriam pouco aproveitamento prático, devido à presumida irrelevância dos problemas investigados por psicólogos. Na avaliação dos críticos, teorias psicológicas teriam uma escassa relação com os objetivos, interesses e necessidades humanas e sociais, particularmente, das mais desenvolvidas, onde as manifestações críticas encontravam maior ressonância através dos meios de comunicação social. Essas reações críticas exercem alguma influência na escolha dos problemas de pesquisa e na própria metodologia de pesquisa, tornando esta última mais coerente com as exigências dos participantes delas, inclusive no sentido de obterem um tratamento mais respeitoso por parte dos pesquisadores e de seus auxiliares. A discussão sobre a utilidade social do produto da atividade científica, tanto na perspectiva crítica quanto no da defesa da

ciência, dá origem a argumentos muito controversos, cabendo observar que a utilização social da produção científica pode ocorrer de maneira sutil e indireta, sendo até certo ponto imprevisível o aproveitamento prático de conceitos, hipóteses, teorias e técnicas originadas da investigação psicológica na promoção do bem-estar individual e coletivo.

Ideologias

Deve ser observado, desde logo, mais uma vez, que o conteúdo deste texto é uma continuidade de estudos iniciados com a obra acima mencionada (Krüger, 1995), sobre temas que vem sendo estudados há algumas décadas, na psicologia e fora dela também. Diversos autores, a exemplo de Jean-Pierre Deconchy (1989) e Illiam T.Bluhm (1974), dedicaram-se a eles, ficando refletidas em suas obras, a par de argumentos centrais, as características do tempo e do lugar em que foram escritas. Enquanto Deconchy baseou-se na tradição mais sociológica da psicologia social na França, Bluhm empenhou-se na análise dos movimentos políticos nos EUA, a partir dos fundamentos ideológicos dos programas partidários. O que distingue o nosso trabalho do de outros, como o desses autores, é o destaque concedido à análise conceitual, justificada pela crença de que conceitos mal definidos constituem um obstáculo à obtenção de conhecimento válido. Esta crença adquire maior importância quando se trata de ideias que na trajetória de sua existência receberam e ainda recebem interpretações distintas. Nesta categoria inclui-se a ideologia que, como ideia, carece atualmente de clareza.

A primeira obra inteiramente dedicada a ideologias foi escrita por Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy (1754-1836). Porém, a proposta de uma ciência voltada para o estudo das ideias e sistemas de ideias já

tinha sido apresentada por ÉtienneBonnet de Condillac (1714-1780), fato reconhecido e destacado por Destutt de Tracy. Ideia é a noção central no pensamento de Condillac que, influenciado por John Locke (1632-1704), dedicou-se à reflexão filosófica sobre a natureza e funções das sensações na obtenção de ideias e a sua representação através da linguagem. Ideologia seria o nome dessa ciência, conforme a sugestão de Destutt de Tracy (1837), que entendeu ser necessário relacionar essa nova disciplina à gramática e à lógica. À ideologia caberia a investigação do processo de formação de ideias, ao passo que a gramática e a lógica constituiriam, respectivamente, as áreas relativas à expressão e ao desenvolvimento de regras dedutiva se indutivas aplicáveis à obtenção de ideias. Para Destutt de Tracy, a ideologia, devido à natureza fundamental de seu objeto, seria a base para todas as demais ciências. Na perspectiva histórica, a ideologia, como proposta de uma ciência independente, nunca veio a prosperar, desapareceu como mero projeto virtual de uma ciência empírica. Nesta acepção, na perspectiva de uma possível ciência, a ideologia pode ser considerada um dos efeitos da filosofia do século XVIII, precisamente da crença largamente endossada pelos filósofos iluministas de que a sociedade, a economia, a política, o governo, as línguas, a economia, os costumes e a cultura, e não apenas o mundo natural, mas todos esses referidos acontecimentos e instituições poderiam ser investigados mediante métodos científicos. Dois seriam os objetivos últimos desses empreendimentos: a ampliação da liberdade humana e a formação de sociedades baseadas no poder político de seus cidadãos.

O trabalho realizado por Condillac e Destutt de Tracy incentivou o surgimento de ideólogos, que passaram, progressivamente, a apresentar desacordos na teoria e no método de estudo, sem que lhes tivesse sido possível constituir a ideologia com ciência autônoma e reconhecida. Além disso, ao termo 'ideologia' e seus derivados, vieram a ser atribuídos

significados pejorativos, notadamente, no sentido de que essas palavras poderiam ser aplicadas a pessoas cujo pensamento teria um conteúdo por demais abstrato e defasado da realidade. Uma mudança semântica muito importante no significado da palavra 'ideologia' deu-se no âmbito da filosofia materialista-dialética, impondo-se como principal acepção atribuída a este termo desde então. Essa mudança foi estabelecida por Karl Marx e Friedrich Engels (1845-1846/1977). O que interessava a esses dois filósofos e ativistas sociais, no desenvolvimento de seu projeto político-revolucionário, era explicar a consciência da burguesia e do proletariado, responsável pela manutenção das desigualdades sociais. Nessa visão, a ideologia passou a ser a palavra-chave para o esclarecimento da consciência culposa da burguesia e do conformismo do proletariado. Ideologia seria uma interpretação distorcida da realidade histórica, social, econômica e política, favorável aos interesses da burguesia. Tendenciosa e falsa, produzindo uma visão errônea e nebulosa de fatos, que, sendo socialmente espalhada e aceita, alienaria a consciência individual, distanciando-a da verdade.

Atualmente, no debate relativo à ideologia, a despeito da grande variedade de concepções de ideologia, não se pode negligenciar a interpretação de Marx e Engels, dotada de consistência e por isso mesmo muito influente no pensamento social. Nessa discussão, três problemas ganharam vulto: a essência da ideologia; a sua difusão e os seus efeitos sociais; e, a possibilidade de sua superação. O aspecto essencial de qualquer ideologia é a sua falsidade, sua oposição à realidade objetiva. Sob este ângulo, a análise de qualquer ideologia seria encaminhada para a epistemologia ou teoria do conhecimento, conforme o âmbito de seu conteúdo, se de ordem científica ou de natureza geral, respectivamente. Em um de seus livros, Theodor Geiger (1972) conclui que a ideologia é um argumento supostamente descritivo e explicativo de fenômenos

sociais, mas que de modo algum constitui conhecimento válido. Nesta mesma perspectiva de análise da dimensão verdade-falsidade de ideologias, destaca-se a obra de Karl Mannheim (1972), cujos argumentos foram e ainda são levados em conta no debate do assunto em tela. Mannheim estabeleceu uma diferença entre ideologia e utopia, partindo do pressuposto, aplicável a ambas de formas de pensamento, de que se trata de visões incoerentes com os fatos. De um lado, porque as ideologias resultariam da tentativa de proteger interesses econômicos, financeiros e políticos, que não seriam eticamente aceitáveis, de outro, tratando-se das utopias, devido à motivação de transcender a ordem social estabelecida, visando à instalação de condições sociais e políticas mais humanas e justas.

É através de instituições educacionais e dos meios de comunicação social que ideologias são difundidas, sendo essa difusão tão mais eficiente quanto menor for a capacidade analítica daqueles que se encontram expostos às mensagens assim veiculadas. O melhor antídoto para tão vastas e profundas influências na expansão social de tais crenças seria o desenvolvimento do pensar crítico, fundamental para a ampliação da liberdade subjetiva. A habilidade para este tipo de pensar protege a pessoa que a tenha desenvolvido, uma vez que o pensamento crítico a deixa habilitada para discernir entre argumentos logicamente consistentes e meras falácias, entre o razoável e o fictício, entre o claro e o obscuro, entre o conhecimento e a mera especulação, em todos os campos da cultura. É por isso que, a considerar a gravidade desse assunto, em sociedades democráticas, política e economicamente mais desenvolvidas, manifesta-se algum esforço no desenvolvimento do pensar crítico desde a educação fundamental. O livro de Francis Watanabe Dauer (1989) pode ser tomado como exemplo da copiosa literatura educacional sobre essa matéria ora disponível. Diversas são as formas de abordagem

deste tema, cada qual concedendo um destaque a um ou outro aspecto do assunto. Para Mario Bunge (1988), o pensamento crítico seria o instrumento indispensável ao reconhecimento de ideologias e pseudociências. Trata-se de uma observação muito importante para os psicólogos, pois, segundo Bunge, a psicologia, entre todas as ciências, é a mais propensa a absorver argumentos pseudocientíficos. Muito foi escrito a respeito da relação entre ideologia e política, especialmente sobre as formas nada sutis de difusão e inculcação de crenças ideológicas. Sob esta visão, pode ser considerada a obra de Frederick M. Watkins (1966), na qual se analisa a difusão do liberalismo, socialismo, nacionalismo e conservadorismo, considerados movimentos ideológicos básicos, socialmente expandidos através de atividades político-partidárias.

Diante da questão da possibilidade de superação da ideologia, os racionalistas propõem a mobilização de recursos lógicos, com objetivo de proceder à depuração dos argumentos colocados para fins de discussão ou simples aprendizado, procedimento que levaria à eliminação de qualquer linguagem que venha a revelar sua inconsistência lógica ou falta de coerência com os fatos objetivos. Uma sociedade educada e bem informada estaria mais equipada para reagir criticamente face à apresentação de ideologias, tornando pouco provável a sua acolhida. Este ponto de vista é conhecido e defendido por muitos autores, inspirados no modelo iluminista, como foi o caso de Robert E. Lane (1966), que ressaltou a possibilidade de desenvolvimento de sociedades infensas a apelos ideológicos, mediante uma educação que não descure do desenvolvimento da inteligência dos alunos e estudantes. Entretanto, ainda que esta maneira de entender a nefasta influência ideológica e a possibilidade de neutralizá-la mediante o exercício da inteligência seja aceitável, não se pode deixar de considerar que a experiência social revela a existência de muitos obstáculos que se interpõem nesse caminho, dificultando o

alcance do objetivo desejado, que é o da redução da influência do pensamento ideológico, tanto na vida pessoal quanto na das coletividades humanas. A obra de Fred Inglis (1975) foi escrita sob este prisma. Inglis aponta para a dificuldade de controle de práticas pedagógicas ideologicamente baseadas e seus impactos no fomento do cinismo. O pressuposto adotado por Inglis é o de que é uma minoria social que pretenda controlar ou até erradicar ideologias terá de convencer a maioria de que as suas propostas interessam a todos, o que não pode ser considerada tarefa de fácil consecução.

A questão da ideologia é também considerada na metateoria, notadamente, no trato da objetividade científica. Dois são os objetivos da prática científica: obtenção de conhecimento válido; e, atendimento a necessidades, interesses e objetivos sociais, eticamente aceitáveis. Ideologias cercam e ameaçam ambos os objetivos, podendo comprometer tanto a validade do conhecimento quanto a qualidade ética do processo de investimento social dos produtos engendrados pela pesquisa científica. Daí a conveniência, e até mesmo necessidade, de manutenção de uma permanente vigilância crítica, bem como do contínuo aperfeiçoamento dos procedimentos intersubjetivos, necessários ao diálogo intelectual, mantido por pensadores, cientistas e pesquisadores. A intersubjetividade não é uma completa garantia de obtenção de argumentos logicamente consistentes e empiricamente coerentes, mas é uma poderosa metodologia a serviço desse objetivo. É através da permanente crítica, inspirada pela dúvida, combinada ao confronto de pontos de vista, teorias e hipóteses, interpretadas a partir de informações objetivas, é que poderemos atingir algum conhecimento. Há impedimentos nesse processo, como a recusa de perceber a realidade, devido a compromissos ideológicos, como o observou Eric Voegelin (2008, cap. 22), mas que, não obstante, se pode identificar e tentar remover. A consciência de que tais

obstáculos existem e que podem se apresentar na pesquisa que se esteja atualmente a conduzir, já constitui um fator favorável ao seu controle.

Na relação entre ideologia e ciência, há duas posições teóricas possíveis: a rendição da consciência individual ao ceticismo, que na atualidade provém, sobretudo, do relativismo epistemológico, e a admissão de que alguma forma de racionalidade seja possível na formulação de conhecimento. Há argumentos favoráveis a essas duas posições, descartando-se desde logo posições extremadas. Isto quer dizer que ficam excluídas nessa discussão duas perspectivas radicais: a aceitação da existência de uma espécie de razão absoluta e totalmente incondicionada, na linha do estrito racionalismo, para a qual não há justificativas de apoio que sejam plausíveis; e, a admissão de um ceticismo amplo e radical, autocontraditório em sua essência, pois, a afirmativa de que nenhum conhecimento seja possível, se admitida como válida, contradiz a assertiva principal. Trata-se de uma visão filosófica sem saída lógica. De modo geral, no desenvolvimento científico, o ceticismo, quando ele se manifesta, é caracteristicamente parcial, especificando limitações intelectuais, sensoriais e de linguagem dos pesquisadores ou insuficiências metodológicas na obtenção e processamento de dados. De outro lado, na visão do racionalismo crítico, representado, dentre outros, por Karl Popper (1902-1994), o conhecimento é possível, mas, é gradualmente alcançado mediante um ininterrupto processo crítico baseado em tentativas de refutação. Esse processo visa à delimitação do campo de aplicação da teoria. Popper concebeu e expôs este argumento de maneira reiterada em seus livros, encontrando-se mais explanado em sua obra *Conjecturas e refutações* (tradução da edição original, em inglês, de 1972), que é um de seus livros mais divulgados. Este entendimento absorve hesitações céticas e ao mesmo tempo admite ser possível o alcance da verdade objetiva, que é coerência da teoria e da hipótese com os fatos.

A análise comparativa das ideologias possibilita identificar fatores objetivos e subjetivos nos *fundamentos,* na *estrutura* e nas *consequências* psicológicas e psicossociais de argumentos ideológicos. O critério que possibilita diferenciar a objetividade da subjetividade é o plano em que eles se encontram: fatores objetivos se apresentam no campo externo à consciência, enquanto que os subjetivos, ao contrário, referem precisamente experiências que ocorrem no domínio da consciência de cada um. O trabalho ora empreendido de classificar e descrever esses fatores se deve à suposição de que essa iniciativa venha a facilitar o entendimento do significado do termo 'ideologia', bem como do referente desta palavra que, mesmo sendo apenas uma espécie de linguagem logicamente organizada, baseada em falsas premissas, exerce múltiplas e profundas influências na ação individual e coletiva, moldando instituições, costumes, leis, artes, doutrinas religiosas, princípios éticos e normas sociais. O conhecimento válido rivaliza com a ideologia na edificação da cultura e na organização da sociedade, mas o êxito de um ou de outra depende de condições objetivas, notadamente de ordem política. O conhecimento é favorecido em sociedades que valorizam a verdade, enquanto que ideologias grassam naquelas caracterizadas pelo cinismo, injustiça, baixo nível educacional e ceticismo.

Ideologias apresentam cinco características de natureza objetiva. Destaca-se de pronto o fato de que todas as ideologias expressam-se como *linguagem,* constituída de proposições descritivas, explicativas, valorativas e normativas, referindo supostamente a experiência humana em um específico contexto histórico e sociocultural. Em segundo lugar, ideologias são *falsas,* no sentido de que são incoerentes em relação aos fatos, carecendo, complementarmente, de uma metodologia de validação das proposições que as constituem. Ideologias também podem ser parciais ou totais, dependendo da *amplitude* do domínio de sua aplicação.

Ideologias políticas abrangem tudo o que compõe o campo social, ao passo que ideologias parciais ficam restritas a aspectos da cultura e das instituições sociais, como seriam os casos da religião, da saúde e da educação. Frequentemente, ideologias parciais são derivadas de uma ideologia total. Além disso, o alcance das ideologias é sempre *coletivo*. São coletividades humanas que as aceitam, decidindo e promovendo ações em conformidade com elas. A quinta característica a destacar é o *apoio institucional* que recebem. O poder das ideologias decorre precisamente dos vínculos institucionais por elas mantidos. Por isso, há algum grau de impessoalidade na manutenção e propagação de ideologias; não se encontra um representante institucional que seja por elas inteiramente responsável.

Além disso, ideologias apresentam outras cinco características, aqui classificadas como subjetivas. De início, pode-se dizer que ideologias *expressam desejos, necessidades e interesses.* Esta é a mais importante de suas características. É claro que o empenho humano visando ao conhecimento, qualquer que venha a ser o objeto ou método utilizado, é motivado, há sempre algum interesse, quanto mais não seja o de simplesmente buscar o saber. Porém, o que diferencia as ideologias da filosofia e das ciências na busca de explicações e compreensão dos fatos é o persistente compromisso, adotado apenas nas duas últimas, na aplicação de métodos visando à validação do conhecimento, o que é exigido de pensadores, cientistas e pesquisadores, sendo este compromisso por eles regularmente aceito. Tal não acontece na defesa das ideologias, porque neste caso há a *intenção* de induzir o comportamento de coletividades humanas de modo a adequá-lo aos objetivos ideológicos. Acrescente-se que ideologias *baseiam-se em valores.* De fato, toda e qualquer conduta humana, e não apenas ideologias, tem seu fundamento em alguma escala de valores, porém os valores que constituem a sustentação axiológica

de ideologias atendem a interesses particulares de grupos, instituições e classes sociais, sendo, por isso, interesses que não recebem pleno endosso social, até mesmo porque o atendimento a tais interesses se faz à custa de coletividades e classes sociais subalternas. Mas onde há valores, não podem faltar crenças. Por isso, ideologias interligam-se a *crenças* que lhes são anteriores; são anteriores porque se encontram ligadas aos valores. Acrescente-se, ainda, um aspecto funcional das ideologias, que é a *influência* que exercem tanto na experiência individual quanto em atividades coletivas, gerando cognições, despertando motivos, justificando tomadas de decisão e orientando ações humanas de modo amplo.

Sob o ponto de vista da história, surgem ao longo do tempo novas ideologias substituindo as mais antigas, inserindo-se essa substituição no vasto processo de progressiva complexificação cultural. Este último conceito, proposto e analisado em outro texto (Krüger, 1994), tem uma extensa aplicação, alcançando todas as formas de produção cultural e organização política e econômica da sociedade. Nessa ininterrupta e progressiva marcha da história, adaptam-se e criam-se ideologias de acordo com interesses e objetivos de grupos e instituições sociais. Contudo, nesse mesmo compasso temporal, são estabelecidos, tornando-se atuantes, fatores que afetam a consciência humana, fornecendo-lhe cada vez mais recursos para pensar acerca de si e do mundo em que nos encontramos colocados. Quer dizer, a cognição pode ser visualizada historicamente e, nessa perspectiva, encontram-se evidências de que a capacidade para conhecer, interpretar e avaliar fatos tangíveis e entes abstratos vem sendo aperfeiçoada ao longo do tempo. Daí o otimismo de alguns autores, como Daniel Bell (1980), que julgam já terem sido instaladas condições socioculturais necessárias e suficientes para a erradicação das ideologias. As aplicações educacionais dos estudos relacionados ao pensamento crítico,realizados por psicólogos, lógicos e pedagogos, notadamente nos

EUA, constituem um apoio a esta suposição de Daniel Bell. Porém, em tais argumentos há demasiado otimismo, uma vez que é mais provável que não consigamos, pessoal e coletivamente, nos livrar por completo de ideologias. A considerar os fatores objetivos e subjetivos que as caracterizam, há pouco apresentados, as ideologias só poderiam deixar de existir se os fatores subjetivos apontados viessem a desaparecer. Isto é, ideologias deixariam de existir se pessoas, grupos e instituições fossem inteiramente racionais, desinteressados e infensos à má fé. O surgimento de tais condições desfavoráveis à manutenção do pensamento ideológico não se encontra nos limites de nossa previsão do futuro.

Ideologia é uma das ideias científicas mais fecundas das ciências sociais há dois séculos. Este conceito recebeu considerável destaque com a divulgação da obra Karl Marx e Friedrich Engels (1977) em 1932, por iniciativa do Instituto de Marxismo e Leninismo de Moscou, embora essa obra tenha sido elaborada em 1845 e 1846 por esses dois pensadores. Desde então, foram incrementados os estudos acerca de ideologias, considerando por igual os aspectos objetivos e subjetivos deste conceito. O interesse de psicólogos sociais pelo assunto justifica-se pela necessidade de dispor de ideias que possibilitem formular explicações funcionais para os comportamentos que Neil J. Smelser (1995) designou como coletivos. Trata-se de ações praticadas por diferentes pessoas, que se distinguem sob diversos aspectos psicológicos, mas que apresentam uma notável homogeneidade na motivação e no comportamento objetivo, que emergem sob determinadas condições de influenciação social. Busca-se, então, um esclarecimento acerca de variáveis independentes que influem em tais fenômenos. Assim, a ideologia passa a interessar a psicólogos sociais. Mas, na vertente psicológica da psicologia social não se encontra facilidade técnica no emprego da ideologia, na elaboração de teorias e de hipóteses psicológicas, preservando-se a definição sociológica para o

termo. Daí a conveniência de adaptar este conceito, tornando-o compatível com a natureza da explicação psicológica, o que pode ser feito se a ideologia for entendida como estrutura cognitiva. Assim, seria possível resguardar o uso sociológico desta ideia, ao mesmo tempo em que se poderia investigar a influência de ideologias na cognição social. Crença e sistema de crenças são conceitos da psicologia social aptos a promover a incorporação da ideologia à matriz conceitual empregada no desenvolvimento teórico desse ramo da psicologia contemporânea.

Sistemas de crenças

Algumas palavras e expressões da linguagem comum encontram-se inseridas no vocabulário científico usado por psicólogos e cientistas sociais, demandando um cuidado especial para sua definição, com objetivo de reduzir a margem de ambiguidade de seu significado e tornar mais eficiente seu emprego no trabalho científico. 'Crença' integra esse grupo de termos e, não raro, a despeito das definições propostas por psicólogos, esta ideia continua não sendo muito bem compreendida. Ora a palavra 'crença' é interpretada sob o enfoque filosófico, especialmente na análise do significado dos termos e de sua relação com os referentes concretos ou abstratos, ora continua sendo entendida na perspectiva sociológica de Gabriel Tarde (1843-1904), sendo então usada para designar a expressão simbólica da opinião pública. Crença é também a palavra que usamos para aludir um aspecto particular da experiência religiosa, precisamente quando a esperança ocupa parte do espaço destinado à razão, quando esta fracassa na compreensão do transcendente. Esta última acepção é popular e muito arraigada, obstruindo o caminho para o entendimento de outros significados desta palavra. Na psicologia

atual, 'crença' é um termo de uso consolidado, de modo que a substituição desta palavra por outra de igual significado, em nosso tempo, é pouco provável. Por isso, na psicologia, ao lidarmos com crenças e sistemas de crenças, precisamos tomar o cuidado preliminar de esclarecer o significado destes termos. O trabalho a despender para a obtenção desses esclarecimentos será justificado se admitirmos que o estudo das crenças seja importante para o desenvolvimento teórico da psicologia social, como foi ressaltado em outro texto (Krüger, 1995), reiteradas vezes citado nestas páginas.

Toda essa cautela atende ao objetivo de traçar uma nítida linha de separação entre a psicologia baseada no senso comum e a psicologia científica, questão que Harold H. Kelley (1992) e R. B. Joynson (1974) tomaram para si como objeto de reflexão. Na realidade, nos dias atuais, devido à difusão de conceitos, hipóteses, teorias e resultados de pesquisas psicológicas, através dos meios de comunicação social, além dos efeitos sociais das numerosas práticas profissionais realizadas por psicólogos, leigos passam a dispor de mais recursos de informação para procederem a interpretações psicológicas da experiência humana. Este fato, de um lado, é muito positivo, pois, deixa as pessoas mais esclarecidas, mas, de outro, o nível de informação psicológica alcançado, não raro de forma distorcida, pode ser um obstáculo na compreensão de explicações e esclarecimentos provenientes da psicologia científica, em contínua mudança. No fundo, a situação que se apresenta é um conflito de crenças: crenças socialmente difundidas podem estar em desacordo, ainda que de maneira parcial, com o conhecimento psicológico, estando este sujeito a contínuas revisões.

Em nosso entendimento, crença é qualquer afirmativa feita por alguma pessoa, obtida mediante sua experiência própria. Trata-se de uma definição nominal, quer dizer, esta definição é estritamente baseada

em nomes ou palavras, mas, envolve dois problemas: o da natureza das crenças; e, o da metodologia a ser utilizada para a sua investigação empírica. Crenças podem manifestar-se objetivamente através da linguagem oral ou escrita, sendo o seu conteúdo simbólico. Nessa condição, podem ser entendidas como representações mentais, relacionando-se com os processos cognitivos, afetivos, motivacionais e conativos de modo geral. Mas, de outro lado, nada podemos esclarecer em definitivo acerca da relação das crenças com estruturas e processos neurofisiológicos. Esta é uma questão particular de um problema de grande dimensão que é o de se saber se somos uma unidade substancial, na qual se encontram interrelacionados de maneira indissociável processos, estados e conteúdos psicológicos e orgânicos ou se a nossa cognição e tudo o que ela contém é de natureza emergente e distinta da substância fisiológica que lhe teria dado origem. Quer dizer, na atualidade não nos é possível apresentar uma teoria científica, biológica ou psicológica, corroborada, a respeito de nossa condição ontológica. Não sabemos, de forma cabal, qual das duas possibilidades interpretativas de nossa natureza – a monista ou a dualista – é a verdadeira, embora seja na maioria dos casos implicitamente adotada, na teorização e na pesquisa psicológica, a visão monista materialista. Quer dizer, tende a prevalecer cada vez mais na psicologia a ideia de unidade psicofisiológica, com a qual tentamos interpretar a nossa natureza.

No entanto, esse problema, no momento carente de solução filosófica e científica, não impede o desenvolvimento de métodos e técnicas de pesquisa empírica das crenças. De fato, na investigação psicológica das crenças adota-se uma orientação pragmática, visando à obtenção de conhecimento e, a partir dele, planejar e implementar projetos de intervenção psicológica. Nesse sentido, crenças são investigadas a partir de sua manifestação objetiva, através da linguagem oral e escrita. Assim, crenças

passam a ser objeto de pesquisas empíricas de tipo correlacional ou experimental, considerando estas estratégias gerais de pesquisa segundo a acepção proposta por Lee J. Cronbach (1957), em um texto inserido entre os escritos clássicos da psicologia do século XX. As técnicas mais empregadas são os questionários, escalas e testes objetivos. Sendo possível ou necessário, pode ser usada a técnica da análise de conteúdo, aplicando-a a textos ou depoimentos gravados. Essas técnicas também revelam sua utilidade em situações práticas, que se apresentam em processos de intervenção psicológica em grupos, organizações, instituições, meios de comunicação social e comunidades. Na clínica psicológica, é inegável a importância das crenças como elementos de informação a considerar na anamnese, no diagnóstico, bem como no tratamento e acompanhamento de pacientes. Daí o relevo a ser concedido à pesquisa das crenças e ao desenvolvimento de técnicas de coleta e medida aplicáveis a elas.

No processo de formação de crenças, que se realiza de forma sempre individual, há que considerar o grau de aceitação subjetiva das crenças, que varia bastante. Existem crenças, como é o caso das que se originam de observações casuais de pessoas e fatos circundantes, às quais não atribuímos muita importância porque sabemos que foram obtidas de maneira relativamente desatenta, e que se diferenciam das que temos a respeito de nossa identidade ou dos valores em que acreditamos. É muito claro: opiniões se distinguem das convicções, quanto ao grau de aceitabilidade. Duvidamos das opiniões por não sabermos decidir quanto ao seu grau de validade, mas, tratando-se de convicções, resistimos em abandoná-las, uma vez que temos a certeza subjetiva de que são verdadeiras. Essa discriminação de crenças, baseada no grau de aceitação pessoal, é compatível com o modelo hierárquico das crenças apresentado por Milton Rokeach (1981, cap. 1), em um livro que recebeu boa divulgação no Brasil. Na psicologia, importa muito considerar

o grau de aceitação subjetiva das crenças porque elas, relacionando-se com os demais processos, conteúdos e estados psicológicos, influenciam nossas tomadas de decisão e, por isso, passam a orientar nossas condutas sociais, de forma proporcional ao grau de sua aceitação subjetiva. Crenças estão presentes em nossas experiências coletivas, não raro influenciando de maneira inconsciente nossas práticas sociais, assim como na formulação de projetos de futuro pessoal, que denotam o sentido que atribuímos à nossa existência.

Todas as crenças têm sua origem na experiência pessoal, que pode ser interna ou externa. Crenças de origem interna são as que resultam da cognição, sobretudo do pensamento e da imaginação. Porém, dado que a cognição compõe um todo, relacionado às demais experiências psicológicas, teremos de admitir que o funcionamento do pensar e da imaginação dependa das características e condições de toda a rede psicológica pessoal. Em particular, a memória é um processo importante nessa rede, uma vez que dela são provenientes os elementos de informação indispensáveis à ativação do pensamento e da imaginação, cuja produtividade é também condicionada pela qualidade das informações tornadas conscientes. De outro lado, crenças de origem externa são provenientes da percepção, que é alimentada por sensações. Através da percepção temos acesso ao mundo físico, incluindo o nosso corpo, sob a forma icônica (imagética) ou simbólica, baseada em alguma linguagem, constituindo crenças. Tais representações simbólicas ou crenças nos permitem interpretar a realidade que experimentamos, ao mesmo tempo em que orientam nossa conduta visando ao ajustamento pessoal. A percepção é um contínuo processo de formação de crenças, às quais atribuímos graus distintos de credibilidade. As novas crenças vão sendo logicamente relacionadas a outras crenças, já armazenadas na memória, ou adquiridas concomitantemente às mais recentes.

Podem ser estabelecidos diversos critérios para a classificação das crenças, cabendo aqui, neste momento, destacar apenas dois deles, que são os mais importantes e de maior aplicabilidade ao assunto em análise: o da função; e, o do tempo. No sentido funcional, crenças assumem algum formato dentre cinco possibilidades distintas: descritivo, interpretativo, explicativo, avaliativo e normativo ou prescritivo. Todas essas modalidades de crença são usadas na experiência cotidiana, sendo que apenas as três primeiras, por igual, são formuladas na pesquisa científica. Crenças descritivas são as que formulamos com a intenção de representar simbolicamente o que percebemos, sentimos e pensamos. Ao interpretarmos, geramos crenças a respeito do significado do que foi observado ou pensado. Quanto às crenças explicativas cabe esclarecer que elas assumem a estrutura "se ... então", típica da pesquisa científica na qual são buscadas relações funcionais entre variáveis independentes e variáveis dependentes. Já as crenças classificadas como avaliativas correspondem às que na tradição filosófica têm sido referidas como juízos de valor, quer dizer, assertivas expressivas do julgamento que o seu autor faz do fato observado ou da experiência imaginada. Finalmente, as crenças normativas ou prescritivas ficam ilustradas pelas leis, normas sociais e de moralidade, princípios éticos, ou, simplesmente, regras ocasionais e provisórias ou não, formuladas com o objetivo de orientar a conduta pessoal ou alheia na execução de tarefas e no desempenho de papéis sociais. Nas ciências, não há lugar para proposições avaliativas e prescritivas.

O critério temporal de classificação de crenças pode ser considerado sob uma modalidade objetiva ou na perspectiva da subjetividade. Algumas de nossas crenças são baseadas no critério prático de medida do tempo, que é socialmente estabelecido, sendo sua observância obrigatória e objeto de sistemas de controle social. Essa dimensão de tempo é regulada por intermédio de calendários e relógios, sendo essencial para

o planejamento, coordenação e previsão das atividades individuais e coletivas. A observância do tempo social é um dos critérios considerados na concessão de recompensas ou na aplicação de punições. As crenças que prescrevem ações desejáveis, condicionadas pelo tempo socialmente dividido e cronometrado, exercem tanta influência na conduta individual e coletiva quanto as baseadas no tempo subjetivamente vivido. No entanto, a velocidade do tempo objetivo, ao contrário da experiência psicológica do tempo, é inteiramente regular e, por conseguinte, previsível. A duração do tempo subjetivo depende de características psicológicas pessoais, incluindo a personalidade. Assim, a extensão do tempo vivido na espera de contato com uma pessoa importante no sentido afetivo difere da que se experimenta em situações que, aos nossos olhos, são qualificadas como monótonas. De outro lado, a conclusão fenomenológica de que o presente é apenas o instante, em contínuo deslocamento no eixo do tempo, de passagem de um futuro imediato para um passado recente, não influi em nossas crenças baseadas no tempo pessoal. Para nós, o presente tem uma extensão imprecisa. Em todo caso, o tempo, seja o pessoal seja o objetivamente calculado, é um fator de formação de crenças descritivas, prescritivas e avaliativas diferenciadas.

À medida que as crenças vão sendo formadas e cognitivamente absorvidas, segundo graus diversos de confiabilidade subjetivamente estabelecidos, elas passam a se interrelacionar com as já disponíveis na cognição individual. A complexidade desse processo é compreendida quando se leva em conta que a percepção, o pensamento e a imaginação são postos em atividade por iniciativas motivadas por crenças. Desse modo, crenças já existentes na cognição pessoal orientam a conduta para uma busca seletiva de estímulos que guardem alguma relação com elas, sendo essa dinâmica psíquica realizada de forma infraconsciente, isto é, sem que haja um completo controle consciente dele. Esse processo, cuja

influência em nossos comportamentos diários tem sido objeto de investigação sistemática, como é o caso do *priming* de John Bargh, é o assunto central do livro de Daniel Kahneman (2011), no qual o autor estabelece um paralelo entre os processos da consciência e os automáticos, controlados pelo inconsciente cognitivo, destacando a relevância dos últimos nas tomadas de decisão e na resolução de problemas. No desenvolvimento desse processo, formam-se sistemas de crenças, cuja estrutura tende a observar diferentes modelos lógicos. Assim, surgem distintos sistemas de crenças, que se encontram distribuídos desde o polo ocupado por sistemas logicamente bem estruturados, configurados como silogismos, até o polo oposto, onde se encontram sistemas de crenças inconsistentes, devido à inobservância de regras lógicas, a imprecisões semânticas ou à ausência de algumas crenças, necessárias à completude do sistema. No entanto, a influência dos sistemas de crenças em nossa maneira de pensar, sentir e agir nem sempre é proporcional à qualidade lógica de sua estrutura, pois sistemas logicamente precários podem eventualmente exercer maior influência que sistemas de crenças de boa urdidura lógica. Isto não quer dizer, necessariamente, que a falha nesse processo esteja localizada na deficiência cognitiva das pessoas, porque esta hipótese não explicaria as tomadas de decisão e as ações de pessoas inteligentes, que se orientam de acordo com sistemas de crenças que não sobrevivem à análise lógica. É mais provável que tais ações sejam decorrentes da forte influência sobre nossas motivações exercida por crenças expressivas de uma afetividade pessoal tomada pelo amor, indignação ou ressentimento.

A análise desses fatos objetivos e dessas experiências pessoais deve ser conduzida, para o seu melhor esclarecimento, na direção dos valores, que estão sempre presentes na vida humana e, portanto, na formação de crenças e sistemas de crenças, nas opções ideológicas e na dedicação ao pensar, para nos limitarmos aos temas deste estudo. Qualquer ato

humano é baseado em valores, ainda que estes se alojem de forma implícita na cognição pessoal. Na perspectiva teórica por nós adotada, valores são sentimentos muito significativos que experimentamos acerca de condições e atributos pessoais, da sociedade, da cultura, do mundo objetivo e do sobrenatural, considerados ideais e, por conseguinte, desejáveis. Valores são subjetivamente hierarquizados e sua representação cognitiva é composta de crenças descritivas, avaliativas e prescritivas, empolgando a personalidade por inteiro, como Eduard Spranger (1976) o compreendeu, descreveu e analisou. Sob esta visão, somos psicologicamente governados por uma hierarquia axiológica, que se constitui no decurso da vida, sob a ação de múltiplos fatores oriundos da família e da sociedade, nem sempre de forma planejada. Podem ocorrer mudanças nos valores e na escala segundo a qual eles ficam ordenados, dependendo de experiências pessoais e das características do entorno sociocultural em que nos situamos e deslocamos, estando este submetido à contínua mudança e em velocidade cada vez mais acelerada, como já foi observado. Desilusões e severas frustrações pessoais, conversões religiosas e ideológicas, a derrocada de valores socialmente compartilhados e o cinismo daí resultante, mas, também, positivamente, a abertura de acesso a oportunidades de vida até então desconhecidas, podem compor um novo cenário na hierarquização pessoal dos valores. De outro lado, a experiência particular de cada pessoa, acumulada ao longo dos anos, fornece recursos de informação para o exercício da crítica, que pode se voltar para as crenças pessoais e aos valores que lhes dão sustentação, desestabilizando convicções e ideologias internalizadas.

São chamadas premissas as proposições, a partir das quais, dedutivamente, são constituídos sistemas de crenças. Premissas são assertivas de caráter geral, que exercem uma função orientadora na cognição e nos demais processos psicológicos, sendo sua influência tão mais profunda

quando maior for o nível pessoal de credibilidade concedido a elas. Essa influência se manifestará em situações específicas, de acordo com o campo de aplicação indicado pelas crenças subsumidas ou subordinadas à premissa geral, como acontece, para fins de ilustração, com a crença da igualdade, largamente aceita no plano social, à qual ficam agregadas outras crenças de aplicação tópica. A crença na igualdade dos seres humanos é a premissa de algumas ideologias contemporâneas, ficando abrangidas por essa crença situações distintas, como o acesso à educação, à moradia própria, ao sistema de saúde, ao exercício de cargos públicos e na partilha de bens materiais produzidos pela sociedade. De fato, a igualdade, antes de ser uma premissa, é um valor social defensável, porque constitui um reconhecido princípio de justiça, tendo sido exaltada a partir de 1879, quando foi iniciada a Revolução Francesa. Entretanto, a crença na igualdade, estendida de maneira generalizada, e psicologicamente internalizada como premissa fundamental de sistemas de crenças, pode gerar dificuldades particulares, na cognição e na conduta, dado que há mais diferenças entre as pessoas e entre grupos humanos do que gostaríamos de admitir. O que nos une é o fato de todos nós sermos indivíduos de uma mesma espécie biológica, mas somos diferentes segundo muitos critérios físicos, psicológicos, educacionais e culturais, restringindo esta enumeração aos itens socialmente menos polêmicos. Quanto a estas questões, há argumentos favoráveis e contrários a qualquer ponto de vista que venha a ser considerado, uma vez que se trata de assunto carente de clareza. Não obstante, sobre esta matéria, há duas crenças de validade irrefutável: a da igualdade de oportunidades de acesso à educação e aos bens culturais; e a igualdade em face da lei. Diante destas crenças, a melhor alternativa a adotar, visando ao bem-estar pessoal e coletivo, é o permanente exercício da crítica intelectual.

Como já foi observado anteriormente, do ponto de vista da vertente psicológica da psicologia social, ideologias são sistemas cognitivos,

constituídos de crenças descritivas, avaliativas e prescritivas, baseados em específicas escalas de valores. Teoricamente, a essa estrutura psicológica individual, que se torna pública através de manifestações orais ou escritas, corresponde a um conceito (ideologia), que é um elemento ideativo útil à elaboração de hipóteses e teorias psicológicas. Paralelamente, o conceito sociológico de ideologia pode ser elaborado em correspondência com a definição ora proposta, sendo, porém, indispensável preservar a diferença entre os planos ontológicos correspondentes a essas disciplinas. Na psicologia, o conceito tem como referência uma estrutura de crenças subjetivamente acolhida, enquanto que na sociologia o referente é um sistema de crenças socialmente compartilhado, sendo transmitido pelos meios de comunicação social, bem como através das variadas formas de comunicação realizadas em grupos humanos, influenciando todos os aspectos da vida coletiva. Preserva-se este entendimento no caso da existência de uma pluralidade de ideologias, que é, na realidade, a situação psicológica e social mais comum. Algumas ideologias se apresentam de maneira integrada, sendo a maioria delas derivada de uma ideologia mais abrangente, outras, no entanto, estão em conflito, por serem antitéticas, havendo ainda aquelas que se situam em planos paralelos, sendo distintas. Em face desse panorama psicológico e social, que é o mais provável, ter-se-á que proceder a adaptações teóricas e metodológicas cabíveis, na psicologia e na sociologia. Tais acomodações científicas são necessárias devido às diferenças dos fenômenos que se apresentam em planos diferentes da realidade. Na visão sociológica, conflitos ideológicos, por exemplo, podem até mesmo vir a ser considerados produtores de consequências positivas para o desenvolvimento social em razão da heterogeneidade de pensamento que se instala neste tipo de relação, porém, é mais frequente e, por conseguinte, mais provável, que esta oposição gere prejuízos para a coesão social, sendo ela ameaçada por manifestações coletivas

de insatisfação, as quais assumem formas variadas de expressão e de periculosidade. Tal quadro de conflito ideológico difere substancialmente da experiência pessoal, quando visões ideológicas opostas encontram-se psicologicamente incorporadas. Nesta situação, predomina o mal-estar, a hesitação na tomada de decisões, dificuldades no desempenho de papéis e, por isso, embaraços nas relações interpessoais. Sob tais condições, torna-se difícil a tomada de consciência da experiência pessoal, cuja estabilidade se encontra comprometida, embora tal esforço seja necessário e psicologicamente compensador.

Após terem sido desenvolvidas e internalizadas, as ideologias passam a integrar a cognição social, associando-se aos processos e conteúdos que a constituem. 'Cognição social' é uma expressão que se tornou corrente na psicologia contemporânea, oriunda da retomada da visão cognitivista na psicologia social. Esse decidido retorno ao mentalismo, como Susan T. Fiskee e Shelley E. Taylor (1991, cap. 1) observaram, reforçou a tradição científica representada pelo Gestaltismo, através de Kurt Lewin (1890-1947), e das contribuições de continuadores dessa mesma tradição, dentre os quais,se destacaram Fritz Heider (1896-1988), Solomon Asch (1907-1996) e Leon Festinger (1919-1989). Cognição social é um processo complexo que nos permite tomar consciência da realidade objetiva e sociocultural em que nos situamos e com a qual nos relacionamos, modificando-a e sendo por ela influenciados, bem como de nós mesmos, considerando-nos tanto condição corporal quanto no sentido psicológico. É necessário acrescentar que a cognição social é um processo contínuo, que se estende ao longo das experiências de interação social, nas quais formulamos interpretações e as modificamos de acordo com a sequência das condutas e do significado que atribuímos a elas. Entende-se que não se trata de um processo simples, uma vez que dele participam a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação a afetividade,

motivações e tomadas de decisão. Em acréscimo, há que contabilizar a influência de conteúdos mentais, sendo as mais importantes dentre elas as representações simbólicas. Essas representações são baseadas em alguma linguagem, como a das línguas naturais, que são os códigos mais empregados na comunicação externa, social, bem como na relação comunicativa que estabelecemos conosco, que é interna. Na formulação de nossas crenças e sistemas de crenças, incluindo, portanto, as ideologias, baseamo-nos nas línguas naturais.

Incluídas na cognição social, as ideologias exercem sua influência na percepção seletiva de fatos sociais, padrões de cultura, manifestações políticas, atividades econômicas e financeiras, processos coletivos e condutas individuais, nomeando-os e interpretando-os de acordo com as características do sistema ideológico internalizado predominante. Assim, em seu conjunto, processos e conteúdos representacionais que compõem a cognição social, concedem uma visão intelectual dos acontecimentos coerente com o viés interpretativo e avaliativo da ideologia de referência, proporcionando à consciência pessoal um entendimento distorcido, portanto, falso, dos fatos observados. Porém, a influência das ideologias ultrapassa a cognição social, alcançando os demais processos psicológicos, como os da hierarquização de valores e da formação de atitudes sociais, estereótipos e preconceitos. Esse processo não pode deixar de ser considerado relevante, porque ele gera crenças socialmente compartilhadas, vindo assim a orientar ações coletivas capazes de produzir danos a pessoas, grupos e instituições sociais. A ruptura deste estado de coisas depende da redução do poder de influência das ideologias em nossa apropriação cognitiva dos fatos observados, o que só pode ser alcançado mediante a elevação do grau de competência do pensamento crítico ao nível social. O exercício dessa forma de pensamento, cuja meta é a derruição ou desmantelamento de argumentos falsos ou

inconsistentes, pode ser qualificado, apesar de sua negatividade, como produtivo. A produtividade advém do fato de que esse modo de pensar, ainda que o seja de forma indireta, se coloca a serviço das iniciativas que visam à obtenção de conhecimento válido.

A articulação lógica de todos os sistemas de crenças, incluindo as ideologias, produz o que no Romantismo alemão se chamava cosmovisão (*Weltanschauung)*. Qualquer cosmovisão é uma linguagem que expressa a forma peculiar de compreensão do mundo, desenvolvida e adotada por um povo ou coletividade humana, traçando os limites de sua cultura. Na tradição antropológica centro-europeia, a cultura é identificada com a língua, vindo a constituir-se na consciência individual através de seu aprendizado. Partindo-se desta observação, entende-se que, no plano pessoal, o grau de compreensão da cultura e, por conseguinte, da cosmovisão que ela encerra e expressa, é condicionado pela amplitude do domínio lexical, da habilidade no manejo da sintaxe e da competência semântica. Nesse amplo quadro de análise, ideologias são rivais e, eventualmente, colaboradoras, de sistemas filosóficos, teorias científicas, doutrinas religiosas e do saber comum, na elaboração de visões de mundo. As alterações introduzidas em qualquer parte das cosmovisões provocam nelas mudanças em seus aspectos descritivos, interpretativos e avaliativos do mundo, que são proporcionais à relevância da parte atingida dessa ampla estrutura ideativa. Um exemplo muito significativo na atualidade é a transformação sofrida por cosmovisões nas quais se encontram doutrinas religiosas, quando nelas essas doutrinas são abandonadas em favor de uma concepção laica e materialista da realidade. Transformações dessa magnitude deixam-se imediatamente refletir na política, na educação, nas leis, nos costumes e nas artes da sociedade onde são introduzidas tais variações em sua concepção da realidade. Ao mesmo tempo em que cosmovisões sofrem mudanças, são operadas, por

via de consequência, modificações nas consciências individuais de todos aqueles que sejam partícipes da visão de mundo alterada. Sob esta perspectiva, fica mais iluminada a destacada função das ideologias na cognição social e na concepção das *Weltanschauungen*.

Atitudes

'Atitude' é um bom exemplo de aproveitamento de termos da linguagem coloquial na formação do vocabulário científico da psicologia social. Em si, esta forma de proceder na prática científica não criaria dificuldades ao trabalho teórico, não fossem os equívocos na atribuição de significado às palavras provenientes de fonte popular. Na linguagem comum, 'atitude' pode referir diferentes condutas, dependendo da situação e dos hábitos de linguagem dos que venham a utilizar este termo. Por isso, com muita frequência, os atos designados com esta palavra na linguagem coloquial estão em desacordo com as interpretações que psicólogos sociais concedem a ela. Este fato pode ser considerado natural, não havendo razão superior que justifique qualquer disputa visando à supremacia no campo semântico, até mesmo porque se um mesmo termo ou expressão de linguagem recebe vários significados isto se deve à existência de ideias ou conceitos distintos, que é, reconhecidamente, uma condição favorável ao desenvolvimento de qualquer cultura. O que cabe fazer, para assegurar consistência ao trabalho científico, é propor definições para as palavras expressivas de conceitos de maior relevo teórico. Na psicologia social, o termo 'atitude' recebe diversas definições, sobretudo quando adjetivado.

Psicólogos sociais dedicam-se ao estudo das atitudes sociais desde o início do século passado. A estabilidade do tema nas últimas décadas

é reveladora da importância científica atribuída a ele, ficando, portanto, explicada a prática pedagógica de incluir essa matéria em praticamente todos os manuais de psicologia social. Predomina, neste ramo do conhecimento científico, na interpretação e na pesquisa das atitudes, a versão cognitiva, tal como se encontra exposta na obra didática de Aroldo Rodrigues, Eveline Maria Leal Assmar e Bernardo Jablonski (1999, cap. 3). Nessa visão, o sentimento é o principal elemento constitutivo das atitudes sociais. Experimentamos afetos diferentes diante de pessoas, instrumentos de trabalho, animais domésticos e selvagens, cidades, obras de arte, instituições sociais, leis, teorias científicas, doutrinas religiosas e entes abstratos de pensamento e de devoção, entre tantas coisas mais de nosso interesse. Ora gostamos desses objetos sociais, ora os detestamos, segundo graus de intensidade que variam, de acordo com a oportunidade e as condições com que eles se apresentam a nós. No caminho de nossas experiências sociais vamos elaborando uma espécie de topografia sentimental, com altos e baixos, que indica a forma bipolar de nossa organização afetiva. Além disso, varia a magnitude desses sentimentos, sendo alguns mais intensamente vividos que outros. O modo de sentir e ver o mundo e os objetos que ele contém, é muito pessoal. Podemos nos assemelhar sob este aspecto em alguns casos, mas, no fundo, pode ter ocorrido que atitudes semelhantes tenham sido desencadeadas por valores diferentes. Essencialmente, atitudes conferem a cada pessoa uma condição afetiva peculiar, que influencia a sua percepção, avaliação e tomada de decisão quanto ao modo de agir em face do objeto do sentimento.

Dado que não experimentamos sentimentos sem objeto, deve-se admitir que à estrutura psicológica da atitude são acrescentadas informações acerca do objeto dela, as quais assumem dois formatos possíveis: o icônico ou imagético, quando se tratar de objetos físicos, e o simbólico,

configurado por crenças. Essas representações mentais se originam da percepção, do pensamento e da imaginação, cujo processamento não acontece sem que haja a influência dos demais processos, conteúdos e estados psicológicos pessoais, dentre os quais a memória e a afetividade ocupam lugares destacados. Na trajetória aberta pela memória podem transitar crenças ideológicas, que influenciam na seleção e na avaliação do objeto de observação, bem como, em seguida, na interpretação e na avaliação dele. Portanto, não há qualquer garantia de que as crenças resultantes de um processo tão complexo, envolvendo tantas variáveis, sejam válidas. Ao contrário, é mais frequente que elas sejam, ao menos parcialmente, falsas, o que não impede e nem mesmo dificulta, na rotina da experiência humana, que elas sejam acolhidas como verdadeiras. Os tropeços pessoais e as tragédias coletivas que acontecem sem cessar no ininterrupto desenrolar da história testemunham o efeito desastroso de crenças tomadas como verdadeiras, quando, na realidade, são falsas. Essa espontânea adesão acrítica às crenças pessoais, que é um dos fatores responsáveis por injustas e improdutivas tomadas de decisão, pode ser contida mediante um esforço analítico que tem na dúvida seu principal ponto de sustentação. Se considerarmos que nossas condutas tendem a ser coerentes com o que julgamos ser necessário fazer diante de objetos sociais afetivamente relacionados conosco, concluiremos ser indispensável, com o objetivo de prevenir atos que venham a produzir prejuízos pessoais e danos coletivos, dispor e aderir a crenças válidas acerca deles. Este seria o mínimo cuidado a tomar. Outras considerações poderiam ser feitas, mas elas dizem respeito a aspectos morais, éticos, legais, sociais e políticos de nossas condutas, sobre os quais não interessa ponderar nesta oportunidade.

Combinados, sentimentos e representações simbólicas formam uma estrutura psicológica mais ou menos estável, ativada todas as vezes

que o objeto da atitude for percebido, recordado, pensado ou simplesmente imaginado. De fato, reagimos, sob o efeito das atitudes em nós organizadas, não apenas quando vemos e ouvimos o objeto social colimado por elas, mas, por igual, nos momentos em que lemos algo escrito sobre ele, quando alguém, em conversa conosco, faz referências a ele, e até mesmo nas vezes em que a sua lembrança se faz presente em nossa consciência. Essa estrutura psicológica afeta a motivação para o agir, cujo sentido e intensidade dependem do grau de importância atribuído aos sistemas de crenças que constituem o seu componente cognitivo. Se os sentimentos e os sistemas de crenças forem positivos, então a conduta esperada deverá ser favorável, de uma ou outra forma, ao objeto da atitude social. Caso contrário, as ações desencadeadas expressarão rejeição ou repúdio ao mesmo objeto.

Concluindo, na estrutura das atitudes sociais encontram-se instalados e combinados entre si três componentes: sentimentos, que podem ser de aceitação ou rejeição, de amor ou ódio, relativamente a algum objeto social; representações cognitivas, notadamente, crenças e sistemas de crenças, descritivas e avaliativas a respeito do mesmo referente; e, tendências para a adoção de condutas a praticar na relação com o objeto social, motivadas pelos elementos afetivos e cognitivos já formados sobre ele. Esses componentes constitutivos das atitudes guardam consistência, quer dizer, se os sentimentos forem positivos, então os dois outros componentes também o serão, e vice-versa. Estruturas desta natureza podem articular-se a outras do mesmo gênero, formando um macrossistema atitudinal. Essa possibilidade de desenvolvimento não está longe de nossa experiência, atestada quando tomamos consciência de que ora detestamos ora gostamos de algum objeto social, dependendo do aspecto ou do ponto de vista que venha a ser considerado. Dentro de certos limites pessoais, essa gradação e diferenciação no sentir e no pensar sobre alguém,

é avaliada como natural e tolerável, porém, a acentuada diferenciação na qualidade tanto dos componentes afetivos quanto dos cognitivos, é um traço típico da ambivalência psicológica, a ser considerado com muita atenção, no sentido clínico.

Entre atitudes e ideologias há duas relações possíveis. A mais comumente considerada é a relação externa, objetivamente manifestada, das atitudes que se formam a respeito das ideologias. Tais atitudes se encontram espalhadas na sociedade, fomentando processos coletivos, cujas consequências ora favorecem ora abalam, conforme o sentido, se positivo ou negativo dessas atitudes, os governos e instituições sociais representativas das ideologias em questão. É de se esperar que, dependendo da eficácia e da competência no uso da força de pressão exercida pelos grupos e partidos políticos empolgados por atitudes em relação às ideologias vigentes, venham a ser, conforme o sentido dessas atitudes, conservadas ou produzidas mudanças na sociedade, em sua estrutura e em sua dinâmica. Outro modo de relação entre atitudes e ideologias acontece quando ideologias, na condição de sistemas de crenças, constituem o componente cognitivo das atitudes sociais, podendo, por isso, ser considerada interna. Ocupando esse lugar, as ideologias exercem uma ação muito influente na vida daqueles que experimentam tal presença, muitas vezes sem se darem conta de que são psicologicamente governados por crenças, cujos alicerces, sob o ponto de vista epistemológico, são frágeis. O simples acaso não pode ser responsabilizado por essas relações entre atitudes e ideologias. É mais provável que elas sejam o resultado da influência conjugada de múltiplos fatores, que acabam por intervir na aprendizagem social dos membros de coletividades humanas, dando a elas contornos mais ou menos uniformes ou homogêneos. Os fatos sociais provocados na ocorrência da rejeição e abandono de ideologias, assim como em situações nas quais são desenvolvidas e socialmente

disseminadas novas ideologias, repercutem, proporcionalmente, nas atitudes individuais em relação a elas. Nesse processo, o tamanho das mudanças de dimensão coletiva, produzidas pelos líderes políticos, religiosos e de outros setores da cultura e da sociedade, depende do grau de aceitação deles como modelos sociais.

Atitudes sociais são formadas e mudadas em situações cotidianas, sob a influência de pessoas significativas, como no caso dos modelos sociais há pouco foram referidos, mas, também, ao longo das diversas interações que estabelecemos com a sociedade e a cultura do contexto em que nos encontramos. Lendo, conversando, assistindo a filmes, à representação de peças teatrais e a programas de televisão, ouvindo programas radiofônicos, exercendo atividades profissionais, sendo alunos, estudantes e professores, ou apenas observando os fatos que se dão em nosso entorno, obtemos a percepção do que se passa, formamos crenças e as comparamos com as que já aceitamos. Por essa rota, pode muito suceder o abandono de crenças mais antigas em favor das de elaboração recente e, desta maneira, alteramos, ao menos em parte, o conteúdo simbólico de nossa cognição social. E, se essas crenças estiverem relacionadas a sentimentos, poderão ocorrer mudanças em atitudes sociais. Isto acontece quando crenças de aquisição recente estiverem em oposição às mais antigas. Em outras palavras, a substituição de crenças constitutivas de uma atitude, por outras, de sentido contrário, que descrevam e avaliem o objeto social de forma oposta à que foi aceita, introduz um desequilíbrio na estrutura da atitude, cuja condição natural é a da consistência. Sendo comprometido o equilíbrio entre os três componentes das atitudes sociais, fato que sucede em razão do estabelecimento de mudanças ao nível das crenças, instala-se uma tensão psicológica, cuja redução exigirá a repulsa das crenças que se oponham às mais antigas ou a mudança de sentido dos outros dois componentes, assegurando-se,

desta ou daquela maneira, a coesão ou equilíbrio atitudinal. Esta explicação para o fenômeno da mudança de atitudes sociais através do desequilíbrio estrutural de seus componentes, em especial, do componente cognitivo, mais vulnerável a mudanças, é corrente na psicologia social psicológica, encontrando-se descrita em livros dedicados ao assunto, como o de Harry C. Triandis (1971, cap. VI).

As relações eventualmente estabelecidas entre ideologias e atitudes podem se prolongar na direção dos preconceitos. A justificativa lógica para este passo é o pressuposto teórico da similaridade estrutural entre atitudes e preconceitos. Por esta razão, admite-se que sistemas ideológicos de crenças possam figurar em ambas as estruturas, nelas atuando de acordo com as características próprias de cada uma delas, pois atitudes diferem de preconceitos em alguns pontos. Nas atitudes, as ideologias operam influenciando nossas relações pessoais com todos os objetos sociais, abrangidos por nossas atitudes. Preconceitos, por sua vez, a despeito da referida semelhança estrutural com as atitudes, diferem delas em outros aspectos constitutivos. Antes de qualquer observação adicional, convém ter em mente que preconceitos, tendo em vista a definição psicológica fornecida a este termo, são sempre prejudiciais, porque causam danos, provocam mal-estar, geram efeitos socialmente negativos, em graus variados, de acordo com a intensidade com que o preconceito, psicologicamente internalizado e socialmente aceito, atua nas pessoas e nos grupos sociais. A análise teórica meticulosa revela que os preconceitos, além de basearem-se em uma estrutura triádica, típica das atitudes sociais, apresentam outras três características, que lhes são específicas. Dentre essas, destaca-se desde logo a sua dimensão negativa, quer dizer, os três componentes, o afetivo, o cognitivo e a tendência para a assunção de um tipo de conduta, são avessos ao objeto social por eles alcançado. Ao contrário das atitudes, que enquadram seus objetos, que podem ser

quaisquer, segundo uma moldura que pode ser negativa ou positiva, os preconceitos sempre representam o seu objeto de forma depreciativa. E esse objeto, e aqui fica descrita a segunda característica dos preconceitos, é uma coletividade humana, que se distingue, de fato ou supostamente, da que assume uma posição preconceituosa em relação a ela, por apresentar um ou vários atributos particulares quanto à orientação política, idade, atividade profissional, práticas religiosas, formação ou origem étnica, classe social, sexo, costumes, padrões morais e experiências anteriores, como as relacionadas ao encarceramento institucionalizado, entre muitos outros aspectos, que são avaliados negativamente. Em terceiro lugar, preconceitos são socialmente compartilhados, porém, isto não significa que pessoas preconceituosas não possam se encontrar socialmente isoladas. Sociologicamente, elas integram grupos mais extensos, cujos membros apresentam uma afinidade na rejeição de um outro grupo, descrito e avaliado negativamente. Quando sistemas ideológicos de crenças ocupam seu espaço no componente cognitivo dos preconceitos, eles visam, acompanhando o restante da estrutura preconceituosa, grupos humanos, cujos membros exibem condutas interpretadas como antagônicas às consideradas válidas sob a ótica da ideologia acolhida.

Há teorias e algumas hipóteses isoladas, formuladas com o objetivo de proporcionar explicações para a origem e causas dos preconceitos. Na bibliografia especializada, destaca-se, ainda hoje, o livro de Gordon Willard Allport (1962, originalmente publicado em 1954), no qual se apresenta, a par de uma sofisticada análise psicológica, uma lista de possíveis causas dos preconceitos, que é bastante extensa. Nessa lista encontram-se causas históricas, sociais, políticas, étnicas, psicossociais, econômicas e psicodinâmicas, vastamente ilustradas. Preconceitos são causados por fatores diferentes, cada qual exigindo análises específicas, a serem realizadas na psicologia e nas ciências sociais. Embora caiba observar que

qualquer que venha a ser a variável, ela só será psicologicamente ativa se for percebida. Isto é, a realidade objetiva só pode exercer alguma influência em nós quando ela for percebida, assim como o mundo simbólico que criamos em nossa consciência, que é abstrato em sua essência, também só poderá nos influenciar se aceitarmos o que nele foi produzido.

Importa investigar as causas dos fenômenos que acontecem no mundo natural, onde nos situamos, e naquele que criamos, edificando culturas e instalando civilizações, se houver interesse em esclarecer o seu desenvolvimento ou quando, no sentido prático, se torna desejável e talvez necessário neles intervir, buscando prevenir a ocorrência de fenômenos que nos possam ser prejudiciais. Essas ponderações aplicam-se ao problema dos preconceitos, que desejamos erradicar, até mesmo por razões humanitárias, mas não conseguimos atingir essa meta porque carecemos de mais conhecimento, maior acesso aos meios de comunicação social e apoio político para a implementação de projetos desta ordem, que atingem uma magnitude social. A demonstração enfática da necessidade do exercício de controle de preconceitos encontra-se à vista de todas as pessoas alertas e conscientes, que não podem deixar de perceber que preconceitos continuam a infligir muito sofrimento a pessoas que integram coletividades humanas malvistas e rejeitadas, em todas as sociedades humanas. A discriminação e as dificuldades deliberadamente introduzidas de acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal, na educação, no trabalho e na sociedade de modo geral, constituem formas brandas de práticas preconceituosas.

O princípio teórico de mudança de preconceitos é o mesmo que se aplica às atitudes sociais. Ele é baseado na desestabilização da estrutura triádica, constitutiva de ambos os tipos de experiência psicológica. O processo mais frequente de desestabilização sucede mediante a introdução, nessas estruturas, de crenças contrárias às que nelas se encontrem.

Sendo indispensável, tendo em vista a eficácia do processo de mudança, que essas novas ou diferentes crenças sejam válidas, em contraste com as se encontram instaladas. Se este não for o caso, ter-se-á que lidar, para além de questões técnicas, com um sério problema ético, considerando que não seja aceitável envidar esforços com o objetivo de persuadir a quem quer que seja a acolher como verdadeiras declarações que o próprio emissor ou propagandista delas categoriza como falsas.

Superada esta questão, entendendo-se que seja moralmente lícito expor pessoas preconceituosas a crenças antagônicas ao seu entendimento, que pode ter sido ideologicamente deformado, então é possível que nesse processo seja logrado algum êxito. Entretanto, tal resultado, tratando-se de preconceitos, nem sempre é alcançado, apesar dos esforços de convencimento despendidos. É que o componente afetivo dos preconceitos não se constitui por um mero detestar outras pessoas, que integram um grupo que não se consegue aceitar. Não, na realidade, os sentimentos que ali, naquela estrutura, se fazem presentes, são outros, mais poderosos, como o ressentimento, o desejo de vingança, o ódio e o fanatismo ideológico. A remoção ou mudança dessas paixões, que pode se caracterizar como uma catarse aristotélica, demanda dos especialistas conhecimento e competência técnica, além de apoio institucional.

O interesse científico pelas atitudes sociais é devido à crença, comungada por psicólogos sociais, do grande peso que elas têm na vida pessoal de cada um de nós e na direção do fluxo dos processos sociais. A nossa imaginação teórica pode captar a ideia dessa poderosa influência das atitudes sociais, que se encontram presentes na história da humanidade, servindo como ponto de apoio para a tomada de decisões que influenciaram e continuam influenciando o curso dos fatos sociais. Analisando-as sob esta ótica, conclui-se que as atitudes sociais exercem quatro funções importantes. A primeira delas é a que acabamos

de referir. Trata-se da função orientadora, que é exercida nos dois planos, no individual e no coletivo. Neste sentido, basta lembrar os efeitos produzidos pelas preferências atitudinais por personagens da vida política, ideologias, partidos políticos, formas de governo e organização social. Depois, em segundo lugar, temos a função de diferenciação afetiva de pessoas, grupos, instituições sociais, teorias científicas, padrões de cultura e tudo o mais que se encontra alojado na realidade objetiva e no mundo simbólico, que vai sendo efetuada no decurso da existência humana, possibilitando-nos distinguir afetivamente tudo o que se apresenta à nossa experiência. Este processo é em parte responsável pelo mapa afetivo que vai sendo traçado em nós e por nós mesmos, no qual ficam psicologicamente indicados os roteiros preferenciais a tomar no curso de nossas ações sociais. Essa diferenciação afetiva promove uma tendência a defender ou a atacar, a valorizar ou a depreciar, a nos aproximar ou nos afastar, dos objetos de nossas atitudes. Em terceiro lugar, faz sentido, no plano teórico, admitir que as atitudes estejam subordinadas a valores, quer dizer, atitudes são formadas em coerência com a escala pessoal de valores. Assim compreendidas, as atitudes sociais expressam ou representam valores, ainda que se trate de atitudes negativas, porquanto no caso destas, o desagrado, a reprovação ou rejeição que se experimenta relativamente a um objeto social, decorre da consciência de que ele, de alguma maneira, se opõe ou é defasado do valor que encima as atitudes consideradas. Por último, cabe acrescentar que atitudes sociais também defendem, quando for o caso, o nosso ego, contribuindo para o nosso bem-estar. Essa defesa ocorre quando atitudes positivas nos aproximam de pessoas, grupos e instituições sociais capazes de desempenhar um papel de apoio moral ou psicológico, em nosso benefício, em situações em que podemos experimentar alguma crítica severa ou ameaça à estabilidade de nossa posição social. De outro lado, esta função protetora é

por igual exercida por atitudes negativas, que fazem com que nos afastemos de todos e de tudo quanto se apresentar como ameaça ao nosso bem-estar psicológico, à nossa autoestima, ao nosso autoconceito, poupando-nos de sofrimento.

Sumário e Conclusões

Uma das ideias inspiradoras deste estudo foi extraída da obra de Sigmund Koch (1992, cap. 4). Trata-se do pensamento, não-significativo, (*ameaningful thinking*), que, lamentavelmente, pouca atenção tem recebido na psicologia atual, a despeito de sua importância, no sentido epistemológico. Esse conceito refere o que não deveria ser feito na pesquisa psicológica, segundo Sigmund Koch. E o que no entendimento desse autor não deve ser feito, é conceder às técnicas de obtenção e processamento de dados uma importância superior à que é atribuída à reflexão sobre o problema de pesquisa. Assim, a forma não-significativa de pensar volta-se predominantemente para as regras particulares de orientação da investigação empírica, negligenciando questões teóricas, que são, de fato, as mais importantes. A defesa enfática da reflexão, como a que foi feita por Sigmund Koch, é uma manifestação contemporânea do pensamento filosófico de origem ocidental, pois esse era o pensar dos filósofos gregos. A metodologia é parte essencial e, por conseguinte, indispensável, ao desenvolvimento de qualquer ciência, mas ela deve ser precedida e permanentemente acompanhada pelo pensamento, sob o risco de sua aplicação se tornar improdutiva, ficando reduzida a um simples exercício técnico ou de manejo de regras práticas, sem maior significado.

O estudo aqui relatado permite concluir que o conceito de crença é a mais central das ideias que foram objeto deste trabalho. Crenças estão

presentes na formulação dos demais conceitos analisados, justificando-se, portanto, a importância a elas concedida na elaboração de teorias psicológicas. Por outro lado, a alusão a crenças permite-nos pensar sobre a nossa capacidade de produzir e utilizar símbolos, visando ao conhecimento e à orientação de nossas ações. Esse poder de simbolização é, aparentemente, um atributo exclusivo de nossa espécie, como o filósofo neokantiano Ernst Cassirer (1965) concluiu. De fato, orientamo-nos por intermédio de signos linguísticos, articulando-os sintaticamente uns aos outros, constituindo crenças. Elas estão presentes em nossa cognição social e em todas as relações que estabelecemos com outras pessoas, nos grupos e na sociedade dos quais fazemos parte. Por isso tudo, não podemos deixar de considerá-las, até mesmo no campo das atividades profissionais que ficam sob a responsabilidade de psicólogos. No sentido mais geral, o conhecimento deste assunto nos deixa advertidos de que, embora algumas crenças tenham obtido de nós uma formulação lógica e clara, quanto ao significado, elas podem estar em desacordo com os fatos que referem. Daí a conveniência prática de adotarmos um procedimento baseado na prudência, de modo a prevenir a tomada de decisões equivocadas.

Resta observar que, teoricamente, crenças estão presentes nos valores que estabelecemos em nós. Dessa forma, o conceito de crença se torna indispensável ao estudo de valores, cuja importância é sentida em nossa existência. Portanto, além de sermos dotados de uma sofisticada capacidade de simbolização, tal como Ernst Cassirer a descreveu e avaliou, somos, também, capazes de estabelecer hierarquias baseadas no relevo que atribuímos ao mundo que nos circunda, ao que nele produzimos e a nós mesmos. Sob esta ponderação, torna-se logicamente aceitável declarar que somos capazes de estabelecer escalas axiológicas, empregando, nesse processo, nossos recursos de formulação de crenças.

Atitudes, enquanto estejam presentes na organização psicológica pessoal, ingressam nessa estrutura mais ampla, constituída de valores, tendendo a manter com essa organização uma relação de consistência lógica. O conjunto assim formado recebe aspectos peculiares à personalidade de cada pessoa, não sendo, portanto, aceitáveis, neste plano, quaisquer generalizações que se projetem para além das relações básicas entre os componentes cognitivos, afetivos e motivacionais, inseridos nessa estrutura geral. É inegável que na psicologia científica existem limites quanto ao provimento de explicações e previsões da conduta e do futuro pessoal, propostos por psicólogos. Esses limites são estabelecidos pela admissão da liberdade pessoal, ainda que restrita, de que somos dotados. Não estamos inteiramente seguros a respeito dessa liberdade, mas como quer que seja, é ao menos um pressuposto antropológico a levar em conta em uma psicologia, que não se deseja ver condenada à irrelevância.

CAPÍTULO 5

Valores Sociais

José Luis Álvaro Estramiana[1]
Cícero Roberto Pereira
Miryam Rodríguez Monter
Anna Zlobina

Os valores humanos ocupam um lugar de destaque no conjunto dos conceitos psicossociais considerados centrais para a compreensão dos fenômenos de interesse de estudo das ciências sociais. A sua relevância está relacionada tanto com o desenvolvimento de métodos de medida dos sistemas de valores, quanto com a teorização recente que tem identificado nos valores motivações-bases que explicam o comportamento dos indivíduos, as ações dos atores sociais e o rumo que as sociedades seguem no transcorrer da história. Embora a sua centralidade para a compreensão dos fenômenos sociais seja relativamente consensual entre os cientistas sociais, as perspectivas e abordagens teóricas sobre os valores e sobre a melhor forma de medi-los ainda são demasiado polêmicas, característica comum nos conceitos propostos nas ciências sociais.

Neste capítulo apresentamos as principais linhas de investigação sobre os valores sociais, nas quais destacamos o dissenso nas concepções sobre a natureza e origem dos valores que propõem, as teorias ou modelos sobre como os valores se organizam entre si, assim como os estudos sobre o papel dos valores nas atitudes e comportamentos sociais.

1 Os autores agradecem a Raquel Coelho pela tradução do espanhol para o português de partes deste capítulo.

1. A Natureza dos Valores e dos Sistemas de Valores

1.1. O que são os valores?

É grande o dissenso na literatura sobre o que são os valores (veja Hitlin & Piliavin, 2004; Rohan, 2000). Por exemplo, no livro clássico sobre a psicologia das normas sociais, Sherif (1936/1964) definiu os valores como normas sociais, para quem "the social values are examples 'par excellence' of social norms" (p. 113). Mais tarde Kluckhohn (1968) propôs que um valor seria uma concepção explícita ou implícita sobre o que é *desejável*. Posteriormente, Rokeach (1973) usa outro conceito para definir valores: os valores são crenças individuais. Especificamente, Rokeach apresentou as seguintes definições de valores e sistemas de valores que serviram como base conceitual para o desenvolvimento posterior das principais investigações sobre este tema no domínio da Psicologia Social:

> "A 'value' is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence. A 'value system' is an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence along a continuum of relative importance" (p. 5)[2].

2 "Um valor é uma crença duradoura em que um modo específico de conduta ou estado final de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo de conduta ou estado final de existência oposto ou inverso. Um sistema de valores é um organização duradoura de crenças em relação a modos de conduta preferíveis ou estados finais de existência ao longo de um contínuo de importância relativa".

Algum tempo depois, Schwartz e Bilsky (1987) elaboraram uma definição de valores que incorpora as principais características destacadas na proposta de Rokeach (1973) e na obra de Kluckhohn (1968), tornando o conceito de valores ainda mais ambíguo: "values are (a) concepts or beliefs, (b) about desirable end states or behaviors, (c) that transcend specific situations, (d) guide selection or evaluation of behavior and events, and (e) are ordered by relative importance" (p. 551)[3]. A ambiguidade é destacada aqui pelo o fato de os valores poderem ser concepções ou crenças. Esta definição foi proposta de modo a corresponder ao que se supõe serem três requisitos fundamentais da natureza humana, considerados universais e preexistentes ao indivíduo (veja Schwartz, 1994): necessidades biológicas dos indivíduos, necessidades de interação social estável e necessidades de manter o bem-estar e a sobrevivência dos grupos. Os valores seriam, portanto, representações cognitivas dessas necessidades e o seu conteúdo seria gerado por esses requisitos (Schwartz, 1992).

A relação dos valores com as necessidades foi mais claramente proposta por Gouveia (2003). Introduziu outro conceito para definir os valores. Para essa abordagem, os valores são categorias de orientação e são uma derivação direta das necessidades humanas básicas. A lista de necessidades que originariam os valores seriam aquelas especificadas por Maslow (1954) na sua teoria sobre a hierarquia das necessidade individuais.

Ao vincular os valores às necessidades ou às motivações individuais, a maioria das definições aqui apresentadas parecem distanciar os valores do seu aspecto mais central – a sua natureza social, ainda que a

3 "Os valores são (a) concepções ou crenças, (b) sobre os estados-fins ou comportamentos desejáveis, (c) que transcendem situações específicas, (d) guiam a seleção ou a avaliação de comportamentos e eventos, e (e) são ordenados de acordo com a sua importância relativa".

importância de fatores sociais para os valores tenha sido realçada nessas abordagens. Uma definição menos individualizante foi proposta por Pereira, Camino e Costa (2005), para quem os valores são estruturas de conhecimento socialmente elaboradas sobre como a sociedade deve ser organizada. Para esses autores, os valores expressam os conflitos ideológicos, orientam os comportamentos e estão ancorados nas identidades dos grupos sociais e nos posicionamentos ideológicos derivados dessas identidades. Essa abordagem, embora concorde com Schwartz (1992) relativamente à ideia de estudar tipos de valores, distancia-se dele quanto ao pressuposto de que os valores são representantes cognitivos de necessidades individuais. Ao contrário, como afirmam Deschamps e Devos (1993), os valores representam identidades ideológicas dos grupos sociais.

2. Medida dos Valores

2.1. Rokeach Value Survey

Com base na ideia dos valores como crenças, Rokeach (1973) propôs que os valores teriam duas características básicas: (1) os valores são crenças duradouras; e (2) referem-se a modos específicos de condutas ou estados finais de existência. Com relação à primeira característica, Rokeach (1968) já havia identificado três tipos de crenças: descritivas (que se referem ao que é verdadeiro ou ao que é falso); avaliativas (quando o objeto da crença é julgado como bom ou ruim); e prescritivas (quando uma forma ou finalidade de uma ação é julgada como desejável ou indesejável). A segunda característica –*modos de condutas e estados finais de existência* – traduz a distinção entre valores instrumentais e valores terminais. Os valores instrumentais – definidos como modos de conduta – podem ser definidos

como meios que as pessoas utilizam para alcançar algo desejado, enquanto que os valores terminais – concebidos como estados finais de existência – são designados como o que é, em si, desejável (e.g., igualdade, liberdade, justiça). Embora possa existir uma relação funcional entre esses dois tipos de valores, o número total de valores terminais, contudo, não é o mesmo que o de instrumentais. Além disso, Rokeach distinguiu teoricamente dois tipos de valores terminais: pessoais e sociais. Essa distinção traduz o que ele chamou de valores autocentrados (como salvação e harmonia interior) *versus* socialmente-centrados (como mundo de paz e fraternidade). Rokeach postulou que as atitudes e comportamentos das pessoas podem variar de acordo com a posição que cada um desses tipos de valores ocupa na hierarquia do sistema de valores dessas pessoas. Rokeach também distinguiu dois tipos de valores instrumentais: valores morais; valores de competência. Os valores morais (tais como agir de forma honesta e ser educado) são valores instrumentais de natureza interpessoal que, quando violados, produzem na pessoa um sentimento de culpa em função do não cumprimento de um comportamento desejado. Os valores de competência (tais como mostrar-se inteligente e exprimir raciocínio lógico) – chamados valores da autorrealização – são de natureza mais pessoal que interpessoal e sua violação produz um sentimento de vergonha e a diminuição da autoestima.

Finalmente, para medir os valores, Rokeach (1968) elaborou uma lista contendo 24 valores (12 valores terminais e 12 instrumentais). Posteriormente, Rokeach (1973) apresentou a versão final de sua escala (veja a Tabela 1), a qual é composta por 36 valores (18 terminais, 18 instrumentais). Como podemos constatar, os itens da lista de valores terminais são apresentados em forma de substantivos (por exemplo, amor maduro, igualdade, liberdade), enquanto que os valores instrumentais são redigidos como adjetivos (por exemplo, alegre, inteligente). Para medir o sistema de valores, Rokeach pedia aos participantes para indicarem, em

cada lista, "a ordem de importância de cada valor como um princípio que guia a sua vida". A validade desta escala foi constatada em pesquisas ao longo de mais de 15 anos (para uma revisão, veja Braithwaite & Scott, 1991). No Brasil, sua validade foi demostrada por Günther (1981).

Tabela 1. Escala de Valores de Rokeach

Valores Terminais	*Valores Instrumentais*
Amor Maduro	Alegre
Autorrespeito	Ambicioso
Equilíbrio Interior	Amoroso
Educado	Capaz
Felicidade	Controlado
Igualdade	Corajoso
Liberdade	Honesto
Mundo de Beleza	Imaginativo
Mundo de Paz	Independente
Prazer	Intelectual
Reconhecimento Social	Limpo
Sabedoria	Lógico
Salvação	Obediente
Segurança Familiar	Perdoar
Segurança Nacional	Prestativo
Sentimento de Realização	Responsável
Verdadeira Amizade	Tolerante
Vida Confortável	Vida Excitante

Embora tenha sido utilizada por diversos pesquisadores, a perspectiva teórico-metodológica desenvolvida por Rokeach (1973) apresenta importantes limitações (Braithwaite & Law, 1985; Braithwaite & Scott, 1991). A principal limitação é a de que, embora a teoria tenha previsto a organização dos valores em função de dimensões ou padrões, tais como a diferenciação entre valores instrumentais e terminais, não há evidência empírica que fundamente esta distinção (veja, por exemplo, Schwartz & Bilsky, 1990). Além disso, Perron (1987) argumenta que o problema da teoria encontra-se no método utilizado, pois quando se pede para os sujeitos hierarquizarem os valores da escala, não há como saber quais são as estratégias utilizadas na classificação dos valores, as quais podem ser diferentes para cada um dos sujeitos. Apesar dessas limitações, a teoria de Rokeach e o seu método de medida dos valores influenciaram e serviram de base para a maioria das pesquisas sobre valores até o final dos anos 1980 (e.g., Bond, 1988; Chinese Culture Connection, 1987), período quando apareceram novos métodos de medida que propõem dar continuidade aos trabalhos de Rokeach, basicamente a partir da noção de tipos de valores. É o caso da teoria dos tipos motivacionais (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990).

2.2. Hofstede: Teoria das dimensões culturais

Para Hofstede (1980), a cultura é a programação coletiva das mentalidades das pessoas em um meio e contexto determinado, e permite que os membros de uma comunidade ou grupo diferenciem-se de outros. Com sua pesquisa, realizada em mais de 50 países desde o final dos anos 1960 entre os executivos da IBM em todo o mundo, Hofstede definiu, a partir de mais de 116.000 questionários, quatro eixos ou dimensões culturais básicos: *distância de poder* (grau que os membros menos poderosos da sociedade aceitam que o poder é distribuído de

forma desigual); *evitação à incerteza* (grau em que uma sociedade tenta controlar o incontrolável); *individualismo x coletivismo* (grau em que os membros de uma sociedade estão mais ou menos preocupados consigo mesmos ou com os grupos a que pertencem); e *masculinidade x feminilidade* (distribuição diferente dos papéis emocionais entre os sexos). Cada país ficou definido por sua posição específica em relação a estes eixos ou dimensões culturais. Hofstede (1980, 2001) propõe que variáveis econômicas (por exemplo, o PIB per capita), demográficas (como o tamanho da população) ou geográficas (a localização, por exemplo), entre outras, podem afetar as dimensões culturais (Gouveia et al, 2011).

A primeira das quatro dimensões mencionadas, a correspondente à *distância de poder,* refere-se ao grau de desigualdade entre os indivíduos em uma sociedade que a população de um país considera como normal ou tolerável. Não somente se refere à desigualdade em termos econômicos ou sociais, mas também em relação ao poder, à aceitação por parte de uma sociedade ou instituição de um poder desigual exercido e mantido pela autoridade organizacional e/ou social. A segunda das dimensões mencionadas, a da *evitação da incerteza*, aborda o grau em que os indivíduos de uma sociedade preferem situações estruturadas frente àquelas que não estão. Ou seja, dar valor à existência, na sociedade em que se vive, de normas e regras específicas, claras e definidas, frente ao não tê-las e dar espaço à improvisação e incerteza normativa.

A terceira das dimensões, a correspondente ao *individualismo x coletivismo*, mostra até que ponto as pessoas de uma sociedade sentem e entendem que dependem e devem ser cuidadas, quer pelos membros desta mesma sociedade (família, pessoas mais jovens ou instituições, por exemplo) ou por elas próprias. Trata-se do grau em que os indivíduos de uma sociedade decidem agir como membros de um grupo ou priorizar a dimensão mais individual e menos a coletiva. A quarta dimensão, *masculinidade*

x feminilidade, mostra a diferença entre as culturas com maior grau de assertividade, dominação e materialismo, frente a culturas mais preocupadas com os indivíduos e pelos aspectos relacionados aos sentimentos e às emoções. Para Hofstede (1980), esta dimensão refere-se à dualidade existente entre os sexos, o que significa que diferentes culturas lidam com as situações com respostas "próprias" de um papel masculino ou feminino.

Finalmente, Hofstede (1980) incluiu uma quinta dimensão que se refere a importância dada pelas pessoas a planificar sua vida a longo prazo ou em função de preocupações cotidianas e imediatas.

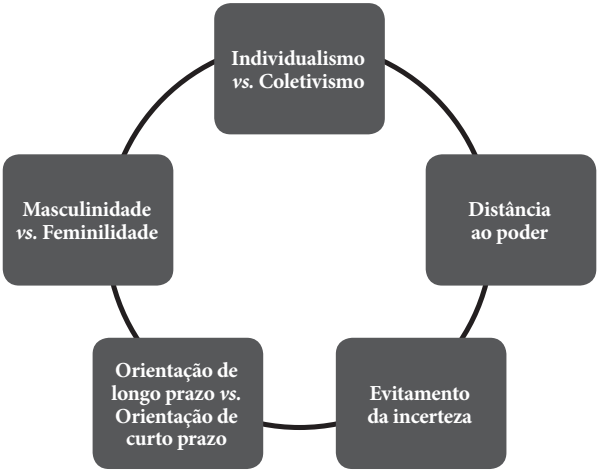

Figura 1. Dimensões culturais em Hofstede
Fonte: Inspirado em Hofstede (1980)

2.3. Schwartz Value Survey

Schwartz e seus colaboradores desenvolveram uma abordagem teórico-metodológica para o estudo dos valores. Schwartz e Bilsky (1987)

aplicaram os 36 valores da escala Rokeach (1973) a uma amostra de professores israelenses e outra de alemães e, posteriormente, Schwartz e Bilsky (1990) replicaram o estudo em cinco amostras de estudantes universitários da Austrália, dos Estados Unidos, de Hong Kong, da Espanha e da Finlândia. Os resultados de uma *Guttman Lingoes Smallest Space Analysis* –SSA, aplicada aos escores de importância de cada valor como *princípios guia* na vida dos sujeitos revelaram, em cada amostra, a existência de quatro dimensões subjacentes à adesão dos sujeitos aos valores. Duas projeções bidimensionais foram analisadas. Em uma, distinguiu-se os valores em função de serem terminais ou instrumentais, enquanto que na outra projeção separaram-se os valores em sete tipos motivacionais: prazer, realização, conformidade restritiva, autodireção, prossocial, maturidade e segurança. Constataram que a organização desses valores em uma figura permitia distinguir o tipo de interesse a que eles serviam: individualista (constituído pelos tipos do prazer, realização e autodireção); coletivista (formado pelos valores da conformidade restritiva e do tipo prossocial) e mistos (maturidade e segurança). Verificaram, também, que os tipos motivacionais organizaram-se dinamicamente entre si, expressando relações de compatibilidade entre os valores que representam a necessidade de relações sociais harmoniosas (prossocial, conformidade restritiva e segurança), entre os que concernem à autopromoção (realização e prazer) e entre os que expressam a confiança dos indivíduos em suas próprias capacidades (maturidade e autodireção). Além disso, eles observaram a existência de relações de conflito entre autodireção e conformidade restritiva; realização e segurança; realização e prossocial e, por fim, prazer e prossocial.

Segundo os autores, essas relações poderiam ser constatadas em todas as culturas. Para analisar a universalidade desses postulados, Schwartz (1992) modificou a versão original da teoria em varias direções. Inicialmente, foram especificados, derivados e estabelecidos métodos para

medir três tipos motivacionais (tradição, estimulação e espiritualidade) não considerados anteriormente. Em seguida, ele modificou as definições e conteúdos em quatro dos oito tipos (prazer, maturidade, prossocial e segurança), especificando melhor o significado de seu conteúdo, bem como sua origem nas necessidades universais e sua relação com outros tipos de valores. Além disso, Schwartz postulou que, embora a distinção entre valores terminais e instrumentais tenha sido constatada, a separação desses valores nos resultados poderia ser um mero produto da forma como esses dois tipos de valores são apresentados na escala.

Para testar a universalidade das hipóteses formuladas, Schwartz (1992) elaborou um instrumento contendo 56 valores, 36 dos quais foram retirados da escala de Rokeach (1973). Os valores foram apresentados em duas listas, a primeira contendo 31 valores terminais, e a segunda com 25 valores instrumentais e deveriam ser avaliados em uma escala de 9 pontos como um *princípio guia na sua vida*, variando de 7 (*suprema importância)* a -1 (*oposto aos meus valores*). Antes de classificá-los, os respondentes deveriam escolher o valor de suprema importância e o valor oposto aos seus valores, avaliando-os com 7 e -1, respectivamente. Esse procedimento de medida dos valores passou a ser chamado SVS (Schwartz Value Survey). Aplicando o SVS a 44 amostras de 22 países, Schwartz (1992) verificou que na maioria das amostras foi possível identificar dez dos onze tipos de valores hipotetizados[4]: universalismo (34 amostras); benevolência (28 amostras); tradição (36 amostras); conformidade (29 amostras); segurança (32 amostras); poder (37 amostras); realização (40 amostras); hedonismo (32 amostras); estimulação (31 amostras) e autodireção (36 amostras). Os valores da espiritualidade,

4 Nas duas amostras brasileiras (uma de professores e outra de estudantes universitários), contudo, apenas oito foram identificados.

entretanto, foram verificados em apenas oito amostras. Não foi constatada a distinção entre valores terminais e instrumentais, mas observou-se que a projeção dos valores na figura bidimensional organiza-se a partir de relações de compatibilidade e conflito, as quais levaram à elaboração de um conjunto de hipóteses específicas para cada uma dessas relações de compatibilidade e conflito.

Segundo Schwartz (1992), uma dimensão opõe a Abertura à Mudança (compatibilidade entre os tipos de valores da Autodireção e Estimulação) aos valores de Conservação (compatibilidade entre os tipos de valores de Segurança, Tradição e Conformidade). O princípio motivacional que organiza esta dimensão é o conflito entre a ênfase na independência de pensamento e ação e o favorecimento da mudança *versus* a submissão, a autorrestrição e a proteção das práticas tradicionais e estabilidade pessoal. A outra dimensão opõe a Autotrancendência (compatibilidade entre os tipos de valores de Universalismo e de Benevolência) à Autopromoção (compatibilidade entre os tipos de Poder e de Autorrealização). O princípio motivacional que organiza esta dimensão é o conflito entre a aceitação dos outros como iguais transcendendo os próprios interesses em função do bem-estar coletivo e a valorização do sucesso e domínio sobre os outros. O hedonismo compartilha elementos tanto de Abertura à Mudança quanto de Autopromoção. A existência dessas dimensões foi constatada em várias culturas (Schwartz, 1994).

Resultados similares foram obtidos após Schwartz et al. (2001) alterarem radicalmente os procedimentos de medida dos valores. Eles desenvolveram e validaram um instrumento mais parcimonioso para medir os valores contendo apenas 40 itens. Esse instrumento é denominado PVQ (*Portrait Values Questionnaire*) e avalia os valores por meio de itens menos abstratos, socialmente contextualizados e empregando um procedimento mais indireto por meio dos quais as pessoas

podem exprimir os seus valores. Cada item do instrumento apresenta dois pequenos cenários que descrevem uma pessoa a expressar um dos valores que se pretende medir. Por exemplo, para medir o valor da igualdade, o PVQ pede para os participantes imaginarem "uma pessoa que acha importante que todas as pessoas no mundo sejam tratadas igualmente. Acredita que todos devem ter as mesmas oportunidades na vida". A tarefa dos participantes é indicar em que medida se sentem parecidos com essa pessoa imaginária e para isso usam uma escala que pode variar de 1 ("não tem nada haver comigo") a 6 ("exatamente como eu").

Atualmente, a teoria dos tipos motivacionais é a mais utilizada em todos os domínios das ciências sociais. De fato, trata-se de um modelo bem estruturado e com evidências empíricas que dão suporte a vários de seus postulados, de modo a permitir que se elabore conjecturas sobre as relações entre os tipos motivacionais, bem como estabelecer hipóteses sobre as relações entre os valores, as atitudes, as opiniões e o comportamento. Recentemente Schwartz et al. (2012) apresentaram um refinamento na teoria, o que ditará o rumo que os estudos dos valores tenderá a seguir nos próximos anos. Essa reformulação manteve os pressupostos básicos sobre as fontes dos valores, a dinâmica de relações de compatibilidade e conflitos entre tipos motivacionais, mas acrescentou dois novos pressupostos. O primeiro é o de que alguns tipos motivacionais agregam diferentes motivos psicológicos básicos, o que permitiu a Schwartz et al. (2012) justificar a presença de subtipos de valores. Por exemplo, o tipo motivacional autodireção seria representado pela motivação dos indivíduos para buscar a liberdade de pensamento e pela motivação para poder realizar os seus próprios comportamentos, o que a versão reformulada da teoria propõe representarem dois subtipos de valores: autodireção no pensamento; autodireção na ação. A Tabela 2 apresenta a definição motivacional e as fontes dos valores correspondentes a cada tipo e subtipo motivacional.

Tabela 2. Fonte, tipos e subtipos de valores e motivações

FONTE (Necessidades)	TIPO DE VALOR	SUBTIPO DE VALOR	MOTIVAÇÃO
Organismo e interação	Autodireção	Pensamento	Promover a liberdade para exprimir as próprias ideias e habilidades
		Ação	Promover a liberdade para determinar as próprias ações
Organismo	Estimulação		Procurar excitação, novidade e mudança
Organismo	Hedonismo		Buscar o prazer e a gratificação sensual
Interação grupal	Realização		Busca do sucesso de acordo com os padrões sociais
Interação grupal	Poder	Dominância	Exercer o poder por meio do controle sobre outras pessoas
		Recursos	Exercer o poder por meio do controle dos recursos materiais e sociais
Interação grupal	Aparências		Obter segurança e poder por meio da manutenção da imagem pública e evitar humilhação pública
Organismo e interação grupal	Segurança	Pessoal	Promover a segurança do ambiente imediato
		Societal	Promover a segurança e estabilidade da sociedade como um todo
Grupal	Tradição		Manter e preservar as tradições culturais, familiares e religiosas

(continua)

(continuação da Tabela 2)

FONTE (Necessidades)	TIPO DE VALOR	SUBTIPO DE VALOR	MOTIVAÇÃO
Interação grupal	Conformidade	Regras	Promover a conformidade às regras, leis e obrigações formais
		Interpessoal	Promover a conformidade com outras pessoas para evitar perturbá-las ou prejudicá-las.
Grupal	Humildade		Reconhecer as próprias limitações
Organismo e interação grupal	Benevolência	Lealdade	Ser fiel e confiável ao endogrupo
		Cuidado	Buscar o bem-estar do endogrupo
Interação grupal e organismo	Universalismo	Social	Promover a igualdade, a justiça e a proteção para todas as pessoas
		Prot. Natureza	Promover a proteção da natureza e dos recursos ambientais
		Tolerância	Promover a aceitação e a compreensão em relação às pessoas percebidas como diferentes

O segundo pressuposto refere-se à possibilidade de os valores representarem relações de conflito entre duas grandes metamotivações. Um desses conflitos estaria presente na oposição entre a motivação para o autocrescimento (expressa pelos valores da autotranscendência e da abertura a mudanças) e a motivação para a autoproteção (expressa pelos valores de conservação e da autodeterminação). O outro conflito envolveria a tensão entre a ação motivada para a satisfação de interesses pessoais (representados nos valores de autopromoção e abertura a mudanças) e a ação motivada à satisfação de interesses sociais (representada nos valores de autotranscendência e de conservação). A Figura 2 apresenta a estrutura motivacional

dos valores proposta na teoria após as recentes reformulações. Schwartz et al. (2012) também desenvolveram uma nova versão do PVQ contendo 47 indicadores (três para cada tipo e subtipo de valores) que foi aplicado a amostras de estudantes universitários e população adulta proveniente de dez países (Alemanha, Estados Unidos, Finlândia, Israel, Itália, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Suíça e Turquia). Os resultados de uma série de análises multidimensionais e de análises fatoriais confirmatórias permitiram conferir alguma validade à teoria agora proposta.

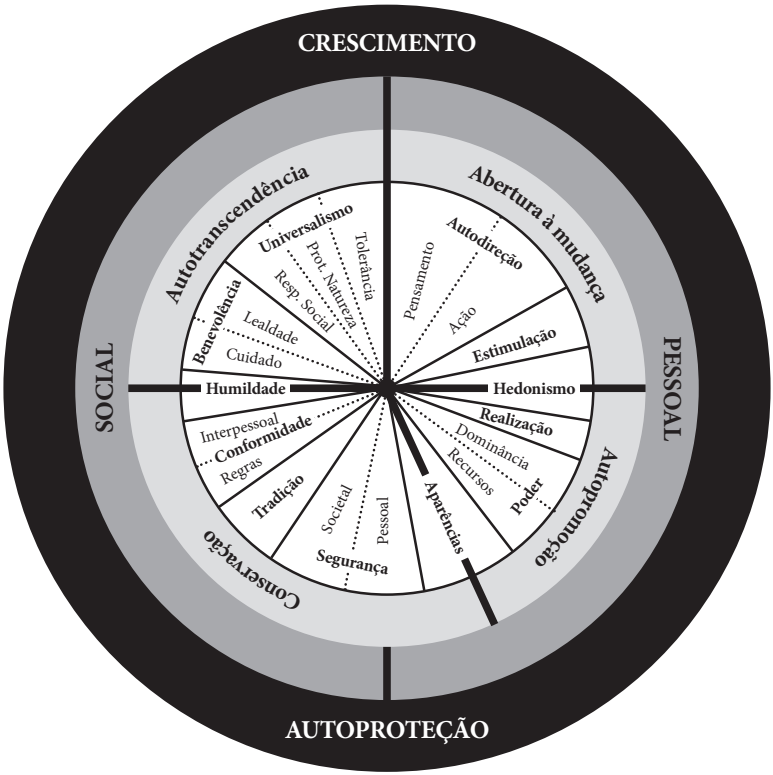

Figura 2. Estrutura Motivacional dos Valores Humanos
Fonte: Inspirado em Schwartz et al. (2012)

2.4. Da teoria dos valores individuais à teoria de valores culturais

A teoria de Schwartz propõe um modelo sobre organização motivacional que defende a existência de uma estrutura de valores estáveis a nível transcultural. A teoria dos valores culturais tem como objetivo poder mostrar os problemas básicos enfrentados pelas sociedades (Schwartz, 1994). Esses problemas referidos pela teoria são: a) a natureza das relações entre o indivíduo e o grupo; b) garantir um comportamento responsável por parte dos cidadãos que ajude a preservar as sociedades; e c) manter em harmonia a relação dos seres humanos com a natureza e o mundo (Ros, 2002).

Usando itens do SVS, Schwartz (1994) propôs uma medida de valores culturais que foi aplicada em 25.000 pessoas procedentes de 37 países, distribuídas em 86 amostras diferentes. A teoria de Schwartz (1992) afirma que o sistema universal de valores que guia a conduta humana responde à função adaptativa; os contextos culturais concretos são os que, por sua vez, fazem com que um ou outro tipo de valores prevaleça com mais ou menos intensidade. Como resultado, distinguiu sete tipos de valores culturais agrupados em três dimensões bipolares: Conservação, Autonomia Intelectual, Autonomia Afetiva, Hierarquia, Compromisso Igualitário, Competência e Harmonia. De acordo com os sete tipos de valores culturais, a estrutura dos mesmos forma três dimensões bipolares:

Conservação – Autonomia (Intelectual e Afetiva). Com essa dimensão Schwartz (1994) pretende estudar a complicada relação entre o indivíduo e o grupo social. No extremo de Conservação se encontram aquelas culturas em que a pessoa é vista dentro do grupo e onde o importante é manter a ordem e a tradição. Em contraste, no polo da Autonomia se localizam aquelas culturas em que o indivíduo é autônomo e onde se valoriza a distintividade, independentemente do estabelecido com o grupo.

Hierarquia – Compromisso Igualitário. Essa dimensão contrapõe culturas nas quais se considera legítimo que a responsabilidade corresponde a quem tem o poder e que para assegurar a responsabilidade social é legítimo que o poder esteja distribuído de forma desigual às outras. Ao contrário, o Compromisso Igualitário considera que os membros de uma sociedade são pessoas iguais que buscam o bem-estar comum.

Competição – Harmonia. Esta dimensão reflete a relação cultural entre as sociedades e o meio ambiente. No extremo de Competição se localizam aquelas culturas que exploram e dominam a natureza a seu favor. No lado oposto encontram-se as culturas que tentam adaptar-se à natureza tal como ela é.

2.5. O Método de Inglehart

Inglehart (1977) propôs uma taxonomia dos valores sociais e políticos que distingue dois grupos de valores: os materialistas e os pós-materialistas. Os primeiros estão associados à satisfação de necessidades básicas, à coesão social e ao crescimento econômico, enquanto que os segundos revelam preocupações sociais e individuais com a qualidade de vida, a realização no trabalho, a vida comunitária e a justiça política (veja Inglehart, 1990). Reinterpretando as teses de Weber (1904-5/1994) sobre o desenvolvimento do capitalismo, Inglehart (Inglehart, 1994) considera que, nos valores materialistas, efetua-se uma passagem dos valores religiosos espiritualistas à concepção de um estado laico e materialista. Nos valores materialistas, encontrar-se-ia a diferenciação entre valores espirituais e valores materiais. Nesse sentido, a passagem da sociedade feudal ao capitalismo moderno seria acompanhada por sucessivas mudanças nos valores que teriam dominado a sociedade em suas diferentes fases;

as sociedades modernas teriam passado do domínio dos valores religiosos ao dos valores materialistas para, atualmente, se encontrarem sob o domínio do que ele denomina valores pós-materialistas.

O seu principal postulado para explicar esse processo é o de que o desenvolvimento econômico conduz a determinadas mudanças no sistema de valores e crenças das pessoas nas diversas sociedades. Essa modificação de valores produz, por sua vez, um efeito de *feedback* em direção à mudança nos sistemas econômicos e políticos das sociedades. Seu interesse era analisar as mudanças sociais em longo prazo observáveis em sociedades ocidentais industrializadas. Para tanto, Inglehart (1990) derivou doze indicadores da teoria de Maslow (1954) sobre a hierarquia das necessidades humanas. Metade desses indicadores foi inspirada nas necessidades fisiológicas. Os indicadores *luta contra a alta nos preços, crescimento econômico e economia estável* foram elaborados para apreender a importância da segurança econômica; por sua vez, *manutenção da ordem, luta contra o crime e forças armadas fortes* foram criados para expressar a ênfase na segurança física. Segundo Inglehart essas necessidades descreveriam os valores de orientação materialista, pois estariam ligadas à sobrevivência dos indivíduos. Os outros seis indicadores foram derivados das necessidades sociais e de atualização. Destes, *cidades e natureza mais belas, importância das ideias e liberdade de expressão* foram derivados das necessidades estética e intelectual, enquanto *sociedade menos impessoal, importância das opiniões pessoais no trabalho e na comunidade e maior influência no governo* foram derivados da necessidade de pertença e de autoestima positiva. Segundo Inglehart (1990) esses indicadores deveriam descrever os valores de orientação pós-materialista, uma vez que revelariam preocupações sociais e individuais com a qualidade de vida, a realização no trabalho, a vida comunitária e a justiça política.

A teoria prevê também que a ênfase dada aos valores materialistas tenderia a formar um perfil valorativo, ao passo que o grau de importância atribuída aos indicadores pós-materialistas formaria outro perfil. Ao nível cultural, apenas as sociedades que atingiram a satisfação das necessidades fisiológicas e de segurança dariam, com maior probabilidade, prioridade aos valores pós-materialistas. A hipótese principal de Inglehart (1994) pressupõe que uma parte da população das sociedades ocidentais foi socializada em um período de segurança em relação à satisfação das necessidades fisiológicas. Essas sociedades teriam alto nível de desenvolvimento social e econômico. As populações das diversas sociedades deveriam polarizar-se ao longo da dimensão materialista × pós-materialista, sendo que alguns enfatizariam sistematicamente as metas materialistas e outros dariam prioridade às metas pós-materialistas. A Figura 3 sintetiza essas hipóteses.

De um modo geral, os resultados de várias pesquisas com amostras de 40 países permitem aceitar estas hipóteses. Inglehart (1990) mostrou, através de uma análise dos componentes principais que, dos seis indicadores elaborados para descrever os valores materialistas, pelo menos cinco se agrupavam no polo positivo do *continuum,* ao passo que todos os itens derivados para avaliar os valores pós-materialistas agrupavam-se ao redor do polo negativo. Portanto, a tipologia de valores materialistas e pós-materialistas pressupõe uma dimensão bipolar. Esta dimensão tem subjacente uma hierarquia de necessidades e um princípio histórico-social responsável pela criação de contextos onde um outro tipo de necessidade seja mais saliente. A tipologia de valores materialistas e pós-materialistas também foi submetida à prova em diversos estudos transculturais (e.g., Flanagan, 1987; Halman & Morr, 1994; Inglehart, 1990) e intraculturais (e.g., Bean & Papadakis, 1994), com a utilização de vários instrumentos e procedimentos metodológicos para a medida e análise dos valores.

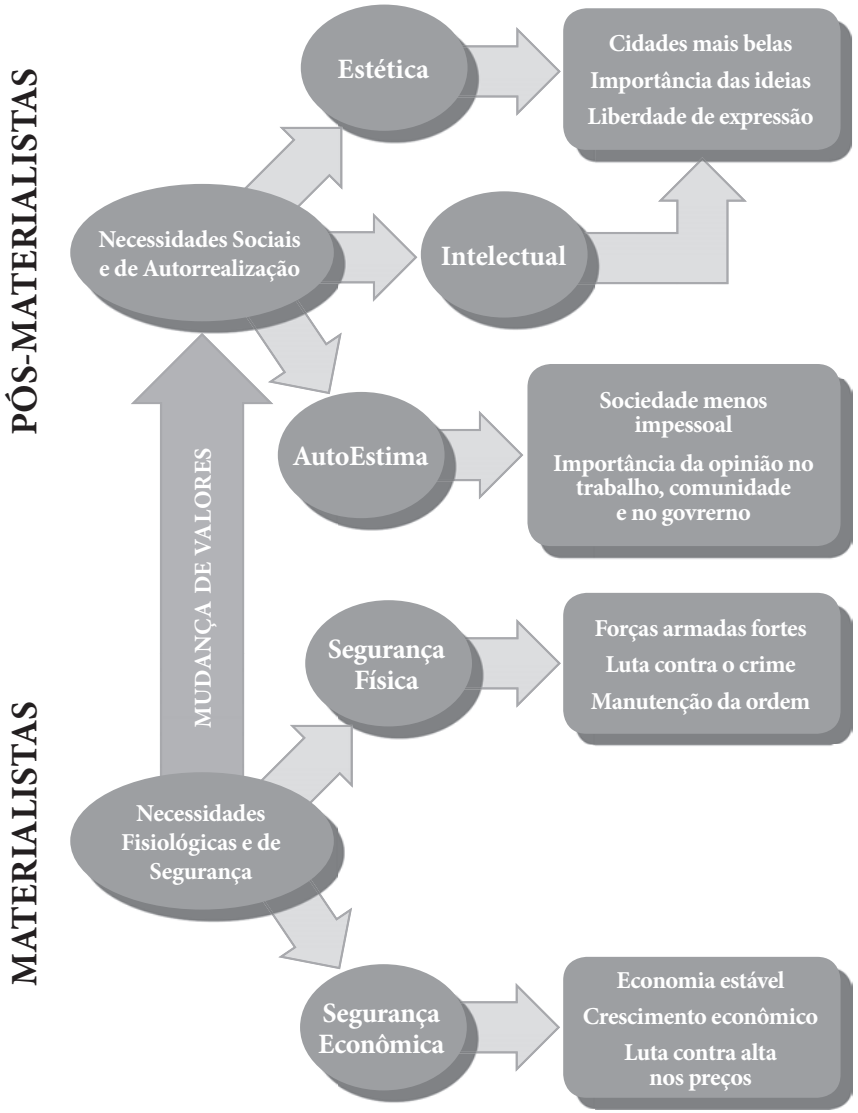

Figura 3. Tipologia dos Valores Materialistas e Pós-materialistas (Inglehart, 1990).

2.6. Modelo Desenvolvido no Brasil

2.6.1. A Integração Psicossociológica: O QVP

Os métodos de medida até aqui apresentados foram elaborados com base em dois pressupostos sobre a natureza dos valores, que podem ser sintetizados em duas perguntas também colocadas sobre outros conceitos estudados na Psicologia Social (veja Camino, 1996): a natureza dos valores é individual, i.e., eles são necessidades individuais, como defende Schwartz (1992)? ou a natureza dos valores é social, i.e., eles emergem quando ocorrem mudanças culturais, como afirma Inglehart (Inglehart, 1997)? Uma possibilidade de resposta para essas questões tem sido proposta pela Abordagem Societal dos Valores (Lima & Camino, 1995; Pereira, Camino, & Costa, 2004; Pereira et al., 2005; Pereira, Lima & Camino, 2001; Pereira, Torres & Barros, 2004). Essa abordagem tenta integrar a perspectiva psicológica elaborada por Schwartz (1992), sobre os tipos motivacionais, com a perspectiva sociológica proposta por Inglehart (1990), sobre os valores materialistas e pós-materialistas. As características básicas desta abordagem são as ideias de que os valores expressam os conflitos ideológicos, orientam os comportamentos e estão ancorados nas identidades dos grupos sociais e nos posicionamentos ideológicos derivados dessas identidades.

Com base nesses postulados, Camino e colaboradores (Pereira, Camino et al., 2004; Pereira et al., 2005; Pereira, Lima et al., 2001) apresentaram o Questionário de Valores Psicossociais (QVP-24) para medir os sistemas de valores (veja a Figura 4). Esse questionário foi validado em várias investigações realizadas em amostras de universitários brasileiros (e.g., Pereira, Camino et al., 2001). Resultados de análises fatoriais confirmatórias indicam que o QVP-24 é adequado para medir os sistemas de valores de estudantes universitários (Pereira, Camino et al., 2004) e de adolescentes brasileiros (veja Moraes, 2002).

Questionário de Valores Psicossociais (QVP–24)

Instruções: Logo abaixo você encontrará uma lista contendo um conjunto de valores sociais aos quais deve atribuir uma nota variando de 0 (zero) a 10 (dez), considerando o grau de importância de cada um dos valores *para a construção de uma sociedade ideal para se viver.* Lembre-se de que quanto menor a nota, menor será a importância do valor e, quanto maior for a nota, maior será a importância do valor.

	Nota		*Nota*
ALEGRIA.....	[ ]	AMOR.....	[ ]
AUTORREALIZAÇÃO.....	[ ]	AUTORIDADE	[ ]
COMPETÊNCIA.....	[ ]	CONFORTO.....	[ ]
DEDICAÇÃO AO TRABALHO.....	[ ]	FRATERNIDADE.....	[ ]
IGUALDADE.....	[ ]	JUSTIÇA SOCIAL.....	[ ]
LIBERDADE.....	[ ]	LUCRO.....	[ ]
OBEDIÊNCIA ÀS LEIS DE DEUS.....	[ ]	PRAZER.....	[ ]
RELIGIOSIDADE.....	[ ]	REALIZAÇÃO PROFISSIONAL ..	[ ]
RIQUEZA.....	[ ]	RESPONSABILIDADE.....	[ ]
SENSUALIDADE.....	[ ]	SALVAÇÃO DA ALMA.....	[ ]
STATUS.....	[ ]	SEXUALIDADE.....	[ ]
UMA VIDA EXCITANTE	[ ]	TEMOR A DEUS.....	[ ]

Figura 4. O questionário de valores psicossociais

O *QVP-24* mede quatro sistemas de valores: religioso (medido pela adesão à religiosidade, à salvação da alma, ao temor a Deus e à obediência às leis de Deus); hedonista (medido pela importância atribuída ao prazer, à sensualidade, à sexualidade e a ter uma vida excitante); materialista (medido pela adesão à autoridade, à riqueza, ao *status* e ao lucro); pós-materialista (medido pela importância atribuída aos valores do bem-estar social, do bem-estar profissional e do bem-estar

individual). As investigações conduzidas com o QVP-24 indicam que os sistemas de valores são correlacionados positivamente. Segundo Pereira, Lima et al. (2001) essas correlações indicam que não há relações de conflito na adesão aos valores. Para esses autores, isso ocorre porque os valores pouco têm haver com necessidades. Como indicam Deschamps e Devos (1993), os valores relacionam-se, sobretudo, com as ideologias sobre como a sociedade deve ser organizada[5].

3. Relações dos Valores com Outras Variáveis

Os valores afetam a maneira que as pessoas percebem o mundo, suas decisões, preferências e suas ações, influenciados pelos contextos sociais (Fischer et. al, 2011). Ao mesmo tempo, os valores refletem as soluções que os grupos (nações, organizações) desenvolvem para responder aos desafios da existência (Hofstede, 2001; Schwartz, 2005a). Nesta parte revisaremos a literatura sobre o papel de fatores antecedentes e variáveis nas quais os valores exercem algum impacto.

3.1. Antecedentes dos valores

Como as pessoas chegam a adquirir seus valores? Sem dúvida, a cultura na qual nos toca nascer e viver nos oferece um conjunto de orientações de valores e de significados compartilhados que impregnam toda atividade no nosso meio. No entanto, dentro do mesmo contexto cultural

5 Outro procedimento registrado no Brasil para medir os valores foi desenvolvido por Gouveia (2003) e é designado Questionário dos Valores Básicos. Com este questionário Gouveia (2003) propõe medir os valores como representantes das necessidades humanas básicas (ver também Fischer, Milfont & Gouveia, 2011).

existem variações individuais importantes. Ou seja, todos nós conhecemos os elementos-chave da nossa cultura, mas todos somos diferentes. As diferenças individuais nos valores surgem como resultado de uma combinação única das influências culturais, das características biológicas e das experiências sociais (Rokeach, 1973; Schwartz, 2009). Assim, a história pessoal, suas características, localização, pertença a uma cultura dentro de um contexto mais amplo e outros fatores vêm determinar seus valores.

O processo de socialização pelo qual nos convertemos em seres sociais plenos começa no seio da família. Ali adquirimos nossos valores iniciais ou posturas com respeito às questões vitais como, por exemplo, as relações com outras pessoas, nosso êxito pessoal ou as relações com autoridade. Os pais são agentes ativos de socialização e de transmissão dos valores. Eles, de forma mais ou menos consciente, elaboram um conjunto de prioridades, modos globais de pensar, sentir e atuar que tentarão transmitir aos seus filhos. A eficácia de seus esforços dependerá, entre outros fatores, da coerência entre suas posturas declaradas (por exemplo, o respeito aos demais) e suas condutas efetivas (por exemplo, o tratamento respeitoso com os vizinhos ou com seus próprios filhos), da clareza e consistência de suas mensagens e da adequação destas mensagens à idade e ao nível do desenvolvimento da criança (Ceballos & Rodrigo, 1998; Grusec & Goodnow, 1994).

A socialização nos valores está ligada à situação concreta na estrutura social ou ao nicho evolutivo (Super & Harkness, 1986) onde se encontra a criança. O estatuto social e ocupacional de seus pais pode determinar os valores que lhe serão transmitidos com maior ênfase. Nos trabalhos já clássicos de Kohn (1969), podemos verificar que os valores ligados à autodireção como, por exemplo, a curiosidade, a responsabilidade, o esforço por triunfar e se superar serão priorizados pelos pais das classes médias que desempenham trabalhos profissionais que requerem

maior iniciativa e autonomia. Por outro lado, as crianças de pais das classes trabalhadoras com os trabalhos rotineiros, estritamente supervisionados e regrados serão socializadas nos valores de conformidade onde se priorizam a obediência, os bons modos e a honestidade. Processo similar ocorre no modo como a socialização familiar determina a avaliação do êxito. As expectativas dos pais sobre o êxito dos seus filhos, transmitidas junto com uma maior independência, e as práticas concretas que a fomentam se traduzem em que as crianças estão mais motivadas ao êxito nas suas vidas (Rosen & D´Andrade, 1959).

A transmissão de valores de pais para filhos se situa em um meio cultural determinado e está baseada nos significados compartilhados nesse meio. Entretanto, o processo não é automático. Os pais avaliam o potencial adaptativo de seus próprios valores para o futuro de seus filhos (Youniss, 1994) e podem chegar a promover uns valores distintos dos seus. Este dilema está especialmente presente entre os pais imigrantes que em uma situação determinada podem encarar uma dura incompatibilidade (real ou percebida) entre seus valores culturais e religiosos e os do meio receptor. Os valores que então serão transmitidos a seus filhos serão o resultado da elaboração de uma postura determinada com respeito às duas culturas. Entretanto, isto não será unicamente o resultado da decisão individual dos pais imigrantes. O grupo majoritário pode favorecer a preservação dos valores culturais dos imigrantes ou contrariamente, forçá-los a abandonar sua herança cultural. Igualmente, a condição de grupo minoritário pode fazer com que os pais desenvolvam estratégias específicas para defender sua postura ou identidade grupal e assegurar a transmissão de seus valores aos filhos (Molpeceres, Llinares & Musitu, 2000). Ao mesmo tempo, os filhos de pais imigrantes ou membros de grupos minoritários experimentam a influência socializadora em valores tanto por parte de seus pais como pela sociedade que

os rodeia e, às vezes, as mensagens que lhes chegam competem entre si (Szapocznik & Kurtines, 1993).

Em resumo, as características sociais, culturais e estruturais da família, junto com as características dos pais, formam um contexto onde se realiza a socialização inicial por meio dos quais os valores sociais são transmitidos.

3.2. Educação

Durante o período educativo, o passar por várias etapas de crescente complexidade acadêmica, com os desafios intelectuais cada vez mais complexos e a exposição a distintas ideias, promove a abertura e flexibilidade intelectual e pessoal (Kohn & Schooler, 1983). Isto se traduz em uma maior valorização de autodireção e estimulação (Schwartz, 2009). Ao mesmo tempo, aprende-se a não aceitar sem questionar as normas e tradições pré-estabelecidas, o que faz com que as pessoas com mais anos de estudos em um ambiente cultural laico valorizem menos a conformidade e a tradição. Por último, os valores de universalismo começam a florescer só ao final da escola secundária (Schwartz, 2009), possivelmente unidos ao desenvolvimento moral e cognitivo. Estes valores são mais fortes entre as pessoas que atendem à universidade devido, possivelmente, ao fato que a experiência universitária amplia os horizontes pessoais e intelectuais.

3.3. Idade e ciclos de vida

Os valores podem mudar ao longo da vida. As circunstâncias relacionadas com distintas etapas do desenvolvimento e as demandas específicas dos ciclos de vida produzem mudanças nas prioridades que

as pessoas dão a diferentes aspectos da existência. Assim, por exemplo, a experiência da paternidade aliada a uma relativa estabilidade laboral produz uma mudança de perspectiva quando a preocupação com satisfazer as necessidades próprias e conseguir coisas dá lugar a um maior interesse pelo bem estar dos demais (Veroff, Reuman & Feld, 1984). Esta tendência se traduz como a diminuição na ênfase nos valores de autopromoção (êxito e poder) e o início da priorização aos valores de autotranscendência (benevolência e universalismo) e é bastante generalizada, confirmada em uma amostra de 20 países europeus usando o modelo de Schwartz (Schwartz, 2009).

Em geral, com o aumento da idade as pessoas estão mais engajadas em redes sociais, mais apegadas aos hábitos, e menos expostas às situações e desafios excitantes (Glen, 1974). Isto se traduz, segundo Schwartz (2009), no incremento dos valores de conservação (tradição, conformidade, seguridade) e no enfraquecimento dos valores de abertura à mudança (autodireção, estimulação, hedonismo). Ainda que aqui se possa encontrar variações culturais significativas, é possível que esta tendência seja mais marcada nos países menos afluentes dado o predomínio de valores materialistas, enquanto que nas culturas onde se valoriza (e é possível encontrar) valores vinculados à autorrealização, as pessoas estarão mais orientadas a usufruir sua vida e a perseguir suas próprias metas também numa etapa vital mais avançada. Os jovens, por outro lado, sobretudo os adolescentes, são mais flexíveis e podem adaptar seu sistema de valores às mudanças situacionais. Assim, no geral, os imigrantes mais jovens adotam mais os valores da sociedade de acolhida que os mais velhos (Marín, Sabogal, Marín, Oter-Sabogal & Perez-Stable, 1987). Por outro lado, sugeriu-se que as mudanças vitais cruciais e a subsequente necessidade de adaptação impactem os valores de uma maneira mais poderosa que a idade (Bardi, Lee, Hofmann-Towfigh & Soutar, 2009). As

mudanças podem ocorrer em qualquer etapa vital. Portanto, uma reestruturação das prioridades valorativas é uma possibilidade tangível.

3.4. Fatores sociais, políticos e econômicos

Tal como comentado anteriormente, a posição de uma pessoa na estrutura social afeta a sua orientação valorativa no seu percurso de vida. Isto se explica pelos valores transmitidos pelos pais, mas também porque as pessoas adaptam seus valores a suas circunstâncias vitais, pessoais e organizacionais (Gouveia et al., 2009). A situação requer novas condutas e isto pode produzir mudanças valorativas. Por exemplo, as pessoas que desempenham os trabalhos que permitem uma maior liberdade de decisão incrementam sua valorização de autodireção, enquanto que diminui a importância da conformidade (Kohn & Schooler, 1983). Por outro lado, as pessoas que experimentam dificuldades econômicas e instabilidade social outorgam maior importância à segurança comparadas com aquelas que se encontram em uma situação protegida (Inglehart, 1997). Poderíamos dizer que isto se baseia nas necessidades oriundas de carências (Bilsky & Schwartz, 1994; Maslow, 1954). Igualmente, os fatos coletivos traumáticos podem aumentar a valorização da proteção e a necessidade de segurança. Por exemplo, os ataques terroristas (11 de Setembro, as explosões em Londres, em 2005) fizeram com que se incrementasse a importância da segurança (Goodwin & Gaines, 2009; Verkasalo, Goodwin & Bezmenova, 2006).

3.5. Gênero

Várias teorias sobre diferenças entre os gêneros postulam que as mulheres enfatizam mais os valores de tipo expressivo-comunal de cuidado, apoio e preocupação pelos demais enquanto que os homens se

centram mais nos valores de tipo instrumental como, por exemplo, ambição ou influência. Nesta linha, confirmou-se que as mulheres outorgam uma maior importância aos valores de benevolência e universalismo enquanto que os homens valorizam mais o êxito e o poder como princípios importantes em suas vidas (Schwartz, 2009; Schwartz & Rubel, 2005). Entretanto, o gênero explica as diferenças entre as pessoas em suas prioridades valorativas só de forma muito modesta comparado com a idade e, sobretudo, com a cultura onde as pessoas foram socializadas.

3.6. Valores e traços de personalidade

Antes de passar a analisar o papel dos valores como antecedentes ou preditores de atitudes e comportamentos, discutiremos brevemente sua relação com outro conceito importante na psicologia, os traços de personalidade. Em geral, pode-se dizer que a personalidade representa o que as pessoas são e tendem a fazer de forma natural, enquanto que os valores refletem o que consideram importante e creem que têm que fazer (Parks & Guay, 2009; Roccas, Sagiv, Schwartz & Knafo, 2002). Existe a evidência de uma relação estreita entre os dois fenômenos. Vários estudos com amostras de diferentes culturas constataram as associações entre o traço de abertura à experiência e os valores de abertura à mudança (sobretudo a autodireção) e autotranscendência (especialmente, o universalismo), entre o traço de agradabilidade e os valores de autotranscendência (sobretudo benevolência) e conservação, entre o traço de extroversão e os valores de autopromoção e estimulação, e entre o ser consciencioso ou tenaz e os valores de conservação e autopromoção (Dollinger, Leong & Ulicni, 1996; Luk & Bond, 1993; Olver & Mooradian, 2003; Parks, 2007; Roccas et al., 2002; Yik & Tang, 1996). O que ainda não está claro é a natureza da relação causal entre os dois construtos psicológicos. A pergunta aqui seria, por

exemplo, até que ponto é verdade que uma pessoa que é inicialmente extrovertida (assertiva, sociável e ativa) valorize como consequência a estimulação (novidade, desafios e excitação)? ou ao contrário, é mais provável que uma pessoa que valoriza as experiências estimulantes as busque de forma sistemática até tal ponto que esta conduta se converta em característica dela? Vários autores, incluindo os proponentes da teoria dos cinco grandes traços de personalidade (Big Five personality traits, Costa & McCrae, 2001), o modelo dominante dos traços de personalidade, afirmam que estas são as tendências básicas endógenas baseadas nas características biofisiológicas e que influenciam as "adaptações características" do indivíduo, incluídos os seus valores e atitudes (McCrae et al., 2000). Se isto é assim, então os traços de personalidade predeterminam os valores das pessoas de tal maneira que suas prioridades sobre o que é valioso e desejável se elaborem para encaixar e justificar suas tendências estáveis de conduta (Roccas et al., 2002). Entretanto, também é possível que dado que as prioridades em valores induzam condutas correspondentes (Rokeach, 1973; Schwartz, 1996) estas depois se solidifiquem e sejam percebidas como traços de personalidade. A discussão está ainda aberta e inconclusiva. Entretanto, é curioso anotar um padrão transculturalmente confirmado de que tanto os traços de personalidade como os valores pessoais mudam ao longo da vida dos individuos (McGrae et al., 2000; Schwartz, 2009). Outra possibilidade é que a relação entre traços e valores seja recíproca e circular, refletindo sua origem motivacional e também as adaptações ao meio.

3.7. As consequências das diferenças em valores

Para entender como funcionam os valores, analisaremos primeiro o seu papel motivacional descrevendo sua relação com a conduta através dos objetivos derivados dos valores. Segundo, descreveremos a

literatura sobre a relação entre os valores, as atitudes e as condutas. Por último, apresentaremos alguns exemplos do impacto dos valores nas condutas específicas.

3.7.1. Os valores e a motivação

A motivação pode ser considerada como um fator diretamente relacionado com a intensidade e persistência de nossas ações e a consecução de nossos objetivos (Mitchell, 1997). Tanto Rokeach (1973) como Schwartz (2009) enfatizam a natureza motivacional dos valores afirmando que são o vínculo entre as necessidades mais gerais do indivíduo e os objetivos específicos que se concebem. Por sua vez, afirma-se que os valores guiam a conduta e se traduzem na ação concreta porque se "cristalizam" nos objetivos específicos, indicando aos indivíduos algo determinado a perseguir (Lewin, 1952; Locke & Henne, 1986). Assim, os valores induzem os objetivos, determinam seu conteúdo e estes, por sua vez, dirigem a ação. Por exemplo, em um estudo realizado por Feather (1995), os estudantes que valorizavam altamente a autodireção avaliaram como mais atrativo um trabalho que oferecia liberdade, independência e criatividade, mas baixa segurança, enquanto que aqueles que priorizavam a segurança preferiram um trabalho com as características opostas. De forma similar, os representantes de vendas japoneses e norte-americanos com alta adesão aos valores de segurança preferiam um aumento de segurança laboral como recompensa por seu bom trabalho, enquanto que os que priorizavam valores de êxito preferiam promoções e oportunidades de desenvolvimento profissional (Dubinsky, Kotabe, Lim & Wagner, 1997). Assim, na hora de estabelecer conscientemente os objetivos a perseguir, as pessoas podem se basear em suas prioridades de valor. Ao mesmo tempo, os valores podem motivar a conduta de uma forma mais automática,

sem um processamento analítico, mas sim emocional da experiência. Por exemplo, demonstrou-se que as atividades habituais e rotineiras dos indivíduos podem ser congruentes com os seus valores (Bardi & Schwartz, 2003). Neste caso, o mecanismo afetivo de desfrutar as ações que estão em harmonia com os princípios próprios explicaria o vínculo motivacional entre os valores e os comportamentos das pessoas. Entretanto, é plausível que os valores, enquanto representações cognitivas do desejável, tenham uma relação mais estreita com as condutas dirigidas a conseguir objetivos escolhidos de forma consciente e voluntária, comparados com as condutas mais espontâneas ou intuitivas menos autocontroladas.

3.7.2. Os valores, a atitude e o comportamento

Obviamente, é interessante saber que uma pessoa valoriza mais as experiências inovadoras e excitantes enquanto que outra prioriza um ambiente seguro para si mesma e para as pessoas próximas a ela. Entretanto, o que nos traz este conhecimento? O interesse dos estudos sobre os valores está em poder predizer as diferenças no comportamento das pessoas partindo da discrepância em seus valores. As investigações realizadas em mais de 30 países puderam estabelecer o impacto dos valores individuais em múltiplas formas de expressão de atitudes e comportamentos, entre as quais podemos mencionar as atitudes em relação aos dilemas éticos, o meio ambiente, o sexismo e as condutas religiosas e sexuais, o uso de álcool e outras drogas, a caça, a competição, a cooperação e as condutas de consumo (Schwartz, 2009). Mas, como operam os valores sobre a conduta humana? O tema é complexo e foram propostos vários mecanismos de vinculação direta e indireta.

No que se refere às atitudes, sabemos que ajudam a nos posicionar frente a determinados assuntos, a orientar nossa conduta e a

justificar nossas ações. Entretanto, os valores são distintos das atitudes ao serem mais globais e ao transcenderem as situações e as questões específicas. Algumas atitudes podem estar diretamente relacionadas com os valores. Por exemplo, uma atitude favorável à proteção do meio ambiente expressará os valores do universalismo. Igualmente, uma atitude de oposição à medidas discriminatórias contra minorias sociais expressaria estes mesmos valores (ver Ramos, Vala & Pereira, 2008). Ao mesmo tempo, a evidência empírica aponta que existe um grau distinto de consistência entre as atitudes e comportamentos. Como, então, se articulariam os valores, as condutas e as atitudes? Uma das respostas possíveis baseia-se no fato de que uma das funções das atitudes é expressar os valores centrais do autoconceito (Katz, 1960). Neste sentido, cabe esperar uma relação direta entre os valores mais cruciais para a pessoa e sua identidade e as atitudes correspondentes. Assim, se a preservação das tradições é central para o sentido de identidade de uma pessoa, é provável que o expresse consistentemente com suas atitudes sobre a manutenção da ordem estabelecida das coisas em distintos âmbitos pessoais e sociais. Isto se daria, sobretudo, quando pelas pressões do contexto a pessoa se vê forçada a atuar contra seus princípios ou a ajustar suas respostas às normas dominantes.

Outro mecanismo proposto para vincular os valores com as atitudes e condutas é através da norma pessoal como uma obrigação moral interiorizada de responsabilidade frente à ação. Esta norma pessoal baseada em valores é um motivador da ação e atua de uma maneira distinta da pressão social externa (Ros, 2000). Diferentes valores ativarão as normas pessoais correspondentes e serão, portanto, responsáveis por guiar as condutas.

Além de analisar a relação valores-atitudes-condutas, existe uma linha de estudos que se centra na relação sistemática entre valores e comportamentos sem considerar o papel das atitudes. Aqui se assume que os

valores predizem os comportamentos diretamente. Isto ocorre, sobretudo, quando existe uma pressão relativamente baixa do contexto, ou seja, quando o individuo é mais livre para atuar de acordo com seu próprio critério. Então, de que maneira atuam os valores que possuem uma pessoa sobre suas condutas? Vários mecanismos tem sido propostos:

A ativação de valores: afirma-se que os valores dirigem a conduta apenas se estiverem ativados (Verplanken & Holland, 2002). Esta ativação não implica obrigatoriamente que o indivíduo se torne consciente de suas prioridades, mas que a situação mobilize os valores correspondentes. Por exemplo, no momento de decidir entre estudar para tirar uma boa nota no exame ou ficar com um amigo que tem problemas pessoais. Podem-se ativar a importância dos valores da ambição ou o valor da amizade, sobretudo se ambos são centrais para a pessoa. Neste caso, os valores ativados (êxito vs. benevolência) e a sua motivação correspondente promoverão diretamente a decisão sobre o comportamento (ficar em casa para estudar vs. telefonar para o amigo para se encontrarem).

A centralidade dos valores para o autoconceito: certos valores são centrais para o sentido do si mesmo e representam uma parte importante do autoconceito. São precisamente estes valores que terão uma relação mais estreita com o comportamento e, uma vez ativados, guiarão a ação de forma poderosa (Verplanken & Holland, 2002). Por exemplo, em um estudo realizado por Verplanken e Holland (2002), estudantes noruegueses para os quais os valores de proteção do meio ambiente eram centrais para sua identidade, tenderam a votar durante as eleições nacionais em um partido que defendia uma plataforma que salientava a importância da proteção do ambiente. Nota-se que o contexto das eleições é uma situação que ativa de forma poderosa os valores e as ideologias das pessoas.

Os valores dirigem a atenção, a percepção e a interpretação da situação: os valores podem ser concebidos como as cognições ou lentes através das quais uma pessoa vê a situação. Por exemplo, como comentaremos mais adiante, se para um indivíduo é central manter o seu domínio sobre as outras pessoas (poder), estará muito suscetível às possíveis ameaças a sua imagem pública ou a como o tratam os demais, sobretudo nos contextos de alta tensão interpessoal. Além disso, quando uns valores são centrais para a pessoa e estão ativados, aumenta-se a busca da informação relacionada (indícios de insulto ou provocação) e isto, por sua vez, determinará a ação (e.g., a agressão).

Os valores influenciam o planejamento da ação: quanto mais importante é a prioridade dada a um valor, mais provável será que o indivíduo elabore um plano que se traduza em ação. Ao promover o planejamento, a prioridade dada a valores específicos incrementa a conduta consistente com esses valores. Na mesma linha, os valores predizem as condutas no futuro de uma forma mais forte que as condutas imediatas (Eyal, Sagristano, Trope, Liberman & Chaiken, 2009).

Apresentados alguns mecanismos que vinculam os valores, as atitudes e os comportamentos, passaremos a descrever alguns exemplos de condutas ligadas diretamente aos valores.

3.7.3. Valores e condutas no âmbito pessoal

Os valores estão ligados às condutas dos indivíduos tanto na área mais pública de sua vida como na mais privada. Por exemplo, estão relacionados com a escolha da carreira, uma decisão que em geral implica uma avaliação muito séria dos aspectos favoráveis e desfavoráveis e, portanto, a

ativação dos valores centrais para a pessoa. Assim, encontra-se que os valores de autopromoção (poder e êxito) são os mais altos entre os estudantes de cursos relacionados com atividades empresariais, enquanto que o universalismo é mais característico dos estudantes de ciências sociais (Myyry & Helkama, 2001). Com relação à vida espiritual, constatou-se uma tendência bastante universal e encontrada em vários relatos que consiste em que as pessoas mais religiosas são aquelas que valorizam mais a tradição, a conformidade e, em certo grau, a benevolência (mas não o universalismo) e se opõem à estimulação e autodireção, o que confirma a sua descrição como bastante conservadora (Saroglou, Delpierre & Dernelle, 2004).

3.7.4. Valores e conduta social

Violência: os valores podem ter uma relação direta e indireta com a agressão. Em vários estudos realizados com adolescentes, uma população muito vulnerável neste sentido, constatou-se que as condutas violentas são, sobretudo, características dos indivíduos com alta adesão aos valores do poder (controle e domínio sobre pessoas). Esta relação se acentuava ainda mais nos colégios onde a violência era mais comum. É possível que nestes contextos aqueles indivíduos que dão uma grande importância à dominância e à sua imagem pública sejam muito vigilantes (valores ativados dirigindo a atenção) e que interpretem erroneamente os insultos não intencionados (valores afetando os julgamentos e as atitudes) e que reajam com violência (valores influenciando a conduta) (Knafo, Daniel & Khoury-Kassabri, 2008). Adicionalmente, pelo visto, a combinação de uma alta valorização do poder junto com ter os pais autoritários conduz aos níveis mais altos do abuso (e.g., *bullying*) entre os adolescentes e os leva a se associar a amigos "bullies" (Knafo, 2003). Os valores que poderíamos denominar "a medicina contra a violência", como, por exemplo, o universalismo

(tolerância, bem estar de todos) são os que mais estão relacionados à diminuição de comportamentos agressivos nos colégios com alta violência. Este valor, junto com a benevolência, se associa a um nível mais alto de empatia (Myyry & Helkama, 2001). Além disso, a conformidade (pelo menos nos contextos onde a norma é a conduta pró-social) e a segurança se vinculam com as atitudes negativas relacionada com a violência (Mokounkolo, 2004).

O voto e o ativismo político: os indivíduos utilizam seus valores pessoais para organizar e priorizar suas crenças e sentimentos com respeito à vida política, e também para tomar e justificar as decisões relacionadas a ela. No que se refere ao voto político, os valores de universalismo e benevolência explicam uma orientação mais à esquerda, enquanto a conformidade e a tradição são os valores mais associados a ter a orientação política de direita, nos países europeus, com exceção dos países do antigo bloco comunista onde existe múltiplas dimensões que definem o significado do posicionamento esquerda-direita (Piurko, Schwartz & Davidov, 2011). Outra investigação demonstrou que os valores dos eleitores (tradição, conformidade, poder e êxito *vs.* universalismo, benevolência, autodireção) prediziam seus valores políticos (governo forte, moral tradicional, intervenções militares, mercado competitivo *vs.* políticas orientadas à justiça, tolerância e bem estar para todos) de uma maneira consistente e estes, por sua vez, determinaram a direção do voto (partidos de direita *vs.* partidos de esquerda) durante as eleições na Itália em 2006 (Schwartz, Caprara & Vecchione, 2010). O ativismo político tende a se associar com valores de universalismo (os que promovem a justiça social), à pouca valorização da segurança e da conformidade (já que o ativismo pode supor riscos e tenta promover a mudança), e aos valores de estimulação – acrescentando que os ativistas políticos não só estão motivados pelas considerações ideológicas, mas também buscam experiências excitantes (Schwartz, 2009).

3.7.5. Valores e relações intergrupais

Os valores podem servir como padrões sobre o que deveria fazer uma pessoa com respeito às pessoas que são distintas por não pertencer a seu próprio grupo, e que atitudes e ações intergrupais deveriam apoiar. A este respeito, os valores de universalismo e autodireção promoviam atitudes de abertura ao contato mútuo entre os judeus e os árabes em Israel, enquanto que a valorização da tradição, da segurança e da conformidade limitavam essas atitudes (Sagiv & Schwartz, 1995). Este resultado se assemelha ao que Rokeach (1973) encontrou com respeito à postura dos brancos norte-americanos em relação às pessoas percebidas como afro-americanos.

As atitudes em relação à imigração e a consequente diversidade cultural representam outro tema onde a postura de um quanto ao "outro" é influenciada pelos valores pessoais (ver especialmente Ramos, 2011). Assim, na França especialmente aqueles que concediam uma alta importância à segurança (que pode ser interpretada como preocupação em evitar uma possível ameaça pessoal, nacional e interpessoal) opuseram-se veementemente à imigração. Por outro lado, aqueles que valorizavam, sobretudo, o universalismo (aceitação e preocupação, inclusive por aqueles que são diferentes) eram mais dispostos a aceitar os "outros" (Schwartz, 2009).

Finalmente, deve ser levado em consideração que o contexto cultural onde vive e opera uma pessoa modera a relação entre os seus valores, atitudes e condutas. As pessoas em diferentes culturas variam no grau em que utilizam os seus atributos internos para orientar a sua conduta, podendo estar mais determinada pelas circunstâncias e requisitos da situação. A cultura também modera a relação entre os valores e as condutas ao determinar o repertório das ações normativas e o significado que uma determinada conduta pode assumir.

3.8 Valores sociais como preditores: relação entre atitudes e comportamento

A importância do estudo dos valores e a sua preocupação teórica e prática tem provocado grande interesse nos pesquisadores do domínio da Psicologia Social. O interesse encontra-se principalmente em ser capaz de conhecer e estabelecer quais são os fatores que podem explicar o comportamento dos indivíduos, direta ou indiretamente. Dado o menor poder preditivo que as atitudes têm sobre a intenção do comportamento humano, frente a outras variáveis tais como as normas (pessoais ou subjetivas), tem-se aumentado o interesse em estabelecer e estudar o papel dos valores como precedentes das normas (Ros, 2001; Bardi & Schwartz, 2003; Schwartz, 2011). Os valores, tanto os pessoais como os culturais, parecem estar relacionados com diferentes aspectos do comportamento humano como a justiça, a orientação política, as relações intergrupais e a cooperação (Fisher, 2006; Schwartz, 2011). As pessoas estão continuamente desenvolvendo atitudes. Basta pensar em como nos posicionamos frente a acontecimentos da vida cotidiana, a outras pessoas ou às coisas em geral. Nesse sentido, as atitudes são orientações de caráter avaliador em relação a um objeto de natureza física ou social. As conhecidas e trabalhadas teorias da Ação Racional e Planificada (Fishbein e Ajzen, 1980; Ajzen, 1998) estabelecem as atitudes como os antecedentes de nossos comportamentos. Agora, essa abordagem mostra uma limitação quando se trata de estudar as explicações, já que não são levados em conta comportamentos nos quais se implicam outras pessoas, como poderiam ser a persuasão ou a liderança. Frente a esta concepção, autores como Rokeach (1973) e Schwartz (1992) deram um contributo importante ao incluir em suas pesquisas o papel dos valores como um componente explicativo para o comportamento humano. Rokeach trabalhou para estabelecer uma

vinculação teórica entre os valores, as atitudes e, finalmente, sua correspondência com o comportamento; Schwartz, por outro lado, incorporou uma ampla e completa teoria integrada sobre os valores, cuja estrutura pode ser relacionada aos comportamentos pessoais (individuais) e sociais (grupais). Para Rokeach (1973), os valores são crenças que transcendem situações específicas (são transituacionais), que também estão ordenados de forma hierárquica (em ordem de importância), e que atuam como guias das atitudes e comportamento das pessoas (diferença fundamental em relação às atitudes, que são consideradas crenças específicas e concretas sobre um objeto ou situação). De acordo com este pensamento, as atitudes que são ativadas por pessoas frente a um determinado objeto de atitude conduzirão para a ativação de um conjunto de valores instrumentais e terminais com os que estão (atitudes) funcionalmente conectados. Por sua vez, Schwartz (1992; 2001) determina que o sistema de valores deveria ser tratado como um todo integrado no comportamento humano, ou seja, os comportamentos estarão mais relacionados com alguns tipos de valor, e não tanto com outros. Desta forma, podemos identificar o valor que está a motivar o comportamento, assim como o valor que está a inibi-lo.

4. Sumário e Conclusões

Neste capítulo, fizemos um percurso pela natureza, teoria e aplicações dos valores sociais. Através de Rokeach (1973, p. 5), apresentamos a definição de valores que, mais tarde, serviria como padrão conceitual para o desenvolvimento das principais investigações sobre este tema na Psicologia Social: uma crença duradoura sobre comportamentos (e.g., ser honesto) ou princípios-fim (e.g., a igualdade) que uma pessoa acredita que a sociedade prefere que sejam realizados.

Posteriormente, os trabalhos de Kluckhohn (1968), Schwartz e Bilsky (1987), Schwartz (1992, 1994) e Pereira, Camino e Costa (2005) destacaram e perfilaram aspectos como os valores individuais, a necessidade das motivações sociais, os conflitos ideológicos ou de identidade, mostrando com isso a intercomunicação entre cada um dos diferentes componentes. A Tabela 3 sistematiza as principais definições dos valores aqui apresentadas, especificando as fontes dos valores e os seus principais procedimentos de medida.

Tabela 3. Natureza, fonte e procedimentos metodológicos destacados nas principais abordagens sobre os valores na Psicologia Social (adaptado de Torres et al., 2001).

Autores	Natureza	Fonte	Procedimento Metodológico
Rokeach (1973)	Crença do Indivíduo	Necessidades	Hierarquização de um conjunto de valores como "princípios guia em minha vida".
Inglehart (1991)	Indicadores de Mudanças Culturais	Necessidades e Estrutura Econômica	Hierarquização das metas a serem priorizadas por um determinado país.
Schwartz (1992)	Concepções do Indivíduo	Requisitos universais da existência humana	Classificação dos valores como "princípios guia em minha vida".
Gouveia (2003)	Categorias de orientação	Necessidades	Atribuição de importância de cada valor como "um princípio-guia na sua via"
Pereira, *et al.* (2001)	Estruturas de Conhecimento	Ideologia	Atribuição de importância a cada valor para a "construção de uma sociedade ideal".

Rokeach (19973) é o primeiro a propor que os valores teriam duas características básicas, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento de um instrumento de medição: os valores são crenças duradouras; referem-se a modos específicos de conduta ou estados finais de existência. Com seu trabalho, Rokeach postulou que as atitudes e comportamentos das pessoas podem variar de acordo com a posição que cada um desses tipos de valores ocupa na hierarquia do sistema de valores dessas pessoas, e que um aumento na importância atribuída para um valor pessoal leva a um aumento na importância dada a outro valor social e a uma diminuição da importância dos valores pessoais. Para ser capaz de trabalhar e medir os valores, Rokeach (1968) propôs uma lista contendo 24 valores que têm em sua representação final (Rokeach, 1973) 36 valores, a principal base de investigação e medição para futuras pesquisas sobre valores sociais.

Posteriormente, o trabalho de Hofstede (1980) estabeleceu cinco eixos ou dimensões culturais básicas dos valores sociais: *distância ao poder* (grau em que os membros menos poderosos da sociedade aceitam que o poder se distribua desigualmente); *evitação da incerteza* (grau em que uma sociedade tenta controlar o incontrolável); *individualismo x coletivismo* (grau em que os membros de uma sociedade se ocupam mais ou menos de si mesmos ou dos grupos a que pertencem); e *masculinidade x feminilidade* (distinta distribuição dos papéis emocionais entre os sexos); orientação de longo prazo vs. orientação de curto prazo (importância do planejamento para o futuro). Hofstede nos mostrou a existência de perfis culturais tanto de nível regional como nacional que, de uma forma ou de outra, podem afetar o comportamento de organizações e associações.

Com o programa de investigação realizado por Schwartz (1992, 1994) foi possível identificar uma estrutura motivacional nos valores humanos, concebidos como entidades cognitivas, crenças ou conceitos que se referem a objetos, e que nos servem de critérios para a seleção e

avaliação das diversas condutas. Sua lista de dez tipos motivacionais (universalismo, benevolência, tradição, conformidade, segurança, poder, realização, hedonismo, estimulação e autodireção) se organizam em uma estrutura formada por duas dimensões (autotranscendência vs. autopromoção; abertura à mudança vs. conservação). Com sua estrutura motivacional dos valores humanos, na medida em que as condutas estão direcionadas para atender às necessidades humanas universais, pode-se especificar diferentes domínios motivacionais responsáveis pela adesão das pessoas aos valores, bem como compatibilidades e incompatibilidades entre eles. O interesse desta teoria reside em que oferece uma definição dos valores que é ao mesmo tempo conceptual e operacional. Ao conectar valores e motivações, Schwartz reconhece neles um conteúdo ou significado tanto psicológico como social e torna possível seu estudo sistemático, mesmo em contextos transculturais. Schwartz também nos propõe um modelo alternativo que defende a existência de uma estrutura de valores estável a nível transcultural. A teoria dos valores culturais destina-se a mostrar os problemas básicos que enfrentam as sociedades (Schwartz, 1994). Os problemas referidos nessa teoria são a natureza das relações entre o indivíduo e o grupo. Para nos mostrar isso, Schwartz (1994) testou a sua teoria com base no questionário de valores de Schwartz (SVS), distinguindo entre sete tipos de valores culturais agrupados em três dimensões bipolares: Conservação, Autonomia Intelectual, Autonomia Afetiva, Hierarquia, Compromisso Igualitário, Competência e Harmonia. De acordo com esses sete tipos, a estrutura dos valores culturais seguiria também uma organização motivacional similar à estrutura bidimensional anteriormente obtida ao nível individual: conservação vs. Autonomia; hierarquia vs. Compromisso Igualitário e concorrência vs. Harmonia.

A última revisão que fizemos aproxima-nos do trabalho desenvolvido por Inglehart (1977). Sua proposta apresenta uma taxonomia dos

valores sociais e políticos que distingue dois grupos de valores: os materialistas e os pós-materialistas. Os primeiros estão associados à satisfação de necessidades básicas, à coesão social e ao crescimento econômico, enquanto que os segundos revelam preocupações sociais e individuais com a qualidade de vida, a realização no trabalho, a vida comunitária e a justiça política (Inglehart, 1990). Reinterpretando as teses de Weber sobre o desenvolvimento do capitalismo, Inglehart (1994) considera que, nos valores materialistas, efetua-se uma passagem dos valores religiosos espiritualistas à concepção de um estado laico e materialista.

Os valores afetam a maneira em que as pessoas percebem o mundo, suas decisões, preferências e suas ações, influenciadas pelos contextos sociais (Fischer et. al., 2011). Ao mesmo tempo, os valores refletem as soluções que os grupos (nações, organizações) desenvolvem para responder aos desafios da existência (Hofstede, 2001; Schwartz, 2005a).

Revisamos também a literatura que mostra como os valores influenciam a maneira com que as pessoas percebem o mundo, tomam suas decisões ou decidem quais são suas preferências, influenciadas sempre pelos contextos sociais (Fischer et. al., 2011). Finalmente, ressaltamos a necessidade de desenvolvermos uma abordagem dos valores a partir de uma perspectiva psicosociológica. A intenção final foi que o leitor pudesse conhecer como e de onde provém o estudo dos valores sociais. Embora os valores sejam um produto da história das sociedades, eles são adotados pelos indivíduos como se fossem seus e são transmitidos e reforçados por esses enquanto agentes sociais. O grande desafio está em explicar como os valores predominantes na sociedade passam a ser assumidos pelos indivíduos, e vice-versa, como os valores de uma sociedade podem ser alterados quando se alteram os valores das pessoas que a compõem.

CAPÍTULO 6

Influência Social

Raimundo Gouveia

Introdução

O desenvolvimento do tema influência social está relacionado com a evolução da psicologia social enquanto ciência que, por sua vez, reflete o desenvolvimento da própria história da civilização ocidental. O surgimento das ideias fundadoras desta disciplina remonta ao auge da Revolução Industrial, quando as cidades estavam em plena expansão e a imprensa começava a exercer influência sobre a opinião pública, revelando correntes de opiniões diferentes para os diversos grupos sociais. Nesse contexto histórico, eclodiram os movimentos de massa compostos por grupos de operários que expressavam o seu descontentamento diante das condições de trabalho e defendiam a adoção do sufrágio universal para escolher representantes políticos da população. Esses movimentos lançavam dúvidas sobre as consequências da manutenção do poder exclusivamente nas mãos da elite capitalista, cuja hegemonia política começou a ser questionada.

Embora a ideia de relações políticas democráticas tenha surgido na Grécia Antiga – onde o poder personificado na figura de um soberano começou a ser questionado no exercício das assembleias –, a polêmica em torno das práticas de dominação nas relações sociais só ganhou força na Era Moderna. Os movimentos sociais chamaram a atenção para o fato de que as elites sociais dependiam da cooperação das massas para alcançar o sucesso em seus empreendimentos econômicos e

políticos. Tornou-se cada vez mais evidente que as estratégias coercitivas já não eram suficientemente eficazes para atingir os níveis de cooperação e dedicação que a sociedade industrial esperava da classe operária. Começou a surgir a necessidade de adesão das massas a determinadas crenças e valores sociais, que as motivassem e as convencessem de que o desenvolvimento econômico resultaria no desenvolvimento social e político de toda a sociedade (Weber, 2002).

Não foi por acaso que, nessa época, a civilização ocidental começou a sistematizar o conhecimento sobre a natureza e as implicações da interação humana, através das ciências sociais. Inicialmente, o processo que começou a desenvolver uma "filosofia da ação humana" deu origem a duas disciplinas empíricas: a psicologia – voltada para o estudo das capacidades mentais humanas, através de suas manifestações individuais – e a antropologia – voltada para a compreensão das ações dos homens no espaço e no tempo através das manifestações culturais. Buscava-se compreender as implicações da interação na chamada "condição humana", e estabelecer parâmetros empíricos semelhantes aos das ciências naturais para as questões teóricas oriundas da filosofia. Enquanto a antropologia tinha como objeto de estudo a descrição e análise da pessoa no seu aspecto moral e ético, a psicologia atinha-se às questões relativas ao indivíduo diante de si mesmo (Farr, 1998; Lopes, 2002).

Simultaneamente, surgiram duas novas disciplinas voltadas para as faculdades humanas, relativas à síntese e ao conhecimento cultural: a história e a sociologia, respectivamente. O desenvolvimento destas novas perspectivas resultou no conceito de sujeito, no sentido adotado por Hegel, considerando a capacidade humana de superar as incoerências que o ambiente histórico apresenta – através das ideias e reflexões – e de criar novas normas e valores sociais, motivados pela necessidade de igualdade nas condições de subsistência. Mas, segundo Marx, as

contradições socioeconômicas e as condições históricas que as geram não poderiam ser superadas apenas pela reflexão do sujeito, mas por sua ação efetiva na transformação das condições materiais e da estrutura socioeconômica. Chegou-se, então, à noção de *sujeito histórico* do socialismo, visto como tendo um papel ativo nos aspectos políticos, sociais, econômicos, em busca de autonomia perante os valores sociais.

De lá para cá, as ciências sociais têm demonstrado que a origem das crenças e dos valores humanos está nas informações que as pessoas obtêm, não apenas de suas próprias experiências, mas também das experiências de outrem. Em sociedade, dependemos uns dos outros para a compreensão, o sentimento e a expansão do sentido da realidade. Este fenômeno é denominado de influência social, que Asch (1952/1977, p. 379) define como "a influência de condições sociais na formação e modificação de juízos e opiniões". Portanto, a influência social ocorre quando as ações de uma pessoa resultam na ação de outra(s). Os estudos sobre a influência social têm adotado como principal objetivo a observação do modo como a convivência social pode influenciar a formação de valores, crenças, atitudes sociais e opiniões pessoais, contribuindo para o estabelecimento das normas sociais (Álvaro & Garrido, 2003).

Portanto, o interesse específico por esse fenômeno remonta à origem da psicologia social como campo de conhecimento entre as ciências sociais. Na psicologia social, ele abrange várias áreas e até hoje é decisivo na redefinição de seu objeto de estudo, marcando a evolução teórica e metodológica desta disciplina. Garcia-Marques destaca os estudos de Sherif e Asch como essenciais na constituição do conceito de influência social, tendo servido de modelo para os estudos seguintes de Milgram e Moscovici. A motivação desses estudos não se fundamenta apenas na busca de conceitos, mas, principalmente, na "investigação dos problemas criados para estudá-lo, os quais não refletem apenas o seu interesse

substantivo, refletem também a sua relevância para a compreensão dos processos subjacentes aos paradigmas experimentais mais conhecidos" (Garcia-Marques, 1993, p. 202).

Em resumo, os estudos sobre a influência social propõem-se a observar como a convivência social pode influenciar a formação de crenças, valores, atitudes e opiniões pessoais, compondo as normas sociais e a noção do que é considerado como certo ou errado nas diversas sociedades humanas. Como a maioria dos temas de interesse da psicologia social, estes estudos requerem uma análise crítica permanente, a partir da compreensão de processos sociais que podem introduzir novas crenças e valores no chamado senso comum. Isso implica, inclusive, na compreensão da influência da própria ciência no conhecimento partilhado por toda a sociedade.

1. Os estudos sobre influência social como reflexos de cada época

A segunda metade do século XIX foi marcada por profundas mudanças históricas. Hobsbawn (1998, p. 127) considera que "nunca na história da Europa e poucas vezes em qualquer outro lugar, o revolucionismo foi tão endêmico, tão geral, tão capaz de se espalhar por propaganda deliberada como contágio espontâneo". Essa agitação social e política, em busca de mudanças, contrastava com as ideias positivistas que dominavam a sociologia e todo o meio científico da época, preconizando o ordenamento racional como estratégia para a sociedade alcançar o desenvolvimento.

Nesse primeiro momento, a sociologia mostrava-se interessada pelo controle social e a psicologia estudava, através de Charcot, os efeitos da hipnose em pacientes histéricos. Enquanto isso, a psicologia social procurava seu espaço próprio entre essas duas disciplinas. Mas, essa

delimitação de campo de estudo não ocorreu de modo fácil. Para demarcar o espaço de atuação da sociologia, Durkheim instituiu o conceito de *fato social* – entendido como um fenômeno externo ao indivíduo, que não poderia ser reduzido a uma explicação psicológica – e diferenciou as representações a respeito do mundo e das pessoas como sendo individuais (objetos da psicologia) ou coletivas (objetos da sociologia). Por outro lado, Wundt – considerado o criador da psicologia experimental – idealizou uma "psicologia dos povos" (*Völkerpsychologie*), voltada para a compreensão dos produtos culturais (linguagens, costumes, mitos, religi*ões*, artes etc.) e sua influência na mente e nas relações entre os indivíduos. Desse modo, a psicologia social começou a ser vista como complementar a uma psicologia da consciência individual.

Na época, o fenômeno da sugestão hipnótica chamava a atenção não só no meio científico como na sociedade em geral. Ele foi definido por McDougall (1926) como a aceitação de uma proposição na ausência de um fundamento logicamente adequado, isto é, a aceitação irracional da influência de outros, baseada em laços sociais e emocionais. A conceituação da influência social decorreu da articulação do contexto sociopolítico com teorias (sobre átomo, evolução das espécies, contágio bacteriológico, hipnose, entre outras) e métodos em evidência na comunidade científica da época. Com base nessa articulação, surgiu a compreensão da influência social como um fenômeno que leva as massas a desenvolverem uma dependência diante de indivíduos dotados do poder da liderança, praticando atos e assumindo posicionamentos que, acreditava-se, fugiam ao próprio controle. Desta perspectiva, a influência social é entendida como um fenômeno através do qual as massas desenvolvem uma dependência diante de seus líderes, levando-as a anular suas próprias vontades individuais.

Tarde (1904) estabeleceu a relação entre os fenômenos da *imitação* e da *identificação*, que resultariam em uma dependência das massas

diante dos líderes forjados nas interações sociais. Assim, os efeitos das massas sobre o comportamento individual são vistos como produto das relações recíprocas entre as consciências. Polemizando com Durkheim, ele sustentou que a consciência coletiva não tem uma existência independente dos indivíduos. Para ele, os processos sociais podem ser explicados pela combinação da interação mental (imitação-contágio) e da inovação de ideias. A imitação e a sugestão são vistas como ameaça à ordem social, como vemos abaixo:

> Uma multidão de homens reunidos é muito mais crédula do que cada um deles separadamente; porque o simples fato de ter sua atenção concentrada sobre um único objeto é uma espécie de monoidealismo coletivo, assemelhando-se ao estado de sono ou de hipnose, de onde o campo da consciência, singularmente reduzido, é invadido inteiramente pela primeira ideia que se ofereça (Tarde, 1904, p. 73).

De um ponto de vista semelhante, Le Bon vê o comportamento das multidões como resultado das sugestões que elas recebem e sua ascensão como sinal de decadência da razão e da civilização. Segundo ele, o comportamento uniformemente compartilhado da multidão é motivado por um processo irracional de imitação mútua, uma aceitação irrefletida. Para Álvaro (1995), apesar dos juízos de valor perante os movimentos sociais, esses autores influenciaram o processo de surgimento da psicologia social como disciplina – mesmo que a maioria dos historiadores não os reconheça. Tarde vislumbrou a influência da opinião pública no sistema social e político. Juntos, Le Bon e Tarde tentaram articular as dimensões instintivista e sociológica, que foram separadas por Wundt e Durkheim.

Em busca de uma perspectiva própria da psicologia social, Allport (1924) assumiu uma oposição às concepções supraindividualistas do comportamento humano, estabelecendo a ligação entre a análise condutivista (baseada no modelo estímulo-resposta, ou S-R), o individualismo metodológico e a investigação experimental. Para ele, o objetivo da psicologia social seria explicar como os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos são influenciados pela presença implícita ou explícita de outras pessoas ou grupos. Com base nesses pressupostos, estabeleceu a *conduta social* como objeto de estudo, definindo-a como "as estimulações e reações que surgem entre os indivíduos e seu meio social, isto é, entre os mesmos indivíduos" (Allport, 1985, p. 3). Como indica no recorte abaixo, sua tese é que o estímulo social predominante em uma situação de multidão é de caráter sugestivo:

> Os membros de uma multidão podem ser sugestionados nas mãos de um líder, mas tal sugestão deve estar sempre em consonância com alguma resposta poderosa do indivíduo na mesma direção. Portanto, o indivíduo é a razão de ser da multidão. Sua resposta não só promove o motivo para a conduta coletiva, como limita sua direção. A ação é facilitada e intensificada através da presença da multidão, mas aquela tem sua origem nos impulsos individuais (Allport, 1985, p. 295).

Assim, a existência de uma consciência coletiva – mente ou espírito grupal – é negada por Allport a partir da ideia de uma conduta uniforme de indivíduos submetidos aos mesmos estímulos. Desta perspectiva teórica, esse autor inaugurou o conceito de *facilitação social*, ao constatar que a realização de uma tarefa (de raciocínio, atenção ou associação de palavras) é incrementada pela simples presença de outras pessoas realizando a

mesma tarefa. Do ponto de vista metodológico, apesar de adotar o método experimental, viu com cautela a questão da generalização de estudos sobre comportamento grupal realizados em laboratório.

De fato, o rigor metodológico dos planejamentos experimentais não garante necessariamente uma interpretação teórica correta e definitiva. Estudos experimentais clássicos foram alvo de várias reinterpretações teóricas. Por outro lado, análises fenomenológicas, como as que foram realizadas por Le Bon e Tarde, à guisa de explicações do comportamento social, de certo modo podem ser consideradas como especulativas, não tendo bases empíricas que lhes permitissem ser tomadas como referências teóricas de uma nova disciplina que veio a se consolidar como predominantemente experimental.

2. A busca de referências teóricas e metodológicas para a psicologia social

As primeiras tentativas de procurar bases mais firmes e objetivas para o conhecimento sobre o fenômeno da influência social foram feitas por Allport e Sherif. Allport (1924) realizou uma pesquisa experimental que demonstrava uma tendência dos indivíduos a expressarem julgamentos menos extremistas e mais conservadores na presença de outros, do que isoladamente. Por sua vez, Sherif (1936) buscou compreender o processo de formação das normas sociais enquanto compartilhamento de costumes, tradições, padrões, papéis, valores, modas e todos os outros critérios de conduta que são formados como uma consequência do contato entre os indivíduos.

Ele partiu do conceito já existente de *quadro de referência*, definido como um contexto comparativo de estruturas de referências que são compartilhadas, desenvolvidas e internalizadas visando introduzir ordem,

estabilidade e coerência nas relações sociais, considerando os estímulos oriundos do meio social. Segundo essa visão, o indivíduo apresenta uma tendência generalizada a organizar suas experiências estabelecendo relações entre estímulos internos e externos, criando unidades funcionais que fornecem limites e significados àquilo que é experimentado.

Adotando uma perspectiva psicossocial, Sherif (1936) tentou estabelecer a ligação entre a formação das normas sociais e o desenvolvimento do consenso dentro do grupo, com o objetivo de descrever e prever aspectos intraindividuais da influência social através do método experimental. Suas hipóteses eram que um sujeito recorreria às suas próprias crenças e atitudes quando colocado em uma situação na qual não dispusesse de um quadro de referência externo. No entanto, no caso de uma situação grupal, cada indivíduo adotaria o comportamento do outro como padrão organizador de seu próprio comportamento. Ele adotou a analogia entre os quadros de referências externas e as normas sociais, que expressam semelhanças e diferenças de comportamentos entre as pessoas, refletindo os valores sociais ligados às convicções ou crenças a respeito do que pode ser considerado como certo ou errado. Em suma, o autor tentava estabelecer critérios objetivos para compreender processos de natureza subjetiva.

A situação experimental planejada para verificar suas hipóteses foi inspirada no efeito autocinético, identificado durante a Primeira Guerra Mundial, ao vitimar pilotos durante voos noturnos. Esse fenômeno consiste na percepção ilusória de movimentos na ausência de pontos de referência. Baseando-se nele, o pesquisador colocava os sujeitos em uma sala escura e projetava, em uma parede a cinco metros de distância, um ponto luminoso que parecia mover-se. Então, pedia aos participantes que marcassem o surgimento e o desaparecimento desse ponto de luz e estimassem, em voz alta, a distância que teria "percorrido". Alguns passavam por essa situação primeiro sozinhos, depois com um colega e em seguida sozinhos

novamente; outros passavam primeiro com um colega e depois sozinhos. Em cada sessão eram solicitadas pelo menos cem estimativas e, em alguns casos, essas sessões eram repetidas por três dias com o mesmo sujeito.

A análise dos resultados demonstrou que a sessão experimental produzia um padrão pessoal de estimativas para cada sujeito. Quando começavam em grupo, verificou-se que os sujeitos utilizavam o comportamento dos outros na construção de seu padrão de estimativas pessoal, e esse padrão continuava a ser utilizado na situação isolada que se seguia. Já os que experimentavam a situação em grupo depois de terem construído individualmente seu próprio quadro de referência, faziam com que esse quadro convergisse nas sessões seguintes na direção das estimativas dos outros (ver Figura 1). Embora essa convergência variasse em extensão e se mostrasse menos forte do que quando não partia de nenhum quadro de referência externo, a convergência individual em sessões de grupo foi universal. Sherif concluiu que a tendência para a auto-organização da experiência se confirmava e tinha como base ora o comportamento próprio do sujeito, ora o dos outros. Além disso, ele observou que a influência dos outros parecia mais decisiva do que a própria, e permanecia igual ou mais forte na ausência daqueles.

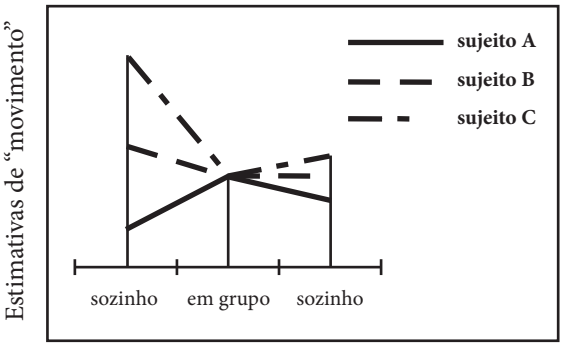

Figura 1- Exemplo dos resultados obtidos por Sherif (1936).

Sherif concluiu que, neste caso, a norma coletiva internalizada representa não um efeito de submissão, já que ela permanece mesmo nas situações individuais posteriores, mas sim a aceitação das informações expressas pelo outro. De fato, os estudos longitudinais realizados por Newcomb (1943), no Bennington College, registraram uma mudança geral da filosofia política das estudantes daquela pequena universidade, como resultado de sua participação política na comunidade universitária. Esses estudos mostraram como as pessoas internalizam as normas dos grupos dos quais elas fazem parte e como essas normas podem persistir por muito tempo.

Porém, os resultados dos estudos de Sherif deixam dúvidas quanto à sua capacidade de generalização para outras situações da vida social. As principais imprecisões dizem respeito tanto à analogia entre o padrão pessoal de estimativas e as atitudes e crenças consideradas como referências individuais, quanto ao padrão grupal considerado como análogo às normas sociais. Embora possa ser usado como quadro externo de referência, o padrão grupal tem um aspecto contingencial que o diferencia das normas sociais, no que se refere à generalização ou padronização comportamental. Além disso, um fator importante na estabilidade de um grupo é a sua eficiência na resolução de problemas concretos. Isto é, adota-se um quadro de referência quando ele pode mostrar-se útil para a resolução de um determinado problema (Garcia-Marques, 1993). O fato de não envolverem problemas reais e consequentes, somado ao caráter monótono da tarefa – que cada participante repetia por 100 ou até 300 vezes –, poderia levar os sujeitos a darem respostas irrefletidas, adotando o primeiro critério que lhes ocorresse, sem necessariamente expressar uma atitude a respeito do assunto.

Apesar de não poderem ser considerados como decisivos em termos conceituais, os estudos de Sherif cumpriram o objetivo mais amplo

de oferecer argumentos empíricos para a adoção de uma perspectiva psicossocial na explicação do comportamento humano. Porém, ainda se observam resquícios de ideias segundo as quais o indivíduo é um ser naturalmente passivo diante das influências de entidades que podem ser consideradas mais poderosas a partir das informações que expressam. No período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, as ideias deterministas passaram a ser questionadas e novos estudos sobre a influência social foram realizados, com o intuito de mostrar que a autonomia dos indivíduos pode manifestar-se de forma mais evidente quando a situação oferece informações suficientes para fundamentá-la.

3. O conformismo social como consequência do poder majoritário

Até a década de 1920, a psicologia social desenvolveu-se em direção à sociologia. A partir dos anos 1930, a psicologia social com orientação mais psicológica afirmou-se mais, por se ajustar melhor às regras metodológicas do positivismo lógico. Tais regras baseiam-se na tese da unidade do conhecimento científico, segundo a qual as ciências sociais e naturais devem adotar o método hipotético-dedutivo, com a pretensão de chegar a uma teoria geral do comportamento através do acúmulo de conhecimentos. Por outro lado, tentou-se adaptar a teoria da evolução de Darwin às ciências sociais, através do chamado *evolucionismo social*, justificando as práticas sociais do capitalismo segundo o lema da sobrevivência do mais apto e sustentando a ideologia meritocrática.

Segundo Álvaro (1995), o evolucionismo social determinou uma mudança de rumo na psicologia, que deixou de interessar-se pelo estudo da estrutura da mente (elementarismo de Wundt) para prestar atenção à sua evolução e às suas funções. Para os simpatizantes dessa nova

orientação, os fenômenos sociais devem ser explicados em termos das funções que eles cumprem na ordem social. No mesmo sentido, a psicologia da *gestalt* caracterizou-se por sua oposição à ideia wundtiana de estudar a percepção a partir da separação de seus elementos constituintes (enfoque analítico). A abordagem da *gestalt* pode ser entendida como uma psicologia da totalidade, para a qual a forma é uma construção mental. Desse modo, o modelo determinista (S-R) – que traz implícita a ideia da pessoa passiva diante de um mundo ativo que a influencia – começou a ser substituído pelo modelo S-O-R (estímulo-organismo-resposta), que resultou mais tarde no *cognitivismo social*. Segundo Sampson (1981, p. 734), "o cognitivismo vem mudar essa perspectiva, oferecendo-nos uma realidade passiva sobre a qual a pessoa cognitivamente ativa escreve".

De acordo com esta abordagem, os estímulos sociais (S) não influenciam as pessoas indiscriminadamente, uma vez que os seus efeitos (R) dependem da interpretação daqueles que os recebem (O), a partir de suas expectativas e de seus padrões de comparação (Eiser, 1986). Apesar de representar um progresso para a nossa disciplina, o cognitivismo social foi marcado, desde sua origem, por um reducionismo individualista. Como fica evidente nas palavras de Berkowitz (1962, p. 167), "o estudo dos grupos é, em última instância, um problema da psicologia individual. São os indivíduos que decidem ir à guerra; são os indivíduos que lutam nas batalhas e são os indivíduos que decidem pela paz".

Uma das principais contribuições do cognitivismo para o desenvolvimento da psicologia social foi a *teoria do equilíbrio cognitivo*. Foi desenvolvida por Heider (1944), adaptando, para o campo psicológico, o conceito de homeostase, próprio da fisiologia, segundo o qual todo organismo tende para uma situação de equilíbrio. A partir de uma perspectiva intraindividual, esse paradigma resultou em várias teorias sobre a vida social, tais como a *teoria da congruência cognitiva*, de Osgood

(1957), e a *teoria da dissonância cognitiva* de Festinger (1957). Festinger efetuou uma rigorosa crítica aos modelos da aprendizagem social, aplicados a teorias como a do *intercâmbio social*, de Kelley, e a da *imitação e reforço*, de Miller e Dollard. Com isso, ajudou a solidificar a ideia de que a mente e o comportamento humanos são motivados pelo equilíbrio interno e não por uma recompensa (ou reforço) que o indivíduo espere receber. Outra contribuição de Festinger foi a *teoria da comparação social*, segundo a qual o indivíduo tem um impulso ou tendência para avaliar a si mesmo, e só se avalia por comparação com os outros na ausência de meios não sociais objetivos. Em outras palavras, quando se sentem inseguros a respeito de suas opiniões, atitudes ou ações, os indivíduos procuram uma validação nas ideias que circulam nos grupos nos quais se inserem. Assim, a partir da perspectiva de análise do movimento cognitivista, a influência social voltou a ser alvo de preocupação da psicologia social duas décadas após os estudos de Sherif.

Vivia-se ainda o período pós-Segunda Guerra e havia uma preocupação geral quanto à descoberta da violência a que foram submetidas as minorias sociais (judeus, deficientes, homossexuais, ciganos, entre outras) pelo nazifacismo[1]. Tentava-se entender por que, em nome dos nacionalismos, as populações de vários países podiam ter apoiado ou permanecido indiferentes a regimes políticos capazes de ações tão violentas e discriminatórias diante das diferenças étnicas. Nesse contexto, Asch (1952/1977) mostrou-se insatisfeito com as teorias baseadas no que ele denominou de *sonambulismo social*, que supunham a submissão como um traço inerente à natureza humana. Ele sustentou que essa ideia menospreza fenômenos

1 No caso, a violência racista estava fundamentada na eugenia – uma ciência voltada para o melhoramento das raças, e no evolucionismo social, e era tida como necessária para um desenvolvimento social considerado mais saudável.

como a atividade interpretativa das pessoas e sua capacidade de processar as informações, considerando que a influência não ocorre em um sentido único, uma vez que é um processo de concessões recíprocas, aliás, como podia ser observado nos resultados de Sherif.

Neste sentido, Asch fez uma série de investigações, com o objetivo de estudar as condições que podiam levar as pessoas a permanecerem independentes ou a se submeterem às pressões do grupo quando essas pressões fossem contrárias aos fatos. Diferentemente de Sherif, ele procurou criar uma situação experimental que oferecesse aos sujeitos uma evidência clara da resolução de um problema concreto. Sua hipótese era que as pessoas seriam capazes de resistir à sugestão "irracional" e à pressão social, desde que dispusessem de informações objetivas nas quais pudessem se apoiar.

Foram constituídos pequenos grupos de estudantes universitários do sexo masculino, aos quais foram mostrados dois cartões com linhas verticais pretas (ver Figura 2). O cartão da esquerda continha uma única linha (padrão), enquanto que o da direita possuía três linhas de tamanhos diferentes (comparação). Pedia-se aos participantes que dissessem, em voz alta, qual das linhas do cartão de comparação correspondia ao tamanho da linha do cartão padrão. Aparentemente, a tarefa era muito fácil de resolver, considerando-se a discrepância de tamanho entre as linhas de comparação e a proximidade entre os dois cartões. No entanto, havia uma informação da qual o participante não dispunha: ele era o único sujeito a ser testado na situação experimental. Os outros membros do grupo eram assistentes que estavam instruídos a dar respostas erradas em várias ocasiões. O participante verdadeiro era deixado entre os últimos a responder. No primeiro estudo, foram solicitados doze julgamentos e, em sete deles, os cúmplices respondiam com estimativas erradas que variavam em grau de discrepância. É importante ressaltar que foram dadas oportunidades aos sujeitos para reverem suas estimativas e, às vezes, até para medirem as linhas.

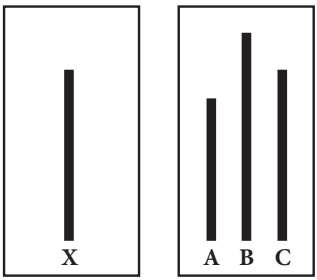

Figura 2: Modelo dos cartões utilizados por Asch: à esquerda a linha padrão e à direita as linhas de comparação.

Conforme o esperado, a maioria dos participantes manteve suas próprias estimativas. Porém, uma expressiva quantidade de sujeitos (cerca de um terço) mostrou-se conformada em todas as tentativas. Não se podia ignorar essa minoria que, apesar das evidências contrárias, conformou-se com a posição adotada pelo grupo, contrariando as próprias percepções. Mesmo diante da obviedade da situação, constatou-se que a condição experimental afetava significativamente as estimativas apresentadas, ocorrendo diferenças individuais extremas, que iam desde a independência completa até a submissão completa em todos os julgamentos. As entrevistas realizadas *a posteriori* revelaram (1) que todos os sujeitos experimentaram visível desconforto diante da situação; e (2) que a principal preocupação dos participantes era fundamentar suas opiniões, deixando de questionar as do grupo. Muitos deles confessaram que começavam a ficar em dúvida quanto à exatidão de sua percepção e sentiam-se atraídos para a posição da maioria, na tentativa de fugir da situação de conflito. Embora não aceitassem realmente o que os outros diziam – e na maioria dos casos acreditavam estar certos –, muitos cederam à pressão do grupo.

Não obstante, o impacto da situação experimental nas estimativas apresentadas pelos sujeitos, embora tenha sido considerável, ficou

longe de ser absoluto. A tendência a seguir as informações fornecidas pelos sentidos e dar respostas certas foi duas vezes mais forte do que a de seguir a maioria e dar respostas erradas. Além disso, a análise qualitativa demonstrou que a adoção efetiva da perspectiva da maioria foi rara.

Esses resultados confirmam as hipóteses iniciais: dispondo de informações objetivas, as pessoas são capazes de resistir à sugestão irracional e à pressão social. Desse modo, a atividade cognitiva individual aparece como argumento contrário à tese do chamado sonambulismo social. Mesmo assim, não pode ser ignorado um ponto perturbador demonstrado pelos estudos de Asch: uma "norma" contrária aos fatos provocava tensão, incerteza e dúvida nos sujeitos, que se sentiam incomodados por ocuparem uma posição dissidente. Tal inquietação provocou o desenvolvimento de outras teorias que buscam explicar os processos cognitivos envolvidos no fenômeno.

Do ponto de vista da cognição social, o experimento de Asch mostra um desequilíbrio entre a atitude do sujeito, que o predispõe a agir de acordo com a sua percepção, e o seu comportamento conformista diante da pressão grupal (Freedman, Carlsmith & Sears, 1976). Baseado nos estudos de Heider sobre a tendência à busca de equilíbrio, Festinger (1957) concebeu a *teoria da dissonância cognitiva*, com o objetivo de explicar e prever as mudanças de atitudes. Essa teoria sustenta que a pessoa tende a reestabelecer o equilíbrio entre comportamentos, crenças e motivações, que tenha sido quebrado por alguma contradição entre estas instâncias. No entanto, há críticos que discordam dessa perspectiva, afirmando que a teoria de Festinger situa um produto da vida social como se fosse um impulso qualquer na mente dos indivíduos. A contradição cognitiva é contingencial, já que envolve discrepâncias entre sistemas de crenças e identidades sociais. De acordo com esse raciocínio, diz Álvaro (1995), uma situação de conflito social é reduzida a um mecanismo de

desequilíbrio cognitivo individual:"a teoria da dissonância é incapaz de explicar porque ou em que circunstâncias surge a dissonância; simplesmente parte do pressuposto de sua existência para, em seguida, assinalar que todo organismo tende à sua redução" (Álvaro, 1995, p. 51).

Álvaro fundamenta sua crítica nas considerações de Collier, Minton e Reynolds (1991) sobre essa teoria. Eles argumentam que a percepção do conflito como fator estressante é reflexo de tendências sociais que tiveram lugar antes da Segunda Guerra Mundial, com o crescimento da economia baseada no mercado e o consequente reforço de um *ethos* de individualismo possessivo, característico da sociedade de consumo. Assim, reforçou-se a visão do conflito como uma força destrutiva que interfere nas habilidades pessoais.

Apesar das críticas a que está sujeita, a abordagem da cognição social, fundada em ideias como as de Asch e Heider, entre outros, tem marcado a história da psicologia social ao propor uma alternativa sólida para as teorias condutivistas.

Em sua análise dos estudos sobre a influência social, Turner (1991) considera que as normas sociais proporcionam ordem, coerência e estabilidade, quer seja nas dimensões macrossociais ou societais, históricas e culturais, quer seja nas condutas individuais e nas relações interpessoais. Em vários estudos sobre o tema, esse autor constata a ideia segundo a qual "os grupos tendem a se tornar mais extremos em relação às suas tendências [e as] informações alinhadas com as tendências dominantes do grupo são percebidas como mais persuasivas" (Turner, 1991, p. 78). Ele sustenta que esse "viés conformista" manteve essa perspectiva da dependência como traço dominante nas teorias sobre a influência social. Trata-se de um modelo funcionalista de explicação da influência como controle social e manutenção do *status quo*, através da adaptação a normas e papéis sociais preestabelecidos.

4. Os estudos sobre a obediência e a preocupação com o autoritarismo

Antes e durante a Segunda Guerra Mundial, houve na psicologia social uma grande preocupação com o acúmulo de conhecimento, que resultou em uma tendência metodológica voltada para o desenvolvimento de escalas de aferição das atitudes. Nesse sentido, Hovland, Janis e Kelley (1953) realizaram estudos sobre a comunicação persuasiva e a mudança de atitudes em soldados norte-americanos diante da guerra, medindo a influência de filmes oficiais sobre as atitudes das tropas. Para Hovland e seus colaboradores, as *atitudes* são disposições ou tendências a responder positiva ou negativamente diante de certa classe de objetos (ideias, pessoas ou situações). A principal proposta era substituir o conceito de reforço pelo de incentivo. Segundo este ponto de vista, as mudanças de atitude consistem em uma mudança de hábitos verbais que se produz como resultado da aprendizagem (reforço positivo experimentado ou antecipado). Eles apostavam na criação de uma tecnologia da mudança de atitude através da comunicação persuasiva, e seu objetivo era determinar os efeitos que a variação em cada um dos três elementos que formam a persuasão – comunicador, mensagem e audiência – teria na mudança de atitude dos sujeitos.

Algumas das conclusões a que esses pesquisadores chegaram, em relação a cada um desses elementos, foram as seguintes:

1. *Comunicador*: a mudança é mais provável quando a pessoa que transmite a mensagem é percebida como inteligente e crível;

2. *Mensagem*: a mensagem é mais efetiva quando é afirmativa do que quando deixa que a audiência tire as suas próprias conclusões. Assim, o processo de persuasão é menos efetivo quando a mensagem provoca um alto grau de temor na audiência,

enquanto que as mensagens unilaterais são mais efetivas se a audiência não tem informações sobre o tema ou se já está inclinada a concordar;

3. *Audiência*: características como neuroses e grau de autoestima influem na persuasão, ao contrário da inteligência (Janis, 1954).

Além disso, concluiu-se que a substituição do conceito de reforço pelo de incentivo valoriza mais a antecipação das consequências do que a sua obtenção efetiva. Portanto, quanto maior o incentivo que a pessoa espera obter, maior a probabilidade de que se produza nela uma mudança na atitude.

No entanto, muitas críticas surgiram contra esse tipo de neocondutivismo, argumentando que o modelo de aprendizagem por incentivo reforça a imagem de que a pessoa responde de forma passiva às influências unidirecionadas do meio. Segundo Festinger (1957), o papel do reforço é o contrário do que acredita Hovland: quanto menor ele for, maior será a probabilidade de produzir mudança na atitude. Por sua vez, Billig (1995) afirma que Hovland estava mais preocupado com a forma do que com o conteúdo da retórica usada na persuasão. Álvaro e Garrido (2003) dizem que ele só prestou atenção aos componentes da mensagem e deixou de lado o contexto sociocultural no qual ocorre o processo comunicativo e que lhe dá sentido.

Ainda surgiram outras tentativas de compreender a comunicação de massa e sua influência. Uma delas é a *teoria da influência pessoal*, de Katz e Lazarfield (1955), para quem os efeitos dos meios de comunicação não são diretos, mas mediados pelas relações sociais e pelo pertencimento a diferentes grupos. Assim, as pessoas teriam atitudes mais ativas ou mais passivas diante dos meios de comunicação. Por exemplo, os líderes

de opinião teriam um papel determinante na repercussão do processo de influência da comunicação de massa, já que utilizariam a mídia mais frequentemente, teriam relações sociais mais variadas e se perceberiam e seriam percebidos como influentes. Transportado para os dias atuais, esse tipo de afirmação leva-nos a perguntar se as ideias sobre os lideres de opinião não teriam que ser reavaliadas, tendo em vista a mundialização da informação via internet, considerando-se a sua qualidade interativa.

De acordo com Camino (2005), as pesquisas exaustivas sobre as atitudes e as mudanças de atitude representam um esforço dos psicólogos sociais para aproximar a psicologia social das expectativas da sociedade, através da busca de uma "relevância social" para os estudos desta disciplina. No período pós-guerra, uma dessas expectativas era prever as consequências dos regimes autoritários nas atitudes dos cidadãos, considerando a preocupação com o respeito aos direitos humanos.

5. Os estudos de Milgram sobre obediência à autoridade

O fenômeno que Asch denominou de sonambulismo social voltou a ser lembrado por ocasião das muitas tentativas de interpretação dos resultados obtidos por Milgram. Segundo Álvaro e Garrido (2003), Milgram recebeu influências da teoria da *personalidade autoritária*, de Adorno, e dos estudos sobre autoritarismo, de Fromm, assim como da análise de Arendt sobre o criminoso nazista Adolf Eichmann. Assim, Milgram, pesquisador da Universidade de Yale (EUA), apresentou uma série de estudos sobre a obediência, cujo objetivo era conhecer as condições que levam uma pessoa a obedecer a outra e causar um dano a uma terceira que não represente qualquer ameaça. Ou seja, procurava-se determinar até que ponto as pessoas são capazes de obedecer a ordens que

supostamente poderiam colocar em risco a integridade física de outrem.

No estudo original efetuado por Milgram (1963), participaram quarenta pessoas, com idades entre vinte e cinquenta anos, de classes sociais e profissões variadas – carteiro, professor, engenheiro, vendedor, entre outras –, recrutadas através de anúncios em jornais, e cuja participação foi remunerada com quatro dólares americanos. Cada participante era recebido juntamente com outro (que na verdade era um assistente do pesquisador) no laboratório da universidade. Na ocasião, era informado que se tratava de um estudo científico, "nunca realizado com seres humanos", sobre o efeito da punição na aprendizagem, para o qual era necessário que eles assumissem os papéis de instrutor e aprendiz. Através da simulação de um sorteio, sempre cabia ao participante o papel de instrutor e ao assistente o de aprendiz. Este era levado a uma sala contígua e atado a uma espécie de "cadeira elétrica" com correias, as quais eram justificadas pela necessidade de evitar movimentos bruscos durante os choques, que receberia de um eletrodo preso aos pulsos (ver Figura 3). Respondendo a uma pergunta do "cúmplice", o pesquisador dizia que os choques podiam ser extremamente dolorosos, mas não causariam danos aos tecidos epidérmicos.

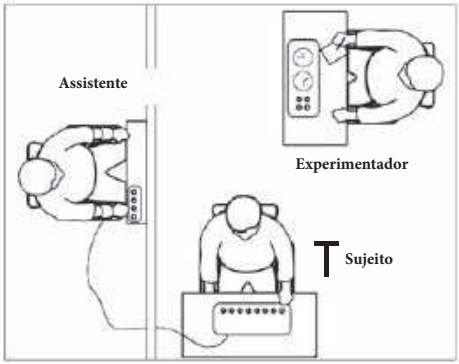

Figura 3: layout de sala utilizada por Milgram em seu experimento.

A suposta tarefa de aprendizagem consistia na memorização, pelo "aprendiz", de pares de palavras lidas em voz alta pelo "instrutor", que depois repetia uma palavra de cada par e dava quatro alternativas de respostas para que o "aprendiz" completasse. As respostas eram dadas através de um painel luminoso, próximo ao gerador de choques. O painel apresentava interruptores, que indicavam a intensidade dos choques em volts, juntamente com etiquetas explicativas de tais intensidades (por exemplo, "45 v-choque ligeiro", "300v-perigo, choque severo", ou simplesmente "450v-XXX"). Para dar mais veracidade à situação, o "instrutor" era submetido a um choque de 45 volts ("para testar o gerador"), enquanto se acendia uma luz e ouvia-se um zunido de alerta. O pesquisador explicava que ele deveria administrar um choque no "aprendiz" sempre que este desse uma resposta errada, aumentando a intensidade a cada novo erro, ao mesmo tempo em que corrigia o erro e anunciava em voz alta a voltagem do choque.

Na verdade, o gerador só provocava choques de 45 volts. O assistente tinha sido instruído a cometer um terço de erros, a não reagir até os 300 volts e, depois disso, bater audivelmente na parede com a mão livre e, em seguida, não dar mais respostas. Quando o participante verdadeiro protestava ou pedia conselhos ao pesquisador, era incitado a continuar, em nome do sucesso da experiência. O experimento só terminava depois da recusa do sujeito a quatro incitamentos. Ou seja, caso o participante se recusasse a continuar, o experimentador continuava estimulando, realizando o incitamento-padrão, na seguinte ordem:

1. "Por favor, continue";
2. "A experiência requer que continue";
3. "É absolutamente essencial que continue";
4. "Não tem alternativa, tem de continuar"(Milgram, 1963, p. 97).

A principal variável dependente era a intensidade máxima dos choques que o participante chegaria a administrar no suposto parceiro. A situação era gravada e filmada[2] e depois do experimento cada participante era entrevistado e informado sobre o real teor da pesquisa, bem como de seus verdadeiros objetivos.

À primeira vista, os resultados obtidos por Milgram são surpreendentes e até amedrontadores. A estimativa de psiquiatras consultados foi que a maioria dos sujeitos não ultrapassaria os 150 volts e que apenas psicopatas – estimados em 0,2% da população dos Estados Unidos na época – chegariam aos 450 volts. No entanto, constatou-se que 88% dos participantes ultrapassaram os 300 volts e 65% foram além dos 450 volts. As conclusões apresentadas por Milgram mostram que, ao contrário do esperado, a maioria obedeceu às instruções até o fim do experimento, apesar de acreditar que provocavam dor e sofrimento nos seus companheiros e, pessoalmente, também se sentirem desconfortáveis com a situação. O próprio autor resume suas conclusões: "[...]uma proporção substancial de pessoas faz o que lhe mandam, qualquer que seja o conteúdo do ato e sem entraves de consciência [sic], desde que considerem o comando como emitido por uma autoridade legítima" (Milgram, 1963, p. 75). A análise qualitativa das entrevistas e das filmagens mostra que os sujeitos, realmente, acreditaram na veracidade da situação e que a viveram sob extrema tensão, embora o autor tenha concluído pela ausência de "entraves de consciência".

Ainda foram realizadas algumas variações do estudo, nas quais se modificavam a proximidade do sujeito para com a suposta "vítima", a proximidade do experimentador para com o sujeito, o prestígio do experimentador, a localização fora da universidade, entre outras variações. Em quase todas elas, foram obtidos resultados aproximados. Uma

2 http://www.stanleymilgram.com/films.php.

das situações em que se destacou uma maior diferença nos resultados foi quando se colocava um aliado dividindo a função de "instrutor", o qual, em alguns casos, aplicava choques até o máximo da voltagem e, em outros, se recusava a continuar no meio do experimento. Observou-se que a influência desse aliado era mais eficaz na promoção da desobediência do que da obediência.

Apesar de toda a repercussão que geraram, os resultados obtidos por Milgram não podem ser encarados como a constatação de uma tendência generalizada da natureza humana à obediência cega. Antes de se chegar a este tipo de conclusão, é preciso refletir sobre alguns pontos que podem ser observados em seus estudos. O principal ponto diz respeito ao recrutamento dos participantes através de anúncios em jornais, o que pode ser considerado como um viés, já que atingia pessoas que se dispunham a sair de suas rotinas e participar de uma experiência científica em nome da evolução do conhecimento humano. Isto pode ter atraído pessoas com tendência a serem mais sugestionáveis ao meio acadêmico e à situação de laboratório. Embora a experiência tenha sido repetida em ambientes fora do *campus* universitário, a ciência enquanto instituição fazia parte da situação. Além disso, a própria circunstância experimental, estranha à maioria desses voluntários, podia torná-los vulneráveis e sem referências quanto à atitude mais adequada a esse tipo de situação. Note-se também que, como foi demonstrado por Asch e confirmado pelo próprio Milgram, o participante escolhe defender suas próprias convicções com um mínimo apoio social. Seguiram-se à publicação muitas críticas ao estudo em si e reflexões sobre os rumos tomados pelas teorias sobre influência social.

As teorias baseadas no paradigma da dependência consideram o poder como a base da influência, concluindo que aqueles que são dependentes se conformam com aqueles que detêm o poder. Elas não conseguem diferenciar o processo de influência do poder propriamente

dito. Esse ponto de vista reduz a influência a um processo unilateral de submissão à pressão social. Moscovici (1976) sustenta que o poder e a influência são processos alternativos e que as pessoas só se submetem ao poder da influência quando não conseguem influenciar. As teorias baseadas no conformismo representam uma visão do senso comum fundamentada na dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, entre a realidade física e a social. Essa visão considera a capacidade de compreensão objetiva da realidade apenas no aspecto individual, enquanto a vida social é vista como ambígua, indefinida e incerta. Portanto, é preciso fazer uma diferenciação entre a percepção, propriamente dita, e a atribuição de significados que ela promove.

Também é preciso considerar que há normas sociais que preconizam a concordância com pessoas consideradas como *experts*, embora se saiba que elas podem errar. Como analisa Turner (1991, p. 85), "a certeza individual não é associal. A incerteza é um produto de relações sociais conflituosas, e o que conta como informação é definido pelas normas e valores sociais [...]. A necessidade de informações é um produto da influência".

Por sua vez, Deutsch e Gerard (1955) sustentam que a influência social tem dois tipos distintos de motivação: o normativo e o informativo. A influência *normativa* refere-se a situações em que há, nos indivíduos, a necessidade de aceitação pelo grupo e, consequentemente, o medo da rejeição que possa ocorrer, caso não correspondam às expectativas desse grupo. É o que parece acontecer na situação apresentada por Asch, na qual o participante é pressionado pelas respostas de uma maioria que o leva a reavaliar suas próprias percepções. Apesar de ser menos estudada, sabe-se que a influência normativa depende em grande parte da expectativa de interação dos indivíduos em relação ao grupo e do grau de controle que este exerça sobre o comportamento dos membros. No caso da motivação *informativa*, a influência social ocorreria quando as pessoas

necessitam das qualidades ou conhecimentos dos quais o grupo dispõe. Este é o tipo de influência estudado por Sherif, no qual o sujeito aceita a posição do grupo com o intuito de obter informações. Nestes casos, o grau de incerteza do sujeito é decisivo.

Mas, como evidenciou Moscovici, isso não elimina a possibilidade de uma minoria provocar uma reavaliação das crenças e normas correntes no grupo, dependendo da consistência de seus argumentos, da relevância da questão para o grupo e do apoio social recebido. A partir de argumentos como estes, iniciou-se um processo de reavaliação das teorias sobre o fenômeno da influência social na área da psicologia social.

6. As minorias ativas e a superação da dependência da maioria

Um grupo de pesquisadores liderados por Serge Moscovici sustenta que a dependência de informações dos outros é um sintoma e não uma causa da dependência. Isso significa que as pessoas são influenciáveis na medida em que aceitam como critérios de decisão os valores sociais em detrimento de suas próprias posições. Assim, as normas de objetividade compartilhadas socialmente são mais importantes que a realidade objetiva. Muitas vezes, simplesmente por não ser usual, a realidade concreta recebe uma atribuição de significados mais ambígua do que ela apresenta efetivamente (Berger & Luckmann, 1974). Vale lembrar o aspecto dinâmico de valores e normas sociais e sua interrelação com o ambiente sócio-histórico.

A época em que essas reflexões estavam ocorrendo foi marcada por movimentos sociais que ajudaram a definir uma nova ordem social na civilização ocidental, tais como a contracultura, o movimento estudantil francês, o movimento antirracista, o feminismo e o movimento

homossexual, entre outros. A crise que se seguiu à Segunda Guerra Mundial revelou um sentimento de desconfiança, principalmente por parte dos jovens, no poder das autoridades constituídas, no sentido de definirem as políticas e de determinarem os valores morais e normas sociais mais adequados para as sociedades. Esse posicionamento crítico é explicado por Hobsbawn (2004) como provocado por dois fatores principais: (a) o êxodo rural que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, causando um aumento significativo da população urbana operária; e (b) o incremento do acesso dos jovens às universidades – principalmente no chamado primeiro mundo. O crescente acesso ao ensino formal, principalmente o universitário, fez aumentar o abismo entre essa geração e a de seus pais, em termos de visões do mundo e dos costumes. Esses jovens começaram a desacreditar na realização pessoal através do trabalho, já que a maioria dos benefícios materiais parecia-lhes destinada aos poucos detentores do capital. Ao mesmo tempo, começaram a discordar das intervenções militares como meio de estabelecer a democracia, como acontecia com a atuação dos Estados Unidos na guerra do Vietnã e seu apoio a ditaduras militares no "terceiro mundo" (Hobsbawn, 2004).

Seguindo a tendência de alcançar maior relevância na sociedade para os estudos da psicologia social, Moscovici, Lage e Nafrechoux(1969) buscaram uma compreensão do fenômeno da influência social que levasse em conta a nova conjuntura política, social e cultural que estava se compondo. Para isto, foram encontrar argumentos nos trabalhos realizados anteriormente sobre o tema, procurando reinterpretar seus resultados a partir de novas perspectivas. Nos estudos de Sherif, verificaram que a ausência de um quadro de referência leva os indivíduos a fazer concessões mútuas até chegarem a uma posição consensual sobre determinada questão. Nos estudos de Asch, constataram que a ambiguidade da questão não é uma condição imprescindível para o conformismo.

Procuraram reinterpretar principalmente os resultados de Asch, dando ênfase ao baixo índice de aceitação privada da posição do grupo majoritário na situação experimental, supondo que os sujeitos acreditavam haver, além daquele grupo, outros que concordariam com a sua opinião. Embora o participante se percebesse em uma posição minoritária com relação às suas percepções e as que eram manifestadas pelo resto do grupo, intimamente ele podia intuir que fazia parte de uma maioria, que concordaria com o seu posicionamento diante do problema apresentado. Portanto, as pessoas não estariam respondendo à situação apenas a partir de suas percepções. Elas podiam estar aplicando convenções compartilhadas culturalmente, por não se sentirem isoladas psicologicamente. Nesta perspectiva, a influência está mais relacionada a uma negociação coletiva para definir uma realidade coerente e estável do que a uma troca de informações ou à busca por prestígio no grupo. Mais do que uma tentativa de redução da incerteza cognitiva, como acreditava Festinger, o conflito passa a ser considerado como a principal motivação do processo de influência social.

Até então, a psicologia social tinha proposto três modelos de explicação para a influência social: (1) por *contágio*, estudado principalmente por Le Bon; (2) por *imitação*, que significa reproduzir o que vem de outras mentes em si mesmo; e (3) por *conformidade*, segundo o qual o poder das ideias não depende de sua evidência, mas do grau de consenso ou de oposição que enfrentem.

Moscovici (2003) considera que a psicologia social sempre esteve mais interessada na influência dos grupos sociais sobre os indivíduos, não considerando a possibilidade de uma mudança nas normas grupais. É o que ele chamou de distorção da conformidade, que estaria fundamentada na ideia da necessidade de adaptação como inerente à natureza humana, pressupondo uma aversão ao conflito. Ele propõe a modalidade

da *inovação*, na qual o conflito tem a função de provocar as mudanças necessárias à evolução do grupo. Argumenta que o conformismo pode ser antiadaptativo, já que as necessidades dos grupos mudam de acordo com as situações e as épocas, o que provoca mudanças nas normas sociais, no sentido de adaptá-las às novas condições. A vida social não diz respeito apenas aos consensos, ela também produz conflitos, que proporcionam as mudanças necessárias ao desenvolvimento da sociedade como um todo.

A partir daí, foi formulada a principal hipótese do seu estudo inicial: para convencer o grupo e mudar suas normas, a minoria deve expressar opiniões consistentes e coerentes com suas atitudes (Moscovici et al., 1969). Ao contrário de Asch, considera-se que, independentemente das evidências dos estímulos apresentados, o estilo da argumentação pode levar uma minoria a conseguir influenciar uma maioria. Para ser considerada consistente e conseguir provocar uma reavaliação de dada questão dentro do grupo, uma minoria social deve apresentar algumas características especiais:

a. Romper a norma estabelecida e produzir dúvida e incerteza na mente da maioria;
b. Tornar-se visível, chamando a atenção para si mesma;
c. Mostrar que há um ponto de vista alternativo e coerente além do convencional;
d. Demonstrar certeza, confiança e comprometimento em seu ponto de vista;
e. Deixar claro seu compromisso com o grupo; e
f. Inferir que a única solução para restaurar a estabilidade social e a coerência cognitiva é a maioria mudar seu ponto de vista em direção à minoria.

Note-se que, além da evitação do conflito, cogita-se a possibilidade de a coerência cognitiva ser restaurada através da aceitação da proposta da minoria. Tais características têm a função de criar uma retórica persuasiva, que tente estabelecer uma norma alternativa. Essa retórica compõe uma mensagem que deve ser percebida como diferente, plausível, espontânea, coerente com a realidade objetiva e evitar a rigidez.

Para verificar as hipóteses, criou-se uma situação experimental que era apresentada como um estudo sobre a percepção de cores. Seis participantes foram submetidos a um teste de acuidade visual, sendo que dois deles eram assistentes do pesquisador. O teste tinha como função eliminar participantes com problemas de visão e demonstrar para os sujeitos verdadeiros que todos dispunham de uma visão absolutamente normal. Depois foi aplicado individualmente o teste de Farnsworth sobre a percepção de cores – série de círculos que variam ligeiramente em coloração entre azul e verde –, pedindo-se aos participantes que nomeassem a cor de cada círculo. Então, foram projetados slides azuis com dois tipos de filtros: um que permitia a passagem dos raios luminosos e outro que reduzia a sua intensidade. Foram usados 24 slides, variando em dois graus de luminosidade. Em seguida, foram pedidos dois julgamentos aos participantes: a indicação da cor do slide e a estimativa da luminosidade, a partir de uma escala de um a cinco. Os julgamentos eram anunciados publicamente e os assistentes repetiam a mesma resposta em relação à cor, dizendo que era verde; em relação à luminosidade, respondiam como lhes parecesse realmente. Assim, estava sendo testado o número de respostas "verde" dadas pelos participantes verdadeiros.

Ao final da projeção dos 24 pares de slides era aplicado novamente o teste de percepção de cores. A ideia era verificar até que ponto as respostas da minoria de participantes colaboradores teriam modificado

o limiar de diferenciação entre o azul e o verde nos participantes verdadeiros. A reestruturação desse limiar de diferenciação foi tomada como evidência de que a influência tinha atingido o nível perceptivo, ou seja, de que os participantes estavam realmente convencidos. Havia também uma situação de controle igual à situação experimental, exceto pelo fato de ser composta apenas por sujeitos verdadeiros. A segunda parte do experimento tinha a função de testar um modelo de explicação da influência, que a considerava como um duplo processo: de *influência normativa*, que ocorre de forma pública e direta, como na situação testada por Asch; e *influência informativa*, que ocorre de maneira privada e indireta, como no caso dos estudos de Sherif. A hipótese era que, no primeiro caso, haveria uma aquiescência ou concordância aparente diante da norma, enquanto que, no segundo caso, haveria uma interiorização ou concordância plena diante da norma social.

Obtiveram-se os seguintes resultados: enquanto na condição de controle apenas 0,25% responderam que os slides tinham a cor verde, 8,4% dos participantes deram essa resposta na condição experimental; entre estes, 95% deram 100% de respostas "verde". O teste de percepção de cores mostrou diferença na percepção dos limiares das cores azul e verde entre a situação experimental e a de controle. Isto significa que os participantes verdadeiros designaram um maior número de círculos verdes na situação experimental do que na de controle. A diferença foi avaliada como uma medida de aceitação privada por parte da maioria, e da influência da minoria de sujeitos assistentes. Estes resultados foram interpretados como uma demonstração de que uma minoria de indivíduos pode ter um impacto, embora moderado, nas respostas públicas de uma maioria, em relação a um objeto de julgamento, desde que se possa defini-lo claramente. Também foi considerado que essa influência minoritária pode ir além de uma simples aceitação pública (aquiescência),

alcançando o nível perceptivo do sujeito-alvo de modo a representar uma interiorização do conhecimento em questão.

Concluiu-se pela confirmação da hipótese de que os indivíduos, ou os subgrupos minoritários, podem exercer alguma influência sobre a maioria, desde que disponham de uma solução de mudança coerente, definida com argumentos consistentes e apresentada de forma convicta e segura. Isto contradiz a ideia segundo a qual a minoria teria primeiro que se tornar maioria para conquistar o poder de influenciar o grupo, e mostra que a influência social é bilateral e simultânea à conquista de certo poder, mesmo que este consista apenas em provocar um processo de questionamento. Além disso, mostra que a dependência da minoria em relação à maioria é relativa ao grau de resistência ou passividade da primeira diante da situação. Em outras palavras, antes se acreditava que os membros minoritários precisavam conformar-se primeiro (para serem aceitos pelo grupo), depois tentar provar sua capacidade de conquistar certa liderança (poder), e só então conseguiriam influenciar as normas vigentes. Os estudos da influência das minorias mostram que o poder tem mão dupla e pode ser influenciado a partir de sua contestação.

Moscovici e seus colegas levantam questões úteis para uma reflexão mais detalhada sobre a influência social, demonstrando que este tema ainda precisa ser mais bem analisado. Os estudos evidenciam que as minorias podem estimular a atividade cognitiva e a criatividade dentro do grupo, exercendo uma influência implícita, o que seria o bastante para provocar uma reflexão da maioria a respeito da questão em pauta. Isto significa que é preciso entender melhor como as metas e os valores individuais variam de acordo com o contexto e os tipos de influência social. A influência implícita tem características particulares de caráter subjetivo, merecendo uma análise específica para que se possa entender como ela acontece.

6.1. A influência social inconsciente provocando questionamentos

Apesar de não ocuparem uma posição dominante, os movimentos minoritários fazem "barulho" suficiente para provocar, na cultura hegemônica, alguma reflexão sobre as questões que eles apresentam. Resta saber se esse tipo de reflexão é suficiente para promover efetivamente a inovação das normas e dos valores sociais. Na busca de inovação, a ênfase desloca-se da situação de dependência da minoria para a de contestação dos consensos, com uma dinâmica política caracterizada pelo levantamento de dúvidas em relação às questões em pauta e apontando para formas alternativas de resolvê-las.

Para Mugny (1981), o processo de inovação envolve basicamente três entidades socais: (1) o *poder majoritário*, considerado em seu sentido amplo, como a entidade dominante em uma relação de dominação e simbolizado pelas normas consideradas hegemônicas em uma situação dada; (2) a *população*, que compõe o alvo das influências do poder da maioria e das minorias; e (3) as *minorias*, definidas tanto pela contra-norma que propõem, quanto por sua capacidade de argumentação. A tese de Moscovici e Faucheux (1972) é que um estilo de argumentação percebido como consistente pode ser decisivo para que uma minoria seja bem sucedida no processo de influência social. O que levaria um estilo cognitivo a ser considerado como eficaz no processo de influência seria uma argumentação voltada para a organização dos comportamentos e opiniões, expressando de forma intensa e constante as propriedades da norma (objeto), da minoria (fonte) e da situação social (alvo). O modo como a inovação proposta pela minoria é percebida e negociada depende também do apoio social obtido pela fonte e da importância para a população da questão que está em jogo.

O aprofundamento desses estudos mostrou que as influências da minoria e da maioria têm resultados diferentes. Enquanto uma fonte

majoritária geralmente provoca um conformismo superficial, denominado de *influência direta*, uma fonte minoritária inspira uma mudança profunda, uma conversão de opiniões e crenças, a médio ou a longo prazos (Moscovici, 1976). Ibañez (1991) explica que o fato de esse poder minoritário encontrar forte resistência na população-alvo, já que provoca uma sensação de ambivalência dos valores e crenças, pressiona essa população no sentido de reavaliar seus posicionamentos, enquanto o conformismo é menos complexo, uma vez que implica em uma atitude de não resistência. Para Ibañez, "apenas os mecanismos de resistência mobilizados podem atenuar ou bloquear o efeito de mudança" (idem, p. 280)

No caso do poder minoritário conseguir superar os esforços de resistência, as mudanças seriam assimiladas de forma mais profunda e permanente. As estratégias de resistência podem manifestar-se de diferentes formas e com variadas justificativas. Entre elas se destacam o apoio social, as pertenças e identificações grupais, a denegação e a psicologização (Moscovici, Mugny & Pérez,1991). Vejamos como os autores descrevem os processos de resistência baseados na psicologização e na identificação.

Segundo Papastamou (1991), a psicologização serve para justificar o conteúdo ideologicamente conflitante, a partir da atribuição de certas características psicológicas à fonte de influência. Mascara-se o caráter alternativo do conteúdo inovador do discurso, ao mesmo tempo em que se neutralizam as características de objetividade e realismo de suas proposições; a partir daí, passa-se a questionar sua coerência e estabilidade; exacerba-se uma percepção da consistência como rigidez e intransigência, e da flexibilidade como incoerência. Assim, o processo de psicologização da fonte de inovação interfere tanto nas formas diretas e imediatas de influência, quanto nas indiretas e retardadas.

No entanto, nem sempre a psicologização é bem sucedida na função de neutralizar a influência minoritária. Papastamou (1991, p.

242) sustenta: "os efeitos de resistência da psicologização requerem que conflua a saliência de uma norma concreta, que a psicologização seja fruto de um consenso e, por último, que ressalte o caráter desviado da minoria". A forma como a população percebe o conflito provocado pela minoria é considerada como decisiva para que a psicologização produza alguma resistência à inovação. Quando a população-alvo associa o discurso da minoria ao fato de ser uma minoria, a psicologização funciona como resistência. No caso de a população descobrir características particulares aos membros daquela minoria, que a distinguem das outras, então cessam os efeitos de resistência.

Desse modo, estabelece-se uma relação intrínseca entre o conteúdo do discurso e a identidade de sua fonte, como estratégia de resistência às mudanças. Para preservar as normas e crenças que compõem sua identidade social, o sujeito passa a questionar defensivamente a identidade social da fonte. Parece, portanto, que o efeito de resistência da psicologização é ativado pelo conflito cognitivo provocado pela situação. Ao atribuir as razões determinantes dos posicionamentos colidentes da minoria a características psicológicas, o sujeito tenta resolver os conflitos cognitivos provocados pela situação. Assim, tenta reduzir a importância da mensagem da minoria ao âmbito da própria minoria, neutralizando sua capacidade inovadora já no momento de sua interpretação. Através de uma neutralização da fonte do discurso, o sujeito deixa de refletir sobre seu conteúdo e evita ser influenciado, ao mesmo tempo em que se deflagra um processo de diferenciação grupal.

A atitude de resistência diante da proposta de inovação representa uma estratégia de defesa da própria identidade social, na medida em que tenta preservar os valores e normas que são compartilhadas a partir do sentimento de pertença social. Para provocar uma reflexão sobre as normas sociais vigentes, a minoria precisa estabelecer um processo de

identificação com a população-alvo da inovação. Desse modo, a resistência à mudança se traduz em uma resistência à identificação.

De acordo com os estudos de Papastamou (1991), realizados na Europa, sobre a atitude diante dos estrangeiros e os conflitos de identificação, às vezes a rejeição à influência minoritária é maior entre os sujeitos-alvo mais próximos ideologicamente dessa minoria do que entre os sujeitos mais explicitamente xenofóbicos. O autor conclui que "para esses sujeitos parece haver urgência em acentuar as possíveis diferenças ou negar as possíveis semelhanças com a minoria, e afirmar 'nós não temos nada a ver com essas posições'" (Papastamou, 1991, p. 93). Conforme a minoria pertença ao mesmo grupo dos sujeitos ou a outros grupos – ou seja, o processo de influência ocorra no nível intragrupal ou intergrupal -, o estilo comportamental deve se mostrar mais contestador ou mais negociador para ser influente. No caso de uma minoria externa, a acentuação do conflito pode levar a uma maior resistência, enquanto que, no caso de uma fonte interna, pode levar a uma atitude mais conflitante, que pode acentuar suas características de originalidade.

Neste caso, o fato de o sujeito se sentir incluído ou não no processo de comparação social inerente à situação de influência é decisivo para a validação da influência minoritária (Pérez &Mugny, 1991). A convergência do posicionamento do sujeito com o da minoria compromete sua identidade social, pois provoca uma diferenciação que o possibilita perceber melhor a singularidade da minoria – como autônoma e independente –, ao mesmo tempo em que o leva a dissociar cognitivamente a comparação social das opiniões alternativas da minoria. Isto permite uma maior probabilidade de a minoria ser mais bem sucedida no processo de conversão da maioria.

Mesmo que a minoria não seja bem sucedida imediatamente em sua tentativa de influência, o simples fato de provocar uma reação de

resistência na maioria faz com que o debate sobre a questão seja considerado mais cedo ou mais tarde. Ibañez (1991) lembra que o processo de inovação deflagrado pelas minorias ativas depende da adoção e difusão das posições minoritárias por parte da maioria. Esta representa os centros reguladores do poder que, portanto, não adotarão posições que coloquem em perigo sua hegemonia.

Por outro lado, Ibanez argumenta que o conceito de conversão adotado por Moscovici, ao contrário do conceito convencional, restringe-se à mudança cognitiva, não abrangendo necessariamente a influência nos modos de ser, no estilo de vida e nem na identidade do convertido, como ocorre no sentido religioso do termo. De fato, para Moscovici, conversão é um "sutil processo de modificação cognitiva ou perceptiva pelo qual uma pessoa continua dando sua resposta usual enquanto adota implicitamente os pontos de vista do outro" (Paicheler & Moscovici, 1984, p. 153).

A crítica de Ibañez foi feita a partir do paradigma da percepção das cores e baseada no experimento de Moscovici e Personnaz (1980). Neste estudo, a influência inconsciente da minoria foi deduzida a partir do chamado efeito consecutivo provocado ao se expor os participantes a slides de cor azul, os quais, ao serem retirados, davam a ilusão da cor complementar (laranja) na tela. Os sujeitos mostraram um deslocamento na percepção diante de uma sucessão de cores após a manipulação experimental, que pretendia influenciá-lo a ver a cor verde onde havia azul. Ibañez fundamenta seu questionamento sobre a interpretação dos resultados das pesquisas em estudos de neurofisiologia, os quais sustentam que 80% das coisas que enxergamos não vêm da retina, mas do córtex, e têm caráter subjetivo e interpretativo.

Assim, a fonte de influência pode não ser necessariamente a minoria, mas a própria manipulação experimental, que induz o sujeito a

focalizações cognitivas diferentes da realidade, ao levá-lo a pensar o porquê de as outras pessoas estarem vendo a cor verde. Isto não pode ser considerado como uma mudança perceptiva, e muito menos como uma mudança de suas crenças em função de uma fonte minoritária. Em outras palavras, a situação experimental leva os sujeitos da pesquisa a focarem mais sua atenção no estímulo visual *per si* do que nos argumentos da fonte de influência. Ele cita como exemplo os estudos de Sorrentino, King e Leo (1980), nos quais o simples fato de aumentar a intensidade de luz do slide basta para produzir o efeito consecutivo na visão das cores. Sem falar no fato de que a cor verde contém em si a cor azul (já que pode ser obtida da mistura de azul com amarelo), o que facilita tal efeito e pode levar o sujeito a construir subjetivamente a cor verde em sua mente.

Tais críticas podem ser traduzidas em uma dificuldade de superação das teorias individualistas e seus métodos experimentais, principalmente os paradigmas cognitivistas sobre mudança de atitudes, como o de Festinger sobre a dissonância cognitiva. Ibañez acredita que "[...] em certo sentido, a teoria da conversão dá a impressão de ser uma 'cópia simétrica' da teoria da dissonância [...]. Em ambas as teorias o tipo de explicação tem uma natureza similar" (Ibañez, 1991, p. 272). Essa semelhança acentua-se quanto à dependência, de ambas as teorias, de um enfoque individualista, no qual os processos interindividuais e intergrupais são explicados a partir de processos intraindividuais.

Porém, Ibañez atribui essa "psicologização" da teoria de Moscovici e Personnaz (1980) aos estudos que os sucederam. Enquanto o estudo original explicava os efeitos observados em termos de conflitos sociais, seus sucessores o analisaram em termos de atividades cognitivas e de reavaliação das próprias crenças. Assim, a forma de operacionalização dos estudos subsequentes deu à minoria um sentido menos social e mais estatístico do que no estudo original. O que explica a natureza e

os efeitos da influência minoritária é o conflito social criado pelo posicionamento firme da minoria diante das normas sociais defendidas pela maioria, levando em consideração os custos sociais implícitos nos jogos de poder. Mas, o que constitui efetivamente a mudança cognitiva são os jogos de poder, formados pelo conflito social através da pressão exercida pelas normas sociais. A natureza da sociedade é composta de mecanismos simultaneamente reprodutores e modificadores, de modo que assegurem uma constante evolução.

O conteúdo inovador das mensagens da minoria não é engendrado apenas por ela própria, mas no seio do sistema social como um todo, no qual a minoria desempenha o papel de catalisador e difusor das necessidades de mudança apresentadas pelo sistema. A minoria ocupa uma presumível posição marginal e periférica que lhe deixa menos compromissada com as normas hegemônicas. Além disso, ela depende dos sujeitos identificados com a maioria (população), para adotarem e propagarem as mudanças que propõem.

Álvaro e Garrido (2003) concordam com essa visão mais abrangente dos processos de influência e relativizam o conceito de minoria. Para eles, "existem minorias que constituem o que o sociólogo C. W. Mills (1956) denominou de elite do poder, minorias que exercem seu poder de influência através do controle não só do capital econômico e social, mas também cultural e simbólico" (2003, p. 414). Este ponto de vista também serve para lembrar que nem sempre as minorias estão comprometidas com a inovação social. Não se pode esquecer as minorias conservadoras, cada vez mais presentes na dinâmica social contemporânea.

Tais críticas não comprometem substancialmente o paradigma da influência minoritária, nem suas conclusões mais importantes. Ainda se pode sustentar que as maiorias nem sempre são mais influentes que as minorias e que é mais fácil manter o *status quo* do que inová-lo,

resistindo de maneira consistente à pressão social. Isto dá uma característica pontual e momentânea ao poder da minoria, em comparação com o da maioria, que é contínuo e generalizado. Além disso, a inovação é mais eficaz na influência privada – típica das minorias – do que o conformismo, que exerce uma influência pública maior, embora mais superficial. Isto significa que, mesmo não conseguindo influenciar a situação grupal imediatamente, a minoria influencia a percepção dos indivíduos, o que pode provocar uma reavaliação de valores e vir a influenciar futuramente as normas do grupo.

Os estudos de Moscovici e seus colaboradores levam a reconsiderar a importância da retórica e do poder na compreensão dos processos de interação social. Isto quer dizer que a questão da influência social pode estar diretamente relacionada com os estudos sobre a linguagem e o papel que ela representa nesses processos. Mais do que servir para expressar informações objetivas, a linguagem pode ser usada para argumentar, mesmo que implicitamente, a respeito dos posicionamentos dos indivíduos diante do mundo e da ordem social.

7. A prática discursiva como ação interpretativa da realidade social

Atualmente, há um número cada vez maior de cientistas sociais que sustentam que a diversidade das interrelações sociais e suas consequências nos valores sociais têm um papel imprescindível na compreensão da sociedade. As análises exclusivamente objetivas já não são consideradas suficientes para abordar os processos mentais e a condição humana no contexto contemporâneo**.**

Segundo Camino (1996), a perspectiva mais adequada para analisar os fatos sociais tem como fundamento as ideias, crenças e valores

sociais que formam um conjunto de representações ou visões que os indivíduos compartilham a respeito da estrutura social. Essas visões de mundo, intimamente ligadas a sistemas ideológicos, constituem os aspectos subjetivos das lutas sociais, nas quais as ciências sociais e a psicologia, em particular, estão inseridas enquanto instituições da sociedade civil.

Neste sentido, a psicologia discursiva faz uma aproximação entre a linguística, a sociologia do conhecimento, a epistemologia e a psicologia social. Suas concepções propõem uma ênfase no caráter contextual e relacional do conhecimento, através da análise do discurso, ao mesmo tempo em que defendem uma aproximação entre o processo de construção do conhecimento e as práticas sociais.

Incluída na chamada psicologia pós-moderna, a psicologia discursiva procura superar as abordagens do neopositivismo e do representacionismo. Ao invés da objetividade ou da subjetividade que caracterizam respectivamente estas vertentes teóricas, a abordagem neoestruturalista do construcionismo propõe a intersubjetividade como forma de compreender a dinâmica social. A princípio, pode ser considerada como uma metateoria, que provoca reflexões sobre a visão clássica da ciência, a partir de uma perspectiva fenomenológica, propondo um resgate da herança filosófica que deu origem ao pensamento científico. Há uma crítica direcionada à chamada verdade científica, ao patamar de superioridade no qual ela tem sido colocada em relação ao conhecimento do senso comum – considerado ingênuo – e às relações de poder inerentes à visão tecnocrata.

O objetivo dessa nova abordagem é considerar o conhecimento científico como mais uma das crenças subjacentes à dinâmica social, além de analisar sua influência no senso comum, considerando a reciprocidade desse processo. Este ponto de vista pode proporcionar uma atualização dos estudos sobre a influência social, na medida em que amplia a visão dos aspectos interindividuais, incluindo os aspectos mais amplos

das relações sociais. Além disso, inclui o próprio conhecimento científico como parte da dinâmica que caracteriza este fenômeno em termos de fonte, objeto e alvo de influências, considerando as relações de poder que fazem parte dessa dinâmica. Tais relações de poder manifestam-se não apenas no que diz respeito aos conteúdos do conhecimento científico, mas também às formas que ele adquire, na medida em que estabelecem uma linguagem particular. A compreensão da relação entre esses conteúdos e as formas que a linguagem assume pode ajudar a entender os posicionamentos sociopolíticos que subjazem aos processos de institucionalização, bem como os tipos de influência que tentam exercer na compreensão da realidade social.

A comunicação científica implica a apresentação de um acervo de informações com o qual estamos lidando, dos passos da análise que está sendo feita e da interpretação dos resultados dessa análise. A abordagem construcionista sustenta que, além de ser uma prática reflexiva e crítica, que busca a correspondência com a realidade, a pesquisa científica é também uma prática social, uma vez que suas conclusões e interpretações interferem na dinâmica social (Gergen, 1973). Portanto, o discurso científico não serve apenas para descrever e explicar a realidade de forma objetiva e neutra, mas também para institucionalizar certa visão de mundo. Spink (2004) sustenta que a ciência contemporânea parece presa a certo padrão de objetividade, imposto por agências financiadoras de pesquisa e membros de corpos editoriais de revistas científicas, deixando em segundo plano os aspectos reflexivos e éticos da filosofia clássica, que estão na origem da própria ciência, principalmente das ciências humanas.

A partir dos anos 1970, o neoestruturalismo vem provocando uma ruptura com as práticas e métodos neopositivistas e criticando os fundamentos clássicos do conhecimento científico. Surge, então, uma rejeição à concepção de ciência como saber privilegiado e à crença segundo a

qual existe uma correspondência direta entre as nossas ideias e os fatos externos a nós. Propõe-se a substituição de uma filosofia racionalista, realista e explicativa por uma perspectiva relativista, baseada no empirismo, na retórica e na análise do discurso. Assim, os estudos sobre o pensamento e o conhecimento ultrapassam a estrutura dos neurônios e entram no terreno dos fenômenos sociais.

O construcionismo procura superar três premissas do positivismo clássico acerca do conhecimento: (1) *internalismo*: que situa a cognição "dentro" da mente; (2) *essencialismo*: que faz da cognição objeto natural e preexistente; e (3) *universalismo*: que faz da atual forma de pensar uma forma canônica de conhecimento. Introduzem-se elementos como a dialogia e a intersubjetividade, como intrínsecos ao processo de produção de conhecimento. Essa postura traz como consequência uma maior preocupação com a ética, que passa a ser parte inseparável da relação entre pesquisador e participante da pesquisa.

A ética científica começou a ser tema de grande debate nos anos 1950/60, a partir das discussões sobre os horrores realizados em pesquisas durante a Segunda Grande Guerra. Na perspectiva realista, a ética é vista como algo que vem "de fora", em forma de prescrições e normatizações, enquanto que, nesta nova perspectiva ela é discutida dentro do próprio processo de pesquisa, como parte constitutiva. Configura-se pelo compromisso e aceitação de pensar a pesquisa como uma prática social e refletir sobre o que significa produzir conhecimento. Para isto, seria preciso tornar mais visíveis os procedimentos de coleta e análise dos dados, aceitar a dialogia como intrínseca à relação entre pesquisador e participante e enfatizar a responsabilidade na escolha do tipo de ciência que se deseja produzir. Segundo Ibañez (1991), isso significa deixar de produzir um conhecimento "normalizador, alienante e autoritário", em nome de um conhecimento libertário diante das relações de dominação. Portanto,

o aspecto público da atividade científica, juntamente com a ressignificação da objetividade como sendo diferenciada da neutralidade, abre espaço para o debate em torno da ética.

Na perspectiva racionalista, usa-se uma combinação de métodos heterogêneos, que oferecem uma visão caleidoscópica do fenômeno que está sendo estudado. Esse tem sido o caminho escolhido para a busca de credibilidade na comunidade científica, baseado em várias tentativas de controle da subjetividade do pesquisador, em prol de uma suposta neutralidade científica. Na perspectiva construcionista, pelo contrário, a subjetividade do pesquisador é um recurso que considera o rigor e a avaliação como fenômenos de natureza intersubjetiva, relacionado à possibilidade de socializar o processo interpretativo, levando em consideração o conhecimento compartilhado no ambiente social em que os fenômenos são pesquisados.

Portanto, há uma ênfase no caráter relacional do conhecimento, através da análise do discurso, esteja ele expressando o saber científico, o senso comum ou as situações do cotidiano. A prática discursiva, seja retórica ou textual, remete às práticas de uma comunidade interpretativa. Dessa maneira, geram-se reflexões sobre a visão clássica do que se entende por teoria científica, no sentido de um conjunto de hipóteses dedutivas submetidas à constatação empírica para explicar a realidade. A partir de tais reflexões, passa-se a buscar uma visão mais contextual, cujo objetivo é a compreensão dos fenômenos sociais diante de um horizonte mais amplo.

Esta perspectiva recebe a influência da teoria crítica e da filosofia marxista, entre outras. Por um lado, chama a atenção para as ações sociais como fator de mudança do pensamento hegemônico e, por outro, destaca o papel exercido pela ideologia no processo de construção do conhecimento sobre o mundo.

Em sua gênese, o conhecimento científico teve que passar por um processo de autoafirmação, para se impor como alternativa ao

conhecimento metafísico oriundo das doutrinas religiosas e da filosofia clássica. Uma das estratégias utilizadas foi a valorização do racionalismo e da linguagem lógica da matemática, enquanto meios de alcançar uma visão imparcial da realidade que se mostrasse imune aos julgamentos morais. Essa ênfase na neutralidade e na necessidade de alcançar uma verdade universal trouxe como "efeito colateral" a ideia de que seria possível estabelecer uma descrição neutra e isenta de interpretações particulares e doutrinárias. A abordagem construcionista considera essa visão monista da ciência como mais uma crença social que deve ser interpretada de modo relativo aos tempos e aos lugares nos quais se realizam.

Considera-se que as ciências sociais não têm necessariamente que cumprir os mesmos critérios de verificabilidade das ciências naturais, que adotam o método hipotético-dedutivo, baseado na tese do positivismo lógico. Além disso, critica-se a pretensão neopositivista de acumular conhecimentos sobre o comportamento visando determinar leis gerais e fórmulas explicativas. A crítica também se estende aos estudos experimentais de laboratório e à obrigatoriedade de se contrastar hipóteses e estabelecer relações de causalidade entre as varáveis. Argumenta-se que o rigor metodológico dos desenhos experimentais não garante uma interpretação teórica correta e definitiva, já que a maioria dos estudos desse tipo, inclusive os que são considerados clássicos, são alvos de diferentes reinterpretações teóricas. A partir dessa visão, as crenças sociais – entre as quais passa-se a incluir o conhecimento científico – deixam de ser vistas como conceitos fixos e são consideradas como posicionamentos situacionais e interacionais, que variam de acordo com a contingência do processo interativo.

Giddens (1991) argumenta que a abundância de informações que caracteriza a época pós-moderna cria a necessidade de uma constante reavaliação das crenças e dos valores sociais a ela relacionados. Isto faz com que os posicionamentos dos sujeitos diante da dinâmica social sejam

constantemente reavaliados. Do mesmo modo, as teorias científicas precisam ser reconsideradas a cada situação de aplicabilidade, evitando o processo de naturalização e de redução do conhecimento científico a um aspecto meramente formal e técnico.

7.1. As performances da linguagem como fator de influência social

As contribuições de pensadores como Vygotsky e Mead foram decisivas para destacar a importância da linguagem para a vida social. Como precursor do *interacionismo simbólico*, Mead (1982) defende a ideia de que as pessoas são agentes de suas próprias ações e que a interação tem um papel central na compreensão da mente humana, considerando o significado simbólico que suas ações adquirem nesse processo. Para Vygotsky (1999), no acesso à compreensão da vida social é necessária uma análise do papel desempenhado pela linguagem na interação e na formulação de conceitos, fazendo uma distinção entre o *significado* e o *sentido* do discurso. A linguagem não deve ser vista apenas como uma representação racional do mundo enquanto objeto, nem como expressão de uma condição subjetiva interna do sujeito. Ela tem um desempenho social próprio, uma vez que é dirigida a alguém em forma de interação, esteja esse alguém presente ou não na situação.

Considerando que a principal preocupação dos seres humanos é conseguir uma boa reputação diante dos outros, Harré (1993) afirma que isto influencia suas ações mesmo em situações mais isoladas. Portanto, além do aspecto objetivo do discurso – de informar sobre um determinado pensamento – deve ser levado em consideração seu aspecto intersubjetivo em termos de desempenho social. De uma perspectiva marxista, Bakhtin (1988) relaciona a linguagem com a sociabilidade, tomando a primeira como signo dialético e analisando seu efeito nas estruturas sociais.

Ele acredita que, ao reproduzir a linguagem, o sujeito retoma sentidos preexistentes nos quais ele próprio também se encontra reproduzido. Consequentemente, conecta o discurso com as relações sociais e as estruturas materiais da sociedade, afirmando que a palavra sempre é usada em função de um interlocutor e varia de acordo com o posicionamento do locutor em relação àquele com quem mantém o diálogo.

Assim, as pessoas usam discursos diferenciados para se dirigirem a membros do próprio grupo ou de outros grupos e, do mesmo modo, podem diferenciar seus discursos para se dirigirem a grupos considerados como superiores ou inferiores ao seu (Dechamps, 1982). Como os discursos estão ligados às estruturas e práticas sociais em atendimento aos interesses de grupos sociais dominantes, certos discursos se instituem, enquanto outros não.

Apesar da força dos discursos das elites, Burr (1995) considera que, contrariamente ao que se pensa, tais discursos são passíveis de mudança, em consonância com as mudanças na própria sociedade. Nesta perspectiva, o discurso é visto como a expressão não apenas de um pensamento ou crença, mas também de um posicionamento diante de determinado contexto social, considerando as construções categoriais inerentes a tal contexto. Ele está essencialmente relacionado à forma pela qual a sociedade se organiza e mantém sua dinâmica, possibilitando inúmeras versões alternativas para a mesma situação social, a partir dos critérios de categorização, que resultam das diferentes perspectivas adotadas pelos distintos sujeitos. Em outras palavras, um mesmo objeto pode ser cercado por diversos discursos, cada um focalizando diferentes aspectos e possuindo diferentes implicações quanto às possibilidades de ação.

Neste sentido, Potter e Wetherell apresentam, em vários de seus estudos (Potter & Wetherell, 1990; Potter, 1996; Potter, 2003), como alternativa para o conceito de categorização social, o conceito de *construção*

discursiva. Eles afirmam que o processo psicológico de categorização social ocorre não apenas no interior da mente, mas também no interior do discurso, em forma de debates, argumentações e disputas ideológicas. Por exemplo, quando falamos do modo de ser de um homossexual, estamos não apenas descrevendo sua natureza, mas também construindo e/ou reforçando uma versão da homossexualidade e da heterossexualidade, que produz e reproduz uma identidade social (Gouveia, 2005). Billig (1991, p. 17) afirma que "o argumento a favor de uma posição é sempre um argumento contra outra posição", esteja essa contraposição explicitada ou não. Portanto, aquela versão da homossexualidade inevitavelmente leva em consideração uma versão sobre a heterossexualidade, compartilhada ou não pelo locutor e seus ouvintes. Dependendo do grau de compartilhamento, esse discurso pode reforçar crenças já existentes ou ajudar a institucionalizar crenças alternativas, desempenhando um papel inovador no modo de se ver a questão.

Entre as diversas correntes de pensamento referentes à análise do discurso, Van Dijk (2000) sustenta que a interpretação de um discurso – enquanto atribuição de significado e referência – passa por esquemas mentais intraindividuais. No outro extremo, encontra-se o construcionismo antirrealista, que descende do idealismo mental de Berkley e que nega o realismo ontológico ao considerar apenas as realidades linguísticas. Em meio às diferentes correntes, há um consenso entre os construcionistas em torno do argumento de que não é possível uma posição suficientemente independente da realidade social para defini-la de modo preciso, uma vez que não é possível nos abstrairmos de nossa própria realidade. É pela construção linguística-conceitual e pela atribuição de sentidos que algo ganha estatuto de objeto, mas isso não significa necessariamente que tudo esteja reduzido à linguagem, nem que a natureza desse objeto seja linguística. Quer dizer apenas que, de modo geral, o

construcionismo reconhece a centralidade da linguagem nos processos de objetivação que constroem a realidade humana.

Pode-se considerar que, para se propor um método baseado na Análise do Discurso, deve-se superar os paradigmas segundo os quais há um método científico único e universal, cuja perspectiva foi cristalizada. Além dos significados que os discursos revelam, os métodos de pesquisa também devem dar conta dos sentidos que eles adquirem em diferentes contextos sociais. Compreender as estratégias de retórica inerentes aos discursos pode ser de grande importância para esclarecer posicionamentos e interesses ligados às questões investigadas. Enquanto constituída por construções linguísticas que visam potencializar a argumentação, a retórica está diretamente ligada ao fenômeno da influência social. Neste sentido, deve-se considerá-la a partir de uma a perspectiva não apenas sociopolítica, mas também psicossocial.

7.2. A retórica como expressão argumentativa

O interesse pela retórica tem estado em evidência em momentos políticos muito especiais da civilização ocidental, desde o surgimento da democracia na Grécia antiga, através das assembleias, passando pela adoção do sufrágio universal, no século XIX. Billig (1991) acrescenta a época contemporânea como um desses momentos, em razão do processo de globalização da cultura ocidental e do declínio hegemônico do Estado Nacionalista. Em todas essas épocas, o poder de argumentação e de construção ideológica tem sido decisivo para conciliar as mudanças sociais com a conservação da ordem social.

O diferencial do aporte teórico atual proposto para a retórica é a maneira de analisar o aspecto ideológico da questão. Ao contrário das ideias marxistas, nas quais é vista como uma espécie de complô das classes

dominantes, a ideologia passa a ser encarada como um fator inerente à vida em sociedade. Billig acredita que a visão marxista da ideologia constitui um paradoxo, pois a pessoa comum é vista como agente de mudança da realidade opressiva, mas, ao mesmo tempo, como uma receptora passiva das "ilusões" ideológicas "forjadas" pelas elites. As democracias modernas – tanto no âmbito das forças do Estado e da política, como no que diz respeito ao mercado de consumo – têm levado cada vez mais em consideração a opinião pública. Assim, o estudo da retórica extrapola os limites da sociologia e da política, sendo encampado pela psicologia social, na medida em que passa a considerar a dinâmica da relação entre indivíduos e sociedades. Desde que se supere a visão dicotômica entre o indivíduo e a sociedade, a retórica e a ideologia podem ser consideradas como psicologicamente naturais no processo de interação social.

O autor afirma que, enquanto sujeitos da ideologia, as pessoas comuns são seres retóricos, que pensam e argumentam com ela. Em função disso, apresenta a necessidade de estudar a ligação entre a retórica e a ideologia, relacionando o tempo e o lugar onde as pessoas vivem e a natureza de seu pensamento. A partir daí, fica estabelecida uma ligação entre os estados mentais e a dinâmica social: "a mentalidade pode ser diretamente examinada pela análise dos emaranhados do processo social [no qual] estados mentais são socialmente criados" (Billig, 1991, p. 14). Para Billig, a linguagem tem um papel estratégico tanto nos processos psicológicos quanto sociais, e a ideologia não se restringe apenas às questões mais amplas, mas está implícita em muitos temas do pensamento cotidiano.

Com base na perspectiva da psicologia retórica, pode-se concluir que a reprodução do conhecimento do senso comum não representa um posicionamento passivo diante da ideologia. Tal como acontece com a linguagem e seus estereótipos, o uso das ideologias pelo homem comum proporciona um processo de reinterpretação de seus conceitos e crenças,

uma vez que "cada eco é uma distorção em si mesmo". As pessoas em situação de argumentação estão não apenas evocando simples concepções de mundo contidas no senso comum, mas reproduzindo concepções que, muitas vezes, mostram-se contraditórias e incoerentes. Isto se deve ao fato de que as crenças do senso comum representam uma síntese de cada momento ideológico do passado, tendo assim uma natureza descontínua e pontual. A coerência fica a cargo da interpretação de quem usa tais concepções.

Essa busca de coerência está no cerne da compreensão do fenômeno da influência social, considerando-se o seu aspecto argumentativo e a busca de supremacia para determinados valores, crenças e normas sociais. Mesmo considerando um aumento do ritmo de mudanças dessas normas, constatado nas últimas décadas, deve-se lembrar que os novos valores e crenças não substituem os anteriores. Preferentemente, o que há é uma sobreposição, a partir de novas hegemonias.

8. Considerações finais

Independentemente das críticas mútuas, os paradigmas da psicologia social têm vários pontos em comum e representam a expansão da perspectiva psicossocial, iniciada com o debate entre Durkheim e Tarde no final do século XIX. Um dos pontos que podem ser considerados como mais marcantes no processo de desenvolvimento desta disciplina diz respeito à relação entre indivíduo e sociedade, que passa a ser considerada como complementar e intrínseca. Assim, torna-se possível superar a concepção dicotômica que tem prevalecido na análise da influência social. Isto permite à psicologia social uma maior capacidade de compreensão da dinâmica social própria da era contemporânea, na qual se

percebe uma diminuição da intervenção das instituições governamentais e um aumento da influência da sociedade civil na ordem social. Portanto, os fenômenos sociais contemporâneos pedem abordagens teóricas e metodológicas igualmente dinâmicas. Como exemplo, pode-se citar a análise do poder de influência da mídia na sociedade contemporânea, na qual devem ser levados em consideração os recursos de interatividade.

Além disso, o aumento da circulação de informações entre as diversas culturas e a facilidade de contato com outras sociedades tem colocado os indivíduos diante de modos de vida tão díspares que dificultam a construção de categorias fixas. O conceito de diversidade e a necessidade de consideração das diferenças têm-se tornado cada vez mais salientes, devido à sua importância na manutenção da ordem social, que agora adquire dimensões mundiais. Em decorrência disso, surge a necessidade de novos parâmetros de análise dessa dinâmica social. Cabe à psicologia social a busca de um novo olhar, para compreender a relação entre as pessoas e essa dinâmica.

Como afirma Milgram (1963, p. 194), a respeito da busca de explicações universais para o comportamento social no século XX, "a psicologia social de nosso século revela-nos uma lição fundamental: muitas vezes não é tanto o tipo de pessoa que um homem é realmente, mas o tipo de situação em que se encontra, o que determina como vai agir". Considerando-se os aspectos epistemológicos, metateóricos, teóricos e metodológicos, a análise do desenvolvimento dos estudos sobre a influência social possibilita uma articulação entre os processos intraindividuais (psicológicos) e a dinâmica social (sociológica), situando o campo de atuação da psicologia social na região fronteiriça entre a psicologia individual e a sociologia, além da antropologia e da história. Essa articulação proporciona uma atualização da compreensão deste fenômeno, contemplando a nova conjuntura da sociedade contemporânea,

caracterizada por uma constante reavaliação dos valores, das normas sociais e, consequentemente, da ordem social.

Sumário e Conclusões

A influência social pode ser considerada como um dos temas fundadores da psicologia social como ciência. Ao longo da história, tem sido estudado o modo como a convivência social pode influir na formação de valores, crenças, atitudes sociais e opiniões pessoais, estabelecendo as normas sociais. Pioneiros, como Tarde e LeBon, consideravam que as massas desenvolvem uma dependência diante de líderes, levando-as a anular suas próprias vontades individuais e até a regredir nos níveis de civilidade.

Allport e Sherif trouxeram bases empíricas para o estudo do tema. Allport criou o conceito de facilitação social, enquanto Sherif estudou o processo de formação das normas sociais através de quadros de referência. Eles mostraram que a aceitação de padrões sociais de comportamento não representa necessariamente um ato de submissão. Asch tentou demonstrar que, dispondo de informações suficientes, as pessoas não se deixam influenciar por uma pressão grupal contrária a suas próprias percepções. No entanto, constatou que uma parcela significativa de estudantes universitários conforma-se com posicionamentos que contrariam as evidências. A análise qualitativa destes resultados revelou uma preocupação geral em evitar as situações de conflito.

Milgram estudou a obediência à autoridade. Ele descobriu que a maioria absoluta dos participantes era capaz de obedecer às determinações de uma autoridade acadêmica em detrimento da integridade física de outras pessoas. Isso provocou reflexões sobre os paradigmas produzidos para explicar a influência social. Moscovici e colaboradores

realizaram estudos empíricos inspirados em tais reflexões e concluíram que uma minoria social, com uma argumentação consistente, pode exercer certa influência sobre uma maioria, em relação a um objeto de julgamento. Eles consideraram que essa influência minoritária pode alcançar o nível perceptivo dos sujeitos, fenômeno que denominaram de conversão.

Nas últimas décadas, a abordagem construcionista tem chamado a atenção para a necessidade de uma reflexão do papel da ciência e de sua influência na sociedade. A psicologia discursiva e a psicologia retórica, entre outras teorias, destacam o papel da linguagem enquanto ferramenta de intervenção na vida social e no processo cognitivo dos indivíduos. Tal abordagem propõe que as ciências sociais passem a compreender o senso comum a partir de uma perspectiva psicossocial, considerando a intersubjetividade inerente à interação social, bem como a contextualização e relativização do conhecimento científico.

CAPÍTULO 7

Representações Sociais

Antônio Marcos Chaves
Priscila de Lima Silva

A Teoria das Representações Sociais é uma abordagem psicossociológica sobre o processo de construção do pensamento social. Foi proposta inicialmente por Serge Moscovici, psicólogo social, radicado na França, com a publicação em 1961 do livro "La psychanalyse, son image et son public" (Moscovici, 1961)[1].

As representações sociais constituem um fenômeno que se apresenta em diferentes formas, que têm maior ou menor complexidade, tais como: imagens, sistemas de referência, categorias e teorias (Monteiro Neto, 1998).

De acordo com Jodelet (1989), as imagens condensam um conjunto de significações; os sistemas de referência nos permitem dar uma interpretação àquilo que percebemos; as categorias possibilitam a classificação das circunstâncias, dos fenômenos, dos indivíduos no nosso relacionamento social; as teorias admitem uma compreensão da realidade social em seu conjunto, quando estamos diante de realidades concretas da vida social.

A Teoria das Representações Sociais tem sido usada para estudar os mais variados tópicos dentro de diferentes áreas das Ciências. Segundo Moscovici (1978), as Representações Sociais podem ser descritas como verdadeiras "teorias" do senso comum, "ciências coletivas", pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais.

1 Há uma edição em português: Moscovici, S. (1978). *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Estudar as representações sociais é identificar a "visão de mundo" que os indivíduos ou grupos têm e empregam na forma de agir e se posicionar. Segundo Abric (1998), de acordo com a teoria das Representações Sociais, toda realidade é representada, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores e dependente de seu contexto sócio-histórico e ideológico.

Portanto, para Abric (1998) a representação social não pode ser reduzida a um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significante. Existe uma reestruturação da realidade para integrar características objetivas do objeto representado, assim como experiências anteriores do sujeito e seu sistema de valores e normas. É esta realidade reapropriada que constitui, para o indivíduo ou grupo, a própria realidade.

Dentro dessa perspectiva, Moscovici (2003) afirma que os indivíduos não são apenas receptores passivos de informação, nem meros seguidores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, frente aos mais diversos eventos presentes no cotidiano das interações sociais, criam e comunicam suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam. Assim, a influência do social não é percebida como um estímulo que atinge o indivíduo, mas um contexto de relações onde o pensamento é construído.

A tensão indivíduo e sociedade

A teoria das representações sociais é parte da Psicologia Social e como parte desta disciplina traz na sua centralidade a tensão criativa entre o indivíduo e a sociedade. Na tentativa de não perder a vitalidade desta tensão, procura não privilegiar qualquer dos dois polos.

Para Jovchelovitch (2003), explicações demasiadamente individualizantes como parâmetros de compreensão da subjetividade e, por outro lado,

a introdução de conceitos sociológicos na Psicologia Social que possam sucumbir no inverso, onde o indivíduo se torna produto da sociedade, não são suficientes para explicar os dilemas e contradições dos fenômenos a que a presente teoria propõe-se a estudar. O grande desafio é recuperar a conexão entre uma sociedade sem sujeitos e sujeitos sem uma história social.

A teoria das representações sociais se propõe a recolocar "nos espaços constitutivos da teoria e do método em Psicologia Social um lugar para o mundo social e seus imperativos, sem perder de vista a capacidade criativa e transformadora de sujeitos sociais" (Jovchelovitch, 2003, p. 64). Assim, um dos grandes desafios encontra-se na compreensão do social. Transformá-lo de simples variável que influencia os fenômenos em um elemento constitutivo dos fenômenos psicossociais.

Representações sociais e atividade simbólica

Nesta perspectiva, é preciso um diálogo entre as representações sociais e a atividade simbólica. Considerando que

> os símbolos pressupõem a capacidade de evocar presença apesar da ausência, já que a sua característica fundamental é que eles significam outra coisa. Nesse sentido, eles criam o objeto representado, construindo uma nova realidade para a realidade que já está lá (Jovchelovitch, 2003, p. 74).

Para Moscovici (2001, p. 52) "um símbolo representa outra coisa diferente de si mesmo: é uma idéia sobre um objeto compartilhada por homens independente do próprio objeto".

Dessa forma, os símbolos permitem uma variabilidade significativa e, ainda assim, são referenciais. A imersão dos indivíduos em um contexto

é precondição para que "a emergência do Eu em oposição ao mundo externo ocorra em relação estreita com as transformações mentais que permitem a representação das coisas e, portanto, o desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem" (Jovchelovitch, 2003, p. 75).

O Eu só se constituí em relação ao Outro e é nessa dialética que se torna possível a construção da individualidade. Este outro social, sejam pessoas ou instituições, são partes constituintes que tornam viável o desenvolvimento de pluralidades humanas singulares, que se recombinam dentro do contexto simbólico cultural.

Jovchelovitch (2003) afirma que não existe possibilidade para a construção simbólica fora de uma rede de significados já constituídos. Para essa autora, é sobre e dentro desta rede que os sujeitos psíquicos trabalham para recriar o que já está lá, portanto, não estão nem abstraídos da realidade social, nem meramente condenados a reproduzi-la.

A tarefa é elaborar a constante tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser sujeito, encontrar a sua verdade em meio à tradição. Assim, as representações sociais funcionam enquanto fenômeno mediador entre o indivíduo e a sociedade.

Jovchelovitch (2003) considera que as representações sociais, por serem simbólicas, se constroem sobre a capacidade representacional de um sujeito psicológico, contudo não podem ser diretamente equacionadas à atividade representacional *per se*, nem significa reduzi-las a um trabalho individual do psiquismo. Reconhecer que a realidade social "desempenha um papel constitutivo na gênese das representações, da atividade simbólica e do próprio sujeito individual" (p. 79) é afirmar que a representação social emerge como um fenômeno colado ao tecido social (Jovchelovitch, 2003). É considerar o social enquanto totalidade, isso quer dizer que o social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos. Esse social com configuração de totalidade vai

além da soma de discursos isolados, isto é, a totalidade tem propriedades distintas das propriedades dos seus elementos.

Desse modo, considera-se que as representações sociais não são um agregado de representações individuais, da mesma forma que o social é mais que um aglomerado de indivíduos. As representações sociais funcionam, na verdade, como estratégias para enfrentar "a diversidade e mobilidade de um mundo que embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente", elas são "um espaço potencial de produção comum, onde os sujeitos transcendem a sua própria individualidade para entrar no domínio da vida em comum" (Jovchelovitch, 2003, p. 81).

Essa função simbólica, para Bauer

> [...] se refere ao fato de que em representações sociais lidamos com imagens variáveis da realidade, através das quais as pessoas estabelecem um sentido de ordem, transformam o não familiar em familiar através da ancoragem de novos conhecimentos em antigos esquemas, criam uma estabilidade temporária através da objetivação, e localizam a si próprios entre os demais através de um senso de identidade social (2003, p. 231).

Funções das representações sociais

A identificação das representações sociais é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e esclarecer os determinantes das práticas sociais. De acordo com Abric (1998), as representações sociais possuem quatro funções essenciais: de conhecimento, identitária, de orientação e justificadora.

A função de conhecimento está relacionada com a possibilidade dos indivíduos de compreenderem e explicarem a realidade através das representações sociais. Elas definem o quadro de referência comum que permite e facilita a comunicação social, concedendo a transmissão e difusão do saber prático do senso comum.

A função identitária das representações sociais é de extrema relevância no que se refere aos processos de comparação social, pois estas definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. Ao mesmo tempo, esta função assume um papel fundamental no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros (Abric, 1998).

A função de orientação refere-se às representações como guia dos comportamentos e das práticas sociais. Constitui-se em um sistema de pré-decodificação da realidade, um guia para ação.

As representações sociais também permitem, *a posteriori*, justificar comportamentos e tomadas de posição. Nas relações entre grupos assumem a função justificadora para explicar determinados comportamentos adotados face ao outro grupo. Assim, as representações preservam e justificam a diferenciação social, podendo, então, estereotipar as relações entre grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Dentro desta descrição das funções das representações sociais fica bem clara a sua relação com as atividades práticas do cotidiano, e afirma-se que este não é apenas um conceito abstrato e teórico, mas também determinante na sua relação com a ação e as relações sociais.

Nessa perspectiva, para Jodelet (2001) as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social, que englobam uma riqueza de elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens, formando uma totalidade significante em relação à ação.

As representações sociais, assegura Jodelet (2001, p. 22), não podem ser reconhecidas exclusivamente enquanto sistemas de interpretação que guiam nossa relação com o mundo e com os outros, sendo responsáveis por nortear e organizar as condutas e as comunicações sociais. Pois elas intervêm em processos variados, que passam por "difusão e assimilação de conhecimento, desenvolvimento individual e coletivo, definição das identidades pessoais e sociais, expressão dos grupos e as transformações sociais".

Representações sociais: produto e processo

Assim, agregando as funções, as representações sociais funcionam como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social dessa realidade.

É de extrema relevância compreender essas duas possibilidades de apreensão da definição de Representações Sociais. Valsiner (2003) destaca colocações de Moscovici que pontuam a essencialidade de se estudar as representações em seu processo de construção e não exclusivamente como já constituídas. Existe, então, uma distinção entre representação social enquanto processo, e representações sociais enquanto estruturas.

Dentro da própria teoria há enfoques que privilegiam uma dimensão em relação à outra.

Banchs (2000) afirma que, para Moscovici e Jodelet, as representações sociais devem ser analisadas em relação aos processos da dinâmica social e da dinâmica psíquica. Isto significa que devem ser considerados o funcionamento cognitivo, assim como o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, pois todas estas dimensões afetam a criação, a estrutura e a evolução das representações.

Dentro dessa perspectiva, conteúdo e processo não precisam ser descritos dentro de uma dicotomia. As representações sociais são abordadas, ao mesmo tempo, como o produto e o processo de uma atividade de apropriação do mundo social pelo pensamento e da elaboração psicológica e social dessa realidade. Desse modo, as representações sociais devem ser consideradas em relação aos seus aspectos constituintes (os processos) e constituídos (os conteúdos) (Jodelet, 2001).

Contudo, Banchs (2000) pontua que, apesar de ser necessária essa consideração, são poucos os estudos que incluem, simultaneamente, conteúdos e processos representacionais e conseguem dar um enfoque que permita integrá-los.

Dessa forma, existe também uma diferença no polo processual se comparado ao polo estrutural, no que se refere à definição do objeto de estudo da teoria das representações sociais. Para Spink (2003), dentro da perspectiva processual, o objeto de estudo seria a atividade de reinterpretação contínua que emerge do processo de elaboração das representações no contexto da interação em que elas se constituem.

Então, segundo Banchs (2000), podemos descrever como características distintas da abordagem processual das representações sociais

> [...] um enfoque qualitativo, hermenêutico, centrado na diversidade e nos aspectos significantes da atividade representativa; um uso mais freqüente de referentes teóricos procedentes da filosofia, lingüística, sociologia; um interesse focalizado sobre o objeto de estudo em suas vinculações sociais, históricas e culturais específicas; uma definição do objeto como instituinte mais que como instituído (p. 37).

A abordagem estrutural das representações sociais

Abric (1998) propõe que as representações sociais são estruturadas em um núcleo central e em elementos periféricos. Considera que a organização de uma representação social apresenta uma característica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação. Caracteriza-se, assim, como abordagem estrutural e mais centrada nos processos cognitivos.

Abric (1998) descreve as representações sociais como sendo organizadas em conteúdos centrais e periféricos.

Os conteúdos centrais estariam localizados em um núcleo central que, segundo esse autor, tem função geradora e organizadora. Sendo assim, o núcleo central é o elemento através do qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação social (função geradora), ao mesmo tempo em que unifica e estabiliza a representação social (função organizadora).

O núcleo central ou núcleo estruturante, conforme Abric (1998), é determinado pela natureza do objeto representado e pelo tipo de relação que o grupo tem com este objeto (sistemas de valores e de normas sociais). Desse modo, o núcleo central é o elemento mais estável da representação, assegura continuidade em contextos móveis e evolutivos, permite o estudo comparativo das representações e fornece significado à representação.

De acordo com Abric (1998), os elementos periféricos se organizam em torno do núcleo central. Seus componentes são mais acessíveis, vivos e concretos; dependentes do contexto; concretizam a ancoragem da representação à realidade e permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis. Os elementos periféricos são, portanto, mais flexíveis que o núcleo central e permitem a integração de experiências e histórias individuais,

admitindo a heterogeneidade do grupo e as contradições. Os elementos periféricos, por serem mais concretos, respondem por três funções: concretização, regulação e defesa.

A função de concretização, para esse autor, está relacionada ao processo de ancoragem da representação social na realidade, os elementos periféricos resultam desse processo e são dependentes do contexto.

Os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação social. Sendo assim, Abric (1998) afirma que a função de regulação tem um papel fundamental na adaptação da representação social às evoluções do contexto. É na periferia das representações sociais que informações novas, assim como elementos de conflitos, em relação aos fundamentos do núcleo central, podem ser integradas.

O núcleo central resiste à mudança, pois isto implicaria em uma transformação completa da representação. Dessa forma, a função de defesa do sistema periférico refere-se à necessidade de dar conta das contradições que possam aparecer (Abric, 1998).

Dentro dessa abordagem, os dois sistemas (central e periférico) podem parecer contraditórios, mas são, na verdade, complementares. Ao analisar as características de ambos, Abric (1998) afirma que o primeiro está ligado à memória coletiva e à história do grupo, é consensual e define uma homogeneidade. Por isso, é estável, coerente e rígido, resistindo às mudanças e às influências do contexto imediato. Este sistema é responsável por gerar o significado da representação e determinar a sua organização.

Entretanto, o segundo sistema é descrito por esse pesquisador como mais flexível, permitindo a integração de experiências e histórias individuais. Tolera, ainda, a heterogeneidade grupal, bem como as contradições. Sendo assim, é sensível ao contexto imediato e tem um caráter evolutivo que permite a adaptação à realidade concreta e à diferença de conteúdo.

A formulação proposta por Abric (1998) possibilita compreender como uma representação social é compartilhada e como contém perspectivas da experiência individual. É possível pensar em uma estrutura dinâmica, que através das relações interpessoais se reorganiza, a partir dos elementos periféricos, ou seja, quando alguns destes se tornam compartilhados por um grupo, passando a ser elementos do núcleo central, mudando a representação. A ideia de uma estrutura que muda pode ser compreendida e aplicada aos sistemas central e periférico das representações sociais, a partir da noção de estrutura, proposta por Braudel (1992), que afirma:

> estrutura não é imobilidade rigorosa. Ela só se parece imóvel em relação a tudo que, em torno dela, se move, evolui mais ou menos depressa. Mas ela se desgasta, durando. Ela se apouca ... Nem tudo se quebra de um só golpe (p. 356).

A partir da noção de estrutura, proposta por Braudel (1992), pode-se afirmar que o núcleo central muda, mas lentamente, se apouca. Enquanto que os elementos periféricos, que estão ao seu redor, se desgastam mais rapidamente.

Ancoragem e objetivação

Ao explorar as representações sociais destacando o seu caráter processual, enfatiza-se o processo de construção de conhecimento. Como afirma Moscovici (2003, p. 43), "quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender".

A teoria das representações sociais parte da diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos e tem como propósito, segundo Moscovici (2003), descobrir como indivíduos e grupos podem construir um mundo estável e previsível partindo de tamanha diversidade.

As representações sociais são teorias do senso comum, conforme Moscovici (1984), através das quais realidades sociais são interpretadas e construídas. São estruturas de conhecimento cognitivas, afetivas e avaliativas, oriundas da relação de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade, que facilitam e orientam o processo da informação social.

Para Valsiner (2003), esta diversidade dos indivíduos é organizada pelas representações sociais que carregam significados construídos no passado, permitindo que estes estejam disponíveis para novas aplicações e afirma que representar socialmente é um processo de selecionar visões de mundo significativas, seguidas de verificações contínuas.

As representações sociais, por serem elaboradas na fronteira entre o psicológico e o social, são capazes de estabelecer conexões entre as abstrações do saber e das crenças e a concretude da vida do indivíduo em seus processos de troca com os outros.

Essas conexões se estabelecem de acordo com dois processos: ancoragem e objetivação.

A ancoragem é o processo de reconhecimento de objetos não familiares com base em categorias previamente conhecidas. O ser humano experimenta um distanciamento, uma resistência quando não é capaz de descrever algo e comunicá-lo a outras pessoas. Portanto, esse ser, objeto ou acontecimento estranho precisa ser integrado em nossos sistemas de crenças particulares. Dessa forma, ancorar trata-se de atribuir categorias e nomes à realidade, porque, ao classificar, revelamos nossas teorias sobre a sociedade e o ser humano (Moscovici, 2003).

Ao tirar algo do anonimato, dando-lhe um nome, estamos atribuindo-lhe uma genealogia e incluindo-o em um complexo de palavras

específicas, para localizá-lo na matriz da identidade de nossa cultura. Assim, segundo Moscovici (2003), é dada uma identidade ao que não estava identificado, assegurando sua incorporação social.

Isto significa que, ao entrarmos em contato com algo diferente, não podemos dizer que tentamos conhecê-lo, mas sim reconhecê-lo, tentando classificá-lo dentro de categorias já existentes. Segundo Moscovici (2003), o que está em jogo nessas classificações do não familiar, é a necessidade de defini-las, enquanto divergentes ou não da norma. Nesse contexto, "ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito" (Moscovici, 2003, p. 64).

Assim, segundo a teoria das representações sociais, é impossível ter um sistema geral sem vieses, pois é evidente que existe um sentido anterior para qualquer objeto específico. Moscovici (2003) afirma que esses vieses não expressam uma limitação social ou cognitiva, mas uma diferença normal de perspectiva entre indivíduos ou grupos heterogêneos dentro de uma sociedade.

Contudo, ao integrarmos os sentidos que emergem aos sistemas com os quais estamos familiarizados, as representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal maneira que adquirem uma nova existência (Moscovici, 2003).

Jodelet (2001) descreve que a ancoragem enraíza a representação e o seu objeto em uma rede de significações que permite localizá-lo em relação aos valores sociais e dar-lhe coerência, isto é, através de um trabalho da memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas já existentes.

A objetivação, por sua vez, é o processo em que conceitos abstratos são materializados em realidades concretas. Para Moscovici (2003), objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem até que essa imagem

se converta num elemento da realidade, ao invés de ser apenas um elemento do pensamento.

Ao objetivar algo, se preenche a defasagem entre a representação e o que ela representa. Segundo Moscovici (2003, p. 74), "as peculiaridades da réplica do conceito tornam-se peculiaridades dos fenômenos, ou do ambiente ao qual eles se referem, passando a ser a referência real do conceito".

O processo de objetivação, conforme Jodelet (2001), pode ser decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. Segundo essa autora, as duas primeiras fases revelam o efeito da comunicação e das pressões, ligadas à pertença social dos sujeitos, sobre a escolha e a organização dos elementos constitutivos da representação.

Estes processos possibilitam uma reflexão sobre como podemos nos aproximar das representações em diferentes níveis de complexidade. Como afirma Jodelet (2001, p. 39), "Desde a palavra até a teoria, que serve de versão do real; desde os conceitos ou categorias até as operações de pensamento, que os relacionam, e à lógica natural, característica de um pensamento orientado à comunicação e à ação".

Em relação aos processos de constituição das representações sociais, afirma Jovchelovitch (2003, p. 82) que "As representações emergem como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade".

Assim, de acordo com Sá (1993), tudo que é estranho vai provocar medo, já que se manifesta como uma ameaça à ordem estabelecida, à ilusão de controle sobre o meio externo e interno. Quando o estranho é representado socialmente, ele se torna menos ameaçador.

Dessa forma, "a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade" (Moscovici, 2003, p. 54).

Universos reificados e universos consensuais

Apesar de descrever uma forma de conhecimento, as representações sociais não constituem uma teoria que se aplica a todas as formas de conhecimento que são produzidas e mobilizadas em uma dada sociedade.

Sá (1993) retoma a diferenciação feita por Moscovici, que considera coexistir, na contemporaneidade, duas classes distintas de universos de pensamento: os universos reificados e os universos consensuais.

Descreve que nos universos reificados, a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias, onde o grau de participação na produção de conhecimento é determinado exclusivamente pelo nível de qualificação. Existe uma objetividade, um rigor lógico e metodológico, e uma teorização abstrata que caracterizam as ciências e o pensamento erudito.

Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana, pelas quais são produzidas as representações sociais (Sá, 1993). Porém, é relevante salientar que a matéria-prima para a construção dessas realidades consensuais provém dos universos reificados e do saber cotidiano.

Esses dois universos estão em constante interação e, uma vez instalada uma crise (dúvida), onde as tensões entre universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, fazem-se necessárias revoluções concretas no saber popular, de maneira a tornar possível religar os dois universos (Moscovici, 2003).

Dessa forma, as representações sociais traduzem o pensamento do senso comum, uma vez que descrevem as transformações que os diversos grupos sociais fazem das teorias filosóficas e científicas dominantes nas

sociedades contemporâneas, viabilizando a vivência em determinados contextos e produzindo estratégias de sobrevivências. (Moscovici, 1978).

Pode-se dizer que a comunicação está no centro dos universos consensuais, porque configura e anima as representações sociais e, desse modo, lhes dá vida própria (Moscovici, 2003).

Nesse contexto, o senso comum está continuamente sendo criado e recriado, principalmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado, estas imagens e linguagem simbólica da ciência estão, segundo Moscovici (2003), sendo constantemente retocadas.

Mesmo que exista um intercâmbio entre o universo consensual e o universo reificado, um não pode ser reduzido ao outro, pois implicam em modos diversos de compreender e se relacionar com o mundo. Embora o senso comum mude seu conteúdo e a maneira de raciocinar, ele não é substituído pelas teorias científicas e pela lógica. Sua função de descrever e explicar as relações comuns entre os indivíduos, suas atividades e comportamentos do dia-a-dia permanecem. De acordo Farr (2003), ele resiste a qualquer tentativa de reificação que transformaria os conceitos e imagens enraizadas em regras e procedimentos explícitos.

Este enfoque na teoria das representações sociais não distingue um *status* hierárquico a estas formas de conhecimento, ambas são importantes, pois independentemente da validade e credibilidade do conhecimento do senso comum, ele constitui "uma teia de significados capaz de criar efetivamente uma realidade social" (Spink, 2003, p.120).

Jodelet (2001) aponta que tal característica é reconhecida pela comunidade científica, e reafirma que as representações sociais constituem-se em "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (p. 22).

Assim, o conhecimento "ingênuo", produzido pelo senso comum, não deve ser invalidado como falso ou enviesado, pois se trata de um "outro" conhecimento. Este é diferente da ciência e adaptado à ação sobre o mundo, sua especificidade é justificada por formação e finalidades sociais (Jodelet, 2001).

Dentro dessa perspectiva, estudar as representações sociais requer que seja examinado o aspecto simbólico dos nossos relacionamentos e dos universos consensuais de que fazemos parte.

O social nas representações sociais

Banchs (2000) pontua que as representações sociais inauguram, dentro da Psicologia Social, um novo sentido para o adjetivo social, utilizado anteriormente como um rótulo para se referir aos estímulos sociais, variáveis sociais e situações sociais. Essa autora destaca que o adjetivo social passa a ter uma amplitude que abarca tanto as condições de produção das representações (meios de comunicações sociais, interação face a face, comunicação, linguagem), como as condições de circulação das mesmas (intercâmbio de saberes e inserção de pessoas em grupos, e dos grupos sociais em contextos sociais particulares dentro de uma estrutura social) e também suas funções sociais (construção social da realidade no intercâmbio social, desenvolvimento de uma identidade social e pessoal, busca de sentido ou construção do conhecimento do sentido comum).

De fato, para Banchs (2000), o social nas representações não se polariza nem para o nível micro nem para o macro. Essa autora, então, apresenta os conceitos propostos por Moscovici de determinação social lateral e central.

A determinação social lateral está relacionada ao nível micro dos grupos a que pertencemos, nossas obrigações dentro de uma parcela particular do mundo social. Já a determinação central se refere ao pertencimento a uma nação, a um país, a uma cultura com uma história e uma memória social que atravessa as representações. Segundo essa autora, as duas formas de determinação devem ser compreendidas dentro de uma perspectiva dialética, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo se constitui e constrói as suas representações, também constitui seu mundo social, assim como constrói e reconstrói permanentemente sua própria realidade social e identidade pessoal.

Por isso, o peso do social não conduz a negar a importância do indivíduo nem de sua subjetividade. De acordo com Banchs (2000), no estudo das representações sociais, não há como ignorar os sujeitos, pois é através da compreensão de suas conexões com os modos de vida que se pode entender a identidade possível que um sistema de saberes assume em um momento histórico dado. Assim, é fundamental, para descrever as representações sociais em sua pluralidade, se conhecer quem fala, qual a sua posição na estrutura social e quais os espaços sociais que produzem esse discurso. É essa relação dialética entre o individual e o social que marca a singularidade de algumas representações. Dentro da teoria, o social passa a ser constituído como uma multiplicidade construída, fundamentalmente, a partir da uma relação de forças num campo historicamente dado.

Na consolidação das representações sociais estão relacionados processos de caráter individual, como os processos cognitivos ou mentais, assim como processos de interação e contextuais, de caráter social. Dessa forma, as representações não deveriam ser divididas em termos de conteúdo e processo, é necessário estudá-las tanto sob o enfoque do que há de permanente, quanto sob o que há de diverso, de mutável.

As representações, enquanto pensamento constituído, se organizam como estruturas. Entretanto, estão contidas em uma dinâmica social onde as fronteiras são permeáveis, onde existe uma dialética de intercâmbio, ao mesmo tempo em que contêm uma memória social construída ao longo da história, preexistente enquanto uma configuração de um determinado indivíduo, situado em um contexto específico.

Assim, segundo Silva (2005, p. 15), "o social é essencialmente um objeto construído e produzido a partir de diferentes práticas humanas e que não cessa de se transformar ao longo do tempo". Desse modo, o adjetivo social não aparece na teoria das representações sociais como se opondo ao adjetivo individual, eles se complementam e são coconstruídos.

Quando estuda-se o senso comum, o conhecimento popular, através das representações, de acordo com Moscovici (2003), se está pesquisando algo que liga sociedade ou indivíduo à sua cultura, à sua linguagem, ao seu mundo familiar. Existe uma busca por integrar conceitos, considerados opostos, descrevendo a interação em seus aspectos multidimensionais.

As representações têm seus aspectos mais estáveis e estruturados que se apóiam na memória coletiva e no consenso, assim como seus aspectos mutáveis e dinâmicos, que são produzidos nas relações sociais. A interação entre esses aspectos se dá de forma processual e não pode ser compreendida fora de um contexto histórico específico.

Diante das questões discutidas, pode-se observar que dentro da teoria das representações sociais existe uma transfertilização entre o social e o individual, estrutura e processo, principalmente na perspectiva do fundador da teoria, Serge Moscovici. De forma ideal, para que se abarque toda a complexidade das representações sociais, dever-se-ia deixar de lado o reducionismo e, conforme Moscovici (2003), apreender os fenômenos do pensamento e comunicação entre as pessoas em sua unidade, isto é, em sua existência confusa.

Ciência e cotidiano

Considera-se importante a inclusão do papel fundamental da ciência nesta interação existencial confusa que caracteriza a complexidade das representações sociais. Moscovici (1978) destaca que uma das funções essenciais da ciência consiste em transformar a existência dos homens e afirma:

> Ela [a ciência] o consegue à força de fazer gravitar sua experiência ordinária em torno de novos temas, de inculcar significados diferentes a seus atos e suas falas, de transportá-los, por assim dizer, para um universo de relações e de eventos estranhos, até então desconhecidos. Se tiver êxito, ei-la convertida em material de que cada indivíduo se recompõe e recompõe subsequentemente à história individual e social, parte integrante de sua vida afetiva e intelectual (p. 17 e 18).

Assim, o fenômeno da participação da ciência, onde os grandes debates apoderam-se da consciência coletiva, confere à ciência a dimensão de um importante fato social e a insere na vida cotidiana da sociedade.

Moscovici (1978) relata que o indivíduo comum interessa-se pelas descobertas das ciências por diferentes motivos. A sua aproximação pode acontecer porque é solicitado pelos próprios cientistas, porque o seu meio ou os seus hábitos foram por elas afetados ou porque julga necessário estar a par, caso se veja obrigado a recorrer às novas descobertas.

Para esse autor, as teorias, técnicas e invenções científicas têm impactos sobre hierarquias de valores, peso relativo de comportamentos, porque muitas vezes causa perturbações na relação com o real e nas normas vigentes.

A socialização das descobertas científicas dá lugar à construção de um outro tipo de conhecimento, pois não há uma reprodução idêntica do saber armazenado na ciência. O conhecimento científico, apropriado pelo senso comum, é reelaborado e adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios do contexto social preciso onde é compartilhado.

A passagem do nível da ciência ao das representações sociais, segundo Moscovici (1978, p. 26), "implica uma descontinuidade, um salto de um universo de pensamento e ação a outro, e não uma continuidade, uma variação do mais para o menos". A representação social significa um novo *status* epistemológico que permite a penetração da ciência na sociedade. Pois nas representações sociais, de fato, existe uma reprodução. Contudo, tal reprodução engloba um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário, tornando-se, assim, uma forma de conhecimento particular que permite elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (Moscovici, 1978).

Dessa forma, o conteúdo recebido é submetido a um trabalho de transformação para se converter em um conhecimento aplicável na vida cotidiana. O poder criador da atividade representativa consiste da possibilidade de partir de repertórios de saberes e experiências e deslocá-los, recombiná-los, para integrá-los ou desintegrá-los, a depender das necessidades que surgem nas interações sociais.

Uma representação faz circular e reúne experiências, conceitos, vocabulários e condutas que provêm de origens muito diversas, reduzindo a variabilidade dos sistemas intelectuais e práticos, os aspectos desconexos do real (Moscovici, 1978). As associações, contradições e combinações estruturadas criativamente na vida cotidiana configuram o saber do senso comum, onde o comportamento impregna-se de

significações, os conceitos ganham cor ou se concretizam, enriquecendo, assim, a tessitura do que é, para cada de um de nós, a realidade.

Na atividade representativa há uma "profunda propensão para dar uma existência nossa àquilo que tinha uma existência sem nós, para nos fazer presentes onde estamos ausentes, familiares em face do que nos é estranho" (Moscovici, 1978, p.64).

A passagem da teoria científica à sua representação social, produzida coletivamente, requer a mudança de nível e organização dos saberes, havendo uma transposição de conceitos e teorias para o plano do saber imediato e permutável, respondendo justamente à necessidade de adaptar a ciência à sociedade e a sociedade à ciência, e às realidades que ela descobre.

O estudo das representações sociais no Brasil

No Brasil, foram iniciadas pesquisas na segunda metade dos anos de 1970. A teoria das representações sociais passou a ser muito estudada em nosso país e, progressivamente, apropriada e utilizada nas suas pesquisas, por pesquisadores não só da Psicologia, como também nas diferentes disciplinas das Ciências Sociais, da Comunicação e das Ciências da Saúde.

Em uma breve incursão pelo estudo das representações no Brasil, observa-se que os pesquisadores têm focalizado as mais diversas temáticas, como, por exemplo, relacionadas à agricultura, às comunidades, ao desenvolvimento humano, à educação e à escola, à drogadição, às emoções e aos afetos, à família e ao espaço familiar, ao gênero, aos grupos nacionais, à justiça, ao meio ambiente, à morte, aos negócios, às questões raciais e religiosas, à saúde, à sexualidade, ao trabalho, à violência, entre outros.

Destaca-se que as temáticas, anteriormente elencadas, apresentam relevância social e fazem parte do cotidiano das pessoas nas suas relações

sociais. A seguir serão feitas breves discussões sobre as pesquisas dentro desses temas, acentuando-se a variabilidade de objetos de estudo focalizados dentro de cada uma e os métodos e técnicas utilizadas.

O estudo realizado por Menasche (2005) trata de um tema ainda pouco desenvolvido na Psicologia Social e, menos ainda, na perspectiva das representações: *a agricultura*. O estudo adquire mais atualidade, quando toma como objeto: *o cultivo dos alimentos transgênicos*, inserido em discussões atuais em todo o mundo. Fundamenta-se para a apreensão das representações sociais do objeto de estudo escolhido em análises dos discursos dos agricultores envolvidos e no trabalho realizado pela mídia. Os episódios sobre o cultivo de alimentos transgênicos, veiculados pela mídia, ocorreram em localidades do interior do Rio Grande do Sul.

Dentro da busca de compreensão sobre diferentes *comunidades*, Santos e Chaves (2007) tomaram como objeto de estudo: o que significa ser quilombola. O interesse na investigação surgiu a partir das discussões atuais sobre o regaste das comunidades quilombolas. Os dados foram colhidos através de uma Lista de Complementação de Frases entre crianças, jovens, adultos e idosos e analisados por agrupamentos de temas, com base na semelhança dos sentidos.

O entendimento do *desenvolvimento humano* no saber popular tem despertado o interesse de diversos pesquisadores.

Almeida e Cunha (2003) tomaram como objeto de estudo de representações sociais o próprio desenvolvimento humano. Os participantes foram quatro grupos de educadores (de crianças, de adolescentes, de adultos e idosos). Utilizaram para a coleta de dados um questionário de categorização e a pesquisa foi orientada pela Teoria do Núcleo Central.

Dentro da temática do *desenvolvimento humano*, os estudos sobre o envelhecimento têm sido realizados com frequência, com objetos de estudo diferenciados.

A pesquisa de Teixeira, Schulze e Camargo (2002) teve como objeto a saúde na velhice. Utilizaram a técnica de entrevista para a coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com quatro grupos de participantes: idosos doentes, idosos saudáveis, trabalhadores de um Centro de Saúde da Rede Municipal do Sistema Único de Saúde (SUS), pessoas que cuidavam de idosos em um Hospital Universitário. As informações resultantes das entrevistas foram processadas no *software* Alceste[2] (análise quantitativa de dados textuais) e, posteriormente interpretadas.

Araújo, Coutinho e Santos (2006) focalizaram o seu estudo nas representações sociais de idosos em relação a duas situações de apoio: Grupos de Convivência e Instituições de Longa Permanência. Realizaram em idosos, nas duas condições, entrevistas semiestruturadas e as analisaram através do *software* Alceste.

Veloz, Nascimento e Camargo (1999) estudaram representações sociais do envelhecimento entre professores aposentados de uma Universidade Federal, entre participantes de um programa da terceira idade e entre residentes em um centro de idosos. Foram realizadas entrevistas, que foram analisadas com o apoio do *software* Alceste. Martins (1997) realizou um estudo entre mulheres de meia idade sobre as representações sociais do idoso e seu cotidiano. Oliveira e Santos (2002) estudaram o envelhecimento enquanto processo e aposentadoria.

Essas pesquisas tiveram como participantes diferentes grupos sociais (urbano e rural, masculino e feminino, idosos e não idosos, doentes e saudáveis) investigando assim, semelhanças e diferenças entre esses grupos.

---

2 Para uma aproximação e compreensão deste programa (o Alceste) consultar Camargo, B. V. (2005). Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Org.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (p. 511-539). João Pessoa: Editora Universitária, UFPB.

De uma maneira geral, os resultados indicaram a existência de representações sociais de velhice ambivalentes, uma centrada em aspectos negativos dessa fase da vida, como perda das capacidades físicas, declínio e maior dependência dos outros; enquanto a outra está pautada em aspectos positivos dessa etapa, como a experiência, sabedoria, ganho de algumas capacidades intelectuais, além de um maior tempo livre para se dedicarem a projetos e atividades prazerosas. É evidente que essas concepções vão estar intimamente relacionadas com o grupo que está sendo pesquisado e, nesse sentido, os pesquisadores são bastante cuidadosos em pontuar as limitações dessas inferências. Em todas essas pesquisas, a justificativa da escolha do objeto de estudo deve-se ao crescimento dessa parcela da população e à necessidade de compreender melhor esse grupo social, levantando questões e produzindo conhecimentos sobre essa fase do desenvolvimento.

A *educação* e o *ambiente escolar*, que tem a sua relevância reconhecida socialmente, é uma temática com presença importante nas pesquisas das representações sociais.

Alves-Mazzotti (2007) centrou o objetivo do seu estudo na identificação da identidade docente pelos próprios docentes. Fundamentou-se na abordagem estrutural das representações sociais, proposta por Abric. Os participantes foram professores da rede pública do ensino fundamental. A coleta de informações se deu através de um teste de associação de palavras. Os dados foram processados no *software* Evoc[3], que faz uma análise de correspondência entre a ordem e a frequência das palavras, e possibilita identificar as palavras mais significativas na estrutura da

3 Para uma aproximação e compreensão do programa de processamento de dados de evocação livre Evoc, consultar: Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, A. M. T. & Teixeira, M. C. T. V. (2005). *Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais*. *In* A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno & S. M. Nóbrega (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). João Pessoa: Editora Universitária – UFPB.

representação social, que são aquelas que se apresentam em ordem média baixa e frequência alta.

A pesquisa de Peixoto (2007) trata da formação de professores na área de informática. Parte da diretriz de que entre os formadores dos professores desta área, há uma certa representação do modelo de formação que se transferiria automaticamente para a futura prática dos professores. Aplicou a professores que ensinavam informática e educação um teste de associação livre de palavras, uma entrevista semiestruturada e a técnica de grupo focal. O destaque, neste estudo, é a utilização de multimétodos, que forneceram dados complementares para a descrição e compreensão da representação social investigada.

Abud (2005) desenvolveu uma pesquisa sobre o registro e a representação social do cotidiano, presentes nos conteúdos de músicas populares, os quais se constituem em um importante meio para a aprendizagem da história, pois facilitam a compreensão histórica por parte dos alunos, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contextos históricos.

Souza Filho (2005) realizou um estudo de representações sociais, focalizando a autoavaliação psicossocial dos professores na escolha da profissão de professor. Utilizou um questionário, versando sobre o motivo da escolha da profissão de professor, características e valores relacionados aos professores e descrição de como é a sua atuação profissional. Os participantes foram quatro grupos de professores do ensino fundamental privado, do fundamental público e universitário.

As representações sociais do projeto político-pedagógico da escola foram investigadas por Marques (2003). Os participantes foram os membros de conselhos escolares de uma rede municipal de ensino. Partiu-se do princípio de que as diretrizes da política educacional da escola ganham corpo pelos que a executam. As informações, coletadas junto

aos citados conselheiros, versaram sobre o entendimento que tinham acerca do projeto político-pedagógico da escola, sua execução e as relações com o exercício da democracia e autonomia no espaço escolar.

Chaves e Barbosa (1998) desenvolveram uma investigação das representações sociais acerca da sua realidade. As crianças foram entrevistadas, focalizando-se aspectos do seu cotidiano escolar e os significados que eram atribuídos. Os dados, através da análise de conteúdo, foram agrupados em temas e construídas categorias, as quais possibilitaram a descrição da representação social em pauta. Ressalte-se que, neste estudo, os participantes foram crianças, o que não é muito comum nas pesquisas em representações sociais. Além disso, a utilização de entrevista aberta, dentro da temática, forneceu informações produtivas para a análise, desmistificando a impossibilidade da utilização dessa técnica com crianças, apontada por alguns pesquisadores.

Além das investigações comentadas anteriormente, há uma diversidade de objetos de estudos, focalizados por pesquisadores, no estudo das representações sociais, relacionadas à educação e ao espaço escolar, como relacionados às representações sociais de estudantes do ensino médio acerca do trabalho e da escola (Franco & Novaes, 2001); à utilização de vídeo no contexto educacional (Rosado, Erbolato & Benzi, 1998); sobre a formação em informática (Rosado, 1998); representação social de escola e trajetória escolar (Cruz, 1997) e representações sociais na manutenção da seletividade na escola (Gama & Jesus, 1994), entre muitos outros.

A preocupação em estudar o ambiente escolar está em consonância com o debate atual acerca da premente necessidade de uma ampla reformulação do sistema educacional brasileiro. Além disso, também coaduna com a importância de se resgatar o aluno enquanto sujeito que informa, em primeira mão, seus pensamentos e sentimentos acerca de

sua vivência escolar e de se acompanharem as transformações que vêm ocorrendo no universo da escola e suas repercussões no desempenho dos estudantes e em sua forma de enxergar o ambiente em que estuda.

Drogadição, tema polêmico, considerado um problema de saúde pública, mas presente no cotidiano de todas as sociedades, também, tem interessado aos investigadores das representações sociais.

Fonseca, Azevedo, Araújo, Oliveira e Coutinho (2007) estudaram a representação social da maconha entre estudantes universitários de Psicologia. Os participantes eram jovens de 18 a 26 anos de idade. A coleta das informações foi realizada através do Teste de Associação Livre de Palavras. Os dados foram tratados pelo *software* Tri-Deux-Mot[4], que realiza uma análise fatorial de correspondência.

Seguindo a mesma linha da pesquisa anterior, investigar a representação social da própria substância psicoativa ilícita, Araújo, Gonties e Nunes (2007) pesquisaram as representações sociais da cocaína entre estudantes do final dos cursos de ciências da saúde e jurídicas. Os dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada, aplicada individualmente aos participantes. Para a descrição da representação social de cocaína do grupo de participantes, foi feita uma análise de conteúdo temática das informações coletadas.

A pesquisa de Oliveira, Paiva e Valente (2006) centra-se na interface consumo de drogas e gênero. O objetivo perseguido foi o de analisar representações sociais de profissionais de saúde acerca do consumo de drogas entre mulheres. Para tal, realizaram observação participante em uma unidade especializada à assistência a usuários de drogas e entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam na referida unidade.

4 Uma descrição e fundamentação dos processamentos realizados pelo programa de processamento de dados Tri-Deux-Mot podem ser encontradas em Cibois, P. (1995). Tri-Deux version 2.2, *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, (46), 119-124.

O destaque nesta pesquisa é a utilização da observação participante no estudo das representações sociais.

Ainda sobre representações sociais da drogadição e substâncias psicoativas, Araújo, Castanha, Barros e Castanha (2006) elegeram como participantes agentes comunitários de saúde, jovens, que tinham em média 26 anos de idade. O objetivo foi analisar as representações sociais de maconha desses participantes. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e um Teste de Associação Livre de Palavras. Os dados das entrevistas foram submetidos a uma análise temática de conteúdo e as palavras associadas foram processadas pelo *software* Tri-Deux-Mot.

Estudos comparativos também têm sido desenvolvidos para abordar as representações sociais da drogadição e das substâncias psicoativas. Coutinho, Araújo e Gonties (2004) realizaram uma pesquisa para comparar as representações sociais do uso da maconha, entre universitários concluintes de áreas tecnológicas, da saúde e jurídica. Os participantes foram jovens estudantes de 22 a 30 anos de idade. A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada, cujos resultados foram submetidos a uma análise temática de conteúdo. O que diferencia esta pesquisa é que se trata de um estudo comparativo, através de dados qualitativos e que tem como foco a representação social do uso de maconha. Desloca, desse modo, de representações sociais da substância psicoativa em si ou de profissionais de saúde acerca dela, para quem a usa, o usuário. Trata-se, portanto, de um estudo de representações sociais sobre o usuário de maconha.

Na interface entre usuários de drogas psicoativas ilícitas e família, Ferreira e Sousa Filho (2007) focalizaram em seu estudo o contexto familiar de usuários e não usuários de maconha. Os participantes foram universitários usuários e não usuários de maconha autoidentificados, aos quais foi aplicado um questionário com questões abertas, no qual descreviam os seus familiares. Os dados foram analisados qualitativamente

(agrupamento de termos temáticos) e quantitativamente através de estatísticas descritivas (frequência, percentual e qui-quadrado). Observa-se que este estudo exploratório procura levantar uma possível questão relevante na compreensão da drogadição, que é o contexto no qual o usuário ou o não usuário vive. No presente caso, entre outros contextos, foi focalizado o ambiente familiar.

As *emoções* e os *afetos*, processos psicológicos básicos, também têm sido temática das investigações das representações sociais.

Ribeiro e Jutras (2006) analisaram o conteúdo e a estrutura das representações sociais de afetividade entre professores em formação (cursando licenciatura) para o ensino fundamental. O estudo situa-se, portanto, na interface espaço escolar e emoções. Para a coleta de dados junto aos professores, realizaram um teste de associação livre, entrevistas semiestruturadas e triagens hierarquizadas sucessivas. As triagens hierarquizadas sucessivas foram construídas a partir das 32 palavras, que foram classificadas por ordem de importância e com maior frequência. As 32 palavras foram escritas em fichas e aos participantes foi solicitado que separassem, de um lado, as 16 fichas, que continham as palavras consideradas mais características da afetividade e, de outro, as outras 16 fichas com as palavras julgadas menos características da afetividade. Em seguida, os participantes realizaram operação semelhante com as 16 fichas, que continham as palavras mais características, selecionando as oito palavras mais características. Essa operação foi continuada para as oito palavras, quatro palavras e duas palavras e finalizada quando o participante indicou uma única palavra. Em seguida, foi solicitado ao participante que justificasse a sua escolha. O destaque desta pesquisa foi a utilização das triagens hierarquizadas sucessivas.

A investigação de Nóbrega, Fontes e Paula (2005) focalizou as representações sociais sobre o amor e o sofrimento psíquico. Participaram

da pesquisa dois grupos de faixas etárias diferentes (18 a 30 anos e 31 a 70 anos). Os dados foram coletados através da aplicação de um teste de associação livre, com três palavras indutoras: amor, sofrimento, si mesmo e o outro, a todos os participantes. Uma entrevista em profundidade foi realizada com dezessete participantes selecionados. Os dados do teste de associação livre foram organizados e processados no *software* Tri-Deux-Mot. A seguir, submetidos a análise fatorial de correspondências. As informações resultantes das entrevistas em profundidade foram analisadas e organizadas, considerando os conteúdos relacionados aos objetos-estímulos. Cada tema foi agrupado em categorias e subcategorias. Temas, categorias e subcategorias foram representados em forma de árvore.

Roazzi, Federecci e Wilson (2001) realizaram uma investigação cujo objeto de estudo foi seu método. Para a discussão do método desenvolveram um estudo sobre a representação social do medo, tendo crianças como participantes, pertencentes a dois grupos distintos: estudantes de escola particular e estudantes de um orfanato público. O método incluiu duas fases. Na Fase 1, foi realizado um teste de evocação livre (palavra-estímulo: medo). A seguir, foram selecionados 15 itens, que foram aqueles que apareceram com maior frequência, a partir das respostas das crianças. Na Fase 2, os 15 itens selecionados na Fase 1 serviram para uma tarefa de classificação múltipla e foram apresentados em cinco cartões, com as referidas palavras grafadas. Inicialmente, as crianças agruparam as palavras livremente. Em seguida, o investigador solicitava que a criança justificasse a razão de ter colocado juntas aquelas palavras. Dando continuidade, era apresentado às crianças as palavras em cartões de tamanhos diferentes (quanto maior o cartão, mais a palavra nele contida estava associada ao medo). Desse modo, encontravam-se as palavras mais associadas com o medo em diferentes graus.

Ressalta-se, nesta pesquisa, o método utilizado com participantes crianças, mas, principalmente, a discussão metodológica.

Outro estudo realizado por Roazzi, Federicci e Carvalho (2002) focalizou a representação social do medo entre adultos.

As pesquisas de representações sociais de emoções e afetos mostram que esta teoria fornece suporte à compreensão de como processos psicológicos básicos podem ser analisados, a partir da compreensão que deles têm, o saber popular.

A *família* e o *contexto familiar* como temática tem ocupado um espaço importante nas pesquisas de representações sociais.

O estudo de Roazzi (1999) procurou investigar a representação social da participação masculina nas tarefas domésticas, entre casais de nível socioeconômico baixo.

Chaves, Botelho, Andari, Santos e Sampaio (1993), buscando analisar representações sociais de família na atualidade, desenvolveram uma investigação com adolescentes (estudantes de escolas públicas e particulares).

Araújo, Oliveira, Sousa e Castanha (2007) realizaram uma pesquisa, que teve como objeto de estudo a adoção de crianças por casais homossexuais. Os participantes foram estudantes concluintes dos cursos de Direito e Psicologia. O instrumento utilizado foi um questionário com perguntas fechadas. Os dados foram interpretados a partir de análises temáticas de conteúdo. Deve-se sublinhar a atualidade do objeto de estudo da pesquisa e a possibilidade da compreensão de novos arranjos familiares.

A pesquisa de Borlot e Trindade (2004) também trabalha com uma temática importante e atual: a representação social de filho biológico. Para abordar tal representação social, participaram da pesquisa casais que não tinham obtido êxito com relação à gravidez, após o tratamento para reprodução assistida. O objetivo do estudo foi o de analisar

a trajetória de vida do casal, após ter constatado a sua infertilidade e identificar a representação social de filho biológico. Foram realizadas, com os participantes, entrevistas semiestruturadas. Cada um dos cônjuges foi entrevistado separadamente. Os itens do roteiro de entrevista foram: constatação da infertilidade, o tratamento realizado, o significado da maternidade, paternidade, casamento e filho biológico.

A realização da pesquisa de Chaves, Cabral, Lordelo e Mascarenhas (2002) insere-se na linha de buscar compreender os novos arranjos familiares em diferentes contextos. As participantes foram mães pobres, que vivem em um bairro periférico de uma grande cidade brasileira. As mães foram entrevistadas, a partir de um roteiro preestabelecido. Os dados foram organizados em categorias e submetidos a uma avaliação de conteúdo temática.

A família, como temática das pesquisas em representações sociais, tem despertado o interesse dos pesquisadores para analisar objetos diversos, e que estão relacionados à atualidade, e na busca de compreensão dos novos arranjos familiares.

As pesquisas das representações sociais têm se ocupado, com bastante frequência, às questões de *gênero*.

Matos e Lopes (2008) estudaram as representações do corpo. Utilizaram como fonte de informações os artigos publicados por uma revista, cujo público são as mulheres. Realizaram uma análise de conteúdo dos artigos da referida revista e concluíram que os mesmos cristalizam, na compreensão do corpo, crenças, representações e significados do que é ser homem em determinada sociedade, e que as representações de gênero são mediadas e inscritas no corpo.

Outro estudo que utilizou como fonte de informação a mídia impressa foi o de Corrêa, Gontijo, Assis, Carrieri e Melo (2007). As pesquisadoras buscaram analisar representações sociais de gênero, a partir

das matérias publicadas em dois jornais de circulação interna de duas empresas: uma com o setor operacional predominantemente masculino e a outra, com maioria feminina. Os artigos dos referidos jornais foram submetidos a uma análise de discurso, que permitiu levantar os seguintes temas: assuntos femininos, assuntos masculinos, relações de poder e competitividade, que estão relacionados às representações sociais de gênero. O estudo situa-se, portanto, na interface de questões de gênero e organizacionais.

Dentro da interface gênero e estudos organizacionais, Mourão e Galinkin (2008) estudaram as representações sociais sobre o gerenciamento feminino. Os participantes foram homens e mulheres de equipes que trabalham com mulheres que atingiram o topo da carreira na administração pública federal. Os dados foram obtidos através de um teste de evocação livre de palavras e processados no *software* Evoc.

A questão do gênero foi tratada na pesquisa de Lohmann e Votre (2006), ao contextualizar o ambiente em que se deu a inserção da primeira turma feminina em um colégio militar. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e etnográfica, e os dados foram obtidos através de observação participante, entrevistas individuais não-diretivas de "elite" (estudantes que ocupavam posições significativas no colégio). Recorreu-se, ainda, à análise de textos de jornais e revistas que publicaram matérias sobre o assunto, no período de 1989 a 1996. O estudo se destaca por procurar dar subsídios sobre como ocorre a inserção da mulher em contextos, anteriormente, de domínio exclusivamente masculino.

Questões de gênero foram analisadas por Matsunaga (2008), tomando como contexto o movimento *hip hop*. Para compreender as representações sociais de mulher que circulam neste movimento artístico e político, efetuou-se uma análise de conteúdo das letras das músicas (*raps*). Sublinha-se que esta pesquisa de representações sociais insere-se

na interface questões de gênero e movimentos sociais, uma vez que o movimento *hip hop* se constitui como uma possibilidade de manifestações políticas e artísticas de jovens, nascido em espaços não institucionalizados e nas periferias das grandes cidades.

Oliveira e Roazzi (2007) desenvolveram uma investigação para compreender a representação social do conceito de "doença dos nervos" e a associação que tem com o gênero. As informações foram coletadas com homens e mulheres de classes populares, os quais realizaram um teste de associação livre. Mostra-se, neste estudo, um esforço em compreender o saber popular, uma vez que a "doença dos nervos", popularmente é considerada idiossincrática à mulher.

Trindade e Enumo (2002) estudaram a representação social da mulher infértil, com dois grupos de mulheres, com situações socioeconômicas diferentes (renda baixa e média)

Questões relacionadas ao gênero, também, vêm ganhando importância nos últimos anos, quando as mulheres têm participado de forma mais efetiva em diversos espaços da sociedade, antes dominados exclusivamente pelos homens.

O interesse de Beldarrain-Durandequi e Souza Filho (2004) foi estudar *grupos nacionais.* Os participantes (estudantes secundaristas) eram negros, morenos e brancos. Os dados foram obtidos a partir de um questionário sobre o Brasil, os Estados Unidos da América do Norte (EUA) e os países árabes/muçulmanos. No questionário, além de solicitar informações sobre dados pessoais e como se definia em termos étnico-raciais, pedia-se que os participantes escrevessem, considerando três situações imaginárias: uma carta, apresentando o Brasil para um estudante estrangeiro; o que encontrariam nos EUA, caso viajassem para lá, e ao receber um prêmio para viajar gratuitamente para países árabes/muçulmanos, o que esperariam encontrar lá. Os dados foram

submetidos à análise de conteúdo do tipo categorial de temas e, depois, consideradas as atitudes favoráveis e desfavoráveis em relação aos significados expressos. Em seguida, foram realizados testes de qui-quadrado comparando as diferenciações/aproximações temáticas entre os grupos de autodefinição étnico-racial.

A *justiça* também tem sido temática das investigações sobre representações sociais. Menin (2000) realizou um estudo-piloto com adolescentes que haviam cometido alguma infração. As informações foram coletadas através de entrevista aberta, que incluía questões de caracterização dos participantes; associação livre com as seguintes palavras indutoras: justiça, lei, injustiça, juiz; questões sobre leis; sua definição, motivos para obedecê-las, sua plasticidade e situações onde pode ser correto desobedecê-las; apresentação de uma historieta relatando a situação de uma população que iria redigir as suas leis, a partir da qual os participantes deveriam responder: "Que *leis você acha que eles deveriam escrever para si mesmos? Quais as leis mais justas que um povo deve ter para si?"*; uma escala de cinco pontos, com uma lista de 21 infrações, as quais deveriam ser avaliadas quanto a gravidade; questões sobre identificação e definição de situações injustas afim de se identificar que critérios o participante utilizava e em que situações, para considerar que uma injustiça ocorreu. Foram pedidos, nessa etapa, exemplos de injustiça que os próprios participantes tinham vivenciado ou presenciado em seu contexto social e que denunciariam como inaceitáveis. Além do importante tema investigado, esta pesquisa se destaca pela grande variedade de métodos e técnicas para a coleta das informações.

Temas relacionados ao *meio ambiente*, assunto revestido de imensa atualidade e que ocupa a preocupação de diferentes grupos sociais em todo o mundo, também está presente nas investigações das representações sociais.

Schwarz, Sevegnani e André (2007) focalizaram, em sua investigação, as representações sociais da Mata Atlântica. Os participantes foram crianças, provenientes de família de classe média e alta, estudantes do ensino fundamental. Para a obtenção das informações foi solicitado às crianças que desenhassem o que vinha à sua mente, quando se falava em Mata Atlântica. A seguir, as crianças apresentaram uma explicação do que representava o seu desenho. As análises dos conteúdos sobre Mata Atlântica e biodiversidade foram feitas individualmente de maneira pormenorizada, sendo que esses dados qualitativos podem ser quantificados e classificados por meio das semelhanças, modelos e estruturas. O que sobressai neste estudo, além de ter como participantes crianças e o tema analisado, é a utilização da técnica de análise de desenhos infantis na investigação das representações.

O estudo de Martinho e Talamoni (2007) buscou analisar as representações sociais do meio ambiente em geral. Mais uma vez, os participantes foram estudantes do ensino fundamental, mas de escolas públicas da zona rural e urbana. As informações foram obtidas através de observações, entrevistas (por meio das 'rodas de conversa'), desenhos e questionário. Os participantes foram divididos em grupos para a realização das 'rodas de conversa', que se constituiu em uma entrevista semiestruturada em grupo, recorrendo-se a técnicas do grupo focal. Os dados foram analisados através de análise de conteúdo. A utilização das técnicas do grupo focal deve ser destacada neste estudo, além de ter como participantes crianças da área rural.

Somando-se à diversidade temática nas investigações das representações sociais, Nascimento e Roazzi (2007) desenvolveram uma pesquisa sobre a representação social da *morte*. Situada na interface morte e religiosidade, buscaram em equipes multiprofissionais de saúde analisar como a religiosidade interfere na representação social de morte. Os

participantes (psicólogos, enfermeiros e médicos) responderam a um questionário com questões abertas e fechadas, versando sobre as significações associadas à morte e sobre as religiosidades. O questionário foi entregue aos participantes e respondidos na ausência do pesquisador. Aos trechos discursivos das informações foi feita uma análise categorial com parâmetro temático. Os resultados da análise anterior foram submetidos à Análise da Estrutura de Similaridade que permite, a partir de julgamentos de similaridade, converter distâncias de natureza psicológica em distâncias euclidianas, as quais possibilitam um julgamento analítico entre estruturas mentais complexas através de representações geométricas. O resultado das análises anteriores foi complementado com a utilização do método das Variáveis Externas enquanto Pontos, para a localização nas representações geométricas de variáveis ou subpopulações. Ressalta-se, nesta pesquisa, o tema abordado e a intercomplementaridade das análises qualitativas com as análises quantitativas.

Em relação às *questões raciais*, os estudos em psicologia social no Brasil são recentes, mas os pesquisadores das representações já têm se ocupado em investigar este tema.

A pesquisa de Siman (2005), realizada com crianças de nove a onze anos de idade, teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais dos negros na história do Brasil. O procedimento utilizado para a coleta de dados foi o seguinte: antes da primeira e após a última aula sobre os negros na história do Brasil, solicitou-se às crianças que fizessem desenhos, retratando os negros e os seus modos de vida e descrevessem o significado do desenho. Os desenhos foram analisados, a partir das suas representações e explicações do mesmo, apresentadas pela própria criança. O estudo se insere na interface educação e questões raciais.

Enfocando questões raciais, Pereira, Torres e Almeida (2003) desenvolveram uma pesquisa, com base nas representações sociais,

que procurou analisar as influências de um discurso justificador da discriminação do preconceito racial. Utilizaram um delineamento experimental na coleta de dados. Os participantes foram estudantes do primeiro ano do curso de Psicologia, que foram distribuídos em dois grupos: experimental e controle. Para os dois grupos foi apresentado um texto que descreve a seguinte situação: uma gerente de uma loja de cosméticos de um centro comercial precisa contratar uma funcionária para integrar o quadro de vendedoras da loja, colocando um anúncio num jornal, solicitando às interessadas, que enviem seu currículo para análise. Após avaliar todos os *curricula*, a gerente seleciona os dois melhores, pois se trata de duas moças com competência e características profissionais idênticas. Em seguida, o texto narra que a gerente convoca as duas moças para uma entrevista, onde constata que uma moça é branca e a outra é negra, e contrata a moça branca. Para o grupo controle, informa-se que a gerente ao ver as duas moças, sem qualquer justificativa, resolveu contratar a moça branca. Para o grupo experimental, os participantes foram informados da justificativa da gerente, para contratar a moça branca, que foi a seguinte: a gerente não se acha preconceituosa, mas considera que a sociedade brasileira o é, da qual virão os clientes potenciais da sua loja. Desse modo, estaria agindo no sentido de gerenciar bem os seus negócios. Utilizou-se um instrumento contendo as seguintes escalas: 1) Preferência pela cor da pele das pessoas que atendem nas lojas, indicada em uma escala de sete pontos, contendo um único item apresentado em forma de diferencial semântico, que situa de um lado a preferência de ser atendido por pessoas negras e, do outro lado, por pessoas brancas. Os participantes responderam nesta escala a sua preferência e, em seguida, a preferência dos membros da sociedade brasileira. 2) Princípios organizadores da avaliação da decisão da gerente, escala Likert de sete pontos, composta de oito adjetivos, quatro destes relacionados à percepção de justiça e, os outros, à avaliação profissional.

3) Escala de tomada de decisão, contendo um único item, apresentado em forma de diferencial semântico variando de 1 a 7, na qual os participantes se colocaram no lugar da gerente e indicaram a sua decisão de contratar a moça branca ou a negra. O destaque para esta pesquisa é a utilização da metodologia experimental, com procedimentos criteriosamente elaborados e, além disso, ser um estudo do preconceito racial, com base na teoria das representações sociais.

Um estudo do preconceito, tendo como base a teoria das representações sociais, foi realizado, também, por Lacerda, Pereira e Camino (2002). Nesta pesquisa, focalizando o preconceito contra homossexuais. Analisaram como estudantes universitários expressam o preconceito contra homossexuais e a relação desse preconceito com as explicações da homossexualidade.

Ainda, dentro do tema *sexualidade*, no caso, homossexualidade, Scardua e Souza Filho (2006) realizaram uma investigação com o objetivo de estudar as representações sociais da homossexualidade entre estudantes universitários, segundo a orientação sexual e sexo. As informações foram obtidas, a partir de uma questão de associação livre sobre a palavra homossexualidade e outra sobre as possíveis causas da homossexualidade. Os dados foram analisados com base nos princípios da análise de conteúdo.

Questões religiosas têm sido estudadas por Paiva (1999), tomando como referencial a teoria das representações sociais. Realizou uma pesquisa com docentes-pesquisadores (cientistas avançados nas áreas de ciências humanas, biológicas e exatas), de uma das mais importantes universidades do Brasil. O objetivo foi analisar a representação social de religião entre os cientistas participantes e a relação da religião com a ciência. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, que focalizava as relações que os participantes estabeleciam entre ciência e religião, na produção do conhecimento e no cotidiano. Trata-se

de um estudo com metodologias qualitativas, do qual se pode destacar a temática religião e ciência, duas áreas diferentes de produção de conhecimento e da compreensão da relação ser humano-mundo.

A partir da temática *saúde*, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas. Isto ocorre não só pela importância reconhecida da referida temática mas, também, porque a teoria das representações sociais, além dos pesquisadores da Psicologia, é bastante utilizada por pesquisadores da área de saúde (Enfermagem, Medicina, Saúde Pública, Saúde Coletiva, Nutrição, para citar algumas).

É bastante frequente, dentro da temática saúde, o objeto de estudo da representação social ser doenças específicas. Camargo, Bárbara e Bertold (2007) desenvolveram a sua pesquisa com adolescentes (estudantes do ensino médio da rede pública), com os objetivos de diagnosticar a estrutura da representação da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e examinar a relação desta representação com o conhecimento científico da referida síndrome. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado e autoaplicado, que incluía quatro grupos de questões: 1) caracterização dos participantes; 2) Fontes de informação sobre o tema e comportamentos de proteção em relação ao HIV/AIDS; 3) Teste de evocação livre de palavras (termo indutor: AIDS). Após a evocação das palavras, os participantes indicavam as duas mais importantes entre as evocadas; 4) Diagnóstico do nível de conhecimento científico sobre o HIV/AIDS: foi estimado a partir do teste de conhecimento científico sobre o HIV/AIDS desenvolvido pelo Laccos[5]. Os dados foram

5 Uma descrição desse instrumento pode ser encontrada em: Camargo, B. V., Barbará, A. e Bertoldo, R. (2005). Um instrumento de medida da dimensão informativa da representação social da aids [Trabalho Completo]. *Anais IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais: Teoria e Abordagens Metodológicas*. João Pessoa: JIRS.

submetidos aos programas de processamento de dados *Evoc* e *Similitude 2000*[6], que realizam análises estruturais.

Rodrigues, Domingos Sobrinho e Silva (2005) também focalizaram a sua pesquisa na representação social da AIDS, com um grupo específico de participantes: cirurgiões-dentistas. As informações para a análise da referida representação foram obtidas através de um questionário, que continha perguntas fechadas a respeito da transmissão de doenças dentro do consultório odontológico, estratégias de prevenção, atendimento a pacientes portadores do HIV ou AIDS, e sobre a utilização de procedimentos diferenciados para o atendimento a esses pacientes. Os participantes foram, também, entrevistados, a partir de duas questões: *Você já atendeu algum paciente portador do vírus HIV ou com AIDS? Se soubesse que o paciente era portador, utilizaria alguma medida diferente das utilizadas no dia-a-dia?* Antes de cada entrevista, foi realizada uma observação de cunho etnográfico, para confrontar os discursos e as práticas cotidianas no consultório odontológico.

A AIDS foi, ainda, objeto de estudo de representações sociais na pesquisa realizada por Oltramari e Camargo (2004), que teve como participantes profissionais do sexo, e na investigação de Ribeiro, Coutinho, Saldinha *et al.* (2006), tendo como participantes profissionais de saúde de uma rede de atendimento à saúde pública e o objetivo da pesquisa foi analisar as representações sociais sobre o atendimento e o tratamento da doença.

Uma doença específica também foi objeto de estudo na pesquisa de Vieira e Queiroz (2006). O foco da pesquisa foi analisar a representação social do câncer feminino, a partir de duas perspectivas: de profissionais de enfermagem de uma unidade de saúde, especializada no tratamento do

6 Para uma aproximação e compreensão do *software Similitude*, consultar: Vergès, P. (1997). *SIMI – analyse de similitude questionnaires et de donnees numeriques: manuel version 1.2*. Aix-em-Provence: Lames.

câncer, e de pacientes internadas na mesma unidade. Os dados foram coletados através de observação participante e entrevistas semiestruturadas com os profissionais de enfermagem e com as pacientes. Este estudo, além de ter uma perspectiva de gênero, possibilitou a aproximação da representação social, desde o ponto de vista de quem tem a doença (as pacientes), como de quem trata a doença (os enfermeiros).

Barros, Coutinho, Araújo e Castanha (2006) estudaram as representações sociais da sintomatologia da depressão. Os participantes foram adolescentes (estudantes do ensino médio). Utilizaram, inicialmente, o Children Depression Inventory (CDI)[7], como instrumento de sondagem da presença e severidade do transtorno depressivo nos participantes. Foram realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas, com itens de identificação sociodemográfica e com as seguintes questões: *fale sobre tudo o que você entende por depressão; descreva o que sente uma pessoa depressiva; a depressão tem cura? Se sim, qual o tratamento?* A novidade, neste estudo, foi a utilização de um instrumento para detectar sintomas depressivos nos participantes, uma vez que a pesquisa tinha como objeto a depressão.

Há, ainda, pesquisas, dentro da temática saúde, que focalizaram outros objetos e participantes no estudo de representações sociais. Lopes e Bueno (2007) investigaram as representações sociais de saúde pública entre estudantes de enfermagem. O estudo de Carvalho, Accioly Júnior e Raffin (2006) analisou a representação social de medicamentos genéricos entre usuários. Conhecer as representações sociais sobre a homeopatia foi o objetivo do estudo de Monteiro e Iriart (2007). Os participantes foram usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Já, na interface entre política e saúde, Gastal e Gutfreind (2007) desenvolveram

7 O CDI está apresentado em Kovács, M. J. (1985). The Children's depression innovatory (CDI). *Psichopharmaco Bull, 21* (4), 955.

uma investigação, entre usuários de dois serviços de saúde mental, sobre as representações sociais do direito à saúde. No estudo de Garnelo e Wright (2001), a compreensão da cosmologia de um grupo indígena brasileiro foi a base para analisar as representações sociais de doença e práticas de cura, e a sua dinâmica de transformação em situação de contato interétnico.

Outros estudos, também sobre o tema saúde, focalizaram a aderência ao tratamento, programas de atendimento à saúde, campanhas de promoção de saúde.

Utilizando o referencial teórico das representações sociais, Bakirtzief (1996) estudou, entre pacientes ambulatoriais com hanseníase, fatores associados à não aderência ao tratamento poliquimioterápico da referida doença.

Rodrigues, Lima e Roncalli (2008) investigaram as representações sociais sobre o cuidado em saúde do Programa Saúde da Família (PSF). Os participantes pertenciam a equipes de profissionais que atuavam no referido programa. Os dados foram coletados, através de um teste de associação livre de palavras, um questionário e da realização de sessões de grupo focal.

Campanhas de prevenção ao câncer foram avaliadas no estudo de Ramos, Carvalho e Mangiacavalli (2007), a partir da análise de *slogans* de sete dessas campanhas, por estudantes universitários.

O tema *trabalho*, no estudo das representações, tem sido de interesse de muitos pesquisadores.

Oliveira, Sá e Fischer (2001) analisaram as representações sociais de adolescentes acerca da instituição escolar e do trabalho.

Correa e Pimenta (2006) focalizaram o seu estudo na formação profissional e sindical de trabalhadores do setor automotivo e têxtil. As representações sociais do processo de modernização sistêmica das

empresas e suas implicações nas relações de trabalho constituíram o objeto deste estudo. Os participantes foram: gestores, trabalhadores e dirigentes sindicais.

As representações sociais, como mediação entre o saber institucionalizado sobre as estratégias e as ressignificações atribuídas ao cotidiano organizacional, foram estudadas por Cavedon e Ferraz (2005), entre empresários de pequenos comércios.

A empresa familiar foi focalizada na pesquisa de Waindt e Davel (2008). Para investigar as diferentes representações sociais de dirigentes e funcionários na trajetória da gestão em uma organização familiar, foi realizado um estudo de caso em uma empresa do setor alimentício. O estudo foi organizado em duas etapas, em um período de 18 meses. Na primeira etapa foram realizadas entrevistas em profundidade e observação sistemática junto ao presidente da empresa e ao seu antecessor (aposentado), focalizando na reconstrução das suas histórias de vida e da empresa. Na segunda etapa, realizou-se uma análise documental, observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas junto a doze funcionários da empresa de diversos níveis hierárquicos e funcionais. O destaque deste estudo, além do tema investigado (empresa familiar), é a perspectiva de ser um estudo longitudinal.

Nas interfaces trabalho, saúde e desenvolvimento humano, Fischer, Oliveira, Teixeira, Teixeira e Amaral (2003) realizaram uma pesquisa para analisar consequências do trabalho para as condições de vida, saúde e desenvolvimento psicossocial de adolescentes. Participaram do estudo, estudantes do ensino médio, em escola pública. Frequentavam as aulas das 19:00 às 23:30 horas, tinham de 14 a 18 anos de idade e declararam que trabalhavam. Realizou-se um levantamento das condições sociodemográficas, condições de saúde, dores no corpo, horários de dormir e acordar durante a semana e fim de semana, cochilos,

queixas relacionadas ao sono, sensação de sonolência e cansaço durante a vigília, para avaliar as condições de vida e de saúde dos participantes. Coletaram-se, ainda, as seguintes variáveis ocupacionais: situação ocupacional, local de trabalho e função exercida, salário, jornada de trabalho, ambiente de trabalho e escalas de controle no trabalho. Os dados coletados através dos procedimentos anteriores foram analisados estatisticamente. Para o estudo das representações sociais foi aplicado um teste de evocação livre de palavras, tendo como termo indutor a palavra trabalho. Os resultados das evocações livres foram processados no *software* Evoc. O que pode ser destacado, neste estudo, é o fato de ter investigado o trabalho entre adolescentes, tema que tem ocupado debates nacionais e internacionais. Além disso, analisar o trabalho do adolescente relacionado com as condições de vida e com a saúde.

A *violência*, como temática de estudo das representações, tem estado presente em diversos estudos, abordando diferentes facetas da mesma.

Anchieta e Galinkin (2005) pesquisaram as representações sociais de violência entre policiais civis, no desempenho de sua função de proteger a sociedade de atos ilícitos e criminosos. Os dados foram coletados através das técnicas de grupos focais e submetidos a uma análise qualitativa.

Sobre violência doméstica e intrafamiliar, Monteiro, Cabral e Jodelet (1999) realizaram uma pesquisa com os objetivos de identificar a construção das representações sociais de violência doméstica, dos agressores e de si mesmos. Os participantes foram adolescentes que tinham história de terem sofrido violência doméstica na infância. Realizaram entrevistas e aplicaram um questionário, para a obtenção das informações. Os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente. Almeida, Santos e Rossi (2006) estudaram a mesma temática, mas tendo como participantes professores do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas. O objetivo do estudo foi identificar as representações sociais dos professores acerca da violência

intrafamiliar[8]. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário, constituído de duas partes: na primeira parte foram obtidas informações para a caracterização dos participantes; na segunda, foram apresentadas questões abertas, com objetivo de levantar os constructos representacionais dos participantes, versando sobre: a) conhecimento dos participantes sobre violência intrafamiliar e as fontes de informação acessadas; b) frases, sentimentos ou palavras que, para o participante, definem violência intrafamiliar e indicação de sinais e/ou sintomas observados nos alunos e c) as atitudes dos participantes diante de casos, comprovados ou suspeitos, de alunos em situação de violência intrafamiliar. Os resultados da primeira parte do questionário foram analisados quantitativamente, enquanto para os resultados da segunda parte foram submetidos a uma análise de conteúdo.

Guimarães e Campos (2007), ainda dentro do tema violência, desenvolveram uma investigação com adolescentes que estudavam em escolas onde havia registros frequentes de episódios de violência. O objetivo da pesquisa foi compreender o fenômeno da violência a partir do ponto de vista dos adolescentes, do modo como eles concebem e representam os processos violentos que a sociedade organiza e nos quais estão intimamente envolvidos, e como eles organizam suas práticas sociais a partir desses "saberes". Os participantes responderam a entrevistas semiestruturadas episódicas[9], com foco na violência. Os

8 Neste artigo Almeida, Santos e Rossi (2006) apresentam uma discussão conceitual sobre as possíveis diferenciações entre violência doméstica e violência intrafamiliar.

9 A entrevista episódica combina em sua estrutura convites para narrar acontecimentos concretos da experiência pessoal com perguntas gerais que busquem respostas mais amplas, em uma tentativa de acessar o conhecimento adquirido pelo sujeito a partir da própria experiência e o conhecimento geral (não concreto, ligado à memória semântica). Para uma aproximação a esta técnica, consultar: Flick, U. (2002). Entrevista episódica. *In* M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. (pp. 114-136). Petrópolis: Vozes.

dados textuais foram analisados através do *software* Alceste.

O estudo realizado por Menin (2003) está na interface violência e justiça. Os participantes foram adolescentes (estudantes de escolas públicas e particulares) e teve como objetivo identificar como tais adolescentes avaliam infrações e se estas diferem significativamente em função das pertinências sociais dos mesmos. Os participantes responderam a um questionário que, entre outras questões abertas e fechadas sobre leis e justiça, continha uma escala de 18 infrações. Os adolescentes deveriam marcar, entre seis notas (0, 2, 4, 6, 8, 10) e, para cada infração, para aquelas que considerassem nada graves (nota 0), para aquelas que considerassem muito graves (nota 10). Os dados obtidos foram analisados a partir de estatísticas descritivas.

Assim, observa-se que dentro da variedade de temas e objetos das pesquisas das representações sociais, todos vinculados ao cotidiano social, há alguns temas em posição de destaque quanto à sua frequência nos relatos de pesquisa citados, com ênfase em aspectos sociais atuais e que se configuram como demandas da sociedade por publicações e produção de conhecimento em relação a esses temas.

No que tange aos métodos e técnicas utilizados nos estudos das representações sociais, são os mais variados, a partir das metodologias escolhidas: qualitativas, quantitativas ou mistas. As metodologias mistas estão sendo entendidas, aqui, como ocorrendo quando nas situações de pesquisa o pesquisador faz análises qualitativas e quantitativas dos dados, complementarmente, para interpretá-los.

Os delineamentos metodológicos incluem estudos de caso, descritivos, exploratórios, comparativos, correlacionais e experimentais, e recorrem às mais diferentes fontes de informação, tais como entrevistas, em suas diferentes formas (aberta, estruturada, semiestruturada, em profundidade, episódica); relatos orais e histórias de vida; questionários abertos e fechados; escalas; evocação livre de palavras;

triagens hierarquizadas sucessivas; complementação de frases; grupo focal; observação participante; desenhos infantis; documentos; artigos e notícias de jornais e revistas; letras de músicas populares; *slogans* de campanhas; descrição de situações imaginárias; redação de cartas para situações imaginárias e o Children Depression Inventory (CDI).

Os dados foram organizados através de análise de discurso e de conteúdo temático, em alguns casos a partir da construção de categorias e subcategorias. Para análise das informações, foram, ainda, utilizados os *softwares*: SPSS, para o processamento de estatísticas descritivas; Alceste, para o processamento de textos; Evoc, Tri-Deux- e Simi, para o processamento de palavras evocadas livremente.

Os contextos nos quais foram realizadas as pesquisas de representações sociais são os mais diversos, assim como os participantes. Os contextos foram áreas rurais e urbanas, comunidades, escolas de ensino fundamental e médio (urbanas e rurais, públicas e privadas, universidades, colégio militar, orfanatos), unidades de saúde e hospitais, casas de apoio a idosos, delegacias de polícia e promotorias de justiça. Nestes contextos participaram das pesquisas: agricultores, quilombolas, professores (do ensino fundamental, médio e superior), crianças, jovens, adultos (homens e mulheres, pais e mães) e idosos (doentes e saudáveis), jovens em conflito com a lei, pessoas pobres, com renda média e ricos, conselheiros escolares, profissionais de saúde, grupos indígenas, usuários e não usuários de drogas ilícitas e prostitutas.

As análises e reflexões, anteriormente, apresentadas apontam para a maneira como as representações sociais vêm sendo estudadas e que contribuições essas pesquisas vêm fornecendo para o aprofundamento desse campo do saber no Brasil.

Assim, observa-se que mudanças sociais têm repercussões imediatas na produção científica, na medida em que exigem que os pesquisadores se dediquem a compreender e explicar as transformações

sociais, possibilitando assim a emergência de medidas que melhorem a qualidade de vida dos indivíduos e as suas relações sociais.

As pesquisas citadas mostram que questões atuais e de impacto na organização da sociedade foram focalizadas pelos investigadores, a exemplo das mudanças nos processos de trabalho, transformações dos papéis familiares e reavaliação da organização familiar, alta incidência de doenças sobre parcelas da população, processo educativo, questões relativas a preconceitos contra minorias da população, religião, questões de gênero, envelhecimento, drogadição, meio ambiente e violência, entre outras.

Observa-se assim, a estreita ligação existente entre os processos sociais concretos e cotidianos com a produção científica na área das representações sociais, já que a ciência é uma atividade humana e, portanto, não deve ser pensada como um aspecto desvinculado da sociedade. A ciência não é produzida apenas nos laboratórios, mas acontece na própria realidade. A cultura, sistemas políticos, econômicos, enfim, a sociedade como um todo vai direcionar os aspectos a serem investigados pela ciência, havendo entre eles um movimento dialético e de retroalimentação. É a partir dos fatos brutos provenientes da realidade que surgirão os fatos construídos, produzidos pela ciência, resultantes do processo de reflexão dos dados originais (Kneller, 1980).

Ademais, em algumas temáticas só é possível uma aproximação através da percepção do próprio sujeito e, nesse sentido, a teoria das representações sociais oferece um excelente suporte às pesquisas na medida em que pauta a sua investigação a partir do conhecimento do sujeito ou grupo estudado, e como esse conhecimento orienta as suas práticas cotidianas.

Outro ponto importante é que se percebe nos relatos de pesquisas citados a utilização de teorias para explicitar o objeto de estudo e conferir consistência teórica às reflexões, além de possibilitar uma confrontação dos dados obtidos no estudo com pesquisas e teorias anteriores,

agregando novos valores ao conhecimento da temática em questão, assim como incentivando a realização de novos estudos do assunto em pauta.

Desse modo, podemos afirmar que, em linhas gerais, as pesquisas citadas adotaram uma postura científica, valorizando e aplicando o rigor metodológico, tanto em suas coletas quanto nas suas análises, conferindo consistência às suas reflexões, o que vem a contribuir positivamente para o desenvolvimento do conhecimento no campo das representações sociais.

Sumário e Conclusões

A Teoria das Representações é abordada neste capítulo como uma das perspectivas de compreensão da realidade social, dos relacionamentos humanos e da produção de conhecimento na vida cotidiana. É, portanto, uma abordagem psicossociológica sobre o processo de construção do pensamento social. Foi proposta inicialmente por Serge Moscovici, psicólogo social, radicado na França, com a publicação em 1961 do livro "La psychanalyse, son image et son public".

As representações sociais constituem um fenômeno que se apresenta em diferentes formas, que têm maior ou menor complexidade, tais como: imagens, sistemas de referência, categorias e teorias. São, na verdade, conhecimentos produzidos nas intercomunicações sociais, compartilhados por um grupo social e que desempenham as funções de conhecimento, identitária, de orientação e justificadora, situando os indivíduos no mundo social, o qual reconhecem. São, desse modo, "teorias" do senso comum, "ciências coletivas", pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais.

Na construção das representações sociais, do pensamento social, considera-se que o sujeito é ativo e a influência do social não é percebida

como um estímulo que atinge o indivíduo, mas um contexto de relações onde o pensamento é construído. Assim, traz na sua centralidade a tensão criativa entre o indivíduo e a sociedade, não privilegiando nenhum dos polos. Destaca-se, então, o caráter simbólico das representações sociais, pois através delas os indivíduos dão um sentido ao mundo social, que orienta o agir no mundo. Observa-se, em consequência, que as representações sociais são, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade de apropriação do mundo social pelo pensamento e da elaboração psicológica e social dessa realidade. São destacados dois processos simultâneos na construção das representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

No entanto, entre os próprios teóricos das representações há propostas que não priorizam os processos de construção, mas a organização estrutural das representações sociais, como estão abordadas neste capítulo.

A seguir, é tratada a importante discussão sobre os universos reificados e consensuais, sublinhando que aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana, pelas quais são produzidas as representações sociais.

Destacam-se, ainda, a compreensão sobre a noção de social nas representações sociais e as relações entre a ciência e o cotidiano.

Finalmente, apresenta-se uma série de relatos de pesquisas realizadas no Brasil, nas quais são focalizadas diversas temáticas, abordadas por diferentes metodologias e tendo como suporte teórico a Teoria das Representações Sociais.

CAPÍTULO 8

A Psicologia Social Discursiva

Pedro de Oliveira Filho

Introdução

A indiferença em relação ao papel da linguagem na constituição dos processos psicossociais tem caracterizado historicamente a produção teórico-empírica da psicologia social, principalmente na versão da psicologia social que é hegemônica nos Estados Unidos, versão que Farr (1998) denomina de psicologia social psicológica. A linguagem, nessa tradição, aparece como um meio neutro cuja única função é expressar as diferentes entidades que povoam o mundo mental: pensamentos, sentimentos, crenças, atitudes, dentre outras. Não surpreende, portanto, a total ausência de referências à linguagem em obras seminais dessa tradição.

Dois dos mais criativos e importantes psicólogos sociais estadunidenses do século XX, Solomon Asch e Musafer Sherif, em manuais que marcaram época na psicologia social (Sherif & Sherif, 1969; Asch, 1977), não fazem qualquer referência ao papel da linguagem e do discurso nos fenômenos psicossociais que descrevem e buscam explicar, quais sejam formação e mudança de atitudes, relações intragrupais e intergrupais, dentre outros. A obra clássica de Allport (1971), *La Naturaleza del prejuicio,* apresenta-se como uma das raras obras da psicologia norte-americana, dentre as produzidas entre os anos 30 e os anos 60 do século passado, a apresentar alguma reflexão sobre a relação entre linguagem e processos psicológicos.

A indiferença em relação à linguagem na psicologia social norte-americana não pode ser atribuída à ausência de reflexões sobre a relação entre linguagem e psiquismo nos Estados Unidos da primeira metade do século XX. Um autor como Sapir (1980), um linguista estadunidense de grande influência, escrevendo nas primeiras décadas daquele século, referia-se de maneira irônica às teorias que concebiam a linguagem como uma roupagem do pensamento. Não se pode deixar de mencionar, também, a obra filosófica de John Dewey, um ícone do pragmatismo norte-americano, que no início do século passado já concebia a linguagem como instrumento de ação sobre o mundo (ver Dewey, 1974).

Não surpreende, portanto, que seja no interior da tradição pragmatista dos Estados Unidos que se construirá uma das raras obras psicossociológicas daquele país, na primeira metade do século XX, a abordar de maneira sofisticada as relações entre linguagem e psiquismo. Trata-se da obra de George Mead, um dos principais nomes da versão da psicologia social que Farr (1998) denomina de psicologia social sociológica, obra na qual se argumentava, segundo Farr (1998, p. 100), que "a mente era um produto da linguagem", e não o contrário.

De qualquer forma, nas últimas três décadas esse desprezo injustificado da psicologia pelas questões de linguagem e discurso vem dando lugar ao reconhecimento do papel fundamental da linguagem na construção do psiquismo humano e das relações sociais, acompanhando um movimento perceptível também em outras disciplinas das ciências humanas e sociais. Como resultado desse processo existe hoje um conjunto de abordagens discursivas, ou discursivamente orientadas, na psicologia e na psicologia social lutando por espaço no meio acadêmico e se posicionando de maneira crítica em relação às abordagens tradicionais. Apoiadas epistemologicamente no construcionismo, todas elas têm em comum a crítica às tendências individualistas e universalistas da psicologia social estadunidense.

Essa onda discursiva na psicologia apresenta-se de maneira bastante visível no trabalho de um conjunto de psicólogos sociais ingleses (Potter & Wetherell, 1987; Potter *et al,* 1990; Wetherell & Potter, 1992; Wetherell, 1996; Potter, 1996, 1998, 2012; Billig, 1985, 1987, 1991, 2012) que estão entre os mais inovadores e criativos dentre aqueles que despertaram para a importância da linguagem na compreensão dos processos psicossociais que têm sido objetos de interesse da psicologia social, ao longo de sua história. Um conjunto de psicólogos que atua nos Estados Unidos (Gergen, 1985; Shotter, 1997; Harré, 1999; Bruner, 2002) também tem contribuído sistematicamente e de maneira relevante para a difusão do construcionismo discursivo na psicologia e na psicologia social.

No Brasil, Mary Jane Spink e um grupo de pesquisadores formados em seu grupo de pesquisa na PUC de São Paulo (Spink & Frezza, 1999; Medrado 1999; Menegon, 1999; Pinheiro, 1999) estão entre os primeiros psicólogos sociais a dar visibilidade às abordagens discursivas na psicologia social.

Neste capítulo, privilegiaremos a perspectiva desenvolvida pelos psicólogos discursivos ingleses, denominada de psicologia social discursiva. Outros autores construcionistas, na psicologia e fora da psicologia, e também autores não construcionistas, psicólogos ou não, que tenham contribuído para dar visibilidade ao papel da linguagem na produção de processos psicológicos e sociais, serão apreciados na medida em que o universo conceitual construído por eles, ou seus estudos empíricos, possam tornar compreensíveis, convincentes ou problemáticas as posições teóricas da psicologia social discursiva.

Apresentamos e discutimos, primeiramente, os significados dos conceitos de discurso e análise de discurso na psicologia social discursiva. Em seguida, quatro tópicos centrais dessa perspectiva: ação,

construção, retórica e variabilidade. Depois disso, exploramos o uso dos métodos e conceitos da psicologia social discursiva em alguns temas tradicionais estudados por psicólogos e psicólogos sociais. Por fim, apresentamos e discutimos as posições epistemológicas defendidas pelos teóricos dessa perspectiva.

1. Discurso e análise de discurso

Os termos discurso e análise de discurso são usados em diferentes disciplinas e perspectivas teóricas, por isso mesmo esses termos são equívocos, estão associados a muitos sentidos e definições. Segundo Fairclough (2001), na linguística o termo discurso é frequentemente usado com o sentido de amostras ampliadas de diálogos falados. É também usado para fazer referência a grandes amostras de linguagem falada e escrita e para nomear diferentes tipos de linguagem: discurso do universo publicitário, discurso de consultas médicas etc.

Fora da linguística, um autor como Foucault (1972, 2002) usa o termo discurso para nomear discursos sociais constituídos historicamente e que atravessam amplos períodos históricos, o discurso médico, o discurso psicológico etc.

A expressão 'análise de discurso' não é menos polissêmica. É utilizada por pesquisadores interessados no uso da linguagem em determinados contextos sociais e cognitivos, como é o caso de van Dijk (2000). Os estudos desenvolvidos por van Dijk, um linguista, utilizam-se de conceitos da corrente teórica da psicologia, a psicologia cognitiva, da qual os teóricos discursivos na psicologia procuram insistentemente se diferenciar. Para van Dijk (2002, p. 75), "uma das tarefas de uma teoria pragmática cognitiva é justamente especificar como somos capazes de

executar e compreender os atos da língua e de agir sobre essa compreensão, uma vez que ela está relacionada com os *frames* cognitivos".

A expressão análise de discurso também é adotada por pesquisadores que privilegiam as unidades linguísticas acima do nível da sentença (Dooley & Levinsohn, 2004), por autores influenciados pela psicanálise, linguística estruturalista e marxismo, e interessados nas relações entre discurso, poder e subjetividade, como os teóricos da análise de discurso francesa (ver Pêcheux, 2002); e por um autor como Foucault (1972), interessado no "poder de afirmação" do discurso, na sua capacidade de "constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas" (pp. 69-70).

Para Michel Foucault, a análise de discurso não é um tipo de análise linguística, nem discurso pode ser visto como sinônimo de linguagem. A análise de discurso, nessa perspectiva, interessa-se por especificar formações discursivas, ou discursos, que determinam a ocorrência de determinadas categorias e enunciados em determinados períodos históricos, lugares e instituições (Fairclough, 2001).

Na psicologia social discursiva, por sua vez, Potter e Wetherell (1987) usam o termo discurso para fazer referência a todas as formas de interação pela fala (conversas cotidianas, entrevistas etc.) e aos textos escritos de todos os tipos. O termo análise de discurso, nessa perspectiva, é usado para nomear a análise de todas essas manifestações discursivas. A expressão 'repertórios interpretativos' apresenta-se como uma alternativa frequente ao termo discurso nos escritos desses autores, como uma expressão mais apropriada para destacar o caráter prático e situado da linguagem, uma preocupação central, como veremos posteriormente, da psicologia social discursiva.

Repertórios interpretativos seriam conjuntos de termos e descrições agrupados ao redor de metáforas, figuras, imagens. Sistemas de

significação utilizados para descrever as estruturas sociais, o eu e suas ações, recursos discursivos usados para avaliar, construir versões tidas como verdadeiras e realizar ações específicas (Wetherell & Potter, 1992).

O repertório de comunidade, por exemplo, seria formado por um conjunto de termos que descrevem relações sociais de certo tipo (marcadas pela coesão, proximidade, integração) e por metáforas que fazem referência às relações espaciais, ao organismo e à agência. Diferentemente do tipo de análise realizada por Foucault e seus seguidores, a análise de discurso desenvolvida pela psicologia social discursiva não tentaria ver como esse repertório constrói de maneira abstrata um determinado objeto. Focalizaria os objetos diferenciados produzidos pelos usos desse repertório em diferentes práticas (Potter *et al,* 1990).

O tipo de análise desenvolvida pela psicologia social discursiva também diferencia-se claramente de outras abordagens analíticas, desenvolvidas em disciplinas como a linguística ou a psicologia. Os teóricos pertencentes àquela perspectiva não estão interessados na interface entre discurso e cognição (no papel de estruturas cognitivas na compreensão de textos, por exemplo), em questões fundamentalmente linguísticas ou com as variações da linguagem quando usadas por diferentes grupos sociais, no estilo da sociolinguística.

Estão interessados no poder construtivo da linguagem. Em entender como o eu, a mente, a interação, as relações sociais e a vida social são construídos discursivamente. Assim, direcionam seus olhares para as interações discursivas cotidianas, para as atividades discursivas e os recursos (termos, vocabulários e sistemas de categorias) utilizados quando realizam essas atividades (Potter, 1996). Interessada como está nas atividades realizadas discursivamente, a psicologia social discursiva direciona sua atenção para quatro tópicos: ação, construção, retórica e variabilidade.

2. Temas centrais na Psicologia Social Discursiva

2.1. Discurso como ação contextualizada

Um pressuposto central do construcionismo, presente num artigo seminal de Gergen escrito na década de oitenta do século passado (Gergen, 1985), é a ideia de que fazer uso da linguagem é uma forma de ação como qualquer outra, ação que produz os mais diversos efeitos sobre as relações sociais. Nessa perspectiva, quando construímos versões sobre o mundo, quando argumentamos, descrevemos, narramos, explicamos, estamos realizando ações.

Esse tema será aprofundado e transformado num princípio fundamental da técnica de análise de discurso desenvolvida pelos teóricos da psicologia social discursiva (Potter & Wetherell, 1987; Potter *et al,* 1990; Wetherell & Potter, 1992, Potter, 1998). A abordagem teórica desenvolvida por esses autores inspira-se claramente nas teorizações desenvolvidas pela filosofia analítica inglesa (Ryle, 1949; Wittgenstein, 1979; Austin, 1998), principalmente pela filosofia dos atos de fala desenvolvida por Austin.

Segundo Potter (1998), uma característica central da filosofia de Austin é o combate às perspectivas filosóficas que privilegiam os aspectos referenciais da linguagem, preocupando-se somente, no que diz respeito à linguagem, com questões de verdade e falsidade. Em suas análises filosóficas, Austin parte de uma distinção entre duas classes de expressões, as que afirmam coisas e as que fazem coisas, e depois procura demonstrar que essa distinção não se sustenta na medida em que toda e qualquer expressão depende de questões de verdade e falsidade, e realiza ações.

Nesse sentido, a expressão "Recife localiza-se no litoral de Pernambuco", além de ser uma expressão que se caracteriza fundamentalmente por seu caráter de verdade ou falsidade, é também um ato de

afirmar. Por outro lado, a expressão "Prometo devolver seu dinheiro amanhã na casa de Maria" é parte do ato de prometer, mas também depende da existência de referentes reconhecidos para termos como "dinheiro" e "casa", por exemplo.

Em suma, o ponto central das reflexões filosóficas de Austin é o argumento segundo o qual usamos nossa linguagem para fazer coisas, não somente para descrever os objetos do mundo. A linguagem, nessa perspectiva, não é somente um instrumento de representação do mundo, é também um instrumento de ação no mundo.

Outra abordagem teórica que despertou o interesse para o modo como o discurso realiza atividades é a etnometodologia, corrente teórica da sociologia norte-americana que se desenvolveu a partir dos trabalhos do genial sociólogo Harold Garfinkel (Garfinkel, 1987). Os teóricos que participaram da construção da etnometodologia e da análise conversacional, disciplina que se desenvolveu a partir da etnometodologia, combatem a noção de que no estudo das descrições o mais importante é saber se elas representam objetos do mundo de maneira mais ou menos verídica (Potter, 1998). Argumentam que as falas das pessoas são parte constitutiva das ações e eventos, e não somente relatos sobre eventos, e que os sentidos dos nossos relatos são dependentes do contexto (Potter & Wetherell, 1987).

Os etnometodologistas usam o termo reflexibilidade para falar do caráter constitutivo da fala, para ressaltar sua capacidade de produzir consequências dentro das situações ao descrevê-las, para falar, enfim, do caráter funcional da linguagem. Segundo Garfinkel (1987), a principal recomendação que deve ser seguida por um etnometodologista é tratar as atividades pelas quais as pessoas gerenciam e produzem suas relações nos cenários cotidianos como idênticas aos procedimentos usados para torná-las explicáveis, justificáveis. Em outras palavras, descrevendo, explicando, classificando, estamos produzindo a nós mesmos e ao mundo social em

que vivemos. E essa produção do mundo social por meio de nossas descrições, explicações e classificações é interminável, contínua e contingente.

O termo indexicabilidade, por sua vez, é usado por esses teóricos para afirmar que os sentidos das expressões humanas só podem ser acessados se olharmos para o contexto de uso, que a mesma sentença pode apresentar diferentes sentidos em diferentes contextos (Potter & Wetherell, 1987). Essa ideia já estava presente na filosofia analítica inglesa, e encontrou uma expressão célebre na frase de Wittgenstein segundo a qual "... a significação de uma palavra é seu uso na linguagem." (1979, p. 28).

Um exemplo apresentado em Gill (2003, p. 249) é bem ilustrativo da indexicabilidade. A frase "meu carro quebrou", por exemplo, pode ser interpretada como uma descrição sobre o estado desse objeto. No entanto, pode ter seu sentido radicalmente modificado com mudanças no "contexto interpretativo".

> Quando dito para um amigo na saída de uma reunião, isso pode ser um pedido explícito para uma carona. Quando dito a uma pessoa que lhe vendeu o carro há apenas alguns dias pode fazer parte de uma acusação ou repreensão. Quando dito para um professor para cuja aula você está meia hora atrasado, pode se constituir em uma desculpa ou explicação (Gill, 2003, p. 249).

Toda essa ênfase na ação, no caráter funcional do discurso, nos contextos discursivos, não deixam dúvidas sobre o posicionamento anticognitivista e antirrepresentacionista da psicologia discursiva, e das abordagens nas quais foram buscar alguns de seus mais importantes princípios teóricos.

Comentando as diferenças entre as abordagens sociocognitivas da psicologia social e as abordagens discursivas, Augoustinos e Walker

(1995) afirmam que, enquanto as primeiras compartilham da noção de representações mentais internas e entendem a cognição como anterior à linguagem (linguagem essa que seria simplesmente o meio através do qual a cognição se expressa), as últimas enfatizam o modo como a linguagem constitui formas de experienciar o mundo.

De fato, a psicologia social discursiva está mais interessada na ação dos discursos do que em cognições. Está interessada nas funções das falas e textos. Ao analisar uma descrição qualquer, se interessará antes por identificar a natureza da ação ou das ações realizadas do que por revelar as atitudes e representações subjacentes do sujeito responsável por tal descrição (Potter, 1996).

Potter (1998), um dos mais ácidos críticos do cognitivismo entre os psicólogos discursivos, elenca alguns dos principais problemas associados à noção de representações mentais internas. Essas representações são inferidas a partir de práticas figurativas diversas, e essas inferências são frequentemente circulares, uma vez que as próprias representações são usadas como explicações para as práticas figurativas. Um outro problema: nas correntes cognitivistas, as representações são separadas das práticas, são concebidas como entidades psicológicas estáticas dentro das pessoas e essa compreensão, segundo Potter, impede os cognitivistas de atentarem para a mobilização das representações nos contextos em que são produzidas. Além desses problemas, Potter destaca a tematização dessas entidades cognitivas no discurso cotidiano. E nesse discurso, segundo ele, é bastante problemática a distinção entre expressões que nomeiam entidades internas e expressões que nomeiam outros objetos. Sendo assim, em termos analíticos, seria pouco produtivo partir do pressuposto de que as descrições de entidades internas têm um *status* diferenciado.

O antimentalismo também diferencia as abordagens discursivas da Teoria das Representações Sociais, teoria que tem no psicólogo social

francês Serge Moscovici sua figura central (ver Moscovici, 2004). Potter e Litton (1985), em um artigo crítico sobre essa teoria, reconhecem que Moscovici destaca o papel da linguagem na construção das representações sociais e entende a linguagem como algo mais do que simplesmente um meio neutro de representação do mundo, mas lamentam que defina as representações sociais como matrizes cognitivas subjacentes a ideias, imagens, palavras e que misture termos mentalistas e linguísticos em sua teoria.

O discurso na psicologia social discursiva é entendido como prática social. E duas consequências principais, segundo Potter e Wetherell (1992), decorrem desse entendimento. Em primeiro lugar, o sentido de um discurso (de um texto ou de uma fala) não é definido a partir de seu significado, ou de sua organização, considerados em termos abstratos: o sentido de um discurso é definido a partir de seu uso em determinadas situações. Em segundo lugar, o entendimento do discurso como prática social desautoriza a derivação de discursos de algum conjunto de materiais, procurando observar como tais discursos trabalham juntos, e contra outros discursos, em termos abstratos, como na abordagem foucaldiana do discurso (ver Foucault, 1972, 2002).

A abordagem foucauldiana e outras abordagens representativas do pós-estruturalismo (termo que nomeia um conjunto de abordagens teóricas que têm mais divergências do que pontos em comum) não poderiam deixar de influenciar teóricos tão interessados nos processos pelos quais versões da realidade apresentam-se como fatos, como retratos do modo como o mundo realmente é, como é o caso dos teóricos discursivos.

Os teóricos pós-estruturalistas têm uma produção teórica indispensável quando se pensa no modo como a linguagem produz efeitos de realismo. A obra de Barthes é exemplar nesse sentido. Segundo Potter (1998), um dos interesses centrais da obra de Barthes é a noção de realismo, principalmente o realismo na literatura. Na obra de Barthes o realismo

na literatura é retratado como uma história atraente na qual um mundo, intocado pelos seres humanos, produz as representações de si próprio.

Apesar de suas contribuições teóricas indiscutíveis para a compreensão do papel do discurso na constituição do mundo social, os teóricos pós-estruturalistas não teriam avançado na análise dos modos pelos quais os discursos funcionam nas interações discursivas.

Segundo Potter (1998), a genealogia foucauldiana não nos permite ver como um discurso atualiza-se na prática cirúrgica de um médico em particular, por exemplo. Para esse autor, a abordagem de Foucault será convincente na medida em que permitir boas descrições dos processos pelos quais os discursos atualizam-se nas interações cotidianas e as moldam.

Além de desconsiderar o contexto de uso do discurso, esquecendo a lição de Wittgenstein segundo a qual devemos olhar para o uso e não para expressões abstraídas de seus contextos de uso, a genealogia foucaldiana, segundo Wetherell e Potter (1992), pecaria por não enfatizar uma direção de dominação, os interesses grupais defendidos nos discursos. Eles aprovam o interesse de Foulcault por padrões de dominação, por efeitos de poder, mas discordam do argumento segundo o qual na medida em que especificamos os estrategistas e as direções estaríamos pressupondo uma supramentalidade, ou algum grupo, fora do conjunto de práticas ou formações discursivas. A abordagem foucaldiana seria, na perspectiva desses autores, niilista na medida em que desconsidera a função, a intencionalidade ou o propósito.

Não obstante as críticas supracitadas, o afastamento da psicologia social discursiva desenvolvida por Wetherell e Potter (1992) em relação à abordagem do discurso encontrada em Foucault não é total. Esses autores não escondem que desejam conciliar uma abordagem genealógica com uma abordagem ideológica. Interessa-lhes, portanto, observar o papel dos discursos na construção de objetos e sujeitos, [como diz

Foucault (2002, pp. 69-70), "o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas"] e, por outro lado, interessa-lhes observar as funções dos discursos, as estratégias de dominação e os interesses de grupos específicos sendo defendidos discursivamente.

2.2. Construção e Retórica

O termo construção tem três sentidos na psicologia social discursiva. Em primeiro lugar, esse termo procura destacar que nossos discursos sobre objetos, grupos sociais etc., são manufaturados de recursos linguísticos (termos, formas narrativas, lugares comuns etc.) já existentes. Em segundo lugar, refere-se ao fato de que, diante da existência de tão variados recursos linguísticos, nossas descrições envolvem inevitavelmente uma escolha; e como há diversas possibilidades, o mesmo fenômeno pode ser descrito de diferentes maneiras. Por fim, o termo construção é usado para evidenciar a ideia de que, na maior parte do tempo, temos acesso ao mundo (aos grupos sociais, aos eventos etc.) por meio de construções discursivas (Potter *et al,* 1990).

Com a ideia de construção, os autores da psicologia social discursiva procuram ressaltar que falar sobre objetos do mundo não é simplesmente descrever a natureza do mundo ou reagir a ele, é construir um mundo, na medida em que nossas descrições ou versões têm efeitos concretos na vida social. Tais versões produzem realidades sociais e psíquicas na medida em que produzem e reproduzem grupos sociais, sentimentos de identidade nacional, instituições, etc. (Wetherell,1996).

O foco sobre os efeitos de realismo produzidos pela linguagem em ação associa-se ao interesse desses psicólogos pela retórica. De fato, esse é um tema fundamental da psicologia social discursiva. Billig (1985,

1987, 1991) é o estudioso que mais tem contribuído para o despertar do interesse pela retórica entre os psicólogos sociais discursivos e psicólogos sociais, de uma forma geral. Para esse autor, os velhos *"insights"* acerca da "natureza retórica da argumentação" seriam muito úteis no estudo da ideologia e das opiniões. Tais fenômenos diriam respeito essencialmente à retórica e à argumentação (1991, p. vii).

Ao acentuar a natureza retórica da ideologia e do discurso, essa perspectiva teórica direciona nossa atenção para a questão do conflito na sociedade. De fato, o contexto da retórica não se resume às relações entre o orador e a audiência. Tal contexto inclui, geralmente, as opiniões que o orador está tentando tornar justas e legítimas para seu público, mas nele também se encontram as opiniões contrárias que estão sendo combatidas, de maneira implícita ou explícita (Billig, 1987). Em outras palavras, "o argumento a favor de uma posição é sempre um argumento contra outra posição" (Billig, 1991, p. 17).

Nessa perspectiva interessa observar como o discurso é organizado para tornar determinadas versões da realidade factuais, verdadeiras. Portanto, algumas características discursivas merecem uma atenção especial: o uso da categorização e da particularização para produzir os mais variados efeitos, o uso de diferentes "técnicas narrativas", a combinação de "formulações sistematicamente vagas", formas retóricas básicas etc. (Potter & Wetherell,1992, p. 95).

2.3. Variabilidade

A variabilidade é um tema central na psicologia social discursiva. Nessa perspectiva, como o discurso é construído e orientado para a ação, diferentes tipos de atividades produzirão mudanças na forma e conteúdo dos discursos. Em outras palavras, características individuais, eventos,

grupos sociais serão descritos de diferentes maneiras como resultado de mudanças na orientação funcional (Potter *et al,* 1990, p. 208).

A variabilidade (a inconsistência, a contradição) nos discursos das pessoas não se apresenta como algo incômodo para os teóricos discursivos. Como não se pressupõe que discursos são reflexos de atitudes, estruturas ou disposições dos sujeitos, também não se espera que seus discursos sejam coerentes e consistentes (Potter & Wetherell, 1987).

Segundo Billig (1995), uma das maiores diferenças entre uma psicologia social discursivamente orientada e uma abordagem cognitivista diz respeito à questão da variabilidade. Os cognitivistas descontextualizam os discursos dos indivíduos, os relacionam a supostas estruturas internas e tendem a supor que os indivíduos produzem respostas fixas; a assumir que as pessoas têm sistemas de atitudes ou de crenças e que tais sistemas determinarão as respostas que serão produzidas: respostas geralmente consistentes, pois teriam sido geradas pela mesma estrutura cognitiva. As abordagens discursivas e retóricas não esperam tal consistência, segundo Billig, porque não pressupõem nenhuma estrutura cognitiva gerando nossas respostas.

Para Billig (1991), a variabilidade nos discursos também ocorre porque, quando argumentam, as pessoas reproduzem em seus discursos as diversas concepções que estão em conflito no interior da sociedade, do senso comum. A variabilidade, portanto, não seria somente uma consequência de considerações estratégicas ou da orientação funcional do discurso, tal como sugerem Potter e Wetherell (1987). A variabilidade teria relação também com a própria natureza do senso comum e dos seus temas em conflito.

Augoustinos e Walker (1995), partindo de uma posição crítica à noção de variabilidade desenvolvida pelos psicólogos discursivos, aceitam a descrição do discurso como algo dilemático, contraditório e

fragmentário, mas ressaltam que é possível identificar alguma coerência no meio de tanta contradição. Esses autores não estão argumentando a favor da existência de indivíduos que poderiam ser diferenciados a partir de seus discursos (preconceituosos, racistas, conservadores, liberais etc.). Como os psicólogos discursivos, entendem que tais tipologias são problemáticas. Argumentam, no entanto, que Wetherell e Potter, e os outros autores que trabalham na perspectiva discursiva, podem estar superestimando a variabilidade nos relatos das pessoas.

A sugestão de uma possível superestimação da variabilidade discursiva entre os psicólogos discursivos é relevante, e aponta para a necessidade de uma atitude analítica mais cuidadosa por parte de todos aqueles que procuram destacar a variabilidade discursiva em suas análises. Mas é importante dizer que a consistência não é negada pelos psicólogos discursivos. Para eles, assim como para Augoustinos e Walker, encontramos tanto consistência quanto inconsistência no discurso (ver Potter & Wetherell, 1987).

Nos trechos abaixo, retirados de uma entrevista realizada com um dos participantes de uma pesquisa que abordava, entre outras coisas, o posicionamento de brasileiros brancos sobre o modo bipolar de classificação racial (ver Oliveira Filho, 2003, 2005), pode-se observar a inconsistência discursiva que tem despertado o interesse dos psicólogos discursivos e, também, a consistência ressaltada por Augoustinos e Walker.

No primeiro trecho, encontramos um discurso crítico em relação ao uso de categorias como "moreno", "mulato", usadas para nomear afro-descendentes no Brasil, categorias essas que deveriam ser substituídas pelo termo "negro". Um discurso que, sem citá-los, é crítico em relação ao modo multipolar de classificação racial e simpático ao modo bipolar. No segundo trecho, no entanto, pode-se observar um posicionamento crítico em relação ao modo bipolar.

Sandra- Eu acho que aprender história de uma maneira geral é interessante. Acho que...sem...sem querer dar tanta ênfase, acho que é válido. Se nós tivemos...muita...muita história sobre a...a...a população branca européia, que são os imigrantes aqui, né?, eu acho que tem que ter conhecimento...Mais uma vez: evitando a discriminação..., esse negócio de bairrismo, de bandeira, eu não gosto muito disso; eu acho que isso acaba partindo pra...prum lado ruim que é a violência, depois, né? Quer dizer: um contra o outro. Eu acho que tem que haver uma integração. E acho que quando perguntam pro negro, qual é a sua cor? Tem que falar: sou negro!, num tem que falar: sou moreno, sou queimadinho, sou não sei o que, que é o que se escuta aqui, né? Sou meio escuro. Então é: sou negro e acabou!, né? E o mulato: sou negro!, porque ele é negro mesmo, né? Então...acontece que ele...ele próprio tem vergonha de dizer o que ele é. O branco tem...tem...fica com...cheio de dedos também pra falar que tem um amigo negro, quer dizer: parece que todo mundo tem um pouco de vergonha pra falar a coisa, não sei o que que acontece.

Sandra- Bom, eu não...não sou uma expert em parte de genética; eu acho que tem gens recessivos, dominantes; eu não sei o que que é recessivo e dominante em alguém que tem um... um antepassado negro. Não sei o que que é. Pra mim, cor é cor. Acho que se divide pelo...pelo...pelo exterior, não é?, mais ou menos. Não sei. Não tenho conhecimento genético suficiente pra falar sobre isso. Mas tenho impressão que...

Entrevistador- A senhora classificaria pela aparência, então ?

> Sandra- Num primeiro momento, sim, que é pra mim a classificação mais óbvia, né? Quer dizer: a pele, a tez e tudo mais. Se ele se considera negro porque teve um avô negro e os outros três avós italianos, aí é um problema dele, não é verdade? Se é três a um e ele acha que um ganha...aí é o critério dele. Agora, geneticamente, cientificamente, eu não sei como... eh...classificar, mas me parece que você tem que ter uma certa proporção. Se você tem dois negros e dois brancos, ele é meio a meio, né? Se você tem um negro com três brancos, ele é mais branco do que negro. Isso é um problema de...de...genético que também é matemático, né? Então (trecho incompreensível) problema matemático.

No primeiro trecho, Sandra está respondendo sobre o que pensa de um currículo escolar com disciplinas que abordem a história e a cultura africanas. O currículo em questão foi apresentado pelo entrevistador como uma proposta de setores da população negra. Sandra procura mostrar-se simpática ao diferencialismo implícito nessa proposta, posicionando-se de maneira favorável em relação ao conhecimento sobre as origens das diferentes etnias que constituem o povo brasileiro. Depois de fazer a ressalva de que o conhecimento sobre as origens não deve ser entendido como sinônimo de "bairrismo" e "discriminação", que podem terminar em "violência", Sandra adota novamente um tom diferencialista muito semelhante ao discurso de grupos que militam no movimento negro: o "negro" e o "mulato" devem dizer claramente que são negros, nada de "moreno" e "queimadinho"; os brancos também devem evitar esses termos.

No segundo trecho, Sandra está falando sobre o que pensa sobre a classificação de alguém como negro pelo fato de ter um antepassado negro. Sandra usa dois critérios de classificação, a aparência e a genética, para rejeitar essa regra de classificação. Esses critérios aparecem em seu discurso

como mais racionais, mais próximos do bom senso, do que a origem tal como usado no modo bipolar de classificação. Para ela, se um indivíduo "se considera negro porque teve um avô negro e os outros três avós italianos, aí é um problema dele", "se é três a um e ele acha que um ganha...aí é o critério dele". Sandra contrasta a racionalidade do modo de classificação nacional (que leva em conta a aparência e a quantidade de parentes negros e brancos de um indivíduo, dois fatores que têm relação entre si) com a suposta falta de bom senso do critério usado pelos norte-americanos.

Esse trecho é ao mesmo tempo coerente e contraditório em relação ao primeiro. É contraditório porque nele o modo bipolar é apresentado como contrário ao bom senso, enquanto no primeiro ele é apresentado quase como um fato da natureza: o mulato deve se classificar como negro "porque ele é negro mesmo". É coerente em relação ao primeiro trecho porque no primeiro encontram-se também os elementos antidiferencialistas e assimilacionistas que caracterizam o discurso nacional sobre raças.

De fato, Sandra diz no primeiro trecho que devemos falar da história e da cultura africanas, mas sem muita "ênfase". Segundo ela, destacar em excesso a cultura negra ou outra qualquer pode resultar em "violência". Devemos enfatizar, mas "não com o intuito de ficar separando", "tem mais é que integrar".

3. Temas tradicionais da Psicologia e da Psicologia Social Abordados pelos Psicólogos Discursivos

3.1. Relações Intergrupais e Racismo

O conceito de categorização é central na perspectiva teórico-metodológica dominante na psicologia social, a perspectiva da cognição

social. Pressupõe-se que o uso de categorias sociais (negros, brancos, pobres, ricos etc.) é uma tendência cognitiva que serve para simplificar e racionalizar um mundo marcado pela complexidade. A categorização é concebida como um processo cognitivo funcional e adaptativo (Augoustinos & Walker, 1995).

A busca dos psicólogos sociais por processos psicológicos universais tem frequentemente produzido a negação de que a categorização pode apresentar-se de forma extremamente variada, dependendo das categorias em jogo. Para Taylor e colaboradores, por exemplo, "não há nenhuma razão teórica ou empírica para supor que a formação de generalizações sobre grupos étnicos seja radicalmente diferente da formação de generalizações sobre outras categorias de objectos" (Taylor *et al*, 1978, p. 778, citados por Tajfel 1983, p. 161). Esses autores trabalham, inegavelmente, com a pressuposição de que existem processos psicológicos universais aplicáveis a quaisquer conteúdos.

Para a psicologia social discursiva, o individualismo e o universalismo, característicos dos estudos sobre categorização social realizados pelos teóricos da cognição social, terminam por naturalizar processos psicossociais intimamente ligados à exclusão social (Wetherell, 1996). Segundo Wetherell e Potter (1992), os estereótipos e os preconceitos sociais seriam, na perspectiva da cognição social, produtos das limitações cognitivas da espécie humana e não dos discursos que os difundem sistematicamente no cotidiano das pessoas.

De fato, algumas construções teóricas no campo da cognição social ilustram de maneira caricatural o individualismo e o universalismo presentes nessa perspectiva. No capítulo sobre relações intergrupais da terceira edição do *Handbook* de psicologia social, Stephan (1985), tentando justificar o foco de análise da psicologia social no indivíduo, argumenta que é a percepção individual da realidade social e o modo como o

indivíduo processa tal informação que são as influências determinantes do comportamento individual. O crucial, nessa perspectiva, é a interpretação individual da realidade. Stephan oferece o seguinte exemplo para ilustrar esse argumento: se há normas sociais claras contra um comportamento favorável em relação a um grupo específico, um sujeito desatento ou que simplesmente decida ignorar tais regras, não será influenciado por elas.

Nessa argumentação, o indivíduo faz tudo solitariamente, interpreta solitariamente a realidade e, livre de laços e constrangimentos sociais, decide, solitariamente, ignorar regras sociais. O sujeito é um solitário processador de informação desvinculado de interesses e ideologias grupais.

Em um capítulo que pretende dar conta das relações entre grupos, Stephan (1985) apresenta uma quantidade infindável de estudos experimentais sobre o papel de estruturas e processos cognitivos na determinação do modo como os indivíduos processam informações sobre os membros de seus grupos e de outros grupos. Nessa perspectiva, o modo como esquemas, categorias e *scripts* são usados para ordenar o caótico mundo social é a chave para entender as causas de fenômenos como o racismo e o preconceito.

Como argumenta Billig (1985), para os teóricos da cognição social o pensador típico é aquele que, diante dos estímulos desordenados e complexos do mundo, tenta colocá-los em esquemas e categorias. Nesse modelo burocrático de pensamento, os sujeitos, tais como os burocratas, procuram incansavelmente a ordem, a organização e a eficiência. Mas, continua Billig, para os teóricos da cognição social há um preço a pagar por toda essa eficiência: os sujeitos procurando tornar o mundo mais racional são obrigados a produzir retratos simplificados, e até mesmo distorcidos, desse mesmo mundo. O preconceito, nessa perspectiva, seria mais um produto de limitações da racionalidade do que um produto de mentes irracionais.

Billig (1985) também critica o esquecimento da particularização nos estudos dos teóricos cognitivos que trabalham com o conceito de categorização. De fato, tanto os estudos clássicos da psicologia social quanto os leigos nessa disciplina costumam superestimar a generalização cognitiva. Gostamos de pensar que os indivíduos preconceituosos não suportam a ambiguidade, que só pensam em um determinado grupo social homogeneizando-o, tornando-o indiferenciado. Gostamos de pensar que, na mente do preconceituoso, todos os negros, sem exceção, são preguiçosos, que na mente do preconceituoso todas as mulheres são péssimas motoristas. Enfim, gostamos de pensar que os indivíduos preconceituosos pensam de maneira diferente dos indivíduos tolerantes, que a *forma* de pensar dos indivíduos preconceituosos se diferencia da forma de pensar do indivíduo tolerante.

Talvez nenhuma obra tenha contribuído tanto para a ideia de que a forma do pensamento diferencia os indivíduos preconceituosos dos não preconceituosos do que a obra *Personalidade autoritária* (Adorno *et al,* 1964).

Essa ideia foi divulgada também por outros importantes psicólogos sociais. Em *La naturaleza do prejuicio,* Gordon Allport (Allport, 1971) afirmava que os processos cognitivos das pessoas preconceituosas são, de uma forma geral, diferentes dos processos cognitivos das pessoas tolerantes. Segundo Allport, os intolerantes se incomodariam com categorias diferenciadas (pensariam, portanto, com categorias indiferenciadas, homogêneas). Seriam pessoas, enfim, cujo pensamento seria caracterizado pela rigidez.

Mas a ideia de que o pensamento preconceituoso é sempre generalizante não resiste a um exame mais cuidadoso. Como argumenta Billig (1985, p. 94), o pensamento mais fortemente preconceituoso e intolerante pode ser defendido com o uso de particularizações. Tal

pensamento, segundo Billig, nem sempre é generalizante, nem sempre faz afirmações do tipo "todos os negros" ou "todos os judeus". A "rigidez cognitiva", portanto, não seria um bom critério para distinguir o preconceito da tolerância.

As teorias situadas no campo da cognição social tendem ao perceptualismo. Mesmo em teorias que reconhecem a construção social de grupos e categorias sociais, como é o caso da s*elf-categorization theory* (Turner *et al*, 1987), parte-se do pressuposto de que a percepção individual é a base do conhecimento. Nesse modelo teórico, as categorias são concebidas como entidades que são apresentadas visualmente para as pessoas e as interações entre os indivíduos são estruturadas pelo olhar e não por discursos (Wetherell & Potter, 1992).

Para as abordagens discursivas, a perspectiva da cognição social, em sua tentativa de explicar fenômenos como o preconceito, os estereótipos e a discriminação, peca por dar mais atenção aos processos e estruturas da mente humana do que aos discursos que circulam na sociedade, por não conectar as categorias e os estereótipos à dinâmica da linguagem, dos discursos sociais, dos argumentos.

O foco de atenção, portanto, deveria ser desviado para a constituição e mobilização das categorias nos discursos cotidianos e para as suas diferentes funções. Wetherell e Potter (1992), em uma obra exemplar de uma abordagem discursiva do racismo, afirmam que o foco analítico deve ser deslocado do conteúdo do discurso para a prática discursiva. De maneira coerente com essa mudança de foco, eles definem discurso racista, num estudo sobre as relações raciais na Nova Zelândia, como

> ...o discurso (não importa o seu conteúdo) que tem o efeito de estabelecer, sustentar e reforçar relações opressivas de poder entre aqueles definidos, no caso da Nova Zelândia,

> como Maoris (nativos da Nova Zelândia) e aqueles definidos como Pakeha (descendentes de europeus da Nova Zelândia) (Wetherell & Potter, 1992, p.70).

Eles defendem esse foco analítico argumentando que, no estudo em questão, grande parte dos descendentes de europeus defendeu seus interesses sem fazer qualquer referência à biologia dos Maoris (nativos da região). Algumas vezes, diferenças foram afirmadas, mas tais diferenças apresentaram-se como produtos sociais. Outras vezes, supostas características dos descendentes de europeus foram até consideradas negativas se comparadas com "a natureza positiva dos grupos Maoris". O efeito retórico geral, no entanto, foi a defesa dos interesses dos descendentes de europeus.

Para esses autores, algumas linhas argumentativas (o igualitarismo, por exemplo) tanto podem ser usadas para objetivos racistas quanto para combater o racismo. Os argumentos podem ser mobilizados em muitas direções, por isso deve-se dar prioridade ao discurso em ação e não à linguagem, entendida como um sistema abstrato (Wheterell & Potter, 1992).

Wheterell e Potter (1992) reconhecem que alguns recursos interpretativos são racistas na maioria das vezes em que são usados. Contudo, enfatizar esses recursos, segundo eles, poderia obscurecer a importância de recursos interpretativos mais flexíveis, muito usados no racismo predominante na atualidade (racismo que não apela para a raça e nem para a biologia). Por outro lado, argumentam, não se deveria esquecer que o essencialismo biológico e as caracterizações fenotípicas do senso comum, recursos que, indubitavelmente, são racistas na maioria das vezes em que são usados, também podem ser mobilizados com sucesso no combate ao racismo.

O contraste entre essa forma de abordar o racismo e a abordagem do racismo encontrada na obra *Personalidade autoritária*, muito popular e paradigmática na psicologia social, tornará mais claro o seu poder analítico. Nessa obra, Adorno *et al*. (1964) analisaram exaustivamente, apoiados teoricamente na psicanálise e no marxismo, a relação entre personalidade e racismo.

A hipótese básica da pesquisa relatada em *Personalidade autoritária* era a seguinte: as convicções políticas, econômicas e sociais de um indivíduo frequentemente formam um amplo e coerente padrão, como se formassem uma mentalidade ou espírito, e este padrão expressa profundas tendências em sua personalidade (Adorno *et al*., 1964).

A pesquisa interessava-se pelo indivíduo potencialmente fascista, o indivíduo cuja estrutura de personalidade poderia torná-lo uma presa fácil de ideias antidemocráticas (Adorno *et al*., 1964). O foco de atenção da pesquisa era o antissemitismo. Os autores se colocavam a seguinte questão: porque certos indivíduos aceitam tais ideias (a propaganda antissemita), enquanto outros as rejeitam? (Adorno *et al*., 1964).

Duas hipóteses guiaram a pesquisa: o antissemitismo não é um fenômeno ideológico isolado, ele faz parte de uma estrutura ideológica mais ampla; a suscetibilidade de um indivíduo a essa ideologia é determinada principalmente por suas necessidades psicológicas (Adorno *et al*., 1964).

Essa estrutura ideológica mais ampla seria formada por tendências ideológicas como o próprio antissemitismo, o etnocentrismo e o conservadorismo político-econômico.

O convencionalismo, a submissão à autoridade, agressividade, oposição ao subjetivo, o pensamento estereotipado (um pensamento que trabalha por meio de categorias rígidas), identificação com o poder, o cinismo e a projeção de impulsos inconscientes são algumas das características da personalidade autoritária (Adorno *et al*., 1964).

A personalidade, nessa obra, não é responsável pela existência de ideologias racistas na sociedade, mas é indubitavelmente responsável pela atração que certos indivíduos sentem por ideias antidemocráticas ou por ideologias racistas. A suscetibilidade de um indivíduo ao antissemitismo é determinada primariamente por suas necessidades psicológicas (Adorno *et al*., 1964).

Para Wetherell e Potter (1992), a obra *Personalidade autoritária* transforma o racismo em sinônimo de autoritarismo. Isso, segundo os autores, seria nocivo para a luta antirracista. Entendem que é importante observar as relações entre, por um lado, os discursos fascista, nacionalista e conservador, e, por outro lado, o discurso racista, mas ressaltam que o discurso racista utiliza também argumentos liberais, reformistas e humanitários e que, por isso, o foco sobre o pensamento autoritário e sobre os indivíduos autoritários é limitador:

> O discurso racista pode ser autoritário e liberal em sua forma. Posições autoritárias podem ser inseridas no meio de um discurso democrático. O indivíduo mais aparentemente 'bem ajustado' em termos psicanalíticos pode articular suas visões políticas por intermédio do discurso do racismo. A pesquisa sobre a personalidade autoritária torna patológicos a ideologia e os tipos de caráter que a apóiam, limitando assim severamente o alcance da investigação crítica (Wetherell e Potter, 1992, p. 56).

Para Wetherell (1996), a ênfase sobre a irracionalidade do racismo coloca em segundo plano os interesses materiais e a luta por poder que estão associados às ideologias racistas. Além disso, Adorno e companheiros subestimariam o poder da linguagem e do discurso na constituição

de indivíduos racistas. Como afirmam Wetherell e Potter (1992), em *Personalidade autoritária* as motivações organizam as palavras, mas nessa obra não se analisa como as palavras podem, do mesmo modo, constituir a subjetividade dos indivíduos. Na análise do material discursivo quase nenhuma atenção é dispensada ao "contexto interacional imediato da entrevista" ou à natureza "ativa", "funcional" dos discursos emitidos em tais contextos. "O movimento é da superfície do discurso para os conteúdos latentes supostos" (p. 55).

Em *La Naturaleza del prejuicio,* Gordon Allport (Allport, 1971, p. 196), discorrendo sobre "o princípio do menor esforço" na categorização de grupos sociais (a tendência para a simplificação no processo de categorização de grupos sociais), afirmava que uma de suas consequências era a "fé em essências". Quando falamos em "sangue negro", "alma oriental" etc., estamos expressando nossa crença em essências.

A observação de Allport é bem adequada para definir diversas teorias psicológicas sobre o preconceito. Os psicólogos sociais que ajudaram a construir e difundir a ideia do indivíduo preconceituoso tal como encontrada em *Personalidade autoritária*, também parecem crer em essências. Nesse sentido, a ênfase dos psicólogos discursivos na variabilidade representa um grande avanço no combate ao essencialismo característico de grande parte da produção teórica da psicologia social, principalmente aquela interessada no estudo do preconceito e do racismo. A noção de preconceito, tal como tem sido usada, produz, como afirma Rattansi (1992, p. 25), a "essencialização" do indivíduo "preconceituoso", um indivíduo sempre consistente em suas atitudes preconceituosas e que age acordo com essas atitudes de maneira sistemática e não contraditória.

A ênfase na variabilidade discursiva também nos permite desconfiar das descrições que nos apresentam indivíduos antirracistas totalmente consistentes, não contraditórios, intocados pelo racismo,

puros. O racismo, e outros processos psicossociais como o sexismo e o preconceito de classe, encontram-se na sociedade, em discursos que circulam ao nosso redor e dentro de nós, discursos cujas consequências e armadilhas não podemos conhecer ou controlar totalmente. Por isso, dicotomias simplistas que dividem radicalmente o mundo em racistas e não-racistas, sexistas e não sexistas, preconceituosos e não-preconceituosos mais atrapalham do que ajudam no combate a esses fenômenos.

Wetherell e Potter usam a expressão problemática do preconceito para nomear os discursos criados pela psicologia social para lidar com as relações de conflito e poder entre grupos. Segundo eles, trata-se de uma estrutura relativamente integrada de sentenças, estratégias intelectuais, questões e problemas que se apresentaria de maneira mais integrada, como não poderia deixar de ser, nos textos de psicologia social, e mais fragmentado e contraditório, no senso comum (Wetherell & Potter, 1992).

Esses autores destacam dois tipos de tensão no interior dessa problemática. Haveria, por um lado, uma tensão entre o otimismo que acredita na reforma dos indivíduos desviantes e o pessimismo conservador, que entende o preconceito como uma aversão inconsciente – ou mesmo instintiva – à diferença e que é cético em relação a uma possível reforma da natureza humana (Wetherell & Potter, 1992).

Por outro lado, encontraríamos uma tensão entre a universalização e a particularização do preconceito. As abordagens psicodinâmicas seriam particularizantes: o preconceito é encontrado em um tipo específico de personalidade. A universalização, por outro lado, seria típica de algumas teorias do campo da cognição social que, como vimos anteriormente, tendem a explicar fenômenos como o preconceito como um produto de limitações da racionalidade, algo, portanto, inerente a todos os seres humanos.

3.2. A Mente

Conceber a mente e a consciência em termos de signo, discurso, linguagem, texto etc., ou simplesmente substituir aqueles por esses últimos, é uma característica que distingue as abordagens discursivas da psicologia das outras abordagens presentes no campo. O que Eagleton (1998, pp. 22-23) afirma para as ciências humanas, que "falar de 'consciência' perdeu o *sex-appeal*", vale também para grande parte das abordagens discursivas da psicologia social. Essa tendência faz parte de um movimento mais amplo do século passado, que poderíamos chamar de virada linguística.

Segundo Eagleton (1997, p. 171), uma de suas consequências foi a tendência para "pensar em conceitos em termos de palavras" ao invés de "pensar nas palavras em termos de conceitos". Em contraposição às correntes empíricas para as quais os conceitos são representados por palavras, o ato de conceituar passou a ser compreendido como "a capacidade de usar as palavras de maneiras particulares". Nesse sentido, conceitos seriam menos estados mentais do que práticas.

Pensar nos conceitos dessa forma não implica necessariamente em uma redução, à moda do behaviorismo, do significado, da consciência e da identidade, ao uso das palavras. Como afirmam Wheterell e Potter (1992), a identidade não é produzida do nada a cada vez que uma pessoa fala. Há continuidade decorrente da sedimentação de práticas discursivas ao longo do tempo.

A consciência, nesse sentido, pode ser entendida como um conjunto de discursos que os sujeitos tornam seus ou como discursos que habitam um sujeito, e não como uma entidade mental desvinculada dos discursos presentes na vida social, desvinculada da materialidade dos signos. Uma definição de mente encontrada em Harré (1989, p. 40) dá uma ideia apropriada de um psiquismo assim entendido: "Uma mente

(...) é uma área parcialmente cercada, dentro do amplo campo de conversações da humanidade. É uma área dentro da qual há *dois ou três* animais tomados dos grandes rebanhos que marcham sobre o vasto campo".

O psiquismo, nessa perspectiva, é um produto das interações discursivas, e conversações, e não um produto de sujeitos isolados que pensam sozinhos. O filósofo e educador pragmatista norte-americano John Dewey já alertava para esse fato no começo do século passado, e para as consequências do seu esquecimento:

> "A falta do reconhecimento de que esse mundo da experiência interior depende de um prolongamento da linguagem, a qual é uma produção e uma operação de caráter social, conduz a linguagem subjetivista, solipsista e egotista no pensamento moderno. Se os pensadores clássicos criaram um cosmo segundo o modelo da dialética (...) os pensadores modernos compuseram a natureza conformemente ao modelo do solilóquio" (Dewey, 1974, p. 191)

A mesma ênfase pode ser encontrada em Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, os teóricos belgas da argumentação e da retórica na metade do século passado: "...é a análise da argumentação dirigida a outrem que nos fará compreender melhor a deliberação consigo mesmo, e não o inverso" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 46). Dito de outra maneira, o pensamento privado é "modelado" pela argumentação pública, o pensamento, portanto, é "dialógico" e não "monológico" (Billig, 1987, p. 111).

Essa compreensão da natureza da consciência já tinha sido assinalada na psicologia pelo russo Vygotsky (ver Vygotsky, 1999a) há cerca de setenta anos. Isso torna compreensível o fato de Vygotsky ser sempre citado como uma referência por psicólogos que se interessam pelo papel da linguagem na constituição da consciência, como Harré (1989) e

Shotter (1997). A consciência na obra desse autor se apresenta como um produto de interações e constrangimentos linguísticos. A consciência é um produto de interações e processos sociolinguísticos interiorizados.

Em um de seus escritos, Vygotsky (1999a, p. 188) é enfático ao afirmar que "a análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência". A consciência, para esse autor, é fundamentalmente uma questão de signos, de palavras: "uma palavra é um microcosmo da consciência humana" (Vygotsky, 1993, p. 132).

Outro autor russo, fora da psicologia, Bakhtin, como Vygotsky escrevendo nas primeiras décadas do século XX, destacava, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ainda com mais radicalidade do que Vygotsky, a natureza discursiva dos processos psicológicos. Para Bakhtin (1997), o psiquismo sem seu "conteúdo semiótico" e "ideológico" não é nada.

Há vários argumentos na obra de Bakhtin que agradam bastante à sensibilidade dos psicólogos discursivos. Como eles, Bakhtin é profundamente anti-individualista. Bakhtin é profundamente desconfiado em relação à noção tradicional de autoria. Para ele, a ideia de que o autor é o único responsável por aquilo que produz não faz o menor sentido. Segundo Jobim e Souza (1994), para Bakhtin a palavra não pertence somente ao falante ou àquele que escreve um texto. Cada um de nós encontra-se num mundo já falado de diferentes maneiras por outros. Tanto os potenciais ouvintes quanto todas as vozes que antecederam uma determinada produção textual ressoam nas palavras do autor.

Uma passagem de Pascal, escrita no século dezessete, antecipa e ao mesmo tempo corrobora a tese de Bakhtin: "Alguns autores dizem, ao referir-se a suas obras: 'Meu livro, meu comentário, minha história'...Fariam melhor dizendo: 'Nosso livro, nosso comentário, nossa história', pois, em geral, há nisso mais bens alheios do que próprios." (Pascal, 1999).

Em Bakhtin, o psiquismo está situado menos no interior dos sujeitos individuais do que na interação discursiva, no signo. Por todas

essas características, Eagleton (1997) afirma que, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, "a consciência é menos algo 'dentro' de nós que algo ao redor de nós e entre nós, uma rede de significantes que nos constitui inteiramente" (p. 172).

A ideia de consciência como algo que transcende os sujeitos individuais tem uma certa semelhança com uma das mais polêmicas teses da psicologia social discursiva (Potter e Wetherell, 1987; Wetherell e Potter, 1992). Para a psicologia social de orientação cognitivista, os processos psicológicos são fenômenos intraindividuais, ocorrem apenas nos indivíduos, como afirmam Turner *et al* (1987).

Combatendo essa concepção, Wetherell e Potter argumentam que ela está baseada em uma forte distinção entre o individual e o social. Para esses autores, as categorias que mobilizamos nos nossos discursos cotidianos dependem de eventos cognitivos nos indivíduos, mas o sentido, a função e os significados social e psicológico dessas categorias são estabelecidos dentro de contextos discursivos. Assim, mudanças nos contextos discursivos produzirão mudanças nos sentidos dessas categorias (Wetherell & Potter, 1992).

A categorização e, portanto, a psicologia da categorização, ocorre na mente, mas também ocorre no interior do discurso, inserida nos debates e nas argumentações, nas conversações (Wetherell & Potter, 1992). Nessa perspectiva, o indivíduo deixa de ser o foco preferencial da psicologia, e os processos psicológicos passam a ser vistos como fenômenos situados nas interações discursivas.

3.3. A Produção Discursiva do Eu

Os mesmos argumentos apresentados pelos psicólogos discursivos para defender a produção discursiva da mente são mobilizados

para defender a produção discursiva da entidade tida como a essência do mundo mental em nossa cultura, o eu. Segundo o sociólogo alemão Norbert Elias (Elias, 1994), a concepção segundo a qual os seres humanos são habitados por um eu surge no Renascimento, acompanhando o desenvolvimento das ciências naturais e a ideia de autonomia humana advogada pelo humanismo renascentista. Nesse período, o homem olha para si mesmo e se vê como uma entidade que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, aquele que observa e, ao mesmo tempo, é observado. O eu do humanismo, segundo Elias (1994), encontra sua expressão mais célebre em Descartes, autor que o concebia como uma entidade racional e isolada do mundo exterior. O Homem, nessa concepção, seria dotado de um corpo e de uma mente, e o eu, a essência do mental, seria uma espécie de fantasma na máquina, o centro de uma mente racional que habitaria um corpo que obedeceria às leis da natureza.

Para compreender o modo como os psicólogos discursivos abordam essa noção, é bastante ilustrativo recordar uma das críticas filosóficas mais contundentes às abordagens tradicionais do eu, levando-se em conta que ela antecipa um argumento que será retomado, agora falando em discursos e não em ideias ou impressões, pelos psicólogos discursivos. No século XVIII o filósofo empirista escocês David Hume, em palavras que se tornaram célebres, fazia sérias objeções às concepções substancialistas do eu predominantes nas doutrinas filosóficas de sua época:

> De minha parte, quando penetro mais intimamente naquilo que denomino meu eu, sempre deparo com uma ou outra percepção particular, de calor ou frio, luz ou sombra, amor ou ódio, dor ou prazer. Nunca apreendo a mim mesmo, em momento algum, sem uma percepção, e nunca consigo observar nada que não seja uma percepção. Quando minhas

> percepções são suprimidas por algum tempo, como ocorre no sono profundo, durante todo esse tempo fico insensível a mim mesmo, e pode-se dizer verdadeiramente que não existo... Se, após uma reflexão séria e livre de preconceitos, ainda houver alguém que pense possuir uma noção diferente de si mesmo, confesso que não posso mais raciocinar com ele. Posso apenas conceder-lhe que talvez esteja certo tanto quanto eu, e que somos essencialmente diferentes quanto a esse aspecto particular. Talvez ele perceba alguma coisa simples e contínua, que denomina seu eu; mas estou certo de que não existe tal princípio em mim. (Hume, 2000, pp.284-285).

Essas considerações não impediram que parte da psicologia, que surgiria como disciplina científica mais de um século depois delas, profundamente influenciada pelo cartesianismo, tratasse com muita frequência o eu como uma substância que preexistisse aos discursos ou representações que os indivíduos mobilizam para falar de si mesmos e de suas experiências no mundo. Princípio da racionalidade no sujeito humano, o eu se apresentou predominantemente na psicologia como aquilo que garante a autonomia individual e organiza as diferentes experiências do sujeito no mundo, embora algumas vozes tenham apresentado versões discordantes. É bem conhecida a aversão do behaviorismo de Skinner às descrições que retratam um eu autônomo que estaria na origem do comportamento humano:

> A pessoa que afirma sua liberdade dizendo: 'Eu resolvo o que farei a seguir' está falando de liberdade numa situação comum: O eu que assim parece ter uma opção é o produto de uma história da qual não está livre e que, de fato, determina o que ele fará agora. (Skinner, 1982, p. 145).

De uma perspectiva teórica diferente, as psicologias discursivas também têm combatido a imagem tradicional do eu. A imagem do eu como uma substância, centro da experiência e origem da ação; um eu coerente, autônomo e separado dos outros eus tem sido um dos principais alvos dos ataques dessas psicologias. Wetherell e Potter (1987) afirmam que uma característica distintiva das abordagens discursivas do eu é o fato de olharem para o eu não como algo a ser descoberto, mas como algo que é fabricado com determinados métodos. Para esses autores, as maneiras de definir o eu são culturalmente e historicamente contingentes, dependentes de práticas culturais. O modelo ocidental do eu como centro da experiência não teria as características universais que lhes são atribuídas, os psicólogos, portanto, deveriam focalizar sua atenção nas múltiplas formas de construção do eu encontradas em diferentes contextos culturais e em suas funções interpessoais.

Harré e Gillet (1999) ressaltam a importância da gramática de nossa linguagem na produção do sentimento de identidade pessoal. Para eles, esse sentimento é produzido para os outros e para nós mesmos, quando mobilizamos discursivamente o pronome pessoal. O sentimento de identidade pessoal, segundo esses autores, é intimamente relacionado aos sentimentos de ocupar uma posição única no espaço e de ocupar uma posição em uma ordem moral. O pronome pessoal (e outras expressões indexadoras) participa na construção desse sentimento na medida em que indexa o conteúdo de uma fala à localização espacial, moral e temporal dos falantes e produz sentimentos de individualidade, de perspectiva única no espaço, de comprometimento moral etc. que eles irão denominar de eu. O eu, nessa concepção, não é "algo dentro das pessoas", o eu é uma "produção contínua".

Para Gergen (1994) conceitos como autoestima, autoconceito, que compreendem o conceito de si mesmo como uma estrutura cognitiva

privada, deveriam ser substituídos pela concepção do eu como narrativa, inteligível somente quando inserido no interior de espaços conversacionais. Nessa perspectiva, o eu, as relações sociais, todas as experiências dos sujeitos, só se tornam compreensíveis, significativas, em forma de narrativas; e as narrativas do eu não seriam possessões individuais, seriam produtos das relações sociais.

De acordo com Gergen (1994), as narrativas são recursos de conversação, construções em contínuo processo de alteração e interação, que nós usamos para nos identificar em relação a nós mesmo e em relação aos outros. Não somente relatamos nossas vidas como narrativas, nossas relações com os outros também são vividas em forma de narrativa.

Bruner (2002) também enfatiza as relações do eu com o contexto. Fala de um eu distribuído, disperso, nos diferentes contextos dos quais as pessoas participam. Como Gergen, entende que nossos eus são produzidos quando narramos nossas vidas e que essas narrações são profundamente dependentes das formas narrativas de nossa cultura.

O reconhecimento do caráter constitutivo do discurso, de que a mente é construída no interior de práticas discursivas, não anda associado, nos psicólogos discursivos, a descrições nas quais os discursos sociais são retratados como autônomos em relação aos indivíduos falantes que, por sua vez, seriam meros efeitos desses discursos, efeitos do sentido. Os psicólogos discursivos abordados aqui tendem a discordar de afirmações como a de Hacking (1996b, p. 183), segundo a qual, "... nossas próprias sentenças participam em algum discurso presente, não como nossas mesmo, mas antes como separadas de nós que falamos, autônomas e anônimas, como todo discurso".

Esses psicólogos estão mais próximos de um autor como Bakhtin que, nas palavras de Steinberg (1997), enfatiza o papel dos agentes coletivos na determinação e disseminação de sentidos no interior do

discurso, oferecendo uma concepção sociológica das relações entre sujeitos e discurso que se apresenta como alternativa às descrições do pós-estruturalismo.

Potter *et al* (1990), por exemplo, argumentam que o discurso constrange, produz sujeitos, identidades, mas que as pessoas também são ativas como usuárias do discurso. Nas palavras de Potter *et al* (p. 213) o "discurso usa pessoas" mas as pessoas também "usam o discurso". Billig (1991, p. 8) pensa de maneira parecida sobre as relações entre os falantes e o discurso. Billig ressalta que usar a linguagem é paradoxal, pois é um ato que "envolve autonomia e repetição". Esse caráter paradoxal da linguagem foi bem assinalado por Barthes (1982, citado por Billig, 1991) ao caracterizar o falante como "mestre e escravo" da linguagem. Para Billig, o falante é escravo da linguagem por estar condenado a "reciclar" conceitos já usados por outros, conceitos que, por assim dizer, funcionam "através de suas laringes". Por outro lado, o falante é mestre da linguagem, pois ele afirma-se na fala e cria "padrões de discurso" nunca antes expressados.

4. Bases Epistemológicas

Como se destacou aqui, as abordagens discursivas da psicologia social são, em sua maioria, apoiadas epistemologicamente no construcionismo. Não obstante a grande variedade de interesses teóricos, e as muitas divergências que caracterizam o campo construcionista, as diferentes perspectivas teóricas desenvolvidas nesse campo têm como objetivo comum superar as epistemologias representacionistas. Esse tema mobiliza e dá certa unidade ao campo construcionista.

Nos anos 80, Kennet Gergen (1985) já combatia as epistemologias representacionistas usando termos que, desde então, têm sido

recorrentemente mobilizados nos escritos de outros psicólogos construcionistas. Gergen afirmava, então, que nossa experiência com o mundo não nos apresenta os termos que devemos usar para descrevê-lo ou entendê-lo.

Essa ideia encontra a seguinte formulação nas palavras do filósofo Ian Hacking (1999a, p. 33): "os construcionistas tendem a manter que as classificações não são determinadas pelo modo como o mundo é, são maneiras convenientes de representá-lo".

É preciso que se diga que os teóricos construcionistas da psicologia não negam a existência do mundo lá fora. Não se trata de uma posição teórica para a qual só há realidades linguísticas, para a qual, como afirma Hacking: "*only what is talked about exists; nothing has reality until it is spoken of*" (Hacking, 1999a, p. 24). Para Hacking (1999a), os construcionistas não são, em sua maioria, herdeiros do Bispo Berkley já que não pressupõem um mundo formado somente por realidades mentais ou linguísticas. Machado de Assis (Assis, 1997), num conto intitulado *A ideia do Ezequiel Maia,* retratou com a ironia que lhe era peculiar o tipo de idealismo popularizado pelo Bispo Berkeley:

> Ezequiel era idealista. Negava abertamente a existência dos corpos. Corpo era uma ilusão do espírito, necessária aos fins práticos da vida, mas despida da menor parcela de realidade. Em vão os amigos lhe ofereciam finas viandas, mulheres deleitosas, e lhe pediam que negasse, se podia, a realidade de tão excelentes cousas. Ele lastimava, comendo, a ilusão da comida; lastimava-se a si mesmo, quando tinha ante si os braços magníficos de uma senhora. Tudo concepção do espírito; nada era nada. (Assis, 1997, p. 335).

Não é por acaso que o personagem construído por Machado de Assis nessa história é descrito como um lunático que só desperta comiseração e piedade. De fato, o tipo de idealismo subjetivo descrito por Machado de Assis tende a ser visto, no Ocidente, como expressão de bizarrice, falta de bom senso ou mesmo loucura. Os construcionistas geralmente distinguem sua posição epistemológica desse tipo de idealismo. Um construcionista dos mais militantes na psicologia, Ibañes (1993), afasta-se de maneira explícita do que ele denomina de "idealismo ontológico".

De qualquer forma, o antirrealismo e o relativismo epistemológico de alguns autores construcionistas poderia ser visto por alguns como perigosamente próximo do idealismo ontológico do Bispo Berkeley. Potter (1998, p.130), por exemplo, distancia-se do que ele denomina de versão mais forte da metáfora da construção, segundo a qual "o mundo passa literalmente a existir à medida que se fala ou se escreve sobre ele", mas afirma, fazendo ironias em relação ao escândalo diante dessa posição, que abraça uma posição quase tão forte. Para ele, como a realidade não está categorizada previamente por Deus, ela se constitui de uma forma ou outra no próprio momento em que falamos e escrevemos sobre ela.

Indubitavelmente, a ideia de que o mundo simplesmente nos dá a representação adequada de si mesmo é difícil de ser sustentada. Os eventos e objetos do mundo não trazem gravados em sua superfície o significado que devemos lhes dar. O argumento, evidentemente, não é novo. Está presente em diferentes formas de idealismo.

Mesmo num autor como Locke (1999), tido como um realista transcendental por acreditar que, de alguma forma, os nossos sentidos nos fornecem uma imagem do mundo que reflete o modo como ele realmente é, já reconhecia que a relação entre representações e linguagem, por um lado, e realidade, por outro lado, não é simples e direta. Os termos da língua não representam coisas, objetos. Em Locke (1999) as

palavras são signos "das idéias de quem fala" (p.147). Se as palavras são signos de ideias, um "importante abuso das palavras consiste em *tomá-las por coisas*" (p. 196).

Mas em Locke, também as ideias não têm uma relação simples e direta com as coisas. Como afirma Eco (1973), em Locke

> O conceito já não é escolasticamente um reflexo ou imagem da coisa, é uma construção selectiva. As idéias abstratas não refletem a essência individual da coisa, que nos é desconhecida: fornecem a essência nominal. A própria idéia, como essência nominal, é já signo da coisa, resumo, elaboração, composição de algumas propriedades, abstracção, que não tem inteiramente da coisa os aspectos e os atributos. (p. 152).

Já se pode ver aí, nesse pai fundador do empirismo, o argumento segundo o qual os significados não são dados pela realidade sem qualquer participação dos sujeitos do conhecimento.

Mas, no campo construcionista, a afirmação de que nossa experiência com o mundo não nos diz quais os termos que devemos usar para descrevê-lo quer, frequentemente, ressaltar muito mais do que a mera participação dos sujeitos na construção do conhecimento sobre o mundo. Frequentemente esse tipo de afirmação faz parte de uma linha argumentativa construída para demonstrar que a relação entre nossas descrições e classificações, por um lado, e o mundo social ou natural, por outro lado, é arbitrária.

Uma das obras mais associadas à ideia de um significado arbitrário é o *Curso de linguística geral* de Saussure, publicado no início do século passado. Nessa obra, Saussure (1995, p. 80) afirma que "o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma

imagem acústica". Ao conceito, Saussure denomina significado, e à imagem acústica, significante. Um dos princípios básicos da linguística de Saussure é o da arbitrariedade do signo. Segundo Potter e Wetherell (1987), com a ideia de arbitrariedade do signo, Saussure não só afirma a arbitrariedade do significante (da qual ninguém discorda), afirma também a arbitrariedade do significado. Mas há quem discorde dessa leitura da obra de Saussure. Para Merquior (1991) "Saussure percebeu claramente que cada língua natural tende a delimitar áreas de significado de forma própria e diferente" (p. 268), mas, ainda segundo Merquior, "até agora não se aduziu nenhuma declaração geral sua que possa ser usada para alegar uma arbitrariedade normal dos *significados*". Sendo correta ou não, essa é a leitura construcionista (e também dos estruturalistas e pós-estruturalistas) da obra de Saussure.

Essa obra passou a ser vista como a base para a ideia de que os significados das palavras são produtos tão somente das diferenças entre elas e as outras palavras, de que não devemos pensar a língua como algo que tem conexões referenciais com o mundo objetivo (Giddens, 1999). Segundo Cardoso (2003, p. 117), nessa perspectiva a questão da referência deixa de ter qualquer importância: "...dilui-se completamente, para deixar livre acesso aos significantes da linguagem, ou àquilo que se pode chamar de 'auto-referencialidade'".

O crítico literário inglês Terry Eagleton (1997), falando de uma perspectiva marxista, elabora uma crítica contundente em relação a essa posição, que vale a pena ser examinada com atenção. Eagleton (1997, p. 179), criticando essa posição nas ciências humanas, afirma que, para os autores antirrealistas, "o significado é apenas o que arbitrariamente construímos por nossos atos doadores de sentido". Eagleton não está dizendo que o mundo é independente das descrições que fazemos dele. Descrições, avaliações ou distinções dos objetos do mundo não estão

inscritas na realidade, autônomas "diante de qualquer coisa que possamos dizer a respeito do caso".

No entanto, segundo esse autor, não teriam necessariamente o caráter arbitrário advogado pelos herdeiros de Saussure.

> Se é verdade que não existe nenhuma relação 'motivada' entre, digamos, ser um intelectual pequeno burguês e opor-se ao fascismo, segue-se que não existe tal relação entre a ideologia puritana e a burguesia primitiva, entre as crenças anti-imperialistas e a experiência do colonialismo, ou entre o socialismo e o desemprego de uma vida? Todas essas relações são tão arbitrárias quanto ser um anti-semita e um expressionista abstrato simultaneamente? (Eagleton, 1997, p. 186).

Eagleton reconhece o avanço representado pelo construcionismo, principalmente quando o comparamos com as formas ingênuas de realismo, mas ainda está comprometido com formas críticas de realismo que tendem a entender argumentos dessa natureza como uma sugestão de que estamos impossibilitados de avaliar, de maneira legítima, quaisquer julgamentos sobre o mundo. "Uma vez que os próprios fatos são produtos do discurso, seria um círculo vicioso tentarmos analisar nosso discurso confrontando-os com eles"(Eagleton, 1998, p. 45).

Segundo Eagleton (1998, p. 45), o pragmatismo e o relativismo pressupõem que "o mundo não faz inserções na nossa conversa, ainda que estejamos conversando sobre ele". Essa maneira de pensar, segundo ele, seria um "retrocesso" ao Wittgenstein do *Tractatus logico-philosophicus* (Wittgenstein, 1994), para o qual uma vez que a linguagem nos dá o mundo, não pode, ao mesmo tempo, falar de sua relação com o mundo.

O "Wittgenstein tardio" (ver Wittgenstein, 1979), ainda segundo Eagleton (1998, p. 45), renunciou a esse monismo impiedoso reconhecendo uma linguagem ligada ao mundo das mais diferentes maneiras, reconhecendo que nossos discursos têm relações com o mundo na medida em que "alguma parte" do mundo fornece a "razão" para tais discursos.

A crítica de Eagleton não parte de premissas radicalmente distintas daquelas encontradas entre os autores construcionistas. Não está fundamentada na suposição de que o mundo possa fazer inserções na nossa conversa sem algum tipo de interpretação. Eagleton também discorda, assim como os construcionistas, das distinções rígidas entre discurso e realidade social. Esse autor critica incisivamente uma passagem célebre da *Ideologia alemã* que ilustra primorosamente uma concepção de relação entre discurso e realidade, e que tem sido um dos alvos prediletos da crítica construcionista. Na passagem em questão, Marx e Engels afirmam o seguinte:

> ...não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (Marx & Engels, 1998, p. 19).

Segundo Eagleton (1997, p. 75), Marx e Engels, ao afirmarem que o ponto de partida são os homens "ativos, reais" e não o que eles falam ou concebem, ficam muito próximos de um "ingênuo empirismo sensível", para o qual pode haver processos sociais sem significação. Suspender o mundo dos significados para observar diretamente o mundo real, como

parecem supor, equivale, segundo Eagleton, "a matar um paciente para examinar, de forma mais apropriada, sua circulação sangüínea."

É interessante observar a semelhança dessa posição com a posição de Bakhtin, um autor marxista (como Eagleton) de muita influência no campo construcionista. Também para Bakhtin (Bakhtin, 1997, p. 33), os discursos, os sentidos que os sujeitos dão à sua "vida real" são plenos de realidade: "Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.".

Uma última questão acerca da relação entre discurso e realidade na epistemologia construcionista deve ser examinada com alguma atenção. O construcionismo e todos os relativismos epistemológicos são frequentemente vistos como posições teóricas insustentáveis (ver Blackburn, 2006), pois afirmam uma tese (o caráter construído da realidade) que, partindo dos próprios pressupostos dessas abordagens, seria uma mera construção, nem mais nem menos justificável racionalmente do que a tese realista. De fato, não podemos saber se tal tese é verdadeira ou falsa se aceitarmos a epistemologia construcionista, porque para ela não podemos ter acesso à realidade de maneira independente de descrições.

Para Potter (1998), no entanto, não poder saber se a "metáfora da construção" é verdadeira ou falsa não é um problema. Segundo ele não tem o menor sentido ter que decidir se as descrições do mundo constroem a realidade (como querem os construcionistas) ou se a descrevem de maneira mais ou menos fiel. Segundo ele, a metáfora da construção é mobilizada por razões puramente pragmáticas. É mais produtiva do que a metáfora do realismo, segundo a qual as descrições espelham de maneira mais ou menos fiel a realidade; e permite formular algumas perguntas que não teriam sentido para as epistemologias realistas. Como organizamos a realidade com nossas construções? Quais os materiais utilizados? O que produzimos?

Sumário e Conclusão

Neste capítulo apresenta-se uma perspectiva teórico-metodológica em psicologia social, a psicologia social discursiva, que contesta vigorosamente o tradicional desprezo da psicologia social pela relação entre discurso e processos psicossociais.

Quatro tópicos centrais de interesse da psicologia social discursiva, o discurso como ação, a construção discursiva da realidade, a retórica e a variabilidade, são apresentados e discutidos; com destaque para a influência do construcionismo, da etnometodologia e da filosofia analítica desenvolvida por Wittengenstein e Austin, correntes que têm em comum o antimentalismo e a ênfase no caráter contextual dos processos de significação, na construção conceitual desses tópicos

A contribuição da psicologia social discursiva para a compreensão dos diferentes fenômenos psicossociais tradicionalmente investigados pela psicologia social é destacada, e argumenta-se que esses fenômenos apresentam uma nova configuração quando se passa a compreendê-los como fenômenos intimamente ligados a práticas, estratégias, e conteúdos discursivos.

Um argumento central neste capítulo é o de que a adoção do construcionismo pelos autores da psicologia social discursiva não é determinada pelo desejo de provar que o construcionismo é mais verdadeiro que o realismo, desejo que soa absurdo para autores que não trabalham com a ideia de que nossas descrições espelham a realidade; essa adoção tem um caráter claramente pragmático, ela possibilita a formulação de questões que não fazem sentido no campo das epistemologias realistas, questões como esta: como fabricamos objetos, sujeitos e relações sociais com os materiais discursivos de que dispomos?

PARTE 3

RELAÇÕES SOCIAIS E PROCESSOS GRUPAIS

CAPÍTULO 9

Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social

Ana Raquel Rosas Torres
Leoncio Camino

Nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar ao leitor o papel que o grupo possui na Psicologia Social para a análise dos fenômenos sociais. Diferentemente com o que ocorre com as visões mais frequentes sobre o grupo desenvolvidas no seio da disciplina, nós não falaremos apenas dos pequenos grupos, nos quais seus membros mantêm relações face a face. Nossa ênfase será nos grande grupos, ou categorias sociais, tema que não tem recebido muita atenção da Psicologia Social majoritária, mas que são essenciais para as investigações que concebem os fenômenos sociais como sendo produzidos nas relações de poder estabelecidas entre os grupos que formam as sociedades.

Considerando-se que os grupos constituem um fenômeno fundamental na vida social dos indivíduos, era de se esperar que desde sua origem a Psicologia Social tivesse se orientado para o estudo desta forma particular de organização social. Mas, de fato, por um conjunto de razões, a Psicologia Social demorará em colocar o grupo como tema próprio (Camino, 2007). O objetivo deste capítulo é analisar, começando com uma revisão histórica, as principais teorias desenvolvidas na psicologia que tratam das relações entre indivíduo e seus grupos de pertença. A partir daí, argumenta-se que, embora muitas vezes a psicologia social contemporânea tenha o indivíduo como centro de suas análises, ela não deve colocar o grupo em um papel secundário dos fenômenos sociais,

pois corre o risco de desenvolver explicações extremamente reducionistas para fenômenos sociais complexos. Defende-se que, dada a importância teórica dos processos grupais, uma maior articulação entre sociologia e psicologia social é fundamental para o desenvolvimento desta disciplina.

1. Primeiras ideias sobre as relações indivíduo-grupo

Os primeiros estudos da vida social realizados na perspectiva da psicologia, e publicados no final do século XIX e início do século XX, transmitiam uma visão bastante negativa não só dos fenômenos sociais característicos desse período, mas principalmente dos fundamentos da vida grupal e institucional. Como exemplos de trabalhos publicados naquele período temos o do advogado italiano Sighele (1901) e o do jurista francês Tarde (1890), que concebiam as multidões como possuidoras de uma mente coletiva.

No entanto, o teórico mais importante desse período foi, sem dúvida, Gustave Le Bon, cujo livro *The Crowd* tem sido reeditado sem interrupção desde a sua primeira publicação, em 1896.

Frente às ações da massa de trabalhadores, categoria social nova que se constituía com a consolidação final do capitalismo, o trabalho de Le Bon (1896), denominado de "Psicologia das Massas", considerava que os indivíduos, independente de sua escolaridade, só pelo fato de se integrarem em uma massa ativa, perdiam sua individualidade, descendo vários degraus na escala da civilização. Para esse autor, a característica principal das massas seria uma sugestionabilidade excessiva e o consequente contágio. Seriam esses dois processos os responsáveis pela uniformidade das ações de uma multidão. Para ele, as pessoas, submetidas à influência do grupo, perderiam não só sua individualidade, mas

igualmente o controle racional. Assim se explicaria, portanto, que uma vez sob o manto do anonimato fornecido pela multidão, o indivíduo se veria livre das pressões sociais e daria vazão aos seus instintos de destruição. Dessa forma, o comportamento da multidão seria sempre violento e irracional. Assim, para Le Bon (1896), a racionalidade individual e civilizada seria substituída pela mente grupal, selvagem e incontrolável.

Cabe assinalar, desde agora, a forte oposição ideológica entre Indivíduo e Massa que as ideias dos autores desse período introduziram na reflexão psicológica imediatamente posterior (Camino, 2004).

Por outro lado, os primeiros manuais que utilizaram explicitamente o título de "Psicologia Social" (McDougall, 1908; Ross, 1908) não dedicaram espaço próprio ao estudo dos grupos. Edward Ross, que era sociólogo, por exemplo, discutia o papel da opinião pública, dos costumes e cerimônias para a manutenção da estabilidade social. Já William McDougall, que era psicólogo, defendia que todo comportamento humano, incluindo as relações sociais, poderia ser explicado pelos instintos, que seriam relacionados com as emoções primárias. Assim, o sociólogo falava sobre a sociedade e o psicólogo falava sobre o indivíduo, respeitando-se desta maneira a tradição fundada por Émile Durkheim (1895/2007) que reservava o estudo de grupos e instituições à Sociologia e à Psicologia o estudo dos indivíduos, como vimos no capítulo primeiro deste livro. Para esse autor, a vida em coletividades seria o último estágio da evolução psíquica da raça humana, sendo o social aqui concebido como uma espécie de hiperpsiquismo, irredutível ao aspecto meramente psicológico individual. Assim, para ele, a psicologia só poderia ser individual, nunca social, sendo este último o objeto maior da sociologia. A Psicologia Social, nestas condições, procuraria definir-se como o estudo das formas em que o comportamento e a maneira de ser de um indivíduo são influenciados pelo comportamento e modos de ser de outros

indivíduos. A partir dessa perspectiva, McDougall (1920), por exemplo, em seu livro *The Group Mind*, defendia que o social deveria ser estudado como produto das forças mentais que seriam, por sua vez, objeto de estudo dos psicólogos sociais. Para ele, essas forças mentais seriam constituídas pelos instintos sociais, que eram inatos e múltiplos.

Mas, como acontece no desenvolvimento das ciências, o conhecimento científico foi contingenciado pela história. Os acontecimentos políticos que ganhavam força por toda a Europa, notadamente o aparecimento de organizações que aglutinavam trabalhadores das mais diversas categorias, fez surgir a necessidade de distinguir com clareza diversos fenômenos de massa. Caberá a Sigmund Freud a tarefa de tentar explicar esses laços especiais.

Freud pretendia explicar não só os fenômenos já constatados de irracionalidade e emotividade dos participantes de uma massa, mas também os laços de solidariedade existentes entre seus membros. Freud (1921) parte da análise do que denomina de "massa artificial", concepção que lembra a noção de corporação de Tarde (1890), para estabelecer a natureza desses laços. Os indivíduos que formam uma massa se identificam todos com uma mesma pessoa: o chefe. Eles o amam, mas, justamente por serem muitos, não podem ser amados por ele de modo recíproco. Então, os impulsos libidinais inibidos quanto a seu objeto irradiam-se horizontalmente entre os membros do grupo. Estabelece-se, assim, um duplo jogo de identificações: todos os membros da massa se identificam verticalmente (introjetivamente) com o chefe, que se torna o ideal do ego de cada um deles, e se identificam horizontalmente (libidinosamente) entre si. O exemplo paradigmático desta situação se encontra na descrição freudiana da horda primitiva em "Totem e Tabu" (Freud, 1913/1971).

Como vimos no capítulo 1, as ideias de Freud, portanto, levaram a uma mudança de foco nos estudos sobre os grupos. Os seus antecessores

estavam mais preocupados com a influência do grupo sobre o indivíduo. Com Freud, é na influência do indivíduo, na forma de um líder, sobre o grupo que os psicólogos sociais começam a se interessar (Saraiva & Camino, 2007). Aqui é importante ressaltar que esse interesse não surge num vácuo social, mas coincide com a ascensão do nazismo na Europa.

Por fim, deve-se também assinalar que o interesse principal de Freud não está no estudo dos grupos sociais e de suas características em si, mas no estudo da maneira como se constroem as instâncias da personalidade humana na vida social, particularmente na vida em família (Saraiva & Camino, 2007).

Tomados em conjunto, os trabalhos dos autores discutidos até agora apontam que, desde suas origens, as fronteiras entre a psicologia social e a psicologia individual estavam em campos diferentes. Da mesma forma, os campos de atuação de sociólogos e psicólogos sociais se localizavam em esferas diferentes. Aos primeiros, cabia o estudo das sociedades como um todo. Aos segundos, o social era muito mais um adjetivo de processos considerados puramente psicológicos, do que o próprio objeto substantivo de análise.

A questão básica que se colocava naquela época e que, de certa forma, ainda é atual, é se o social produz as disposições psicológicas individuais ou se, ao contrário, são as disposições psicológicas individuais que produzem as instituições sociais. Dito de outra forma, seria o social redutível ao individual? Para F. Allport (1924), a resposta seria positiva, pois, para ele "não existe uma psicologia dos grupos que não seja essencialmente e inteiramente uma psicologia dos indivíduos" (p. 6). Posição rebatida por Tajfel (1978), que defendia que os fenômenos sociais não poderiam ser explicados a partir de processos individuais: eles seriam de naturezas diferentes e como tais necessitariam de explicações teóricas de níveis diferentes das relativas aos fenômenos individuais.

No entanto, o estudo do grupo só se desenvolverá fortemente nos anos 1950, bem após a Segunda Guerra Mundial. Esta grande difusão deveu-se, em grande parte, aos esforços pioneiros de Kurt Lewin.

A importância de Kurt Lewin para a aceitação do grupo enquanto objeto de análise dos psicólogos sociais foi ressaltada desde cedo. Por exemplo, Deutsch (1968, p. 466) afirma que "uma das maiores contribuições de Lewin foi ajudar a converter a noção de grupo mais aceitável aos psicólogos levando-os a aceitar a ideia de que os grupos além de ter características em si, influenciam fortemente os indivíduos". Pode-se afirmar que a grande ambição de Lewin era desenvolver uma psicologia dos grupos que levasse em consideração, ao mesmo tempo, o aspecto de dinamicidade, para ele inerente à vida coletiva, e o aspecto das configurações das relações, que se desenvolvem *nos* e *pelos* grupos, e que estaria intrinsecamente ligado ao primeiro.

Lewin ajudou na futura popularização do conceito de dinâmica de grupo não só com suas contribuições teóricas e empíricas, consolidadas em 1945 com a criação da primeira organização dedicada ao estudo do Grupo (*The Research Center for Group Dynamics, no Massachusetts Institute of Technology – M.I.T.*), mas também com sua intervenção direta, via a noção de pesquisa-ação, nos problemas sociais que afligiam a sociedade norte-americana da época. Esta noção tem como princípio o convite ao repensar a experimentação em psicologia social.

Em oposição ao uso impessoal dos experimentos, cujas condições e manipulações beiravam a preocupação de assepsia das ciências da saúde, Lewin foi um dos pioneiros a propor que a investigação produtiva dos fenômenos grupais deveria ser levada a cabo no próprio campo psicológico em que eles se inserem. Em outras palavras, a pesquisa-ação propunha que a identificação e manipulação das variáveis grupais deveriam acontecer no próprio grupo. Para ele, a pesquisa em psicologia

social deveria se converter primordialmente em uma ação social, na qual o pesquisador deveria inicialmente tentar perceber os fenômenos de grupo como *gestalts* para, depois, empreender a tarefa de reestruturá-los, facilitando assim suas transformações. Aqui é importante ressaltar que essas ideias de Lewin, na época em começaram a ser publicadas (meados dos anos 1940 e, postumamente, nos anos 1950), representaram também uma posição política, em que os psicólogos sociais se viram convidados a investigar os sérios problemas raciais dos Estados Unidos onde eles realmente aconteciam: na própria sociedade. Por outro lado, elas representam também uma forma diferente de se pensar a intervenção psicológica. No lugar de intervenções cujo *modus operandis* era baseado no modelo médico de atendimento individual, Lewin propôs que os psicólogos sociais se misturassem à sociedade e, a partir daí, planejassem intervenções que objetivassem a mudança social e não a mera adaptação do indivíduo ao seu meio.

A influência de Lewin se exerceu principalmente por meio de três aspectos: a definição de grupo, a maneira como descrevia as relações do indivíduo com o grupo e a forma de inserir os grupos no sistema social.

Para Lewin (1952), o grupo é uma totalidade diferente da soma dos indivíduos que o compõe. Isto equivale a afirmar que o grupo possui sua própria estrutura, seus próprios objetivos, suas próprias relações sociais. Evidentemente que Lewin não propõe uma entidade diferente, independente dos membros do grupo no sentido do inconsciente coletivo de Jung (1995) ou das representações coletivas de Durkheim (1898). Para ele, a essência do grupo está nos seus membros, na qualidade destes. Mas não se trata de alguma característica em comum que os membros possuem, não é a semelhança deles que determina a unidade do grupo.

A essência do grupo estaria na interdependência, ou seja, no sentimento de um destino em comum, que seus membros possuem entre si:

qualquer mudança em umas das partes afeta as outras partes do grupo. Cabe também assinalar que para Lewin (1948), o grau de interdependência entre os membros de um grupo pode variar desde uma menor interdependência, que caracteriza as categorias sociais, à uma interdependência mais estreita, própria dos pequenos grupos formais.

Outro grande contributo teórico de Lewin consiste na sua concepção das relações entre o indivíduo e o grupo. Para poder entender melhor esta análise devemos considerar que a noção lewiniana de "Espaço Vital" se refere à totalidade dos fatos que determinam o comportamento de um indivíduo em determinado momento. Isto equivale a afirmar que o comportamento é função do Espaço Vital. Este espaço, ou Campo Psicológico, é resultante das interações entre a Pessoa e seu Meio Ambiente. Lewin (1952) afirma que os grupos fazem parte do Espaço Vital onde o indivíduo se movimenta.

Assim, defender que os grupos são partes do espaço vital implica em considerar que os grupos fazem parte dos objetivos vitais do indivíduo: ingressar em grupos, reforçar sua posição ou *status* neles, ser aceito por eles etc. seriam, portanto, elementos constitutivos da vida psicológica do indivíduo. Sua posição no grupo, a quantidade de espaço de movimento livre dentro dele, e as características grupais semelhantes são importantes na determinação do espaço de vida do indivíduo e, por consequência, no seu comportamento.

Mas Lewin (1952) introduz também uma imagem um pouco diferente da atribuída ao espaço vital quando se refere aos grupos como o solo em que a pessoa se sustenta. Ele ilustra esta concepção a partir da Psicologia da Percepção, que em diversos experimentos mostrara a importância do contexto ou fundo para qualquer percepção, comprovando também que muitas vezes não se percebe o contexto ou fundo, mas somente a "figura" ou "evento". De maneira análoga, Lewin (1935)

afirma que todas as ações se baseiam no terreno em que a pessoa se situa, e um dos elementos mais importantes desse terreno em que atua o indivíduo é o grupo social a que pertence. A firmeza das ações de uma pessoa e a clareza de suas decisões dependem em grande parte desse terreno, embora a própria pessoa possa nem ter consciência desta situação.

Finalmente, talvez a maior contribuição de Kurt Lewin esteja na sua maneira de conceber a sociedade como uma rede constituída de grupos. Esta situação teria uma série de consequências para o indivíduo. Para ele, uma pessoa não age apenas como um indivíduo, mas como membro de um grupo social. Uma das características básicas da participação social é que o mesmo indivíduo pertence, geralmente, a muitos grupos. Mas dependendo das circunstâncias, esses grupos não são todos igualmente importantes. Geralmente, em cada situação a pessoa parece saber a que grupo pertence e a que grupo não pertence. Mas existem ocasiões em que é duvidosa ou não muito clara para o indivíduo sua participação em um grupo. Estas experiências são típicas tanto das pessoas em situações de mudanças sociais (passagem de um grupo para outro), como dos membros de grupos minoritários frente aos grupos majoritários.

A existência destas experiências pessoais não reduz os grupos a um campo puramente psicológico. Assim, Lewin (1948), analisando um conjunto de pesquisas de sua época, conclui que as ideologias e estereótipos que regulam as relações intergrupais não devem ser considerados como traços individuais de caráter: ao contrário, fundem-se em padrões culturais, sendo que sua estabilidade e mudança dependem em grande parte de acontecimentos de grupos enquanto grupos. Por exemplo, para ele, para que a mudança social ocorra é necessário a construção de novos modelos de relacionamentos e de exercício do poder no interior da situação social concreta. Conclui-se dessa afirmação que, para entender o

comportamento de uma pessoa é necessário conhecer as condições objetivas em que se situam os grupos onde essa pessoa se move.

Tomadas em conjunto, as ideias discutidas até aqui e que viriam a formar os pilares da psicologia social moderna, desde o início já apontavam a importância do grupo para a vida psicológica das pessoas. Ou seja, o cerne das ideias de Kurt Lewin reside no aspecto fundamental do grupo para os indivíduos. Assim, seu equilíbrio ou desequilíbrio psicológico, sua adaptação ou não, teriam que ser entendidos a partir de suas condições de vida concreta: sua classe social, suas redes de relações interpessoais, sua escolaridade etc.

O que faltava então para que o grupo encontrasse seu lugar de honra na Psicologia Social? Ou em outras palavras, qual era a resistência que o grupo encontrava para se converter no tópico fundamental da Psicologia Social? Alguns autores defendem frequentemente, como causa desta situação, as influências ideológicas recebidas pela Psicologia desde sua origem.

Não negaríamos nunca a influência da esfera do ideológico na construção e desenvolvimento de uma ciência. Mas pensamos, primeiramente, que a ideologia é muito mais complexa e menos homogênea do que as afirmações anteriores permitem supor (Camino, Lima & Torres, 1997). A própria existência dessas denúncias permite comprovar a heterogeneidade dessas influências. Segundo, não adianta muito a pura denúncia da influência ideológica. É necessário, também, descrever como atuam as tendências ideológicas na construção de conceitos e na utilização de métodos de pesquisa.

Acreditamos que boa parte da resistência em converter o grupo em um objeto privilegiado de estudo na Psicologia se origina na própria definição que se dá à Psicologia ou, mais exatamente, do objeto formal que se atribuía a ela. Seja qual for o objeto do estudo da Psicologia: a

consciência, o comportamento, o inconsciente etc., a unidade de análise destes fenômenos é o indivíduo. Concepções como "Representações Coletivas" (Durkheim, 1898), "Mente Grupal" (McDougall, 1920) e outras deste tipo, foram fortemente questionadas pela maioria dos psicólogos. É exemplar, a este respeito, a posição de F. Allport (1924) citada anteriormente.

Pode-se compreender o dilema da psicologia desse período em relação à perspectiva que se deveria adotar para estudar o grupo. Por um lado, achava-se descabido postular entidades psicológicas, como mente grupal, inconsciente coletivo etc., separadas dos indivíduos que as constituiriam. Por outro, adotar o grupo como unidade de análise implicaria em adotar uma perspectiva sociológica. Devemos lembrar que nesse período predominava a concepção durkheiniana da Sociologia como estudo das instituições sociais.

Como veremos mais a frente, muitos elementos deste velho dilema continuam presentes na Psicologia Social. Acreditamos, no entanto, que um dos primeiros passos para sua solução seria definir o que a psicologia social concebe como "grupo".

2. Natureza e classes de Grupos

Podem-se reunir pessoas em conjuntos com base em uma ou várias características comuns. Assim, pode-se falar do conjunto de pessoas que possuem a mesma data de aniversário, ou de pessoas cujo nome começa com a letra "R". Trata-se de "classes" ou "categorias" de indivíduos que inicialmente não parecem interessar a Psicologia, na medida em que fica difícil se fazer alguma pergunta científica, desde a perspectiva da psicologia, sobre o simples fato dessas pessoas possuírem iniciais

ou datas de aniversários comuns. Perguntas como: por que essas pessoas têm a mesma data de aniversário ou que características específicas de comportamento podem ser esperadas de pessoas com inicial "R", são claramente descabidas. Este tipo de grupo não mereceria o nome de "grupo psicológico".

Mas certos conjuntos ou categorias de pessoas são constituídos por critérios menos arbitrários ou mais primários, como raça, gênero, nacionalidade etc. Estes agrupamentos são denominados, geralmente, de "categorias sociais". Embora não faça muito sentido se perguntar, desde a perspectiva da psicologia, o porquê das pessoas serem de tal raça ou de tal gênero, pode-se analisar tanto características de comportamento supostamente próprias dessas categorias como as diversas formas de se sentir membro dos seus integrantes (Sprott, 1958). Isto indica que as categorias sociais podem fazer parte do estudo da Psicologia Social, mas não significa necessariamente que elas constituam grupos psicológicos.

É possível, também, imaginar conjuntos de pessoas, pertencentes a categorias arbitrárias que fazem fila, seja em um banco para receber o FGTS, seja para se inscrever em um Congresso Científico (o caso das pessoas com a mesma inicial). Estas duas categorias, em que as pessoas possuem inicialmente um elemento comum bastante extrínseco, passam agora a ser denominadas de "agregados" na medida em que em cada fila as pessoas, além de estarem fisicamente próximas, possuem um interesse comum (Olmsted, 1959; Milgram & Toch, 1969).

Podemos constatar que ambos agregados oferecem temas para pesquisa psicológica na medida em que é possível levantar hipóteses sobre o comportamento das pessoas nesses agregados. Assim, por exemplo, é bastante provável que as pessoas que fazem fila na Secretaria do Congresso Científico estabeleçam um maior número de interações entre si que os candidatos a recuperar o FGTS. Já estes manifestarão mais

hostilidade frente a qualquer interrupção na entrega do dinheiro esperado. Apesar dessas possibilidades, várias das abordagens psicológicas negariam o *status* de grupo psicológico a estes conjuntos, particularmente ao agregado formado por pessoas em uma fila do banco.

Mas imaginemos que o gerente do banco comunique ao público da fila que o Governo não pagará o FGTS. Não seria surpreendente que essas pessoas reagissem, protestando no interior do banco com maior ou menor violência. Poderíamos esperar também que saíssem na rua, que se juntassem aos outros correntistas do FGTS, igualmente frustrados, e que, finalmente organizassem uma passeata barulhenta até a sede do Governo. Trata-se de "ações de massa" ou "ações coletivas" que tradicionalmente têm sido objeto do estudo da Psicologia (Milgram & Toch, 1969; Moscovici, 1976). Estas formas de organização nem sempre tem sido consideradas como grupos psicológicos.

Mas voltemos à calma do Congresso Científico e à sua bem comportada fila de inscrição. Entre os "R" que faziam a fila, vários saíram juntos após a inscrição e formaram uma turma que se manteve unida durante todo o Congresso. Esse conjunto de pessoas que durante o Encontro mantiveram relações interpessoais frequentes caracteriza o que, tradicionalmente, é considerado ser o objeto clássico de estudo da Psicologia Social: "O Pequeno Grupo". Por que se juntam? O que os mantêm unidos? Como se influenciam mutuamente? São algumas das perguntas que podem ser feitas a respeito desse tipo de organização social.

No entanto, se na linguagem cotidiana emprega-se a palavra grupo como significados de diversas formas de organização social, na psicologia social existe uma tendência a limitar o uso do termo "grupo psicológico" a algumas formas de agrupamento mais restritas, em função de certas perspectivas teóricas. Não necessariamente todos os autores concordariam nem com as distinções anteriormente citadas nem com

a exclusão delas do conceito de grupo. Mas estas distinções e exclusões mostram as dificuldades que têm acompanhado a elaboração de uma definição psicológica de grupo.

Para qualificar de grupo um conjunto de pessoas, a primeira condição é que elas mantenham uma relação específica entre elas. Temos já observado que agrupamentos de pessoas feitos na base de critérios arbitrários como iniciais, datas de aniversário etc., não justificam a utilização do conceito "grupo" dado que estes critérios não permitem estabelecer nenhum tipo de relação psicológica entre os indivíduos. Mas diversas formas de relação entre os membros de um agrupamento podem ser pensadas. Todo o problema está em estabelecer o tipo de relação que permita falar da existência de um grupo no nível psicológico.

No início das teorizações psicossociais sobre grupo, a relação colocada com maior frequência como essencial na definição de um grupo era a "interação face à face" (Bales, 1950; Homans, 1950). Diversas razões podem ser acrescentadas para justificar a preponderância adquirida por esta definição nos anos 1950. A primeira, que ela caracterizava bem a distinção entre as abordagens psicológicas e sociológicas do grupo. Se a Psicologia lidava com o indivíduo, em contraposição à Sociologia, que lidava com a Sociedade como um todo, era evidente que ao estudar o grupo ela o fizesse a partir da ótica do individual e, portanto escolhesse como elemento fundamental do grupo as relações "face à face". A segunda considera que, dada a influência tanto da perspectiva comportamental como da metodologia experimental na Psicologia Social, era de se esperar que a atenção se dirigisse particularmente as "interações" entre os membros do grupo, ou seja, no aspecto que é diretamente observável: o comportamento.

Para os defensores desta abordagem, a interação direta seria a base da construção de diversas estruturas do grupo como normas sociais

(Sherif, 1935, 1966), padrões de comunicação (Bales, 1950) etc. Já outros autores colocaram como base da definição de grupo as consequências psicológicas do grupo nos indivíduos. Para Freud (1921), por exemplo, o grupo psicológico é constituído por duas ou mais pessoas que têm constituído o mesmo objeto ou ideal como parte do superego. Na tradição psicanalítica o que constitui a característica fundamental do grupo é a construção de uma norma comum, as formas de interação são consequências dessas normas profundas. Nesta linha de raciocínio alguns autores colocaram como fundamental na noção de grupo a satisfação que os membros obtêm dele (Bass & Norton, 1951).

De fato, as definições baseadas nas consequências do grupo não cumprem uma função fenomenológica (descrever o fenômeno em questão), mas uma função teórica na medida em que descrevem o que é considerado a natureza do grupo. Mas é possível uma análise puramente descritiva? Como já vimos anteriormente, para distinguir um grupo de um agrupamento se precisa, de alguma maneira, explicitar o tipo de relação que os membros de um grupo mantêm entre si. Dificilmente esta explicitação não conterá alguma perspectiva do que se considera próprio da "natureza psicológica".

Cientes dessa dificuldade, Cartwright e Zander (1968) procuram oferecer a definição o menos restrita possível. Partindo da concepção de Lewin (1935) de que os grupos são totalidades sociológicas que podem ser definidas operacionalmente, ou caracterizadas pelas formas concretas de interdependência das partes, Cartwright e Zander (1968, p. 46) definem o grupo como "o conjunto de indivíduos que possuem um tipo de relação entre eles que faz com que se sintam interdependentes". Mas, quais seriam as consequências psicológicas dessas pertenças grupais?

Uma das mais importantes e nefastas consequências seria a Diferenciação Grupal, processo psicológico pelo qual tendemos a avaliar

positivamente o nosso grupo e negativamente o grupo do outro, e que se constitui num fenômeno essencial do campo de teorias e pesquisas denominado "Relações Intergrupais" (Stephan, 1985). Para entender melhor este processo faremos, primeiramente, uma breve apresentação histórica de como tem sido estudado este conceito para, em seguida, analisar mais detalhadamente a teoria da Identidade Social.

2. A Diferenciação Grupal: Breve perspectiva histórica

O fenômeno de diferenciação grupal foi descrito já há bastante tempo por Summer (1906) sob o conceito de "Etnocentrismo", conceito que descrevia a maneira pela qual os povos se consideravam o centro de todas as coisas. O Etnocentrismo leva os povos a exagerarem e intensificarem as características que lhes são peculiares e que os diferenciam dos outros. Essa concepção deve ser entendida no contexto darwiniano de luta pela sobrevivência na medida em que a diferenciação grupal, favorecendo a coesão do grupo, cria melhores condições de sobrevivência. Por outro lado, o etnocentrismo seria uma das origens do preconceito e da discriminação, tema que tem estado no cerne de um grande número de teorias desenvolvidas na psicologia e que apresentam uma grande diversidade nas formas pelas quais analisam esses fenômenos.

As primeiras teorias desenvolvidas sobre etnocentrismo partiam da abordagem psicodinâmica. Aqui pode ser incluída a grande maioria dos estudos sobre o preconceito baseados na teoria psicanalítica, como, por exemplo, o clássico estudo de Adorno et al. (1950) sobre a Personalidade Autoritária. Partindo de estudos sobre o antissemitismo, esses autores construíram uma escala de Etnocentrismo que incluía tanto atitudes negativas em relação às minorias étnicas como atitudes

de exaltação e de fidelidade à sua própria identidade cultural. Eles pretendiam demonstrar que esse traço radical de etnocentrismo seria consequência de uma forma de personalidade desenvolvida pela existência de pais autoritários. A educação autoritária e a repressão da agressão levariam a sentimentos de hostilidade reprimidos, que seriam posteriormente deslocados em direção a outros grupos.

Também inspirada nos conceitos psicanalíticos de deslocamento está a concepção do "bode expiatório", formulada por Dollard et al. (1939) no contexto da Teoria da Frustração-Agressão, onde a diferenciação intergrupal seria fruto do deslocamento da hostilidade produzida pelas frustrações inerentes à vida, sobre categorias sociais que, pelo seu *status* na sociedade, não podem revidar adequadamente.

Aqui é importante ressaltarmos que tanto o trabalho de Adorno et al. (1950) como o trabalho de Dollard et al. (1939) representam explicações que colocam como centro dos fenômenos sociais e coletivos, certas características individuais. Ou seja, embora tratando de fenômenos coletivos, o objeto de análise era o indivíduo.

A partir de uma perspectiva bem diferente, a clássica pesquisa de Muzafer Sherif e colegas (Sherif et al., 1961; Sherif & Sherif, 1969) é uma perfeita demonstração das funções adaptativas do processo psicológico de diferenciação grupal num contexto de conflito intergrupal. Como ponto de partida teórico, Sherif pressupõe que as atitudes e condutas de um grupo em relação ao outro traduzem a situação objetiva de possíveis interesses em conflito entre os dois grupos.

Os experimentos de Sherif e colaboradores mostram claramente que a hostilidade existente entre grupos não pode ser atribuída exclusivamente a traços de personalidade, como proposto por Adorno et al. (1950), mas às características objetivas que a relação intergrupal possui, particularmente as condições de conflito real entre os grupos. Pode-se, pois,

concluir a partir dos trabalhos de Sherif e colegas que o fenômeno de diferenciação grupal começou a ser concebido como estando inexoravelmente ligado a existência de conflitos intergrupais. De fato, observando numerosos gerentes da indústria e do comércio em programas de treinamento, Blake e Mouton (1962) e Bass e Norton (1951) puderam constatar que grupos de administradores colocados em competição com outros grupos manifestavam frequentemente o fenômeno de diferenciação grupal.

Mas que tipo de relação existe entre conflitos e diferenciação grupal? Podemos afirmar, seguindo Brewer (1979), que as pesquisas de Sherif et al. (1961) e de Blake e Mouton (1962) são mais uma demonstração da existência de processos de diferenciação grupal em situações de conflito intergrupal do que um teste da relação causal entre conflito e diferenciação. Observar-se-ia o fenômeno de diferenciação grupal fora de um contexto competitivo ou conflituoso? Comentários efetuados por Sherif et al. (1961) sobre a reação negativa dos jovens ao saber a existência de outros grupos, mesmo antes de começar os jogos competitivos, parecem indicar que o fenômeno de diferenciação grupal pode acontecer fora do contexto conflituoso. Será que a antecipação da interação competitiva já é suficiente para causar este fenômeno?

Várias pesquisas tentaram responder a esta questão controlando sistematicamente a possível antecipação de interações competitivas. Rabbie e Horowitz (1969) dividiram seus sujeitos arbitrariamente em dois grupos (azuis e verdes) e lhes pediram, sem maiores explicações, para avaliar traços das pessoas dos outros grupos e do próprio grupo. Esses autores não observaram nenhuma diferença entre as duas avaliações. Mas, podemos nos perguntar se a divisão arbitrária em "azuis" e "verdes" constitui uma verdadeira categorização social?

É a partir da análise do que significa uma categorização social que Tajfel et al. (1971) desenvolveram um paradigma experimental que

permitia estudar a situação do grupo mínimo. Os indivíduos eram separados em dois grupos com base em um critério arbitrário, como, por exemplo, a preferência por um determinado pintor. Nessa situação, não havia nenhum tipo de interação entre os participantes ou entre os grupos, e as pertenças sociais eram anônimas, ou seja, os participantes não sabiam quem eram os membros do seu grupo ou do outro grupo.

Nessa situação completamente sem sentido social, a tarefa fundamental destinada aos participantes consistia em distribuir recompensas para um membro de seu grupo (endogrupo) e para um membro do outro grupo (exogrupo). Para tanto, eram utilizadas matrizes inspiradas na teoria dos jogos, que eram concebidas de tal maneira que exigiam uma alocação conjunta de recursos, o que permitia estudar, em um contexto intergrupal, a estratégia de distribuição que cada sujeito empregava (Figura 1). As instruções deixavam bem claro que a escolha das recompensas era feita simultaneamente para o membro do endogrupo e do exogrupo.

Sujeito "A" – Preferiu as pinturas de Klee (endogrupo)	**18**	**17**	**16**	**15**	**14**	**13**	**12**	**11**	**10**	**09**	**08**
Sujeito "B" – Preferiu as pinturas de Kadinsky (exogrupo)	**23**	**21**	**19**	**17**	**15**	**13**	**11**	**09**	**07**	**05**	**03**

Figura 1: Exemplo de matriz utilizado por Tajfel et al. (1971).

Estas matrizes permitiam estudar a estratégia usada pela pessoa para distribuir conjuntamente prêmios ou recompensas a membros de seu grupo e a membros do outro grupo. O uso de diversos tipos de matrizes tem permitido, até agora, estudar quatro tipos de estratégias:

a. Maximização da recompensa dada ao próprio grupo (alternativa 18/23 da Figura 1);
b. Maximização conjunta das recompensas dadas aos dois grupos (de novo a alternativa 18/23);
c. Maximização da igualdade das recompensas dadas aos dois grupos (alternativa 13/13);
d. Maximização da diferença a favor do próprio grupo (alternativa 08/03).

Tajfel et al. (1971) observaram, em três experimentos realizados com este paradigma, que as estratégias mais utilizadas foram a primeira, maior beneficio absoluto, e a última, maior benefício relativo, embora percebessem também nos participantes uma certa tendência à distribuição igualitária. Eles concluíram que em uma situação de grupo mínimo, as pessoas embora procurem maximizar os ganhos do próprio grupo, tentando superar ao máximo o outro grupo, mesmo em detrimento ao obtido para o próprio. Estes dados confirmam a existência da diferenciação grupal mesmo nas situações onde só existe categorização social sem nenhuma interação nem real nem antecipada entre os dois grupos. Mas como explicar este fenômeno?

Tajfel et al. (1971) lançam mão do conceito de "Identidade Social", que se refere tanto à consciência que o indivíduo possui de pertencer a um determinado grupo social, como à carga afetiva e emocional que esta pertença traz para o sujeito. O pressuposto fundamental desta concepção é de que os indivíduos procuram alcançar um tipo de identidade social que contribui para obter uma autoimagem positiva. Esta imagem seria obtida procurando se diferenciar positivamente dos outros grupos durante o processo de comparação social. A consequência deste pressuposto é que quanto maior é o sentimento de pertença a um grupo, maior

será a tendência a diferenciar, de uma maneira favorável, seu próprio grupo (endogrupo) dos outros grupos (exogrupo).

Para entender tanto o impacto desta teoria na Psicologia Social contemporânea como seu potencial em se aplicar a dinâmica social constantemente em mudanças e movimentos, devemos examinar seus três pressupostos fundamentais. O primeiro pressuposto refere-se à natureza do comportamento social. Este se situa num *continuum* em que se distingue, em um extremo, *o comportamento interpessoal,* constituído pela interação entre duas ou mais pessoas e que é totalmente determinada pelas características individuais dos participantes e pela própria relação. No outro extremo situa-se *o comportamento intergrupal*, constituído pela interação entre dois ou mais indivíduos ou grupos, e determinado totalmente pelas respectivas pertenças sociais dos participantes na interação. É evidente que se trata de um *continuum* teórico, na medida em que seria impossível encontrar nas relações sociais situações puras de um ou outro extremo (Tajfel, 1981; Turner & Giles, 1981).

Essa diferenciação nos níveis da interação social pode ser relacionada igualmente aos diferentes níveis de explicação que podem ser oferecidos para os fenômenos sociais (Lorenzi-Cioldi & Doise, 1990). Assim, como vimos no capítulo 1, as diversas explicações em Psicologia Social podem ser classificadas de intraindividuais, interpessoais, intergrupais a ideológicas. A possibilidade de existirem diversos níveis de explicação está ligada à complexidade e dinamismo dos fenômenos sociais.

Situa-se aqui o segundo pressuposto da teoria que defende que a Identidade Social não é um ato, mas um processo social**,** que toma lugar não só no interior do indivíduo (*fatores intrapsiquicos*) ou no espaço das relações individuais (*fatores interindividuais*), mas se desenvolve no nível social e institucional (*fatores intergrupais)*. Esta abordagem pressupõe que o processo da identidade social é dialético na medida em que, de um

lado, a identidade muda o sujeito, facilitando a incorporação de valores e normas do grupo social, mas, por outro, este processo implica em uma participação ativa dos sujeitos na construção da identidade do grupo.

Finalmente, o terceiro pressuposto amplia o caráter dialético do processo ao conjunto do sistema social. Segundo Tajfel (1972), o processo de identidade social não ocorre no vazio social, mas em determinado contexto histórico onde os diversos grupos mantêm relações concretas entre si, relações que são igualmente mediadas pelos processos de identidade social. Para entender o tipo de relações intergrupais que podem ocorrer (basicamente fusões ou conflitos intergrupais), a teoria pressupõe que o processo de identidade social media a maneira em que indivíduos e grupos percebem a organização da sociedade, sua estrutura, estabilidade e legitimidade.

Esta percepção, segundo Tajfel e Turner (1979), pode ser situada num *continuum* de crenças sociais. Num extremo situa-se o que eles denominam de "Sistema de Crenças na Mobilidade Social", que descreve a crença em uma sociedade flexível e permeável na qual os sujeitos não satisfeitos com as condições oferecidas pelos seus grupos de pertença podem transferir-se, individualmente, a outros grupos. No outro extremo encontra-se o "Sistema de Crenças na Mudança Social", em que a sociedade é considerada como estratificada e totalmente impermeável às tentativas de mudança individual.

Tajfel e Turner (1979) afirmam que esses sistemas de crenças não devem ser confundidos com a perspectiva sociológica, a qual estuda os diversos níveis de estratificação e permeabilidade social que as formações sociais concretas podem ter. Referem-se, expressamente, a sistemas de crenças que influenciam o comportamento das pessoas e dos grupos. Assim, as crenças na mudança social, abrindo perspectivas de ascensão social individual, estimulariam estratégias individualistas de

ação (comportamentos interindividuais), enquanto que as crenças na mudança social favoreceriam estratégias coletivas (comportamentos intergrupais).

Em ambos os casos, a relação entre crenças e ação estaria mediada pelos processos de identidade social e diferenciação grupal: sujeitos de alta crença na mobilidade social avaliando negativamente seu próprio grupo, se esforçariam para pertencer ao grupo positivamente avaliado, já sujeitos fortemente identificados com seu próprio grupo procurariam ações coletivas, com objetivo de mudar coletivamente as suas condições de vida.

A identidade social pressupõe dois processos básicos. Primeiro, os sujeitos procurariam manter identidades sociais positivas (Tajfel & Turner, 1979), tentando estabelecer formas de comparação social que sustentassem essa imagem positiva. Segundo Festinger (1954), existiria no organismo humano uma forte tendência a avaliar suas habilidades e opiniões. Esta avaliação se faria através da comparação com outras pessoas e grupos, de uma maneira que não ameaçasse a autoestima do sujeito. O segundo processo básico refere-se à categorização social, que permite aos sujeitos dividirem o mundo social em duas categorias fundamentais: o seu próprio grupo e os grupos dos outros.

Podemos agora tentar sintetizar a Teoria da Identidade Social. Esta teoria se desenvolve a partir de uma noção de identidade que traduz a consciência que o sujeito possui de pertencer a uma categoria ou grupo social concreto, junto com o significado emocional dessa pertença. Postula que os indivíduos são motivados a conseguir uma identidade social positiva que contribua em sua própria autoestima e que, para tanto, estabelecem comparações sociais nas quais procuram diferenciar-se positivamente dos outros grupos. Conclui que quanto mais forte seja a identidade do sujeito com um grupo, maior será sua tendência de supervalorizar seu grupo e desvalorizar outros grupos. Assim, os

processos psicológicos que acontecem com e no indivíduo se dariam a partir do jogo das relações de poder entre os grupos que formam uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico.

Sumário e Conclusões

Diante do exposto, parece-nos claro, portanto, o papel de destaque que o grupo possui na vida psicológica das pessoas, não só no nível individual como, por exemplo, no desenvolvimento de uma identidade social, mas também no nível societal, uma vez que as pertenças grupais podem dar origem a fenômenos tais como o preconceito e a discriminação. Mas, por que, mesmo assim, as análises sobre os grupos têm ficado em segundo plano tanto na psicologia como um todo, como na psicologia social, em particular?

Como dito anteriormente, atribuir o papel secundário do grupo na psicologia social à distinção feita por Émile Durkheim (1895/2007) entre a psicologia e a sociologia, ou ao papel preponderante que o Positivismo teve na consolidação dessa disciplina não nos parece suficiente. Ressalte-se que, dentro da psicologia social contemporânea se desenvolvem perspectivas como, por exemplo, os estudos sobre a subjetividade (e.g., Rey, 2005), que dificilmente seriam considerados positivistas, mas que possuem como característica primordial a ênfase no indivíduo como objeto de análise.

Acreditamos que um dos principais empecilhos para a aceitação do grupo enquanto objeto de análise da psicologia social reside na processo de individualização que o mundo atual vem sofrendo, onde as necessidades individuais são colocadas à frente da coletividade. Não estamos defendendo uma relação puramente causal entre ideologia e

ciência e, sim, um jogo de mútua influência no qual a primeira justifica a segunda e esta dá argumentos de sustentação à outra.

Por outro lado, diante do discutido até aqui, fica claro que as explicações para fenômenos societais que partem de processos puramente psicológicos geram, também, intervenções que colocam no indivíduo isoladamente a responsabilidade pelas mudanças sociais. Tomemos, mais uma vez, o exemplo do preconceito e da discriminação dele decorrente. Explicações que privilegiam as características idiossincráticas do indivíduo preconceituoso, ou do indivíduo vítima do preconceito, tendem a gerar também intervenções que colocam em segundo plano a necessidade de mudanças sociais. O "problema" estaria nos indivíduos e não nas relações de poder existentes entre seus respectivos grupos de pertença. Consequentemente, sua "solução" residiria, por exemplo, no desenvolvimento, do lado da vítima do preconceito, de estratégias de enfrentamento de situações adversas. Do outro lado, a saída seria o desenvolvimento de atitudes tolerantes para com o diferente. Mas o *status quo* continuaria o mesmo.

CAPÍTULO 10

A socialização e as relações interétnicas

Dalila Xavier de França

Introdução

As crianças mudam em decorrência das interações realizadas desde os anos iniciais de sua vida no contexto de sua família. É neste contexto em que elas aprendem paulatinamente hábitos e maneiras de convivência, através do contato com as outras pessoas. Tais mudanças refletem a apreensão de um conjunto de valores específicos da sociedade, impressos na pessoa por meio de uma variedade de pressões a fim de conformá-la às normas predominantes em seu grupo social e torná-la um membro legítimo (Schaffer, 1984). Este percurso é reconhecido sob a denominação de processo de socialização e é de grande importância na realidade social, uma vez que abarca, num mesmo conceito, o desenvolvimento humano, as tentativas mútuas de ajustamento comportamental das pessoas aos contextos e as formas de manutenção da ordem social.

A socialização é um fenômeno essencialmente humano. Quando vemos um adulto indo às compras ou ao trabalho, ou mesmo tomando um banho ou preparando um alimento, conversando com um vizinho ou fechando um negócio, não imaginamos o percurso por ele percorrido para finalmente agir e se comportar dessa maneira. Desde a aprendizagem básica dos comportamentos em si até a valorização e a percepção da necessidade de praticar cada um deles, toda a aprendizagem necessária para a prática desses comportamentos, e mesmo a valorização de cada um deles e a percepção de sua necessidade, são adquiridas através do processo

de socialização. A socialização ocorre durante toda a vida e pode já estar predefinida desde o nascimento, uma vez que cada sociedade tem mais ou menos uma ideia acerca do tipo de indivíduo que ela quer ter.

No processo de socialização, as pessoas aprendem não só o que fazer em determinadas situações, mas também como as coisas são, como são vistas pelo seu grupo cultural, de modo que ser socializado não é apenas uma questão de aprender capacidades, mas também de aprender significados (Milner, 1983).

O objetivo deste capítulo é fornecer alguns pressupostos teóricos para a compreensão do conceito de socialização, dando enfoque à socialização das atitudes étnicas. Inicialmente, apresentaremos uma análise da definição de socialização, com os elementos implicados neste conceito. Em seguida, apresentaremos alguns aspectos históricos que subsidiaram a origem de modelos de socialização. Falaremos dos principais agentes de socialização e finalizaremos examinando as implicações dos valores, crenças e práticas educativas, enquanto fatores de socialização, na formação de preconceitos e racismo nas crianças.

Definição de Socialização

Muitas são as definições de socialização. A maioria delas não difere muito em sua forma de pensar os elementos envolvidos no processo de socialização. A seguir apresentaremos definições e discutiremos os elementos considerados relevantes nesse conceito. É importante salientar que o termo socialização foi desenvolvido nas disciplinas da psicologia e sociologia (Saraswathi, 1999). Segundo Camino (2006), na perspectiva psicológica esse termo explica como as pessoas se desenvolvem em conformidade com os outros membros de seu grupo, mas a um só tempo

mantendo suas individualidades e diferenciando-se dos membros dos outros grupos. Na perspectiva sociológica, o vocábulo pretende explicar como grande número de seres humanos são capazes de ajustar mutuamente seu comportamento e manter uma ordem social. O processo de socialização explica não apenas a igualdade mas, também, a diferença entre pessoas em um nível individual e grupal.

Outwaite e Bottomore (1996), em uma perspectiva sociológica, definem a socialização como os processos pelos quais os seres humanos são induzidos a adotar os padrões de comportamento, normas, regras e valores do seu mundo social. Nesta mesma perspectiva, para Giddens (1993, p. 81) "a socialização é o processo através do qual as crianças indefesas se tornam gradualmente auto-conscientes, pessoas com conhecimentos, treinadas nas formas de cultura em que nasceram".

Na perspectiva da Psicologia, a socialização é definida por Guimond (2000) como o processo através do qual a criança se torna membro de uma sociedade, referindo-se à aprendizagem das regras, crenças, proibições, valores e modos de comportamento compartilhados por seu grupo social. Já Berry, Poortinga, Segall e Dasen (1992) definem-na como o processo de deliberada modelagem, por treinamento consciente e ativo do indivíduo, a fim de inibi-lo e adaptá-lo aos constumes, comportamentos, valores e expectativas típicos da sociedade em que vive.

Podemos destacar em ambas as perspectivas os seguintes aspectos a analisar nessas definições:

A socialização é um processo, e por ser um processo, está implícita a ideia de continuidade. Assim, a socialização começa na infância e prossegue ao longo da vida, ou seja, tem uma característica desenvolvimental. As situações passadas são pontos de referência para as novas situações. Em todos os momentos da vida o indivíduo adquire novas aprendizagens e reformula as que já possui como forma de se adaptar à nova situação.

Dessa forma, a socialização parece ser um processo adaptativo na vida do indivíduo, pois serve para adaptá-lo ao convívio com outros semelhantes.

Ambas as perspectivas de análise da socialização enfatizam a ideia de aprendizagem, ou seja, supõem a ideia de transmissão de informações de uma geração para outra. Assim, há alguém que sabe e que ensina, e que o ensino pode se dar de modo direto e explícito, como acontece na escola, ou de modo sutil, como ocorre na transmissão cultural que se dá nos relacionamentos com os outros membros, na família, na vizinhança e através da televisão e das brincadeiras. Entretanto, ao que parece, a perspectiva sociológica supõe uma aprendizagem mais sutil sem imposições expressas, demontrada pelos termos referidos "são induzidos a adotar os padrões de comportamento" e "tornam gradualmente autoconscientes", enquanto na perspectiva Psicológica o ensino é explícito, como pode ser visto na expressão "é o processo de deliberada modelagem".

Em ambas as perspectivas há expectativa de resultado na socialização. E o resultado é de manutenção e organização da estrutura social. Assim, o que é que se ensina? Ensina-se a definição de realidade social que cada grupo possui (Berger & Luckman, 1967). Nessa definição se inserem os papéis que serão assumidos durante toda a vida e todos os requisitos necessários para o cumprimento desses papéis, papéis de gênero, por exemplo. O entendimento, pelo indivíduo, de seu papel no grupo social e a importância do grupo social são aspectos por demais importantes para serem deixados ao acaso. Nesta expectativa de resultado está implícito, ainda, que os papéis têm um tempo para se manifestarem, no curso da existência, ou seja, há uma época para ser criança, e as crianças têm determinadas atividades a cumprir. Depois dessa época, previamente determinada, não tem graça agir como criança. Há uma época para casar, e a pessoa e, principalmente, o grupo social ao qual ela pertence, ficam bastante atentos a esse tempo.

As definições apresentadas não deixam claro o aspecto dinâmico envolvido no processo de socialização, pois sendo um processo de aprendizagem, está implícita na socialização a ideia de dinâmica: a pessoa que aprende também ensina. Os agentes se influenciam mutuamente, e não há uma direcionalidade. São as relações estabelecidas nos contextos que determinarão quem é o agente. Em determinado momento, o agente pode ser o aprendiz. A dinâmica da socialização implica ainda a sucessão de papéis que o indivíduo vai desempenhar e que vários papéis podem ser desempenhados ao mesmo tempo como, por exemplo, alguém pode ser filho, rapaz, casado, trabalhador e pai. Em cada uma dessas situações as condições de agente e aprendiz podem estar se interpenetrando.

A socialização é um fenômeno prospectivo, voltado para o futuro. Há bem pouco tempo, os estudos sobre socialização enfatizavam apenas as crianças, atualmente é unânime a concepção de que a socialização não é algo que acontece apenas na infância. Ao longo da vida novos papéis têm de ser aprendidos, e muitas vezes de ser esquecido o antigo comportamento porque já não é adequado aos novos papéis assumidos e grupos engajados (Musgrave, 1979). Para todas as situações há um treino anterior, os noivos ensaiam a vida de casados, a menina que brinca de boneca ensaia uma possível função de mãe, de professora etc. O menino que se imagina policial pode estar ensaiando uma projeção no mundo do trabalho. Esse aspecto é importante, pois vivida de modo adequado, cada etapa facilita a transição para a aquisição de novos papéis. Assim, os anos iniciais da vida dos indivíduos são alicerces para a socialização quando adultos, pois o que se aprende na infância permanece por mais tempo do que o que aprendemos mais tarde (Musgrave, 1979).

Atualmente, nos estudos sobre socialização diversos temas têm feito parte de seu arcabouço teórico, tanto na psicologia quanto na sociologia, como o desenvolvimento desde o início até o fim da vida, e condições

específicas relativas a esse desenvolvimento como a puericultura, a escolaridade, processos grupais, a vida profissional, propaganda, a experiência da velhice e a morte. Desse modo, as agências e a socialização também se ampliaram, visto que não só a família participa desse processo, mas também a escola, os grupos de pares, as condições de trabalho, a exposição aos veículos de comunicação de massa, o estabelecimento de uma família e o casamento, a participação na vida comunitária organizada, as condições de aposentadoria (Outwaite & Bottomore, 1996).

No estudo da socialização, observa-se que concepções filosóficas basearam a maneira como a criança foi pensada e tratada ao longo da história e repercutiram sobre o conceito de infância adotado em cada época. É importante salientar que concepções filosóficas sobre a maneira de pensar e tratar a criança foram influenciadas por mudanças econômicas, políticas e sociais que determinaram os interesses nos diversos períodos históricos, produzindo modelos de socialização.

1. Os modelos de socialização

Como demonstra Philippe Ariès (1978), a visão que se tem hoje da criança, nas sociedades ocidentais, é bem diferente daquela que prevalecia na época medieval. As crianças medievais não eram cuidadas com indulgência e amparo. Eram retratadas nas obras vestidas como miniaturas dos adultos, trabalhando nos campos ou no comércio, e participando das festas e orgias. Badinter (1980) descreve que devido à necessária dedicação ao trabalho por parte dos membros adultos da família, as crianças eram deixadas aos cuidados de amas-de-leite já desde as primeiras horas de nascidas. Isso data do século XIII e se prolongou até o século XVIII, e esse era um costume aceito por todas as camadas da sociedade urbana.

Durante os séculos XVII e XVIII houve uma mudança nas atitudes relacionadas à criança e a sua criação. Ideias de que as crianças eram inocentes e frágeis, e que deveriam ser protegidas dos comportamentos descuidados dos adultos começaram a ser difundidas. Essa mudança, em parte, teve uma motivação política, econômica e ideológica. Nessa época, o tratamento dado às crianças resultava em altas taxas de mortalidade infantil. Segundo Badinter (1980), na França dos séculos XVII e XVIII, a morte de crianças era coisa banal. Embora os números não sejam precisos, a mortalidade infantil era maior entre as crianças submetidas a amas-de-leite do que aquelas amamentadas e cuidadas pelas próprias mães. No final do século XVIII, preocupações sociodemográficas começam a fazer mudar o tratamento propiciado às crianças, passando os seres humanos a serem valorizados, pois eles passaram a ser vistos como a riqueza do Estado. O reduzido crescimento populacional comprometia a riqueza e o poderio militar estatal. Em consequência, toda perda humana passou a ser vista como prejuízo para o Estado.

Filósofos, médicos, teólogos se esforçam por fazer mudar a visão sobre a criança, baseando seus discursos nos cuidados proporcionados a elas. Publicações ordenam as mães a cuidar pessoalmente dos filhos e amamentá-los, e ao Estado e a sua administração conservarem vivas as crianças abandonadas e aperfeiçoarem sua higiene e aleitamento artificial, para que os futuros homens sobrevivam (Badinter, 1980). Isso teve impacto ainda sobre a relação homem/mulher. O poder absoluto antes atribuído ao homem foi questionado. A proteção da mulher, representada pelo seu direito à igualdade política, repercutiria sobre a preservação e o bem-estar da criança. "De um lado, o pai e a mãe têm o mesmo 'direito de superioridade e de correção sobre seus filhos', por outro lado, seus direitos são limitados pelas necessidades da criança" (Badinter, 1980, p. 162), pois a criança é incapaz de zelar pela própria sobrevivência.

Começou-se a incentivar os pais a enviarem as crianças para a escola, onde era ensinada educação religiosa e moral, além da leitura e escrita, o que as transformaria em bons servos e trabalhadores. Os pais eram encorajados a tratar os filhos com mais afeto e entusiasmo (Ariès, 1978). Literatura sobre a natureza da criança passa a fazer parte da pauta do pensamento de filósofos sociais, dentre os quais destacamos Hobbes, Locke e Rousseau, pois suas ideias influenciaram muitos modelos de socialização adotados por pais e educadores.

Thomas Hobbes (1588-1679) advogou a doutrina do pecado original, a qual sustentava que a criança era inerentemente egoísta e que deveria ser contida pela sociedade. Em termos de participação sobre o desenvolvimento, Hobbes percebia a criança como passiva, necessitando ser moldada. Para John Locke (1632-1704), as ideias são originadas da experiência, não são inatas. No início, a mente de uma criança é uma tábula rasa. Ou seja, as crianças não são nem inerentemente boas nem más. Suas experiências sobre o mundo é que determinarão o que elas serão. Como Hobbes, Locke também percebia a criança como passiva, e uma educação de disciplina asseguraria a aquisição de bons hábitos. Já para Jean Jacques Rousseau (1712-1778), o homem nasce bom e deveria ser protegido dos males da civilização. Rousseau afirmava, em sua teoria da pureza inata, que a criança nasce com um senso intuitivo do que é certo e errado, que deveria receber maior liberdadde para desenvolver suas potencialidades inatas. Assim, para ele, a criança participava ativamente na formação de seu intelecto e personalidade (Shaffer, 2005).

Essas foram apenas concepções filosóficas sobre a natureza da infância que, entretanto, guiaram as concepções e foram base para modelos de socialização das crianças adotados por pais e, principalmente, nas escolas. Mostramos, a seguir, concepções sobre educação de crianças baseadas nessas concepções filosóficas e em outras mais contemporâneas.

O primeiro é conhecido como Modelo do Processo de Modelagem (*clay-moulding process*), pois vê a socialização como a modelagem da criança, concebida como uma massa disforme. Este modelo baseia-se na ideia da Tábula Rasa. Os agentes de socialização, representados pela mãe, pai, professores e outras figuras de autoridade, procedem à modelagem dentro de formas desejadas. A criança é entendida como passiva, sendo sua personalidade inteiramente explicada em termos da ação de forças externas sobre ela, cuja a ênfase está, portanto, na análise do comportamento dos adultos com quem a própria criança interage.

As limitações do modelo do Processo de Modelagem estão fundamentadas na concepção da criança como um ser passivo e das relações com os pais como unidirecionais. Esta visão desconsidera concepções atuais de que mesmo bebês apresentam consideráveis graus de competência e organização psicológica. Como nos mostra Piaget (1973), já nas primeiras semanas de vida as crianças têm estruturas cognitivas que as capacitam a interagir com o ambiente e influenciá-lo. E ainda, as notórias diferenças individuais presentes nas crianças têm evidenciado o quanto suas características forçam o adulto a adotar respostas apropriadas em cada situação, de modo que este modelo é atualmente concebido como insatisfatório.

As ideias de Jean-Jacques Rousseau fundamentaram o Modelo *Laissez-Faire*. Este modelo defende que a criança chega "ao mundo dotada de uma constituição prévia, com todos os aspectos básicos da personalidade já predispostos necessitando-se apenas de acompanhar o subseqüente curso de desenvolvimento" (Schaffer, 1996, p. 273). O papel dos educadores consiste em proporcionar um ambiente o mais permissivo e desestruturado possível, a fim de possibilitar o crescimento do potencial da criança, através da livre expressão dos seus interesses e atividades. Investigações nesta área concentram-se mais no modo como as capacidades se manifestam na criança.

Um terceiro modelo de socialização é o Modelo do Conflito, que afirma que a incompatibilidade de objetivos dos pais e das crianças gera um conflito. As crianças têm desejos próprios, socialmente contraditórios, que as impelem a comportar-se de determinada maneira. A criança, por seu lado, é determinada a dar vazão à sua natureza primitiva, agindo de forma egocêntrica, sem considerar as consequências das suas ações. Os pais, por outro lado, representantes da ordem social, agem no sentido de conter, inibir ou dirigir os impulsos da criança a canais socialmente mais aceitáveis. Este modelo tem uma base filosófica inspirada em Hobbes, especificamente na ideia de que o homem é um ser antissocial, cabendo aos educadores o papel de forçá-lo a adotar modelos aceitáveis de conduta. A educação de crianças implica, entretanto, preservar a integridade da vida social pela dominação das tendências indesejáveis e egoístas das crianças. As práticas educativas consistem no comando, ameaça, exortação, proibições e da coação através da recompensa e punição, a fim de obter a conformidade da criança às regras e costumes da sociedade.

Outro modelo de socialização é o Modelo da Mutualidade, que se baseia em uma visão da criança como participativa, assumindo uma parte ativa no seu crescimento, nega a ideia da natureza passiva ou má da criança e admite que é a adaptação mútua e não o conflito que rege as interações pais-crianças. Neste modelo, a criança nasce preadaptada para as interações sociais, os educadores permitem-lhe atuar na interação, frequentemente deixam-lhe determinar o que fazer, apresentando grande sensibilidade para as sugestões da criança. Segundo este modelo, para se obter uma interação bem sucedida, não se pode arbitrariamente impor demandas à criança, mas deve-se levar em conta seus estados particulares e ajustar seu próprio comportamento (Schaffer, 1984, 1996).

Diferente dos modelos anteriormente apresentados, que foram baseados em concepções filosóficas, o modelo da mutualidade emergiu

dos estudos e pesquisas sobre a interação mãe-criança. Contudo, os estudos baseados no modelo da mutualidade maximizam sobremaneira a capacidade de iniciativa infantil nas interações e minimizam o papel da mãe, que apenas adapta-se aos desejos da criança (Schaffer, 1984). Por ser baseado em experiências de laboratório, as inferências para situações reais podem ser limitadas.

Esses modelos citados anteriormente põem em evidência a relação mãe-criança ou pai-criança como principal influência no processo de socialização, o que constitui uma limitação. Um outro modelo que considera os diversos contextos de inserção da criança surgiu mais recentemente: o Modelo Bio-Ecológico, baseado nos estudos de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) sobre o desenvolvimento humano. Este salienta a importância de considerar, no desenvolvimento da criança, os múltiplos sistemas nos quais ela está envolvida, bem como as interações entre eles. Assim, são consideradas as combinações das características individuais da criança (temperamento, competência, sexo e idade), fatores sociocontextuais (família, grupo de pares, escola, babás e vizinhos) e processos de desenvolvimento (educação, práticas disciplinares, etc.) como importantes influências na socialização (Bronfenbrenner, 1979). A influência dos pais é vista como condicional e não como absoluta, ou seja, não está necessariamente presente em todos os contextos (Vandell, 2000).

Implícitas em todos esses modelos de socialização estão as concepções dos pais sobre o modo de educar as crianças, ideias ou crenças que os pais têm sobre que características devem valorizar nos seus filhos e que aspecto da personalidade é importante desenvolver (Goodnow, 1992, Zayas & Solari, 1994). Contudo, ainda há considerável desconhecimento com relação à maneira pela qual ocorre a introjeção dos valores, normas, crenças e modos de comportamento no processo de socialização (Schaffer, 1984). Concebe-se que cada agente exerce papel específico no processo de socialização.

2. Os Agentes de Socialização

Para atingir o objetivo de transmissão dos valores, crenças, expectativas e costumes culturais, a sociedade estrutura-se através de seus agentes. Nas sociedades urbanas, há pelo menos quatro importantes agentes de socialização: a família, a escola, o grupo de pares e os meios de comunicação de massa (Musgrave, 1979). Todos estes agentes vão condicionar a personalidade e ajustamento do indivíduo (Vandrell, 2000).

A família como agente de socialização

O processo de socialização ocorre no interior dos grupos. Um dos principais grupos de socialização das crianças é o familiar, primeiro grupo de inserção social, o qual assume características distintas dos demais devido ao tipo de relação que se estabelece nele. Na família, a relação dos pais com os filhos é única, embora apresente características semelhantes a toda relação próxima, pois o grau de obrigação dos pais em relação aos filhos é máximo (Maccoby & Martin, 1983).

As experiências das crianças nas interações com os pais ajudam a formar os traços de personalidade, competências e responsabilidades que os indivíduos trazem em várias arenas da vida adulta. No curso da socialização, os pais exercem papel preponderante na interpretação e instrução das crianças. As crianças aprendem com eles a maneira de reagir e de ver os grupos sociais, étnicos e religiosos, entre outros. Esta maneira de reagir e de ver a sociedade está envolvida em crenças e valores que as crianças manterão como seus (Milner, 1983).

No grupo familiar, a relação pai-filho é assimétrica, uma vez que os pais entram como pessoas formadas, dotadas de linguagem, de uma vasta quantidade de conhecimentos, capacidades, gostos e interesses.

Já os filhos vão construir todo um corpo de características com base nos pais e no ambiente que é estabelecido (Maccoby & Martin, 1983). Os pais, assim como os irmãos mais velhos, detêm um poder, o poder que advém da posse das respostas para resolver as incertezas da criança (Milner, 1983). Os pais são, desse modo, importantes agentes de socialização, pois seus valores, atitudes e comportamentos transmitem informações fundamentais para a criança sobre seu próprio grupo (Hughes & Chen, 1999).

Entretanto, é ingênuo pensar que só os pais causarão efeitos sobre os filhos, que somente os irmãos mais velhos exercerão influência sobre os outros menores. Cada irmão não somente exercerá uma influência mútua e recíproca, como influenciará cada um dos pais. Tornando a influência no sistema familiar dialética, quanto mais membros tenham na família mais complexas ficam as influências no ambiente familiar (Belsky, 1981).

Segundo Musgrave (1979), a família cumpre as funções sociais de satisfação das necessidades afetivas, econômicas e de socialização. Com relação à primeira função, a família garante ao indivíduo proteger-se do sentimento de isolamento causado pelos contatos impessoais das sociedades atuais, ao oferecer a segurança afetiva necessária para encorajar os contatos do indivíduo com o mundo exterior. Considerando-se a segunda função, uma vez que a criança e o jovem ainda não têm condições de se manter e estão se preparando, aprendendo as aptidões necessárias com vistas a uma futura inserção no mercado de trabalho, fica a cargo da família garantir e prover a sua segurança econômica. Por fim, na terceira função, Musgrave (1979) afirma que a os pais não fornecem apenas o cuidado físico, mas ensinam aos filhos a própria interpretação da realidade social. Assim, os primeiros papéis que o indivíduo desempenhará e o conhecimento das hierarquias sociais são aprendidos no

interior da família. A família funciona como o primeiro e mais importante contexto para o crescimento físico, psicológico e social da criança (Schaffer, 1996).

Escola como agente de socialização

Na sociedade contemporânea, a natureza complexa e especializada dos papéis sociais exige um conjunto de conhecimentos que a família sozinha não é capaz de suprir (Musgrave, 1979), de modo que a escola vem cumprir a função de fonecer os conhecimentos necessários para o desempenho de tais papéis. A escola tem características que a tornam uma instituição particularmente significativa. As crianças passam uma grande parte de tempo nela, a desempenhar papéis diferentes daqueles desempenhados em casa. O sistema escolar é diferente do familiar, é muito mais amplo, é organizado, é formal, e ambos têm fins específicos (Schaffer, 1996). Sua organização e formalidade são expressas no conjunto de regras observadas nos horários que devem ser seguidos, nos códigos de disciplina que devem ser observados e nos regulamentos de conduta e apresentação a que se deve conhecer e obedecer (Michener, Delamanter & Myers, 2005).

Sua finalidade é não só a de transmitir os conhecimentos acadêmicos como ler, escrever, contar, mas também as normas sociais, o desenvolvimento de atitudes socioafetivas como a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade e a autonomia (La Fé & Jiménez, 1999; Rocha & Morais, 1999). Assim, as crianças vão para a escola a fim de adquirir os conhecimentos culturalmente aprovados e aprender capacidades que as habilitem a adquirir uma profissão (Saranpagani, 1999).

Nesse contexto, as trocas se dão entre o professor e o aprendiz ou estudante. As relações que se estabelecem no ambiente escolar são

definidas pelo papel de cada membro, um professor, que é o conhecedor, e um estudante, aquele que vem para conhecer, e que é integrado no processo de aprendizagem pelo professor (Sarangapani, 1999). A escola é responsável pela socialização para o conhecimento. Para tanto, o ambiente de aprendizagem deve contemplar alguns aspectos: a) considerar na relação professor-aluno o desenvolvimento e bem-estar pessoal e social do aluno; b) estimular a participação ativa dos alunos na aprendizagem; c) estimular a independência, permitindo aos alunos tomarem decisões e controlarem seu próprio comportamento e aprendizagem; c) despertar e incentivar as habilidades de solução de problemas e o questionamento; e d) respeito à diferença, ou seja, o tratamento seletivo do aluno segundo sua capacidade, estilo de aprendizagem, interesses e ritmo de trabalho (La Fé & Jiménez, 1999). Esse conjunto de características pode determinar um certo ambiente psicológico, responsável pelo modo como as crianças se comportam na escola (Schaffer, 1996).

A escola é o contexto em que ocorrem as primeiras experiências de avaliação de desempenho formal e pública. O comportamento e o trabalho das crianças são avaliados pelos mesmos padrões, e os julgamentos tornam-se públicos para os outros na classe e também para os pais. Nesse contexto, as crianças têm a oportunidade de comparar seus desempenhos (Michener et al, 2005).

Isso influencia, em parte, a autoimagem da criança, e o desenvolvimento de uma autoimagem positiva é outro objetivo que toda escola deve perseguir. Principalmente na pré-escola, observa-se que a eficácia da educação está menos ligada aos conteúdos aprendidos e mais ligada ao desenvolvimento de uma autoestima positiva resultante do desempenho bem-sucedido nas tarefas (Sylva, 1994). Crianças bem-sucedidas academicamente terão mais probabilidade de persistir em caso de fracasso, têm menos tendência à ociosidade, permanecem mais tempo

na escola e fazem mais trabalho por iniciativa própria fora da escola (Weiner, 1979). Entretanto, Schaffer (1996) salienta que a autoimagem não é resultado apenas da escola, mas também da família, uma vez que a variação na autoimagem está, em certa medida, associada a expectativas e convicções dos pais em relação às conquistas educacionais dos filhos.

Os pares como agentes de socialização

À medida que as crianças crescem, os pares tornam-se importantes agentes de socialização. Nas idades que compreendem o segundo e o décimo segundo anos de vida, as crianças passam mais tempo com seus companheiros do que com adultos. Os pares, companheiros, colegas ou amigos são grupos formados por pessoas da mesma idade ou idades próximas (Giddens, 1993). Esses grupos são compostos por dois, três e até um número médio de cinco membros, e têm como característica possuir *status* igual (Lacasa, Pardo & Herranz, 1999). Não havendo diferenças hierárquicas, os indivíduos passam a adquirir *status* por seus próprios meios. Pesquisas mostram que a maioria dos jovens se considera pertencente a um desses grupos (Larsons & Richards, 1991). O grupo de pares desempenha, no processo de socialização, o papel de fornecer experiência diferente daquele que as crianças e jovens encontram na família (Musgrave, 1979).

Schaffer (1996) concebe o grupo de pares como uma sociedade em miniatura, caracterizada por possuir um conjunto de regras e organização social próprias, e cumpre a função de proporcionar aos membros aptidões de conformidade, lealdade e cooperação.

A cada etapa da vida, as interações dentro dos grupos de pares apresentam características específicas. Entretanto, observa-se que essas interações são mais abertas e espontâneas se comparadas àquelas

estabelecidas com os pais ou na escola. São voluntárias, não precisam ter deferência ou tato (Schaffer, 1996), de modo que, no grupo de pares, as crianças têm a experiência de escolher aqueles com quem se relacionar em nível de amizade, intimidade. Os grupos, juntos, dão ainda a experiência de independência e de exploração de novas regras de condutas e solução de problemas (Giddens, 1993; Lacasa et al., 1999).

Estudos sobre os grupos de pares têm se interessado acerca de como os membros se escolhem mutuamente (Hartup, 1983; Selman, 1980). Nesses estudos observa-se que o motivo da escolha passa por uma evolução da infância para a adolescência. Elas podem ser baseadas nas interações do momento, e em características físicas, cognitivas e de temperamento, ou no compartilhamento de pontos de vista e interesses.

Nos estudos sobre interação entre os pares analisam-se, ainda, os tipos sociométricos, ou seja, o grau de aceitação dos membros. E encontram-se cinco tipos sociométricos claros: o tipo médio, aquele que não se destaca quanto à apreciação dos outros membros; o tipo popular, aqueles que são socialmente aceitos e participativos; os rejeitados, aqueles que não são preferidos por muitos pares; os ignorados, aqueles que parecem quase invísíveis dentro do grupo, e os controvertidos, aos quais são atribuídas qualidades tanto positivas quanto negativas pelos membros (Dodge, 1983). Segundo Le Fé e Jiménez, o *status* sociométrico está claramente associado ao desempenho social, ao rendimento acadêmico, à adaptação emocional e ao conhecimento social.

A escolha dos amigos sofre, também, influência das diferenças sexuais. Observa-se que na infância e início da adolescência, os grupos de pares são predominantemente homogêneos, em meados da adolescência, os grupos começam a tornar-se cada vez mais mistos (Shaffer, 2005).

O grupo de pares configura-se como um importante agente de socialização, oferece contribuições no desenvolvimento da identidade e,

através da aprendizagem do papel de amigo promove uma maior diferenciação do eu, além de favorecer a transição para a sociedade adulta (Schaffer, 1996).

Os meios de comunicação de massa como agentes de socialização

São vários os meios de comunicação de massa: revistas, jornais, rádio, televisão, internet etc. Entretanto, a televisão, por atingir crianças em uma fase muito precoce, têm dividido com a família e com a escola sua função educativa na transmissão de valores e normas de comportamento (Pereira, 2002; Rezende, 1998).

Desde os anos 1950 a televisão se inseriu nos lares por todo o mundo e, em especial, na vida das crianças. Nos EUA cerca de 98% de crianças entre três e 11 anos de idade assistem à televisão por cerca de quatro horas diárias (Shaffer, 2005). Isso se evidencia igualmente em Portugal (Monteiro, 1999). Questões como o impacto da televisão no comportamento violento e a influência do comportamento violento sobre a visão de mundo de crianças e adolescentes, foram notificadas na literatura da psicologia (Bandura, Ross & Ross, 1961; Gerbner, 1972; Monteiro, 1999).

Muitas pesquisas sobre a televisão têm se preocupado com seu conteúdo (Huston, Geer, Wright, Welch & Ross, 1984), principalmente porque se observa em estudos com crianças entre três e sete anos a diminuição do interesse por programas educativos e um aumento do interesse pelos desenhos e comédias, e este interesse é tanto maior quanto mais velha é a criança (Huston, Wright, Rice, Kerkman & Peters, 1990). Outros estudos vão mostrar que o hábito de assistir televisão aumenta até os 11 anos e declina um pouco durante a adolescência. Aos 18 anos a criança terá passado mais tempo assistindo televisão do que realizando

qualquer outra atividade, exceto dormir (Shaffer, 2005). Observa-se, ainda, que os meninos assistem mais televisão do que as meninas, e crianças de minorias pobres são propensas a assistir mais televisão do que as não minoritárias e de nível socioeconômico alto (Huston, Wright, Marquis & Green, 1999).

Além dos aspectos como conteúdo e tempo de exposição à televisão, há ainda aspectos concernentes às características desenvolvimentais das crianças. Por exemplo, observa-se que com menos de sete anos as crianças não compreendem completamente a natureza fictícia da televisão, muitas vezes acreditando que o personagem mantém seu papel na vida real. As intenções dos personagens só vão ser percebidas pelas crianças por volta dos dez anos de idade. Por outro lado, as limitações cognitivas de uma criança de seis anos podem fazê-la avaliar positivamente as atitudes negativas de uma personagem que finge ser boazinha, em virtude de seu enfoque sobre os comportamentos concretos mais do que sobre as intenções subjacentes (van den Broek, 1997).

Assim, tem havido uma preocupação de grande parte dos estudiosos sobre os efeitos da televisão, principalmente porque ela tem substituído outras atividades que as crianças possam fazer, como ler, conversar com amigos, ir ao cinema e praticar algum exercício físico (Monteiro, 1999). Neste sentido, alguns estudos encontraram relação entre assistir televisão e a manutenção de visões tradicionais acerca dos papéis masculinos e femininos em crianças que assistem televisão por mais tempo, do que entre aquelas que assistem por menos tempo (Huston et al., 1984; Huston et al., 1990; Huston & Wright, 1998). Brito (2005) analisa alguns programas televisivos para criança e observa que a televisão vem retratando progressivamente, através de imagens e sons, a desvalorização da autoridade dos adultos por crianças e adolescentes, particularmente de seus pais. Isto se evidencia na apresentação de pais em situações

desfavoráveis em relação aos filhos e no momento em que a criança é colocada representando figuras de autoridade.

Analisando a televisão como transmissora de valores, Camino, C. & Cavalcanti (1998) realizaram um estudo sobre a transmissão de valores pelas telenovelas brasileiras "Vale Tudo", "Tieta" e "Salvador da Pátria". As autoras afirmam que os valores predominantes nas telenovelas revelam modos de ação guiados por interesses pessoais e despotismo. Nas novelas apresenta-se, ainda, uma visão distorcida da resolução dos problemas sociais, que são retratados como iniciativas da bondade individual de um político e não como obtidos através de mudanças na estrutura sociopolítica. As autoras preocupam-se com os efeitos desses valores sobre os telespectadores, sobretudo as crianças, uma vez que muitos desses programas são vistos por esses indivíduos em uma fase em que não são capazes de considerar, em seus julgamentos, a relação entre intenção e consequência. Assim, afirmam, com base em estudos de Huesmann (1986), que a faixa etária de seis a 14 anos de idade corresponde ao período crítico para incorporação de comportamentos televisionados, e no Brasil esse grupo corresponde a 14% dos telespectadores. As autoras concluem afirmando que os programas das telenovelas brasileiras contribuem para reforçar a moral heterônoma[1] nessa população.

Mais recentemente tem-se tornado preocupante a influência da televisão sobre a formação de imagens estereotipadas dos grupos sociais (Huston & Wright, 1998; Liebert & Sprafkin, 1988; Staples, 2000). A este respeito, Mok (1998), em seu estudo, afirma que a televisão não oferece uma imagem ou modelos de papéis positivos de grupos minoritários.

1 Ver Biaggio, A. M. B. (1975). Psicologia do desenvolvimento. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, para uma definição e discussão dobre o desenvolvimento moral de Kholberg.

Outros estudos corroboram esses achados e afirmam que frequentemente, na televisão, as personagens pertencentes a grupos minoritários são descritas de maneira desfavorável, como cômicas, pouco aptas e preguiçosas, ou como vilãs ou vítimas (Liebert & Sprafkin, 1988; Staples, 2000). Graves (1993) observa que a descrição desfavorável de personagens de grupos minoritários leva à adoção, por parte das crianças, de atitudes raciais negativas em direção a esses grupos, enquanto retratos positivos de minorias parecem reduzir estereótipos étnicos e raciais e aumentam a probabilidade do estabelecimento de amizades interétnicas entre as crianças.

Atualmente outros meios de comunicação têm ganhado visibilidade e espaço na vida das pessoas em geral, e especialmente das crianças. Esses novos meios são considerados como socializadores, uma vez que têm ocupado um tempo considerável da vida de crianças e adolescentes, até de serem utilizados para esclarecer dúvidas sobre questões importantes, para comunicação, formação de amigos e lazer. Tem sido conhecidos como "as novas tecnologias" e referem-se ao computador, internet, videojogos, entre outros que surgem em profusão, diariamente. Desde a década de 1950, mais especificamente em 1947, os computadores entram no cenário mundial (Cavalcanti, 1995), sendo seguidos pela internet, que surgiu na década de 1960 e se popularizou na década de 1990 (Castells, 2003).

Estes meios têm se tornado tão imprescidíveis nos lares quanto a televisão, por sua diversidade de uso e suas características de permitir à interatividade e o acesso à informação atualizada em tempo real, as novas tecnologias podem interessar a crianças e a adultos. Através do computador e da internet as pessoas podem se comunicar com outras que estão a distância, em um contato face a face através de uma câmera.

Num estudo realizado na Espanha no ano de 2009 (Urra, 2011), observou-se que em 54% dos lares havia computadores e 8,3 milhões com acesso a internet. Cerca de 25 milhões de pessoas usam internet mensalmente e 54 milhões possuíam linhas móveis. Quanto ao uso desses meios entre os jovens, observa-se que 94,5% dos que têm entre dez e 15 anos sabem usar computador e 85% usam a internet diariamente. Destes jovens, cerca de 68,4% dispõem de telefone celular. Outros recursos tecnológicos investigados foram os videojogos, MP3, MP4 e o iPod, que se apresentam em 31% dos lares e assumem grande importância entre os jovens de dez a 18 anos. Esse estudo situou as idades de dez e 11 anos como sendo o início do uso das tecnologias da informação e comunicação, sendo os serviços mais utilizados pelos internautas dessa idade o correio eletrônico, *download* de músicas e filmes, e busca de informações escolares.

Outro estudo realizado em 18 países europeus demonstrou que metade dos jovens da União Europeia com menos de 18 anos faz uso da internet, e nesse estudo encontra-se um índice de 9% de internautas com menos de seis anos de idade, sendo que ocorrem diferenças em países como Grécia, Bulgária e Portugal, que apresentam índices mais baixos (Ponte & Vieira, 2008). No Brasil, o percentual de acesso à internet de 2005 a 2008 aumentou 75,3%. Entre 2009 e 2011 o número de lares brasileiros com computadores e acesso a internet foi de 39,8%, e segundo a pesquisa do IBGE mais de 10 milhões de brasileiros usam a internet. O uso da internet entre as pessoas de dez anos ou mais de idade é de 46,5% (http://www.ibge.gov.br).

Com essa intensidade de uso da internet, surgem estudos preocupados com os efeitos do seu uso. Muitas das preocupações assemelham-se àquelas discutidas com relação à televisão, de modo que as discussões são controversas. Muitos estudos referem à importância da internet na

educação, enquanto outros apontam os perigos associados ao uso por público tão jovem e ainda ao vício que pode surgir (ver Buckingham, 2007; Chan & Rabinowitz, 2006; Leung, 2004; Urra, 2011, para uma revisão).

Socialização e as relações interétnicas: valores, crenças e práticas educativas

Apesar de todos os agentes de socialização anteriormente mencionados exercerem influência sobre o comportamento, ainda há considerável desconhecimento no tocante à maneira como ocorre a introjeção dos valores, normas, crenças e modos de comportamento no processo de socialização (Schaffer, 1984). A compreensão do papel das distintas crenças, valores e comportamentos que os pais mantêm ao socializarem seus filhos é um parâmetro significativo na compreensão sociopsicológica dos aspectos ligados ao comportamento e atitudes étnicas dos filhos. Os achados a este respeito são controvertidos. Por exemplo, Horowitz e Horowitz (1938) afirmam que as atitudes das crianças para com as pessoas negras são mais determinadas pelo contato com as ideias e atitudes dominantes em seu grupo social para as pessoas negras do que pelos seus contatos com as pessoas negras, em si. Outros estudos têm mostrado não existir relação entre as atitudes étnicas dos filhos e aquelas de seus pais (Aboud & Doyle, 1996; Weigl, 1995). Contudo, recentes investigações sugerem que a visão dos pais sobre os diferentes grupos étnicos influencia as atitudes das crianças para com esses grupos e a formação da identidade delas (ver Carlson & Iovini, 1985; Jeter, 1995; Lasker & Lasker, 1991). Robinson, Witenberg e Sanson (2001) afirmam que a demonstração de tolerância dos pais para pessoas de outras raças ou etnias afeta a preferência dos filhos em direção a pares de outras raças ou etnias. Já Nesdale (2001) afirma

que as crianças expressam afirmações racistas em direção a exogrupos étnicos por volta dos cinco anos, e que os pais e pares são a primeira fonte dessas expressões.

Valores e educação dos filhos

Como temos feito referência, o processo de socialização de crianças consiste, entre outras coisas, na transmissão de valores aos filhos. Analisaremos os valores enquanto importantes características da personalidade que afetam uma variedade de aspectos da vida das pessoas, mesmo comportamentos indesejáveis socialmente, como são o preconceito e o racismo. Abordaremos, então, os valores que os pais desejam para seus filhos e suas influências sobre os comportamentos e atitudes étnicas das crianças. Uma vez que no capítulo cinco deste manual, Álvaro faz referência aos valores na psicologia, furtar-no-emos a apresentar detalhes dessa teoria e nos centraremos na implicação dos valores nas atitudes intergrupais.

A pesquisa psicológica tem avançado consideravelmente na compreensão dos valores e mostrado que estes afetam uma variedade de aspectos da vida das pessoas, tais como as decisões dos indivíduos em direção a certos objetos, como o comportamento de consumo, preconceito e o racismo (Biernart, Vescio, Theno & Crandall, 1996; Lima & Vala, 2002). Ao longo dos estudos na psicologia social, os valores receberam várias definições, sendo a de Rokeach (1973) a mais utilizada. Este autor define os valores como crenças relativamente estáveis de que um determinado modo de conduta ou finalidade é desejável socialmente.

As pesquisas na área da relação pai-filho admitem uma forte relação entre os valores, atitudes e comportamentos dos pais e aqueles dos filhos, e enfatizam a influência parental na socialização de atitudes e

valores particulares. Grusec, Goodnow e Kuczynski (2000) e Rohan e Zanna (1996) afirmam que os pais são a primeira fonte de aquisição dos valores das crianças, embora eles não sejam as únicas.

Alguns estudiosos têm recorrido ao estudo dos valores dos pais para compreender o comportamento e atitudes dos filhos (Baer, Curtis, Grabb & Johnston, 1996; Castro, 1997; Rohan & Zanna, 1996; Spencer,1983). Por exemplo, Castro (1997) estudou a relação entre identidades maternas e os valores que as mães desejam para seus filhos, com o objetivo de verificar se as mães que se identificam com valores da competência e realização (materna e profissional) desejavam esses valores para os seus filhos.

Com base em trabalhos anteriores (Castro & Monteiro, 1996), Castro (1997) tipifica a identidade materna em identidade de "supermulher", caracterizada pela associação simultânea e conjunta de pertença ao mundo familiar e do trabalho; e "identidade tradicional", caracterizada pela adoção de ideias religiosas e tradicionais. Os valores requeridos para os filhos são os valores de autorregulação (independentes, curiosos, com ideias próprias) e valores conformistas (obedientes, bons pais/maridos/ mães/esposas, respeitadores dos mais velhos). Foram consideradas outras variáveis, como a escolaridade e idade da mãe e gênero dos filhos.

Castro (1997) verificou que as mães querem que os filhos sejam igualmente obedientes e independentes. A valorização do conformismo não se relaciona à identidade ou à escolaridade da mãe, mas sim ao gênero da criança. As mães expressam desejo por valores conformistas quando consideram os filhos do sexo masculino. Para a autora, este resultado, aparentemente contraditório, pode estar relacionado, por um lado, à oposição das mães à ideia generalizada de que rapazes seriam desobedientes e, por outro lado, a sua oposição ao estereótipo feminino tradicional que vincula esse valor ao gênero feminino. Observou-se, ainda, que o valor da autorregulação está relacionado à identidade e à

escolaridade materna. Mães mais escolarizadas, e também aquelas que têm identidade de "supermulher", são as que mais desejam o valor da autoregulação para os filhos.

Gonzales-Ramos, Zayas e Cohen (1998) realizaram um estudo para identificar os valores que orientam as crenças e práticas de educação dos filhos de mães porto-riquenhas residentes nos EUA. As mães foram avaliadas quanto ao seu nível de aculturação e avaliaram a importância de 13 valores para a criação dos filhos pré-escolares. Dez dos valores foram coletados a partir de estudo piloto com mães profissionais e não-profissionais, e os três restantes foram coletados da literatura como relativos à cultura anglo-saxônica (e.g., assertividade, independência e criatividade). As mães consideraram a honestidade, respeito e responsabilidade como valores mais importantes na criação dos filhos e a lealdade para com a família, afeição e altruísmo como os próximos mais prioritários. Quanto menos aculturadas eram as mães, mais consideravam importantes os valores de humildade e respeito. As mães mais aculturadas valorizavam mais a independência e a criatividade.

Esse estudo demonstra que os valores que os pais querem para seus filhos podem variar conforme a cultura e os contextos de socialização, ou seja, são influenciados pelas diferentes condições de vida em que as crianças nascem e se desenvolvem (Lordelo, Carvalho & Koller, 2002).

Valores e socialização do preconceito

Valores são usados como critério para selecionar, justificar ações e avaliar pessoas (Schwartz, 1992). São também importantes na socialização do preconceito. O papel dos valores no preconceito e discriminação tem sido enfatizado pelas pesquisas, que têm sugerido que o preconceito para membros de outros grupos étnicos e sociais é influenciado pela

dissimilaridade percebida de valores e crenças (e. g. Rockeach, Smith, & Evans, 1960).

Mais recentemente, os valores e as normas como motivadores e/ou justificadores das atitudes intergrupais têm sido eixos centrais das teorias do "Racismo Moderno e Simbólico" (McConahay & Hough, 1976; Sears & Kinder, 1971), do "Racismo Aversivo" (Gaertner, 1976; Kovel, 1970) e do "Racismo Ambivalente" (Katz & Hass, 1988). Zanna, Haddock e Esses (1990) utilizam a ideia de "crenças simbólicas", ou seja, crenças sobre a relação, positiva ou negativa, entre grupos sociais, valores e normas básicas, para analisar as atitudes em direção a grupos étnicos e sociais, e demonstram que as atitudes negativas para outros grupos estão relacionadas à percepção de que valores estimados são ameaçados.

Vários estudos com adultos têm mostrado que uma maior aceitação dos valores da autopromoção (poder e realização) implica mais discriminação contra exogrupos minoritários (ver Biernat et al., 1996; Crandall, 1994; Lima & Vala, 2002; Schwartz, 1992). Rohan e Zanna (1996), investigando estudantes universitários e seus pais, com o objetivo de analisar a similaridade entre os valores de pais e filhos, demonstraram que mães e pais têm perfis de valores muito similares, e que os filhos também têm perfis de valores similares aos de seus pais. A média de correlação de similaridade entre filhos e seus pais, dentro de cada família, foi de 0.54, considerada alta.

Em outra perspectiva, Legault, Green-Demers, Grant e Chung (2007) identificaram uma taxonomia de motivos subjacentes ao desejo de regular o preconceito. Esses autores se fundamentaram na teoria da autodeterminação que explica o processo de internalização de objetivos e valores. Conforme esta teoria, quanto mais um objetivo ou valor for internalizado, mais o indivíduo age em conformidade com ele. Assim, seis níveis de motivações para regular o preconceito são propostos,

estes são dispostos ao longo de um *continuum* de autodeterminação que varia conforme o grau de internalização. O primeiro nível é chamado de motivação intrínseca e consiste no maior grau de autodeterminação, o indivíduo persegue livremente seu objetivo e sente prazer, satisfação e competência em fazê-lo. A motivação para ser não preconceituoso é mantida mesmo na ausência de incentivos externos, simplesmente por ser satisfatório para si mesmo, ou porque ser igualitário causa prazer. O segundo nível, denominado de motivação extrínseca, subdivide-se em quatro diferentes classes de motivação, que variam muito em seu nível de autodeterminação. a) A "regulação integrada" ocorre quando valores e objetivos que são defendidos se fundem ao eu,e tornam-se parte da autoexpressão da pessoa. Os valores e comportamentos defendidos são tão integrados ao eu que são interpretadas como extensões naturais da identidade. b) A "regulação identificada" refere-se à adoção de objetivos porque eles são vistos como valorizados ou importantes. É um endosso pessoal que altera a fonte causal da motivação do comportamento de externa para interna. c) Na "regulação introjetada" a motivação do comportamento advém de pressões externas, os comportamentos são introjetados ao eu e são realizados para evitar a culpa ou para melhorar autoestima. d) Na "regulação externa" o motivador do comportamento é a obtenção de recompensas ou evitação de punições. E finalmente o sexto nível é a a motivação que representa o mais baixo grau de autodeterminação, nele há a falta de intenção de agir e de percepção de qualquer relação entre o próprio comportamento a um resultado posterior, o indivíduo pode sentir-se impotente em efetivar um resultado. Os autores afirmam, em consonância com os pressupostos da teoria da autodeterminação, que uma motivação interna para responder sem preconceito produz respostas menos racialmente viesadas, avaliados através do IAT (*Implicit Association Test*, ver Greenwald, McGhee& Schwartz, 1998 para

uma revisão) comparado a ter uma motivação externa para responder sem preconceito.

3. Crenças maternas

Nos estudos sobre socialização das crianças, tem havido grande interesse em compreender a influência das ideias dos pais sobre educação dos filhos (Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992; Castro & Monteiro, 1996). Dentre esses estudos, encontram-se aqueles que admitem que a compreensão dos pais sobre a natureza da criança é organizada em amplas categorias de crenças apoiadas mutuamente e relacionadas de maneira sistemática à ação (Harkness & Super, 1996).

As crenças dos pais sobre as crianças ajudam estes a darem sentido aos comportamentos e ao desenvolvimento de seus filhos. Há um intenso debate sobre a origem das crenças: acredita-se que podem estar situadas nas experiências iniciais do sujeito ou nas suas inserções sociais, ou seja, alguns defendem uma explicação mais individual e outros, mais social. Entretanto, Perozynski e Kramer (1999) argumentam que as crenças dos pais surgem nas suas interações diárias com os filhos, com o intuito de legitimar suas ações. Sigel (1985) oferece uma definição de crenças parentais ligada tanto aos conhecimentos quanto aos afetos, valores e ações. Nessa visão, crenças são conhecimentos apoiados ou não em evidências, aos quais os indivíduos conferem um valor de verdade. As crenças podem ser baseadas em convicções, cognições estruturadas em sistemas, e estas adquirem o seu sentido e valor de verdade precisamente em relação ao sistema conceitual dos indivíduos, nomeadamente aos seus valores.

Para Sigel (1986), essa definição abrange sete aspectos: 1) as crenças surgem das experiências e definem a realidade psicológica dos

indivíduos; 2) são organizadas em domínios, e.g., político, social, religioso; 3) os domínios das crenças têm fronteiras que variam em permeabilidade, o grau de permeabilidade está relacionado com a probabilidade de assimilação de novas informações e de reorganização das crenças; 4) as estruturas das crenças não são apenas organizadas com base na racionalidade, mas também com base nos afetos. A intensidade dos afetos determina a prontidão para a mudança das crenças; 5) as crenças podem variar em tipos, que podem apresentar níveis hierárquicos. Algumas crenças podem estar mais ligadas à ação do que outras; algumas podem ser mais concretas, outras mais abstratas; 6) as crenças são orientadoras das ações e estão impregnadas de conteúdo situacional, ou seja, com base nas crenças os indivíduos escolhem os eventos para os quais reagir; 7) aparentes inconsistências nas crenças são compreendidas quando conhecemos o quanto situação e crenças estão ligadas.

As crenças são, assim, distintas de outras cognições, tais como desejos e valores. Contudo, elas podem ser influenciadas pelos valores que os pais mantêm (Miller, Manhal & Mee, 1991) e são dependentes do nível de instrução dos pais (McGillicuddy-DeLisi, 1985; Castro & Monteiro, 1996).

Muitos estudos têm sido desenvolvidos com o interesse de explorar as implicações das crenças ou ideias dos pais, relacionando-as a diversas facetas do comportamento e cognições das crianças (Harkness & Super, 1996; Castro & Monteiro, 1996; Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit & Zelli, 2000; Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992). Os investigadores têm-se interessado em analisar aspectos das crenças dos pais como os conteúdos, os processos de formação, manutenção e mudança, a relação entre crenças e comportamento e entre as crenças dos pais e as características das crianças (Miller, Manhal & Mee,1988; Monteiro & Castro, 1997).

Em Portugal, um grupo de pesquisadores vem realizando estudos com mães e professoras com o objetivo de caracterizarem a dimensão de representação do desenvolvimento da educação das crianças, a partir da compreensão da estrutura e conteúdo das crenças e dos valores parentais, assim como analisarem a articulação entre crenças e práticas parentais e identificarem os fatores responsáveis pela variação nas crenças (Carvalho, 1997; Carvalho, Mouro, António & Monteiro, 2002; Castro, 1997; Castro & Monteiro, 1996; Ventura & Monteiro, 1997).

Assim, em Monteiro, Castro e Ventura (1993), Castro e Monteiro (1996) e Castro (1997), encontramos o seguinte conjunto de crenças que se repetem ao longo dos estudos: 1) crenças tradicionais – é uma categoria que reflete visões tradicionais sobre educação e a aprendizagem, como por exemplo: as crianças aprendem e os professores ensinam; a escola é responsável pela educação; os pais não devem interferir, e as crianças têm de ser inteligentes para aprender; 2) crenças na autorregulação – crenças dessa categoria admitem as crianças como seres autônomos no seu processo de aprendizagem e todas diferentes entre si; 3) crenças inatistas – as mães que professam essas crenças concebem que todas as capacidades já nascem com a criança e que não mudam ao longo da vida. 4) crenças bom-selvagens – essa categoria de crenças reúne ideias de que as crianças são seres que nascem bons e todos semelhantes; 5) crenças de que educar é moldar – estas refletem a necessidade de controle sobre as crianças para prevenir a livre expressão dos seus impulsos naturais, considerados prejudiciais à sociedade e a elas próprias.

Em outros estudos (Carvalho et al., 2002; Ventura & Monteiro, 1997), as crenças são consideradas em relação ao contexto educativo integrado ou segregado, aproximando-se, então, de uma abordagem voltada às relações intergrupais. Nestes estudos, novas categorias são sugeridas, considerando-se o contexto escolar assim como as ideias de professores e

mães. Assim, temos: 1) crenças altruístas, que se referem à concepção de que o cenário integrado promove a aprendizagem da diversidade social; 2) crenças na autonomia, em que o cenário integrado associado à educação informal promove a aprendizagem da solidariedade; 3) crenças elitistas, que reúnem as concepções relativas às desvantagens do cenário integrado, tais como a falta de motivação das outras crianças e a diminuição do ritmo de ensino dos professores; 4) crenças democráticas, que integram ideias anti-inatistas com a ideia da escola como garantia de igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Os estudos que geraram essas categorias de crenças tiveram como amostra mães que tinham filhos em contextos de aprendizagem integrados *versus* segregados, ou seja, contextos que juntavam crianças com dificuldades cognitivas e crianças sem dificuldades, e contextos que admitiam exclusivamente ou um ou outro tipo de crianças, à exceção do estudo de Carvalho et al. (2002), que analisou professores que atuavam em contexto integrado multiétnicos e mães de crianças brancas e negras.

Nos estudos supracitados, as autoras encontraram relações das crenças das mães com diversas variáveis. Assim, em Castro e Monteiro (1996) observa-se que as crenças das mães variam consoante o seu grau de escolaridade, sendo que as categorias de crenças com que as mães menos escolarizadas concordam é a Tradicional, Educar é Moldar e Inatista, e a categoria de crença com a qual as mães mais escolarizadas concordam é a de Autorregulação. Os indicadores de experiência materna não estão relacionados a diferenças nas crenças. Já em Castro (1997), a autora afirma que a variabilidade das crenças, como associada aos contextos de socialização, remonta às bases destas em construções sociais e contextuais e relacionadas aos valores e identidades do que em experiências com a criança, como pensa Sigel (1985). Em Carvalho (1997), observamos que a variabilidade das crenças é uma função também da

profissão das mães. Assim, mães que têm profissão na área das ciências concordam mais com as crenças na Autorregulação e concordam menos com as crenças do Bom Selvagem do que as que têm profissão nas áreas administrativa e comercial, ou que não trabalham.

Crenças maternas e relações interétnicas

Quando se considera a relação entre grupos e as crenças dos educadores, observamos no estudo de Ventura e Monteiro (1997), com mães de crianças que estudam em escolas integradas e segregadas, que mães com filhos na escola integrada concordam mais com crenças Altruístas e de Autonomia do que mães com filhos em escolas segregadas. Ambos os grupos de mães discordam das crenças Tradicionais e Democráticas. Já no estudo de Carvalho, Mouro, António e Monteiro (2002), com mães e professores de escolas em que a maioria dos alunos era de cor de pele branca ou negra, foi observado que as crenças que mais caracterizam o pensamento dos educadores (pais e professores) é a de Autorregulação. Os educadores discordam das ideias refletidas nas crenças Tradicionais e Educar é Moldar, e não apresentam diferenças quando consideram as ideias contidas nas crenças Elitistas. Considerando-se a etnia das mães, apenas o conjunto de ideias contido na crença Tradicional foi fator diferenciador, sendo que essas ideias são menos aceitas pelas mães brancas do que pelas mães negras. As crenças das mães não se diferenciaram em função dos filhos frequentarem escolas de maioria branca ou negra. Os professores, todavia, diferenciaram-se em suas crenças consoante sua formação (se tinham formação multicultural ou não) e o contexto escolar (composição numérica da turma em termos de etnia). Sendo assim, os professores com formação em educação multicultural discordam mais das crenças Tradicional e Elitista do que os professores sem essa formação. Quando se considera o contexto escolar, os professores de escolas de

maioria negra concordam mais com as ideias contidas na crença Educar é Moldar e Elitista do que os professores de escolas de maioria branca.

O interesse pelo estudo do pensamento, ideias ou crenças parentais referente às relações interétnicas tem se intensificado, de modo que surgem investigações que analisam os conteúdos das comunicações de pais, de diversos grupos étnicos, com os filhos sobre discriminação e preconceito (Hugles & Chen, 1999). Outros analisam a relação das crenças com as estratégias de educação com pais de diferentes etnias. Por exemplo, pais afro-americanos ensinam seus filhos sobre a possibilidade de discriminação e sobre as maneiras de lidar com ela, bem como a história e as tradições de seu grupo, quando as famílias vivem em vizinhanças etnicamente misturadas (Hugles & Chen, 1997; Thornton, Chatters, Taylor, & Allen, 1990).

4. Práticas ou estilos educativos parentais

Existem grandes diferenças nas práticas de educação aplicadas pelos progenitores (Schaffer, 1996). Grande parte das práticas estão vinculadas ao conteúdo dos pensamentos dos pais e constituem estratégias educativas compatíveis com os objetivos individuais e sociais presentes em cada cultura (Monteiro & Castro, 1997). As práticas educativas dos pais não existem num vazio. Os pais pensam, discorrem, problematizam, sentem e tomam decisões sobre suas ações com os filhos (Monteiro & Castro, 1997). Seu pensamento, sentimento e decisões estão impregnados pelos valores concernentes ao que é apropriado para seus filhos e explicam uma parte substancial do seu comportamento no processo de criá-los (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000; Maccoby & Martin, 1983).

Assim, faremos uma análise do desenvolvimento do tema das práticas educativas parentais no contexto da teoria da socialização de

crianças, procurando expor alguns estudos que as vinculam ao tema do preconceito e do racismo.

Tipologia de práticas educativas parentais

Para compreender os aspectos importantes dos estilos parentais, diferentes níveis de análise são propostos consoante a postura dos progenitores. Assim, estes podem ser analisados com relação à sua sensibilidade, afeto, espírito diligente, calor humano, permissividade, atitude punitiva, capacidade de resposta etc. (Schaffer, 1996). Destes aspectos, quatro emergiram de forma consistente, em diversos estudos, e foram organizados em duas dimensões ortogonais, considerando o afeto envolvido e o controle dispensado: calor humano/hostilidade e permissividade/severidade (Maccoby & Martin, 1983; Palácios & Moreno, 1999; Schaffer, 1996). A primeira dimensão se refere à quantidade de afeto que os pais manifestam na relação com os filhos. Pais calorosos são afetuosos, manifestam aprovação, elogiam e sentem prazer nos filhos. A segunda dimensão refere-se ao controle dispensado. Num extremo, os pais dão total liberdade, não têm regras definidas que sejam impostas aos filhos. No outro extremo do *continuum*, há excessivo controle, restrições e regras para os filhos (Schaffer, 1996).

Essas dimensões geraram um esquema de quatro categorias do comportamento dos pais em relação aos filhos, que foram descritas no trabalho clássico de Baumrind (1971a) como estilo parental autoritário, autoritativo, permissivo indulgente e permissivo negligente (ver Maccoby & Martin, 1983; Rohan & Zanna, 1996).

Cada estilo parental implica, por um lado, uma determinada postura dos pais em direção aos filhos, e, por outro lado, diferentes consequências em níveis cognitivo e social, além de uma reação específica dos filhos em relação aos pais. A reação das crianças, por seu lado, depende do seu nível

intelectual, sua prontidão para usar informações externas, seu temperamento e humor, e ainda das mudanças de emoções e de suas interpretações das ações dos pais durante a interação (Grusec et al., 2000).

Maccoby e Martin (1983), Palácios e Moreno (1999), Rohan e Zanna (1996) e Schaffer (1996) assim resumem as principais características de cada estilo parental descrito por Baumrind (1971a):

- Os pais autoritários são caracterizados como muito exigentes, por impor seu poder e não aceitar as demandas dos filhos. Esses pais esperam que seus filhos vivam sob seus rígidos padrões, não os encorajando às trocas verbais. Raramente elogiam ou revelam prazer nas realizações dos filhos ou incentivam a independência e individualidade, tendendo a utilizar a ameaça e imposições para controlá-los. Considerando-se as dimensões ortogonais, esses pais são ao mesmo tempo hostis e severos.

- Os pais autoritativos são igualmente exigentes, têm firmes padrões, mas diferentemente dos pais autoritários, incentivam as trocas verbais, respeitando a opinião dos filhos e explicando as razões subjacentes a seus requerimentos. Exercem controle de modo não punitivo, têm clareza na expressão dos modos de conduta, incentivam a independência dos filhos, esperando e exigindo sua cooperação no respeito às normas. Conseguem seu controle através do diálogo e da reflexão sobre as consequências que as ações dos filhos terão para eles próprios e para os outros. Esses pais são ao mesmo tempo calorosos e severos.

- Os pais permissivos indulgentes são caracterizados pela tolerância excessiva aos impulsos da criança. Exigem poucas realizações

de seus filhos, evitam controlar, punir ou asseverar sua autoridade. São frouxos quanto às normas de conduta, permitindo que os filhos regulem seu próprio comportamento e tomem suas próprias decisões em tudo que é possível. Esses pais não se consideram responsáveis ativos por mudanças no comportamento dos filhos. São ao mesmo tempo afetuosos e pouco controladores.

- Os pais permissivos negligentes caracterizam-se por estarem próximos da indiferença em relação aos filhos e não estão comprometidos com seu papel de pais. Estão envolvidos e preocupados com outras atividades e dispensam pouco tempo aos reclames das crianças. Não são responsivos, interessados nem exigentes quanto a normas de conduta, além de prestarem pouca atenção e procuram, ao máximo, minimizar a interação com os filhos. Podem rejeitar ou negar as próprias responsabilidades na educação da criança. Esses pais são ao mesmo tempo hostis e pouco controladores.

Esses estilos educativos representam situações extremas da realidade do contexto familiar. Talvez situações tão puras como as descritas anteriormente não sejam possíveis de se observar (Palácios & Moreno, 1999). Convém salientar, entretanto, que os pais nem sempre coincidem nos seus estilos educativos, ainda que o uso destes estilos dependa de uma série de fatores contextuais tais como o tamanho da família, posição de nascimento, sexo da criança, sexo dos pais e *status* socioeconômico (Sigel, 1986). Kasser, Koestner e Lekes (2002), por exemplo, encontram que algumas práticas parentais podem ser mais utilizadas por pais de determinados níveis socioeconômicos e enfatizam que o tratamento dispensado à criança parece influenciar seus valores no futuro. Como

afirmam Grusec et al. (2000), o modo como os pais abordam seus filhos muda em função das características da criança e da situação; e, dependendo do caso, uma ação pode ser apropriada ou não. Por isto, a paternidade efetiva significa mais do que a oposição entre estilos educativos ou o uso de um estilo ou estratégias específicas.

Posteriormente, Sigel et al. (1992) fazem referência ao estilo orientado para a autonomia ou distanciamento, que é utilizado pelos pais que acreditam que os filhos adquirem conhecimentos em um domínio particular através de processamento cognitivo, da reflexão, de modo que esses pais encorajam os filhos a tomarem iniciativa na solução dos seus problemas, através da exploração e reflexão dos próprios atos da criança, devolvendo-lhe os dilemas para que ela os aprofunde, elabore os argumentos cognitivamente e, finalmente, aponte uma solução.

Práticas parentais e relações interétnicas

Spencer (1983) analisou as relações entre estratégias educativas de mães afro-americanas e a identidade étnica dos seus filhos. As mães foram questionadas sobre educação dos filhos, disciplina, identidade étnica e socialização. Os resultados mostraram que elas acham as escolas para crianças brancas mais bem equipadas e que a educação em escola segregada "negra" proporciona um conjunto de experiências diferentes para seus filhos. Pais de baixa renda ensinam mais frequentemente que ser rico é melhor do que ser pobre. As mães de classe média consideram a classe social sem importância. Apenas 32% das mães acham importante ensinar seus filhos sobre questões étnicas e preparação para a discriminação. Quarenta por cento valorizam instigar o orgulho étnico e a consciência cultural.

Quando perguntou-se a respeito do conhecimento dos filhos acerca da história dos negros, as mães dividiram-se: metade afirma que eles

conhecem muito sobre essa questão, enquanto a outra metade não estava segura quanto a isso. De maneira geral, as análises indicam que a comunicação dos valores parentais relativos a questões étnicas prediz as atitudes étnicas e preferências dos filhos. A falta de discussão e de ensino dos valores culturais do próprio grupo resulta na aquisição de valores e crenças culturais, preferência e atitudes do grupo dominante. A aquisição de valores culturais do próprio grupo resulta principalmente da intervenção parental, através da transmissão direta por via do ensino ou discussão.

Hughes e Chen (1999) analisaram a influência da comunicação pai-filho sobre as atitudes étnicas, preconceito e discriminação. As autoras admitem que os pais desempenham um papel muito importante na orientação das crianças quanto às questões étnicas (compreensão da hierarquia étnica, sistemas de estratificação étnica e processos associados, tais como o preconceito e a discriminação), através de suas práticas parentais e visões de mundo.

As autoras afirmam que as mensagens transmitidas pelos pais aos filhos apresentam características e conteúdos distintos. Quanto às características, as mensagens podem assumir a forma verbal e/ou não-verbal, o que pode ocorrer através da transmissão das tradições culturais, do falar em linguagem nativa em casa, ou da estruturação do ambiente da criança, disponibilizando objetos de artes tradicionais de sua cultura, e ainda da influência na escolha dos pares das crianças. As mensagens podem ainda ser transmitidas de modo deliberado ou de modo não intencional. A transmissão deliberada pode se dar através do ensino da história da herança dos antecedentes e da preparação para o viés étnico. A comunicação não intencional pode se dar, por exemplo, através da reação a situações, tais como quando os pais murmuram de modo sarcástico em resposta a uma depreciação étnica.

No tocante ao conteúdo, Hughes e Chen (1999) afirmam que as mensagens podem incluir várias dimensões, tais como: a) ênfase no

orgulho étnico, tradições e história (chamados de socialização cultural); b) conscientização sobre a existência do preconceito e discriminação (chamada preparação para enfrentar o preconceito); c) emissão de avisos e advertências sobre outros grupos étnicos, ou sobre relações intergrupais (chamada inculcação da desconfiança); e d) ênfase na necessidade de valorizar todos os grupos étnicos (chamado igualitarismo).

Do estudo de Hughes e Chen (1999) tem emergido uma série de pesquisas sobre socialização étnica e racial (*ethnic and racial socialization*). A socialização étnica e racial tem sido considerada como a principal prática utilizada por famílias e comunidades afro-americanas para ajudar as crianças a lidar com questões relacionadas à discriminação racial. Concebe-se que alguns dos efeitos negativos associados a perceber-se vítima de discriminação racial podem ser minimizados se os indivíduos forem socializados para lidar com essas experiências (Harris-Britt, Valrie, Kurtz-Costes & Rowley, 2007).

Importantes resultados têm sido produzidos a partir das pesquisas nessa área. Por exemplo, Hughes et al. (2006) têm demonstrado que os pais mencionam comumente a socialização cultural e igualitarismo como estratégias mais usadas por eles quando falam sobre racismo e discriminação com seus filhos, tais como mensagens sobre orgulho étnico e diversidade. No entanto, os estudos que envolvem os pais de minorias reportam ainda a preparação para enfrentar o preconceito, especialmente os pais afro-americanos. Já a inculcação da desconfiança é menos incentivada pelos pais. Pais de origem asiática (japoneses e chineses) conversam menos sobre discriminação ou igualdade entre os grupos do que os pais afro-americanos.

As práticas de socialização étnico-raciais variam de acordo com as características das crianças e dos seus pais, assim como dos contextos. De modo que o gênero e a idade estão entre as características associadas às

crianças. As mensagens de socialização mudam de acordo com as capacidades cognitivas e experiências das crianças. Por exemplo, os pais de crianças pequenas discutem menos do que os pais de crianças mais velhas problemas relativos à socialização racial ou étnica, especialmente discriminação. Já na adolescência, os processos de busca de identidade, a maior capacidade para refletir sobre as próprias experiências, e o aumento da probabilidade de exposição a situações que envolvem o preconceito racial, podem levar os pais a iniciar discussões sobre esses temas.

Em decorrência disso, quando os pais empreendem discussões sobre preconceito e racismo com crianças pequenas eles tendem a utilizar ou mensagens de socialização cultural ou igualitárias, enquanto com os mais velhos eles tendem a usar as mensagens de inculcação da desconfiança e preparação para enfrentar o preconceito. Com relação ao gênero dos filhos, observa-se que meninos são mais propensos a receber mensagens sobre preparação para enfrentar o preconceito, enquanto as meninas são mais propensas a receber mensagens sobre socialização cultural (Hughes et al., 2006).

Considerando as características dos pais, os pequisadores observam que as experiências anteriores e visões de mundo dos pais moldam suas práticas de socialização e determinam o contexto proximal no qual a família e as crianças operam. Observa-se que os pais que possuem maiores níveis de rendimento são mais propensos a se envolverem em estratégias de socialização cultural e preparação para enfrentar o preconceito do que os de baixos rendimentos. Assim, em contextos de alta discriminação, como vizinhanças altamente discriminatórias, nas quais a raça se torna altamente saliente, os pais tendem mais a transmitir mensagens sobre a etnia e raça aos seus filhos, do que em contextos não discriminatórios e nos quais a raça não está saliente (Hughes et al. 2006).

Com relação às consequências das estratégias de socialização racial usada pelos pais, os autores referem que o uso da socialização cultural pelos pais está associado à identidade étnica positiva dos jovens, e também a menor frequência de envolvimento em brigas, melhor gerenciamento da raiva (especialmente entre os meninos), maior autoestima com os colegas e melhores resultados cognitivos. Já são mais escassos os estudos analisando as estratégias de preparação para enfrentar o preconceito, de inculcação da desconfiança e do igualitarismo. Entretanto, alguns estudos demonstram que a preparação para enfrentar o preconceito fornece aos jovens competências para compreender e lidar com a discriminação, enquanto os resultados relativos à inculcação da desconfiança são menos favoráveis, pois os jovens desenvolvem expectativas de discriminação e desconfiança dos outros grupos. Já o uso de estratégia igualitária está associado à baixa autoestima do jovem, e a não discussão do racismo e da discriminação está associada com as notas baixas, além de deixar os jovens despreparados para enfrentar a realidade racial que eles poderão encontrar (Hughes et al., 2006).

Harris-Britt et al. (2007) analisaram as estratégias usadas pelos pais para reduzir os efeitos negativos da percepção da discriminação racial e sua relação com a autoestima dos filhos. Os autores entrevistaram jovens de 13 anos perguntando-lhes sobre as mensagens sobre orgulho racial (por exemplo, "diz para ter orgulho de ser negro") e preparação para enfrentar o preconceito (por exemplo, "diz que as pessoas podem ser maltratadas devido à raça") transmitido pelos seus pais (escala de socialização étnica e racial- Hughes & Chen, 1997). Os adolescentes também responderam a um Inventário de Auto-Estima (RSE; Rosenberg, 1965). Os resultados indicaram que apenas as mensagens de orgulho racial tiveram efeitos sobre a autoestima dos adolescentes. De modo que aqueles que relataram maior exposição a mensagens de orgulho racial

demonstraram estarem menos negativamente afetados pela discriminação racial percebida, comparados aos que relataram exposição mínima a mensagens positivas sobre o seu grupo e cultura.

Seok et al. (2012) estudaram crianças e adolescentes da Malásia e seus pais, com o objetivo de analisar a contribuição das práticas de socialização étnica dos pais no desenvolvimento da identidade étnica, autoestima e ajustamento psicológico dos filhos. A socialização étnica foi medida através da escala de socialização étnica e racial. Os resultados indicaram que a socialização étnica contribui significativa e positivamente no desenvolvimento da identidade étnica das crianças. De modo que, quanto mais os participantes perceberam que seus pais transmitiam socialização étnica, maior foi a identificação, preferência e sentimentos positivos para o próprio grupo étnico. As práticas de socialização étnica dos pais também contribuíram positivamente para a autoestima dos filhos, contudo não tiveram influência no ajustamento psicológico dos participantes.

Para Nesdale (2001), as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela mãe são determinantes do comportamento verbal dos filhos. Esse autor analisa o desenvolvimento das atitudes étnicas e dos estereótipos nas crianças através do impacto da linguagem na criação e perpetuação das relações intergrupais. Os estudos que analisam as atitudes étnicas das crianças através de sua resposta verbal a entrevistas estruturadas e não estruturadas têm mostrado que crianças de grupos dominantes têm revelado preferência endogrupal já desde os três anos, e algumas expressam verbalmente afeto negativo em direção a exogrupos minoritários já pelos cinco anos. Estes estudos mostram, entretanto, que a raça não foi a característica mais saliente nas verbalizações das crianças, mas sim o gênero. Contudo, quando os rótulos étnicos eram mencionados pelo experimentador, aumentaram as suas afirmações negativas sobre as características exogrupais dos cinco para os nove

anos de idade. Foi verificado, também, que o tom dos comentários e dos afetos negativos dirigidos ao exogrupo era despersonalizador (e.g. as crianças diziam: "eles pensam" VS. "eu penso") ou eram ricos em rótulos étnicos derrogatórios. Estas verbalizações apresentavam similaridade à linguagem expressa pelos pais nas afirmações negativas dirigidas a grupos minoritários. Nesdale (2001) conclui afirmando que, embora as análises sugiram que as habilidades cognitivas das crianças para imitar as expressões dos adultos não têm um impacto sobre a aquisição de atitudes étnicas, crianças de cinco anos podem já ter adquirido um léxico de linguagem racista para colocarem em uso quando decidirem depreciar exogrupos étnicos particulares.

A socialização e as relações interétnicas no Brasil

Como famílias brasileiras lidam com a questão da relação entre grupos? Apresentamos três estudos brasileiros que mostram diferenças intergeracionais nos comportamentos e atitudes para o próprio e o outro grupo em famílias.

Sansone (2004), em sua análise comparativa das condições de vida (renda, escolaridade), crenças e uso de terminologias raciais de pais e filhos, entrevistou pessoas abaixo de 25 anos e seus pais, da cidade satélite de Camaçari. Observou entre os jovens uma alta taxa de desemprego, embora seu nível de escolaridade fosse mais alto do que o de seus pais. O autor explica isso dizendo que, embora os filhos tenham um nível educacional mais elevado, este ainda é insuficiente para as exigências do mercado de trabalho. Os jovens também são mais insatisfeitos com seu padrão de vida, com as oportunidades disponíveis, e embora tenham aprendido a acreditar na mobilidade social, sentiam-se excluídos, tendiam a comparar-se

em termos de sucesso mais com a classe média do que com seus pais. Os pais, entretanto, achavam-se em situação melhor do que aquela de seus próprios pais. Contudo, os jovens pesquisados não viam seu nível de vida mais alto, nem percebiam mudanças no nível de emprego moderno como conquistas de seus pais. Mesmo com relação à crença religiosa, segundo o autor, válvula de escape às frustrações, não há grande adesão por parte dos jovens como ocorre na geração anterior. Com relação ao uso de terminologias raciais, observa-se que a palavra negro é geralmente utilizada por jovens com um grau de instrução mais elevado, e se refere a um termo bastante ofensivo, mas que nas últimas décadas mostrou-se como sinônimo de afirmação étnica. O termo mais tradicional é "preto" e se refere à cor negra real. Embora o termo "negro" esteja sendo usado ultimamente, tal fato ainda não indica uma afirmação direta da cor e do orgulho da própria raça. Os informantes demonstraram preferência somática pelo branco, o que foi mais evidente entre as pessoas acima de 40 anos, mas também entre jovens, mesmo aqueles que se identificam como negros.

Amaral (2002) analisou os discursos de mães e pais negros na transmissão de informações sobre preconceito e afirma que as crianças estão sendo socializadas para ignorar o preconceito, que deve ser silenciado, negado ou driblado. As mães e pais evitam falar do preconceito com os filhos. Segundo essa autora, isso ocorre por vários fatores que envolvem os diversos contextos de inserção da criança. Tomando a sociedade mais ampla, temos a crença dos pais de que estamos num país onde há democracia racial. Por outro lado, na escola não se fala da história do povo negro, da contribuição do negro na sociedade, das personalidades negras marcantes na sociedade; consequentemente, só pais negros militantes do movimento negro e de alta escolaridade os conhecem. No contexto da família, a negação do preconceito faz com que os pais não tenham respostas para ajudar seus filhos nas situações de discriminação;

os pais não sabem como agir e desconhecem um modo de reação nestes contextos, e preferem ignorar, evitar falar ou problematizar mais quando um fato ocorre.

Um estudo de França (2006) investigou a influência da socialização, das atitudes e identidade étnicas das mães sobre as atitudes étnicas de crianças brancas, mulatas e negras. Para tanto, foram entrevistadas mães de crianças de cinco a dez anos e seus filhos em Sergipe. Às mães perguntou-se sobre suas crenças e práticas educativas empregadas na educação dos filhos e os valores que querem que eles adotem quando crescerem. Às crianças perguntou-se sobre suas preferências para o próprio e outro grupo. Os resultados mais relevantes encontrados apontam para a importância da escolaridade sobre as crenças das mães e os valores que elas querem para seus filhos, de modo que mães mais escolarizadas acreditam menos nas ideias tradicionais, tais como as de que a educação deve ser passada pelos pais, professores e pela escola às crianças e que estas aprendem passivamente o que lhes é transmitido. Observamos, ainda, que as mães mulatas e negras que têm mais anos de estudo concordam menos com ideias inatistas e essencialistas acerca da natureza humana, como a de que a capacidade para os estudos nasce com as crianças. Sobre os valores, observou-se que mães brancas e mulatas com mais tempo de estudo valorizam o universalismo-benevolência, ou seja, querem que os filhos sejam justos, honestos, igualitários, prestativos e responsáveis. Entretanto, as mães mulatas com mais anos de estudo valorizam as dimensões do conformismo-tradição e da realização, ou seja, querem que os filhos sejam, ao mesmo tempo, religiosos, obedientes e inteligentes, bem-sucedidos, competentes e trabalhadores. Já as mães negras que têm mais rendimentos querem que seus filhos apresentem valores da dimensão da realização. Entende-se que a maior adesão das mães pertencentes a grupos minoritários aos valores da dimensão da realização pode estar

relacionada à necessidade de manutenção de um padrão social adquirido, o que pode poupar seus filhos da possibilidade de discriminação racial. Esta análise pode ser corroborada pelos achados de Lima e Vala (2004), que encontram que os adultos brasileiros percebem pessoas negras de alto *status* como mais brancas, e quando elas são branqueadas, são menos discriminadas do que pessoas negras de baixo *status*.

Outro resultado importante encontrado nesse estudo foi com relação às práticas educativas adotadas pelas mães sobre a identidade da própria mãe e sobre as atitudes raciais das crianças. Quanto ao primeiro aspecto, os resultados indicaram que mães negras que adotam mais a prática de autonomia atribuem maior importância à cor da própria pele. Acredita-se que o uso de prática reflexiva pelas mães, somada à sua identidade positiva, pode ser ainda uma forma de levar seus filhos a terem também uma atitude positiva em relação à própria etnia. Já as análises das atitudes raciais indicaram que filhos de mães mulatas que adotam práticas de autonomia e de punição preteriram o alvo branco. Quando as mães mulatas utilizam a prática de autonomia, seus filhos preferem o alvo mulato. Esses resultados parecem corroborar os estudos que concluem que quando os pais valorizam e defendem a própria etnia, seus filhos também apresentam elevados índices de valorização da própria etnia. Assim, parece que uma maior adesão à prática de autonomia por parte das mães de grupos minoritários pode levar seus filhos a preferirem o próprio grupo, em detrimento do exogrupo.

CAPÍTULO 11

Preconceito

Marcus Eugênio Oliveira Lima

Introdução

O Brasil durante muito tempo foi percebido como um país sem preconceito racial, um paraíso das relações raciais onde reinava a democracia racial. Esta imagem foi construída pelo sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, na década de 1930, em seu livro Casa Grande e Senzala. Tal visão idílica das relações raciais foi um mito fundador da identidade nacional brasileira, tendo como marcas fundamentais a cordialidade, o luso-tropicalismo e a mestiçagem (Freyre, 1933/1983; Alexandre, 1999; Alencastro, 1998).

O mito da democracia racial provocou e ainda provoca no cotidiano dos brasileiros e na produção científica nacional um impacto considerável. Para se ter uma ideia, enquanto na Índia e nos Estados Unidos existem políticas de ação afirmativa desde a década de 1950, no Brasil somente a partir do ano de 1990 houve o reconhecimento da existência de racismo por parte do Governo Federal (Teles, 2006). Também são recentes as discussões e mesmo a crença na existência de preconceito por parte do cidadão comum.

A produção psicológica nacional parece ter sido contaminada por esse desinteresse pela temática do preconceito. Praticamente não se encontram trabalhos na psicologia brasileira sobre o tema até o início da década de 1990, diferentemente da psicologia social norte-americana que desde os anos 20 do século passado pesquisa a temática. Nenhum

dos raros manuais de psicologia social que produzimos até os anos 90 tem capítulos sobre preconceito ou estereótipos. Com efeito, de acordo com dados de um estudo em que foram analisados 3.862 artigos em 30 periódicos, 656 dissertações e 393 teses nas bibliotecas da USP e da PUC de São Paulo na área da psicologia, a partir de 1987, observa-se que apenas 12 deles (0,2%) estavam relacionados ao preconceito de cor e apenas três deles foram publicados (Ferreira, 1999). Emblemático dessa situação é o fato de que o livro Psicologia Social, de Aroldo Rodrigues, publicado pela primeira vez em 1972, apresenta um capítulo sobre preconceito, estereótipos e discriminação apenas na sua 21ª edição realizada no ano 2000, e que seja este o único manual de psicologia social a dedicar um capítulo ao tema.

A partir de 1990 a psicologia social nacional começa timidamente a pesquisar o preconceito. Em 1995 surge o livro Preconceito, Indivíduo e Cultura, de Leon Crochík; em 2002 a Editora Vozes publica a coletânea "Psicologia Social do Racismo", organizada por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento; em 2004 sai o livro Estereótipos, Preconceitos e Discriminação: Perspectivas Teóricas e Metodológicas, organizado por Marcus Eugênio O. Lima e Marcos Emanoel Pereira. Esses três livros, juntamente com o capítulo no manual de Aroldo Rodrigues e colaboradores, e mais alguns artigos, são quase tudo que a psicologia social produziu acerca do tema até o final da primeira década do século XXI.

É consenso na atualidade que existe preconceito racial no Brasil e que é importante entendê-lo para combatê-lo. A tentativa de compreensão esboçada neste capítulo procura integrar e contextualizar contribuições da psicologia social norte-americana e europeia com os trabalhos da sociologia e antropologia, e com a produção recente da psicologia nacional. Uma primeira questão com que nos deparamos nessa tarefa é a de saber como analisar o preconceito.

O preconceito é desses temas difíceis de abordar nas discussões cotidianas, algo indesejável, que aparece quase sempre como um problema do outro, seja o outro vítima, seja o outro autor, e raramente do sujeito que fala. Mas, será o preconceito apenas um problema do outro? E quem é esse outro? Vamos começar ouvindo o que tem a dizer um brasileiro de classe média alta, branco e de sexo masculino:

> Sou um pequeno empresário, residente nos EUA. Viajo a negócios para vários países. Até o ano de 2000 eu usava passaporte brasileiro. Ao entrar na Europa via Portugal, Espanha ou Itália, era sempre a mesma história: perguntas e mais perguntas sobre meu destino, hotel, quantidade de dólares etc. A partir de 2001, passei a usar passaporte americano. Por coincidência, nunca mais, em dezenas de viagens à Europa, fui questionado por qualquer autoridade imigratória. Minto, fui questionado uma vez, numa viagem Atlanta/Milão, por distração, apresentei o passaporte brasileiro. O agente ficou surpreso quando viu que eu era brasileiro, perguntando por que eu estava entre os americanos (sic); quanto dinheiro trazia, quanto tempo ia ficar etc. (Folha on-line, 07/03/2008)

Não será difícil ao leitor imaginar como esse mesmo empresário seria tratado se além de brasileiro fosse mulher, negro, mulato, índio ou homossexual. Mas, e quando o brasileiro é vítima de preconceito em seu próprio país? Quem são essas vítimas e como são vitimizadas?

Vários estudos mostram que há no Brasil muito preconceito e discriminação contra negros, mulheres, índios, homossexuais, idosos, pessoas gordas, evangélicos, umbandistas etc. Se você não pertence a nenhum desses grupos, para descobrir o nível do preconceito basta

entrar em um espaço em que as pessoas não se preocupam muito com o "politicamente correto", como em comunidades virtuais, e procurar *posts* sobre esses grupos. Caso entre em algum sítio específico, perceberá que, no mínimo, existem 100 comunidades homofóbicas, do tipo "Ainda mato os gays da minha sala", "Sou contra o homossexualismo", "Morte aos gays", "odeio gay", etc.[1]

Entretanto, não é necessário frequentar a realidade virtual para perceber que muitos homossexuais são assassinados no Brasil e, sobretudo, no Nordeste. Apenas no ano 2000, 130 foram assassinados em nosso país. Somos campeões mundiais em homicídios contra gays (Folha on-line, 27/06/2001). Somente em 2007, 76 pessoas foram assassinadas por serem indígenas (dados do Conselho Indigenista Missionário). Segundo o Mapa da Violência de 2012 o Brasil ocupa a 7ª posição no ranking de homicídios contra mulheres, com uma taxa de 4,4 homicídios para cada 100 mil mulheres (Waiselfisz, 2011). Na mídia, as mulheres ocupam apenas 15% do espaço, embora representem mais de 50% da nossa população. Já parou para observar que cargos importantes mulheres ocupam na sua cidade ou na sua universidade?

Há mais mortalidade infantil entre os negros do que entre brancos. Uma mulher negra recebe, em termos de salário, pouco mais da metade do que recebe uma mulher branca e pouco mais de 1/3 do que recebe um homem branco, mesmo em estratos de mesma escolaridade (Bartalotti, 2007). Seriam muitos os dados, acreditamos que estes já são suficientes para situar o preconceito e o racismo como problemas de todos nós e entendermos que é importante para estudantes, cientistas sociais e cidadãos comuns se informarem melhor sobre as lógicas de operação e modos de controle desses fenômenos.

1 Ver http://mixbrasil.uol.com.br/mp/upload/noticia/67761307.shtml.

Neste capítulo discutiremos a conceituação do preconceito, do racismo e da discriminação, apresentamos as principais perspectivas teóricas de análise do tema na psicologia social e traçamos um cenário das evidências empíricas de racismo e discriminação no Brasil. Conscientes da impossibilidade de em um único capítulo falarmos sobre todas as formas ou tipos de preconceito, abordaremos em profundidade um caso típico, o preconceito racial, e remeteremos o leitor a outras fontes que abordam outros tipos de preconceito.

O que é preconceito?

Neste tópico procuraremos apresentar e discutir algumas das mais importantes definições de preconceito construídas pela psicologia social nos últimos 50 anos. A apresentação e discussão das definições estarão alicerçadas na análise dos determinantes históricos da teorização do preconceito na psicologia social, proposta por Duckitt (1992).

Foi Gordon Allport (1954/1979) quem traçou as linhas fundamentais que definem as principais perspectivas de análise do tema na atualidade. Para esse autor, o preconceito pode ser definido como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente (Allport, 1979, p. 7): "Uma atitude de prevenção ou de hostilidade dirigida a uma pessoa que pertence a um grupo simplesmente porque ela pertence àquele grupo, e se presume que possua as qualidades desagradáveis desse grupo."[2]

Seguindo a lógica dessa definição e considerando que existem vários grupos socialmente desvalorizados, temos tantos tipos de preconceito

2 Tradução nossa.

quantos pertencimentos a grupos minoritários na estrutura de poder (e.g., preconceito contra as mulheres ou sexismo, preconceito contra os homossexuais ou homofobia, preconceito contra os velhos ou idadismo, preconceito contra pessoas gordas, preconceito contra pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, preconceito contra os nordestinos, contra os ciganos etc.).

Jones (1972), em outro trabalho clássico sobre preconceito e racismo, formula uma importante definição do preconceito, que reflete a influência dos processos de comparação social destacados por Leon Festinger, em 1954:

> O preconceito é uma atitude negativa dirigida a uma pessoa ou a um grupo, que resulta de uma comparação social na qual o indivíduo (preconceituoso) ou o seu grupo de pertencimento é tomado como referência positiva. A manifestação comportamental do preconceito é a discriminação – as ações realizadas para preservar ou criar vantagens de um grupo em detrimento dos membros do grupo de comparação. (Jones, 1972, pp. 3-4)[3]

Ainda nessa mesma perspectiva de análise, mas com maior ímpeto na superação das teorias que entendiam o preconceito como um problema da personalidade dos indivíduos, Thomas Pettigrew (1958) e Muzafer Sherif (1967) realizam uma ruptura com os paradigmas de análise do preconceito da psicologia social das décadas de 1930, 1940 e 1950.

Para Sherif, por exemplo, a atitude do preconceito é produto do pertencimento a um grupo social. O que o autor quer dizer com "produto" é que aprendemos com nossos pares e pessoas referenciais de nossos grupos

3 idem

contra quem ter e de que modo expressar o preconceito. O preconceito, nessa abordagem, é entendido como uma norma social de conduta compartilhada com outros membros do grupo, mas aceita por uns que por outros, interiorizada para alguns e rejeitada por outros.

Nas décadas de 1980 e 1990 as definições do preconceito na psicologia social sofreram forte influência da cognição social, o que produzirá dois aspectos históricos importantes: o primeiro, é a quase completa negligência dos aspectos afetivos ou emocionais do preconceito; o segundo, é um retorno aos aspectos mais automáticos ou inconscientes do preconceito verificado no período de 1930 a 1950 (Duckitt, 1992). No final da década de 1990 começa-se a assistir a uma superação do primeiro desses aspectos, com a ênfase crescente sobre o papel das emoções no preconceito. É assim que Brown (1995, p. 8), em outro livro clássico sobre o tema, formula a sua definição do preconceito: "um conjunto de atitudes sociais de inferiorização ou de crenças depreciativas, a expressão de afetos negativos, ou a expressão de comportamentos hostis ou discriminatórios contra membros de um grupo e por causa do seu pertencimento a esse grupo."[4]

De uma maneira geral, as mais atuais definições do preconceito baseiam-se em Allport e refletem uma forte influência da cognição social, uma vez que concebem esse fenômeno como um erro cognitivo. Augoustinos e Reynolds (2001) sintetizam o conteúdo das mais modernas definições do tema e pontuam dois aspectos principais no modo como o preconceito é definido: a) uma orientação negativa em relação a membros de determinados grupos e b) algo que é aversivo, não justificado, irracional, errado e inflexível.

Todavia, como o próprio Allport (1979) já apontava, e como Pettigrew (1958), Sherif (1967) e Jones (1972) tornaram mais explícito, o

4 idem

preconceito também pode ser entendido como uma atitude racional que produz comportamentos estratégicos nas relações intergrupais – com ênfase na manutenção da posição social dos grupos -, e que reflete muito mais as normas sociais dos grupos de pertencimento do que a experiência social dos indivíduos. É assim que vários autores vão definir o preconceito como uma decorrência das relações assimétricas de poder entre os grupos sociais (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radley, 1988; Operario & Fiske, 1998; Vala, Brito & Lopes, 1999).

É nesse mesmo sentido que Sartre, em um texto clássico sobre o antissemitismo, afirma: "Longe da experiência engendrar a noção de judeu, é esta, ao contrário, que ilumina a experiência; se o judeu não existisse, o anti-semita inventá-lo-ia." (Sartre, 1944/1968, p. 8).

Assim, podemos situar o preconceito como um fenômeno das relações de poder entre os grupos, como fazem Vala e colaboradores (1999):

> Na nossa perspectiva, não é o processo de construção da identidade ou o processo de categorização que geram discriminação e preconceito. O que parece ser bastante plausível é que estes processos reflictam as relações sociais onde ocorrem e que, consequentemente, as legitimem, quer através da idealização do endogrupo, quer através da construção de uma imagem negativa sobre exogrupos relevantes. (pp. 13-14)

Entretanto, em que medida essas definições de preconceito elaboradas, sobretudo, para entender o preconceito de cor, ajudam a entender as outras formas de preconceito, tais como o de gênero, de orientação sexual, de idade, de religião?

Não obstante cada tipo de preconceito ter suas especificidades, alguns elementos são comuns a todas as formas:

a. a ênfase e hierarquização da diferença entre os grupos;
b. os sentimentos de antipatia contra alguém, simplesmente porque pertence a outro grupo;
c. a uniformização ou homogeneização dos membros do grupo, alvos de preconceito;
d. uma resistência social e cognitiva à desconfirmação das crenças e expectativas negativas em relação a esse grupo, mesmo quando as evidências favoráveis ao grupo são fortes.

Comum também a todas as formas de preconceito é a construção de "modelos de ser" ou protótipos que atuam como normas que definem quem é "adequado" e quem não é. Também comum é o fato de essas definições serem engendradas em um quadro de relações de poder, pelos grupos que dominam e contra os dominados que serão as vítimas do preconceito.

A formação dos preconceitos

Vimos que existem muitas definições de preconceito e que é nuclear à maioria delas a noção do preconceito como um julgamento desfavorável, feito antes de um exame ponderado e mantido rigidamente mesmo quando as evidências o invalidam (Williams Jr., 1996). Preconceitos são, portanto, atitudes, e como tais se constituem em julgamentos antecipados que têm componentes cognitivos (as crenças e os estereótipos), afetivos (antipatias e aversões) e disposicionais ou volitivos (tendências para a discriminação).

Mas será que sempre existiu o preconceito? Esta é uma questão fundamental, pois carrega em si implicações ou consequências da máxima importância ética e política: se o preconceito sempre existiu, então ele sempre existirá. Se ele sempre existirá, então é inútil combatê-lo?

As explicações para a origem do preconceito vêm, sobretudo, da sociobiologia, da antropologia e da história. Fishbein (2004), em uma perspectiva evolucionista, afirma que o preconceito surge das relações de conflito e ódio entre os grupos, e que essas relações se caracterizam por três aspectos constitutivos da evolução das espécies: a) aptidão para a inclusão[5]; b) a tendência à criação de sistemas de autoridade[6] e c) hostilidade intergrupal.

A aptidão para a inclusão prevê que os membros de uma comunidade tendem a preferir seus parentes em relação a outrem. Estudos da sociobiologia demonstram que os primatas são evolutivamente predispostos ao favoritismo endogrupal[7], e que, na ausência de recursos materiais, podem apresentar antagonismo contra os exogrupos[8] (Wilson, 1980 apud Fishbein, 2004). Algo semelhante poderia acontecer com os seres humanos que, graças provavelmente às necessidades adaptativas, nos organizaríamos em sistemas de autoridade, sendo esses sistemas os responsáveis pela difusão, aceitação e interiorização de crenças, valores e atitudes, dentre as quais estaria o preconceito. De modo que, a criação de sistemas de autoridade é a principal causa genético-evolutiva do ódio contra outros grupos (Fishbein, op. cit.).

A hostilidade intergrupal evolutivamente parece estar ligada primeiramente à busca de proteção das fêmeas e dos jovens do grupo e, secundariamente, ao controle da alimentação e à busca de coesão grupal (Fishbein, op. cit.). Nesta direção, estudos feitos com macacos e inferências acerca de tribos humanas de caçadores e coletores indicam que o ódio intergrupal é mais forte entre os machos que entre as fêmeas.

---

5 No original "inclusive fitness".
6 No original "Authority-Bearing".
7 Do próprio grupo de pertencimento.
8 Grupo do outro.

Todavia, paralelo aos três processos referidos existe a necessidade de contato com o outro, uma vez que é este que permite a variabilidade genética, tão fundamental à sobrevivência. Essa necessidade de contato produz, ainda na ótica da sociobiologia, atratividade do exogrupo, a qual se constitui em uma força biológica em contraposição às que produzem preconceito ou hostilidade para com o diferente. Isto não impede, contudo, que autores dessa perspectiva concluam que existe uma base evolucionária, enraizada nas necessidades de sobrevivência, para o preconceito e a discriminação entre os grupos (Fishbein, 2002, 2004).

Ainda em uma perspectiva sociobiológica, Pierre van den Berghe refere a necessidade de considerar ao mesmo tempo os aspectos objetivos ou biológicos e os subjetivos ou culturais das relações raciais e étnicas. O autor defende a ideia impressa no corolário da chamada "aptidão para incluir" de que os animais, dentre eles os seres humanos, preferem os parentes ou os geneticamente mais parecidos em detrimento dos não-parentes (van den Berghe, 1978). O corolário psicológico dessa asserção pode ser resumido do seguinte modo: as semelhanças entre parentes consanguíneos significam que eles têm valores semelhantes, e os valores compartilhados podem conduzir a uma maior preferência por eles em detrimento dos outros. Desenvolvendo essa linha de argumentação, van den Berghe afirma que apenas em sociedades em que houve pouca ou nenhuma miscigenação é que se sustentam formas mais flagrantes e violentas de racismo, assim como o racismo institucional, como é o caso da África do Sul e dos Estados Unidos, em oposição a uma sociedade miscigenada como a brasileira.

Mas será mesmo assim? Os estudos sobre a formação do preconceito na infância poderão nos ajudar a entender melhor.

Muitas pesquisas sobre a gênese das atitudes preconceituosas em crianças, realizados na psicologia do desenvolvimento, mostram que por

volta dos três anos de idade as crianças já conseguem perceber-se como fisicamente distintas de outras e já apresentam consciência da sua pertença a um determinado gênero e etnia (Aboud, 1988; Katz 1976; para uma revisão ver o capítulo dez neste Manual). Além disso, a partir dessa idade, as crianças já são capazes de apresentar a competência cognitiva da constância racial e de raciocinar em uma lógica de tipo essencialista. Como afirma Hirschfeld (1998), crianças de três e quatro anos de idade afirmam que um tigre permanece tigre mesmo que lhe alterem a aparência, colocando, por exemplo, uma roupa de leão nele.

Todavia, como salienta Katz (1976), não há evidências empíricas sobre simbolismo da cor ou atitudes preconceituosas em crianças de menos de três anos, e mais importante, a evidência empírica encontrada demonstra que o preconceito de gênero em crianças pré-escolares, avaliado em atividades de escolha de bonecas, é mais forte que o de cor.

Além das evidências na psicologia do desenvolvimento contra a hipótese de uma tendência biológica ao preconceito de cor, existem as evidências da antropologia e da história.

Ashley Montagu, em uma perspectiva psicanalítica, afirma que, embora não se possa negar a existência de uma agressividade inata e universal na espécie humana, o objeto contra o qual essa agressividade é dirigida é definido pelas condições particulares de cada contexto, de tal modo que a agressividade comum a todos os seres humanos não seria o motivo do preconceito racial, mas apenas a energia emocional que o alimenta quando encontra as condições necessárias para tal. Inspirando-se em toda uma tradição de análise psicológica do preconceito dominante nas décadas de 1950 e 1960, Montagu (1965) afirma que as condições necessárias para que a agressividade genérica transforme-se em preconceito são: a) a negação da ansiedade e sua substituição pela agressão; b) um esforço de fortalecimento com os laços identificatórios com o

grupo dominante; c) a elaboração de uma série de formações reativas e de impulsos emocionais compensatórios; d) a substituição de partes do "eu" por uma "identidade de empréstimo"[9].

Em uma outra perspectiva, Frank Snowden, uma das maiores autoridades na historiografia dos negros na antiguidade clássica, realiza uma série de estudos em que demonstra que nos contatos entre gregos, romanos e etíopes não havia preconceito de cor. Relatos de poetas e historiadores da época, tais como Hesíodo, Xenófanes e Heródoto, retratam um povo de pele negra, vivendo ao sul, com nariz largo e cabelo enrolado, que, não obstante todas as diferenças físicas em relação aos gregos, era percebido como sábio, guerreiro, justo e belo (Snowden, 1995). Mesmo quando as relações entre gregos, romanos e etíopes deixam de ser distantes e cordiais e passam a ser de conflito e guerra, as imagens positivas do grupo permanecem e não existe na antiguidade clássica o que hoje chamaríamos de uma "linha de cor" separando os grupos humanos (Snowden, 1983).

As diferenças em termos de cor da pele, costumes e vestimentas eram explicadas pelos gregos com base em uma teoria ambientalista, afirmando que os povos do sul, que viviam em regiões ensolaradas, eram diferentes por causa do clima e das condições geográficas. Mesmo no início da era cristã a imagem dos negros permanece positiva. Apenas na época da Patrística, início da Idade Média, é que começa a ser construído no seio da Igreja Católica um simbolismo que assimila o mal e demoníaco com a cor negra, e a virtude e o divino com a cor branca (Snowden, 1995).

No entanto, há divergências sobre se a Igreja Católica foi precursora do preconceito contra os negros. Fredrickson (2004, p. 31), outro importante historiador do racismo, afirma, citando outras autoridades

9 *Borrowed identity* no original (p. 102).

da historiografia, que "o mundo islâmico precedeu o mundo cristão na representação dos africanos sub-sarianos como os descendentes de *Cam*, os quais foram amaldiçoados e condenados à servidão perpétua por causa das más acções de seu antepassado em relação ao pai dele, Noé".

Consensual entre os historiadores é o fato de que o preconceito de cor é uma invenção do fim da Idade Média e início da Modernidade, relacionado ao uso e comércio de escravos negros, que produziu paulatinamente uma associação da cor negra com a servidão, o que tornou mais fácil tratar os negros com a brutalidade típica desse modo de produção.

A psicologia cognitiva também vai produzir uma teoria sobre a gênese dos estereótipos e do preconceito. Esta teoria afirma que na busca cotidiana de conhecimento tendemos a agrupar os objetos físicos e sociais em categorias, em função da sua semelhança e/ou função. Quando formada, a categoria satura tudo que contém em um mesmo conteúdo ideativo e emocional (Allport, 1979). Ou seja, os elementos que pertencem a uma mesma categoria passam, de acordo com esse processo, a ser mais percebidos como semelhantes entre si do que de fato o são.

Henri Tajfel (1983) acrescenta, ainda, que quando o pertencimento a um grupo ou categoria social está correlacionado com alguma dimensão avaliativa, cria-se uma tendência a maximizar as diferenças do grupo em relação a outros naquela dimensão avaliativa, e a minimizar as diferenças internas ao grupo em relação à mesma dimensão. Por exemplo, os judeus historicamente foram associados à avareza (dimensão avaliativa), de tal forma que basta alguém ser categorizado como judeu para que se imagine que ele(a) é muito semelhante a todos os outros judeus em avareza, e muito diferente dos não-judeus neste aspecto.

Rothbart e Taylor (1992) argumentam que algumas categorizações são mais importantes ou centrais, e outras mais periféricas no universo

cognitivo das pessoas e na sua autodefinição e que, uma vez construída uma categoria ou rótulo, criam-se lógicas de potencial indutivo e de inalterabilidade para essa categoria. Em outros termos, conhecer um caso particular de pertencimento a uma categoria é como conhecer todos os casos (Paulo é advogado e é prolixo; logo, todos os advogados são prolixos), e uma vez pertencendo a uma categoria, raramente se consegue deixar de pertencer a ela. Os judeus, mesmo quando assimilados pelo Catolicismo não eram considerados cristãos, mas "cristãos novos". Os pobres que repentinamente se tornam ricos geralmente são definidos como "emergentes". Na Europa, mesmo que um filho de imigrante tenha nascido em solo europeu é chamado de "imigrante de segunda geração"; seus filhos serão os "imigrantes de terceira geração". Essa forma de lógica, que naturaliza a diferença, é estudada na psicologia social por vários autores no âmbito das teorias sobre o "essencialismo" (e.g., Hirschfeld, 1998; Haslam, 1998; Haslam, Rothschild, & Ernst, 2000; ver o capítulo três neste Manual, para uma revisão).

Com base nas teorias apresentadas sobre a gênese do preconceito, nota-se que um elemento comum é a suposição de que o conflito entre grupos acompanha a história do homem, mesmo antes de esse poder ser assim definido. Também parece ser ponto pacífico nessas discussões que a percepção de alguma diferença nas comparações com o outro – seja de origem, de aparência, de crença, de cultura etc. – desempenha um papel importante na produção do preconceito. No entanto, o modo como se dá a passagem do conflito interespecífico e da percepção da diferença para o preconceito está longe de ser consensual. Por que escolhemos uns grupos para discriminar e outros não? Por que às vezes somos cegos para a cor, como na antiguidade clássica, e outras vezes a cor nos cega, como na modernidade? Finalmente, quem ou o quê define o que é diferente, e quando a diferença faz diferença?

A teorização sobre o preconceito na Psicologia Social

As diversas teorias e aportes para explicar o preconceito têm sido dominantes em diferentes períodos históricos, quando predominavam questões sociais e políticas que definiam certas visões de mundo e de homem. Sete diferentes períodos de análise podem ser encontrados na psicologia (Duckitt, 1992), cada um deles caracterizado com uma imagem particular do preconceito e por uma perspectiva diferente.

Nos anos 1920 imperava a "Psicologia da Raça", que propunha a defesa das hierarquias raciais, inclusive recebendo suporte da psicologia através dos testes de inteligência[10]. Nas décadas de 1920 e 1930 o preconceito passa a ser considerado como irracional e injustificado, começando a se constituir em um problema de pesquisa. Nas décadas de 1930 e 1940 as análises procuram identificar os processos universais que subjazem ao preconceito; sob a influência da psicanálise ele passa a ser entendido como uma defesa inconsciente. Na década de 1950 as consequências do Holocausto levam as análises a indagaram o que torna as personalidades propensas ao preconceito; os estudos focam as diferenças individuais. Nos anos 60 a questão era entender como as normas influenciavam o preconceito; os estudos versavam sobre a transmissão sociocultural do fenômeno. Na década de 1970 procurava-se entender como o preconceito se enraiza nas estruturas sociais e nas relações intergrupais; o preconceito passa a ser concebido como um expressão dos interesses grupais. Finalmente, nos anos 80 a suposição de inevitabilidade e

10 A psicologia também produziu uma série de trabalhos que colaboraram com as ideologias racistas e preconceituosas, mesmo depois dos anos 20, a exemplo da psicologia diferencial, dos trabalhos sobre inteligência de Hans Eysenck. Para uma análise sistemática do racismo na psicologia veja o texto de Michael Billig (1979) *Psychology, racism & facism: A searchlight booklet*. Birmingham: A.F. & R. Publications.

universalidade do preconceito nas relações de conflito intergrupal leva as análises a focalizarem o preconceito como resultado inevitável da categorização social, isto é, da divisão do mundo social em "nós" e "eles".

Independentemente da perspectiva de análise adotada, quando se pretende estudar preconceito, o livro de Gordon Allport, já citado neste capítulo, é uma referência incontornável. Allport afirma que muitas das explicações ou teorizações para o preconceito são realizadas pelos seus autores com objetivo de chamar a atenção sobre um importante fator causal ou constitutivo do fenômeno, sem implicar que outros fatores não estejam também operando na sua produção. Em que pesem seus quase 60 anos, esta afirmação permanece atual. Como dissemos, as diferentes teorias do preconceito focalizam uma larga variedade de fatores específicos e diferentes, sendo que nenhuma teoria ou paradigma, em psicologia social e mesmo nas outras áreas, é capaz de produzir uma explicação completamente satisfatória para o fenômeno. O que vai variar de uma para outra forma de conceber o preconceito são os níveis de análise predominantes em cada perspectiva.

Allport (1979), no seu modelo do telescópio, propõe seis diferentes níveis de explicação que, indo do próximo para o distante, seriam: 1) em termos da vítima de preconceito; 2) fenomenológicas, considerando o ato preconceituoso em si; 3) em termos da personalidade do preconceituoso; 4) situacionais ou do contexto do ato; 5) com foco sociocultural e 6) em termos de história das relações (históricas).

Podemos integrar essas seis dimensões explicativas aos níveis de análise propostos por Doise (1986). A personalidade se situaria nos planos de análise intraindividual e interpessoal. Os contextos e situações ocupariam o nível posicional. A cultura estaria expressa no plano ideológico de explicação. Vamos, então, destacar algumas teorias em cada uma dessas esferas explicativas.

Personalidade e preconceito

Dentre as explicações em termos da personalidade, ou das dinâmicas psicológicas do preconceito, merecem destaque as teorias da frustração-agressão, da personalidade autoritária e a da Dominância Social.

A teoria ou hipótese da Frustração-Agressão (F-A) surge no final da década de 1940 e integra contribuições de dois sistemas muito influentes da psicologia na época: a psicanálise e o behaviorismo. Dollard e colaboradores, analisando as condições históricas de humilhação política e frustração econômica dos alemães depois da Primeira Guerra Mundial, vão concluir que foram essas condições que produziram o antissemitismo da Segunda Guerra Mundial. Este seria o cerne da teoria da Frustração-Agressão (Dollard, Mood, Miller, Mowrer & Sears, 1939).

De acordo com as primeiras formulações da hipótese da F-A, a agressão é sempre precedida de uma frustração, e a frustração produz sempre alguma forma de agressão. A frustração consistiria em impedir a realização de alguma atividade do organismo. O organismo então agrediria para descarregar a energia psíquica represada. Em termos psicanalíticos, a agressão seria a "catarse" ou descarga dessa energia. Com base no behaviorismo mediacional de Clark Hull (1884-1952), a frustração seria o impedimento na satisfação de um impulso.

O principal suporte empírico para a hipótese F-A foi a análise de Hovland e Sears, feita na década de 1940, sobre os linchamentos de negros no Sul dos Estados Unidos entre os anos de 1882 e 1930. Esses autores observam que quanto menor o preço do algodão, maior o número de linchamentos. A explicação para o fenômeno era que a frustração dos agricultores brancos encontrava nos trabalhadores a sua descarga catártica, sendo estes o "bode expiatório" da ira dos primeiros (ver Nelson, 2002).

Todavia, ainda que pesquisas mais recentes confirmem que a frustração, muitas vezes, gera agressão (ver Anderson & Huesmann, 2003 para uma revisão), o cerne da hipótese F-A para explicar o preconceito pode ser questionado em vários aspectos.

Berkowitz e Bandura demonstram que nem sempre a frustração produz agressão e que muitas vezes a agressão do outro ocorre sem frustração prévia do ator (Hogg & Vaughan, 1998). De tal forma que as explicações começam a considerar que não é a frustração objetiva, mas o sentimento de ter sido frustrado (frustração subjetiva) que pode produzir agressão; e mais, os sentimentos negativos de forma geral, não apenas de frustração, podem levar à violência e ao preconceito. Esses desdobramentos da hipótese F-A influenciarão no surgimento da Teoria da Privação Relativa.

Depois da Segunda Guerra Mundial e sob a égide da psicanálise, ocorre uma mudança no paradigma de análise do racismo e o preconceito. Embora permaneça o foco individualizante, com ênfase nos aspectos psicológicos, o novo aporte considera o preconceito como resultado de uma estrutura relacional de personalidade, formatada na primeira infância, que leva as pessoas à adoção de atitudes preconceituosas. O preconceito passa a ser visto como expressão de uma necessidade interna gerada por uma personalidade basicamente patológica. A principal representante dessa perspectiva de entendimento do preconcceito é a teoria da personalidade autoritária formulada na Escola de Frankfurt.

A teoria da Personalidade Autoritária (TPA), diferentemente da hipótese da Frustração-Agressão que põe ênfase nos processos psíquicos, fundamenta-se nas estruturas de personalidade que geram o preconceito. Essa teoria surgiu no cenário pós-guerra para entender como foi possível tanta adesão aos horrores do nazi-fascismo. A ideia de base da TPA é a de que apenas pessoas com disfunções ou distúrbios de personalidade

poderiam tolerar ou participar das atrocidades do nazismo, mas que esses "distúrbios de personalidade" eram socialmente produzidos.

A TPA foi formulada por Adorno e colaboradores (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950) com base em pesquisas feitas nos Estados Unidos. Segundo Crochík (2006), essas pesquisas davam ênfase aos fatores sociais e individuais do preconceito. A teoria de inspiração foi a psicanálise freudiana, especificamente as noções do complexo de Édipo e do superego.

O conjunto de trabalhos realizados pelo grupo de Adorno nas décadas de 1940 e 1950 buscava investigar a seguinte hipótese: como as convicções políticas, sociais e econômicas de um indivíduo formam um padrão coerente e constroem um tipo de mentalidade ou espírito que formata uma personalidade suscetível a render-se aos apelos da propaganda antidemocrática e fascista? Ainda que sua ênfase esteja na personalidade individual, a TPA é, talvez, a primeira teoria psicossocial formulada para explicar o racismo, uma vez que procura articular os fatores econômicos, políticos e sociais com os psicológicos na análise do fenômeno. Dois postulados norteiam as formulações dessa teoria: (i) o antissemitismo não é um fenômeno isolado ou específico contra judeus, mas uma parte de uma ideologia racista mais ampla, e (ii) a suscetibilidade dos indivíduos aos apelos dessa ideologia depende das suas necessidades psicológicas (Adorno et al., 1950).

A TPA afirma que o preconceito é consequência da personalidade autoritária, e que esta é definida como uma constelação de características que incluem respeito e obediência exagerados às figuras de autoridade, obsessão pelas hierarquias de poder e de *status*, intolerância à ambiguidade ou incerteza, necessidade por situações rigidamente definidas e dificuldades de realização pessoal. Estes traços seriam impressos na personalidade da criança desde o início da infância e a tornariam, quando adulta, susceptível aos apelos do racismo.

Embora ainda seja atual em vários aspectos, sobretudo na sua tentativa de articular elementos de âmbito social aos do campo mais psicológico, a TPA recebe uma série de críticas. Uma primeira refere-se à pouca ênfase sobre os fatores situacionais e socioculturais do preconceito. Thomas Pettigrew (1958) avalia essa teoria em um estudo comparativo entre os racismos da África do Sul e do Sul dos EUA na década de 1950, e observa que, apesar de haver mais racismo entre os brancos da África do Sul do que entre os dos EUA, eles não diferiam em termos de personalidade autoritária (ver Hogg & Vaughan, 1998).

No Brasil, Maria Aparecida Silva Bento utiliza princípios da psicanálise para entender o racismo. Discutindo a distinção entre branquitude e branqueamento, a primeira entendida como elemento da identidade racial branca e o segundo como uma estratégia criada pelas elites nacionais para colocar o "branco" como padrão de referência ou "ideal de eu". Bento afirma que existe no preconceito uma relação dialógica: de um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor e a omissão diante da violência por ele sofrida; de outro, um silêncio cúmplice para com o grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia simbólica e materialmente. Considerando a análise freudiana do narcisismo, Bento propõe que a preservação do amor a si opera pela defesa do indivíduo e gera aversão contra o outro diferente. Isto levaria as pessoas a projetarem sobre os outros as mazelas e defeitos que não podem assumir. Nesta lógica, o outro seria construído com base em referências do próprio eu, e a diferença seria então percebida como uma ameaça, que geraria medo: o medo do diferente seria a essência de toda forma de preconceito e estaria enraizado nas profundezas do inconsciente, sendo, em alguma medida e no final de tudo, um medo da semelhança a si mesmo (Bento, 2002).

José Leon Crochík, desenvolvendo essa perspectiva, afirma que a própria configuração social moderna tornou-se narcisista, uma vez que

não reconhece mais os seus membros, os indivíduos, e adquiriu sobre eles um tal grau de autonomia que quase não necessita mais deles nas suas lógicas de reprodução. Na sua análise do preconceito, Crochík (2006) segue os caminhos dos teóricos da Escola de Frankfurt e afirma que este fenômeno decorre da necessidade de dominação que os homens têm na busca pela autoconservação, e pode ser superado pelo progresso, por formas de vida que levem à eliminação da luta diária pela sobrevivência. O pressuposto psicanalítico fundamental, que sintetiza as concepções da Escola de Frankfurt sobre o preconceito, está claramente expresso por Crochík quando este afirma que: "Conforme temos alegado, a dominação da natureza é concomitante com a introjeção da violência do homem sobre si mesmo, que reaparece na relação com outros homens." (p. 116). Este também é um pressuposto básico em uma versão mais moderna das relações entre personalidade, busca do poder e preconceito: a teoria da dominância social.

A Teoria da Dominância Social (TDS) constitui-se em uma proposta mais recente de ênfase nos fatores de personalidade e de busca pelo poder, na definição do preconceito. Esta teoria propõe que as pessoas teriam uma orientação para a dominância social (ODS) e que isso as levaria a atitudes contra o igualitarismo. De acordo com os proponentes da teoria, a ODS é algo muito geral que considera a vida humana como caracterizada pela competição entre grupos, o desejo por relações hierárquicas e o domínio do grupo de pertença sobre outros grupos.

Essa orientação para o poder e a hierarquia é considerada um fenômeno individual e tem sua etiologia na socialização e em fatores biológicos. Com efeito, a TDS propõe que a orientação para a dominância seja considerada um motivo primário que legitima mitos e políticas não igualitárias. Nas palavras de Sidanius e colaboradores: "A ODS refere-se ao desejo do indivíduo de que seu grupo domine o outro grupo e que dentro do seu

grupo ele ou ela domine os outros membros" (Sidanius, Pratto & Bobo, 1996, p. 1000)[11]. Esta teoria é empiricamente embasada por uma escala de ODS com itens do tipo: "vencer é a coisa mais importante quando um jogo é jogado"; "é necessário estar sempre à frente independentemente dos meios utilizados"; "algumas vezes a guerra é necessária para pôr certos países em seus lugares"; "grupos inferiores devem permanecer nos seus lugares"; dentre outros. Uma concordância maior com este tipo de afirmação significa maior orientação para a dominância social.

Mas será que estamos mesmo, em todas as situações, buscando o poder e o domínio sobre os outros?

Vale a pena recuperarmos agora uma crítica de Allport (1979) aos modelos teóricos baseados na concepção *hobbseniana* da luta pelo poder. Para esse autor, o que a criança procura desde o início de sua vida não é o poder pelo poder, mas afeto e relações próximas e amigáveis, de modo que o desejo de simbiose e de relações de amor precede o ódio pelo outro. Essa asserção nos permite passar agora para um segundo grupo de teorias do preconceito, que enfatizam os aspectos históricos na análise do fenômeno.

Contextos históricos e preconceito

A perspectiva histórica de análise do preconceito defende que o preconceito racial surgiu graças ao interesse dos europeus colonizadores em justificarem a sua expansão colonial e exploração dos negros e índios. De forma que a segregação e discriminação dessas minorias surgiram como mecanismos para prevenir ou evitar sentimentos de simpatia ou

11 Tradução nossa.

de solidariedade ou mesmo de culpa. Vários autores defendem essa perspectiva, com destaque para Robert Miles (1989, p. 25) que afirma:

> Assim, o contato direto e as interações com as populações fora da Europa foram acompanhados por uma simultânea reafirmação e reconstrução das primeiras representações (Walvin, 1986). As classes européias envolvidas neste processo reconstruíram as representações destas populações indígenas, a fim de legitimar suas ações e responder às suas experiências com estas populações. Era um complexo de articulação entre a justificação dos interesses e estratégias de uma classe, e a observação empírica de mudanças situacionais. A representação do outro que resulta deste processo era homogênea e não estática.

Miles (op. cit.) afirma, ainda, que mais do que um mecanismo de exploração e legitimação, o preconceito permite organizar a sociedade de uma tal maneira que os grupos percebam sua posição na estrutura social como natural e legítima. É neste nível de explicação que se situam, também, algumas importantes contribuições da psicologia do discurso, as quais afirmam que o racismo é uma forma de construção ideológica que reflete as contradições, ambivalências e conflitos do sistema, e engendra práticas e retóricas sociais que legitimam as assimetrias de poder entre os grupos (Billig, 1991; Wetherell & Potter, 1992).

Considerando os pressupostos da perspectiva histórica, John Rex (1992) afirma que a luta contra o preconceito tem de enfrentar não apenas ideias, crenças e atitudes preconceitosas mas, também, as estruturas políticas, sociais e econômicas que criam essas ideias e crenças, e as demandas de justificação e legitimação destiladas por essas estruturas (veja, também, Banton, 1991).

De acordo com Allport, ainda que existam elementos heuristicamente relevantes nas explicações das teorias da exploração ou da legitimação, este tipo de teorização falha em vários aspectos, ao não explicar: a) por que o preconceito não é igual contra todos os explorados; b) porque alguns grupos-alvo de preconceito não foram historicamente explorados, a exemplo dos *Quakers* e dos Mórmons, nos Estados Unidos, e dos Judeus, na Alemanha; c) porque brancos pobres, operários e agricultores, também explorados, não são definidos em termos raciais e inferiorizados por isto? Allport (1979) conclui afirmado que, embora as teorias de inspiração marxista do preconceito sejam muito simplificadoras, a análise histórica contribui muito para o entendimento de todas as formas de preconceito.

Nesse cenário surgem outras explicações para o preconceito, que enfatizam a cultura dos grupos e os conflitos simbólicos.

Cultura e preconceito

A perspectiva que enfatiza a relação entre preconceito e cultura é muito desenvolvida na sociologia e antropologia, e está estreitamente relacionada com a perspectiva histórica anteriormente referida. O elemento central das análises do preconceito nessa lógica é o contexto no qual as atitudes preconceituosas se desenvolvem. Dentro desse contexto social, alguns enfatizam as tradições que levam ao conflito, outros a falta de mobilidade nas relações entre os grupos na estrutura social ou, ainda, o tamanho e a densidade das populações envolvidas e os tipos de contato entre os grupos (Allport, 1979).

Gustav Jahoda (1999) afirma que vários elementos políticos, culturais e sociais presentes nos contextos das primeiras relações entre

europeus, negros e índios, agregados aos interesses econômicos, produziram o racismo tal como o conhecemos. Foi assim que, nas palavras de Jahoda, os europeus, tomando sua própria aparência física e modo de vida como critério de completa humanidade, encontraram os "selvagens", com sua cor de pele, sua nudez, hábitos e práticas culturais diferentes dos europeus. É assim que, forçado com o exótico e incompreensível, os europeus tenderam a interpretar o "outro" através de categorias familiares, como a "Raça Pliniana" ou os "homens selvagens". Se, para alguns mais humanistas, as caraterísticas exóticas desses povos eram sinônimos de vida simples e idílica, para outros – e aqui com destaque a Igreja da época – eram a manifestação do mal e do pecado. Jahoda conclui afirmando que as imagens dos grupos são refratadas sempre nas lentes dos interesses, ideias e valores presentes nas relações e contextos que os envolvem. Como refere Young (2002), trata-se de algo como uma câmera fotográfica com defeito que fotografa sempre o fotógrafo.

Allport menciona ainda, como exemplos desse tipo de teorização, as análises que enfatizam o fato de que em cidades grandes o tratamento costuma ser impessoal e desumano, gerando insegurança e medo. Isto alimentaria ódios contra grupos. Por outro lado, o contexto cultural das modernas sociedades de consumo leva-nos a buscar luxo, consumir sempre mais, almejar *status* e legitimar hierarquias sociais. Tudo isto conduziria a sentir como ameaçadores aqueles que não alcançam o nível de existência material que é proposto. E assim, o preconceito contra muitos grupos decorreria do fato de eles serem percebidos como mal sucedidos economicamente, tais como os negros, os pobres e os imigrantes.

A ênfase nos aspectos culturais e históricos do preconceito começa a partir das décadas de 1960 e 1970 (Duckitt, 1992). Esta nova fase na análise do tema caracteriza-se por dois movimentos teóricos: a influência das teorizações sobre normas sociais no início dos anos 1960,

sobretudo com os estudos de Muzafer Sherif, e das análises sobre conflitos e dinâmicas sociais, na década de 1970, com a teoria da identidade social de Henri Tajfel. A teoria de Sherif passa a ser conhecida como teoria do conflito real de interesses e a de Tajfel, por contraste, como a teoria do conflito simbólico.

Sherif, um psicólogo social turco imigrado para os Estados Unidos, realizou nas décadas de 1940 e 1950 uma série de estudos conhecidos como "a caverna dos ladrões" (*Robbers Cave*). Esses estudos foram realizados em 1949, 1953 e 1954, e envolveram crianças norte-americanas com idades entre 11 e 12 anos, protestantes de classe média e baixa, e com histórico de boa adaptação na escola e na família. Os estudos aconteceram em um acampamento de férias chamado "*Robbers Cave*", em *Oklahoma,* e consistiam de três etapas: i) os grupos eram formados com o uso do sociograma, de modo a colocar em grupos diferentes as crianças afetivamente mais próximas, ii) a situação criada de interação intergrupal foi de tensão e conflito, produzida através de atividades de competição e de frustração de expectativas e iii) foram criadas atividades com objetivos supraordenados ou necessidade de interdependência positiva (cooperação), buscando reduzir o conflito entre as crianças (isto aconteceu apenas no experimento de 1954).

A primeira fase dos estudos foi a de formação de grupo. Nesta fase, as crianças tinham que resolver problemas em atividades que exigiam coordenação e cooperação. Foram formados dois grupos, nos quais se verificou o surgimento de normas e de uma estrutura de organização grupal por parte das crianças. Em seguida, houve a introdução de atividades de competição entre os grupos, nas quais eram distribuídos prêmios para o grupo vencedor. Nesta etapa surgiram estereótipos e atitudes muito negativas em relação ao outro grupo, e aumentou a cooperação e a solidariedade dentro do próprio grupo. As atitudes eram tão negativas,

nesse momento da pesquisa, que as crianças não podiam se encontrar que partiam para a briga, xingamentos e mesmo ataques ao acampamento do outro grupo. Na terceira fase, Sherif e colaboradores (Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1954) introduziram uma série de estratégias de redução do conflito, tais como a disseminação de informações positivas sobre os grupos, a ênfase sobre a realização individual, para reduzir as fronteiras grupais, a produção de um inimigo comum aos grupos e a criação de objetivos supraordenados. Apenas a última dessas estratégias surtiu efeitos consistentes na redução do conflito entre os grupos.

Os meninos eram confrontados com problemas comuns aos dois grupos, e para sua solução era necessário colaborar como, por exemplo, a escassez de água no acampamento ou a falta de transporte para ir buscar a comida. Sherif et al (1954) observaram que depois das atividades realizadas em comum os estereótipos, a distância social e as atitudes negativas em relação ao exogrupo diminuíam significativamente. Nas interações onde havia uma interdependência positiva até as informações favoráveis ao exogrupo, que na fase de conflito eram ignoradas ou ridicularizadas, passaram a ser efetivas e deram "uma nova luz às relações" (Sherif, 1958, p. 70).

A teoria da identidade social (TIS) de Henri Tajfel afirma, em linhas gerais, que é o conflito simbólico, entendido como necessidade de diferenciação ou distintividade social, que gera o preconceito. Tajfel, um polonês que se radicou na Inglaterra, propõe o preconceito como um mecanismo cognitivo derivado dos processos de comparação e categorização sociais. O pressuposto fundamental da sua teoria é o de que, diferentemente do que afirmavam a psicanálise e outras perspectivas, o preconceito é racional e tem caráter estratégico no quadro das relações de poder entre os grupos sociais. É neste sentido que ele define o preconceito como o resultado de um pré-julgamento favorável ou desfavorável

sobre um indivíduo ou grupo, que implica uma atitude a favor ou contra (Tajfel, 1983).

A teoria proposta por Tajfel procura traçar um esboço da etiologia cognitiva do preconceito, e para tanto considera que as mudanças das relações entre grupos exigem reajustamentos da nossa compreensão, e atribuições causais sobre o porquê e o como das condições dessas mudanças. Estas atribuições baseiam-se em três processos: categorização social, assimilação e procura de coerência cognitiva.

A categorização social pode ser compreendida como a ordenação do ambiente social, em termos de grupos de pessoas, para dar sentido à realidade social. A categorização permite estruturar a compreensão causal do ambiente social e guiar as ações sociais (Tajfel, 1978). Os estereótipos, entendidos como imagens e crenças formuladas sobre a "personalidade" dos grupos, se associam aos rótulos construídos sobre os grupos. Para Tajfel (1983), depois que as pessoas são categorizadas em grupos, por exemplo, cristãos e muçulmanos, uma segunda dimensão classificatória, esta de atributos, lhes é atribuída graças à experiência pessoal e/ou cultural do percebedor na sua categoria de pertencimento. Essa dimensão é constituída pelos estereótipos.

A assimilação se refere ao processo de aprendizado social das categorizações e classificações. Tajfel afirma que a tarefa do psicólogo social é descobrir de que modo essas imagens são transmitidas aos membros de uma sociedade e como elas se tornam atitudes de preferência ou de repúdio em relação aos grupos sociais e a seus membros. De acordo com a TIS, o processo de identificação com o grupo de pertencimento leva à assimilação das imagens (estereótipos) e das atitudes (preconceitos) contra o outro grupo. Os estudos realizados por Tajfel e colaboradores (Tajfel, Flament, Billig, & Bundy, 1971) demonstram que mesmo em uma situação de pertencimento a um grupo sem significado social e sem interação

as pessoas tenderiam a favorecer seu grupo e desfavorecer ou discriminar o grupo do outro (ver Álvaro & Garrido, 2006, para uma revisão).

Finalmente, de acordo com a TIS, a terceira dimensão na etiologia do preconceito seria a procura por coerência cognitiva. Esta dimensão visa entender como os indivíduos reagem a situações específicas de contato entre grupos. Nesses contatos, o indivíduo precisa muitas vezes ajustar suas lentes à realidade e de modo não menos frequente ajustar a realidade às suas lentes. Para Tajfel (1983), qualquer mudança no *status quo* das relações entre os grupos impõe a necessidade de construir uma explicação causal que preserve a coerência cognitiva. Essa explicação pode ser de dois tipos: (a) referente ao contexto ou situação das relações intergrupais, por exemplo, mudanças econômicas, políticas, movimentos sociais; ou (b) referente às características de personalidade dos grupos ou de seus membros. Estas últimas explicações podem ainda, em função da sua estabilidade, se referir a traços de personalidade de dois tipos: transitórios ou flexíveis, e inerentes ou imutáveis. Quantas vezes você já ouviu expressões do tipo: "o lugar do negro", "alma branca", "faz parte da natureza deles serem assim" etc. Todas essas expressões constituem o campo das explicações essencializantes, referidas anteriormente.

Agora o leitor, imerso em tantos pressupostos teóricos e níveis de análise diferentes do preconceito, talvez pergunte "sim, e qual destes escolher para entender o fenômeno?" A melhor resposta é: todos e nenhum. Como refere o próprio Allport: "Nós podemos considerar para todos os fenômenos sociais que a causalidade múltipla é a regra mais aplicável e adequada para as análises e isto inclui a análise do preconceito." (p. 218).

Duckitt (1992) afirma que no campo do preconceito, como em outros campos temáticos, proliferam teorizações fundadas em paradigmas competitivos durante períodos históricos muito diferentes. Isto não deve, contudo, nos surpreender, se não existe um "preconceito" único,

mas diversas formas de manifestação histórico-culturalmente determinadas de menosprezo pelo outro, então se torna inevitável a co-ocorrência e mesmo concorrência de teorias, o que pode ser benéfico para a análise da temática.

Como vimos no modelo do telescópio de Allport, a perspectiva proposta não é a da competição entre níveis de explicação do preconceito, mas a de articulação entre explicações de âmbito diferente. Nas palavras do próprio Allport (1979, p. 208):

> Nosso aporte para o problema é eclético. Existe valor nos seis tipos ou níveis de explicação e alguma verdade em todas as teorias deles resultantes. Não existe uma chave-mestra, o que temos à nossa disposição é um molho de chaves e cada uma delas abre uma porta de compreensão[12].

Neste sentido, para Allport a pessoa age de modo preconceituoso porque, em primeira instância, percebe o objeto do preconceito de uma determinada forma. Mas ela percebe desta forma porque possui uma determinada dinâmica cognitiva e estrutura de personalidade. A personalidade seria assim porque foi socializada ou construída de um determinado modo. O contexto social, a família, a escola e a vizinhança, são também fatores nessa socialização que determinam a formação do preconceito. A estrutura social em que vivemos, as tradições culturais e a economia, os contextos históricos de cada grupo, tudo isso também influencia na formação da atitude preconceituosa, mas é alterada ou retroalimentada pelo que produz, em um movimento dialético.

12 Tradução nossa.

Entretanto, depois da Segunda Guerra Mundial começam a aparecer novas formas de expressão do preconceito. Estas "novas expressões" são acompanhadas por novas teorizações do tema na psicologia. É sobre este tema que falaremos em seguida.

Os antigos e os novos preconceitos

Nas sociedades pós-industriais ocorre uma crescente substituição da normatividade das leis pela performatividade dos procedimentos. Nestes contextos, a melhoria das *performances* realizadas legitima as práticas sociais (Lyotard, 1989). Essa ênfase na *performance* dos atores sociais aliada a outras mudanças históricas e a conquistas dos movimentos sociais, têm impacto sobre o modo como se expressam os preconceitos e os racismos.

Assim, não podemos ignorar a estreita relação entre o preconceito, o racismo e as normas sociais. Com efeito, nos séculos de exploração do trabalho escravo dos Negros e de colonização dos Índios, o racismo era expresso de maneira aberta, pois refletia as normas sociais da época: as normas da discriminação e da exploração. Depois das duas guerras mundiais ocorrem mudanças históricas significativas. Exemplos dessas mudanças são a emergência dos movimentos pelos direitos civis nos EUA, os movimentos de libertação de antigas colônias europeias e, principalmente, as consequências do nazismo, da Declaração dos Direitos Humanos e o Movimento Feminista nos anos 70 do século passado. A partir desse momento, as formas de expressão do racismo e do preconceito mudaram tão significativamente que se poderia pensar que estes fenômenos estavam acabando.

Com efeito, uma série de pesquisas utilizando metodologias tradicionais de coleta de dados ou medidas diretas de atitudes raciais, feitas

em épocas diferentes, demonstraram que as atitudes contra as minorias estavam mudando drasticamente. Nos EUA, por exemplo, os estereótipos atribuídos aos Negros tornaram-se progressivamente menos negativos. Nos anos 30 mais de 80% dos americanos Brancos consideravam os Negros como supersticiosos. Esta aceitação aberta do estereótipo negativo caiu para 3% nos anos 90 (ver Quadro 1).

Quadro 1

Mudanças históricas nos estereótipos dos americanos Brancos em relação aos Negros (amostras de estudantes universitários, em %)

Estereótipos dos Negros	1933	1967	1990
Supersticiosos	84	13	3
Preguiçosos	75	26	4
Ignorantes	38	11	5
Estúpidos	22	4	3
Fisicamente sujos	17	3	0
Não confiáveis	12	6	4

Fonte: Brown (1995, p. 209)

Na Europa, dados de uma pesquisa realizada junto a uma amostra representativa de vários países, em 1997, mostram que 70% dos europeus concordam que os imigrantes devem ter os mesmos direitos que os europeus (Ben Brika et al., 1997). No Brasil, dados comparativos dos estereótipos atribuídos aos Negros na década de 1950 e no ano de 2001, com amostras de estudantes universitários Brancos, também indicam um padrão de mudança. Como podemos ver no Quadro 2, os estereótipos negativos em relação aos Negros praticamente caíram em desuso, à exceção de supersticiosos. Em contrapartida, os dados indicam que os estereótipos positivos parecem ter adquirido mais poder com o tempo.

Quadro 2

Mudanças históricas nos estereótipos dos brasileiros Brancos em relação aos Negros (amostras de estudantes universitários, em %)

Estereótipos dos Negros	1950	2001
Supersticiosos	80	52
Preguiçosos	62	5
Estúpidos	43	8
Musicais	22	80
Atléticos ou Fortes	45	65
Alegres	46	85

Fonte: Os dados da década de 1950 resultam de dois estudos (Bastide & van den Berghe, 1957; Cardoso & Ianni, 1959). Os dados de 2001 resultam de um estudo não publicado (Lima, 2001).

Estes dados parecem indicar que o preconceito contra grupos minoritários está em declínio, na atualidade. Entretanto, uma análise mais cuidadosa destes mesmos dados traduz um quadro muito menos colorido.

Estamos muito longe da igualdade. Nos EUA, por exemplo, não obstante possa ser verdade que alguns grupos menos privilegiados avançaram em áreas como educação, emprego, e moradia, uma análise mais aproximada revela que, em termos relativos, as desigualdades permanecem e mesmo aumentaram em alguns aspectos (ver Dovidio & Gaertner, 1998; Pettigrew, 1985).

Na Europa, os mesmos dados do Eurobarômetro de 1997, que indicavam que 70% dos europeus achavam que os imigrantes deveriam ter direitos iguais aos europeus, indicam que apenas 55% concordam que eles (imigrantes não-europeus) devam ter consigo suas famílias, 59% consideram que as minorias de outras raças, religiões, ou culturas, abusam do sistema de segurança social, 63% acham que eles contribuem para aumentar o desemprego e mais de 45% acham que eles são a causa da

insegurança (ver Ben Brika et al., 1997; Vala, Brito & Lopes, 1999). Vale ressaltar que esses dados são de 1997, quize anos depois o que percebemos foi um retrocesso nas questões relativas aos direitos das minorias. Basta lembrarmos os violentos e recentes episódios envolvendo brasileiros na Espanha e jovens negros e muçulmanos nos arredores de Paris.

No Brasil, uma análise cuidadosa das características positivas atribuídas aos Negros indica uma nova e mais sofisticada forma de preconceito, uma vez que os estereótipos positivos aplicados definem claramente papéis sociais específicos para este grupo. Podemos pensar que se eles são musicais, são também aptos para o ritmo e para a dança, se são fortes, estão aptos para o trabalho braçal, e se são alegres, não devemos nos preocupar com a sua situação social, pois eles estão bem (para uma revisão sobre o papel justificador dos estereótipos ver Jost & Banaji, 1994; Pereira, 2007).

Os resultados dos quadros apresentados e de vários outros estudos feitos sobre preconceito e racismo pós-Segunda Guerra Mundial indicam, invariavelmente, uma mudança nas suas formas de expressão. As pessoas, face às pressões da legislação antipreconceito e dos princípios da igualdade e da liberdade apregoados pelas democracias liberais, começaram a expressar seu preconceito de uma forma mais sutil e velada. É nesse quadro que se começa a falar de "Novos Racismos" e de "Novos Preconceitos".

Estas novas expressões do preconceito recebem diversos nomes e apresentam peculiaridades próprias aos seus contextos de expressão e dos grupos vitimizados. Assim, temos o preconceito e sexismo modernos, o preconceito simbólico, o racismo aversivo, o preconceito e sexismo ambivalentes, o preconceito sutil, o idadismo, o racismo cordial, dentre outros.

Quando falamos de "novas expressões" do preconceito e do racismo estamos nos referindo àquelas formas de preconceito condicionadas pela

desejabilidade social, que se expressam de modo velado, com vergonha de aparecer no espaço público, se esgueirando pelo espaço privado. Chama atenção, então, o fato de ainda não existirem novas expressões de preconceito e de racismo contra os homossexuais e contra ciganos. Como veremos mais a frente, o preconceito contra homossexuais ainda se expressa de modo violento e aberto, como acontecia contra os negros no século XIX, e como ainda acontece na Europa e no Brasil contra os ciganos (Correia, Brito, Vala & Perez, 2001).

Preconceito Simbólico e Moderno

A primeira conceituação de novos preconceitos data dos anos 70 do século XX e surge através do conceito de racismo simbólico[13] (Sears & Kinder, 1971). O racismo simbólico representa uma forma de resistência a mudanças no *status quo* das relações racializadas nos EUA pós Declaração dos Direitos Civis, e se baseia em sentimentos e crenças de que os Negros violam os valores tradicionais americanos do individualismo (obediência, ética do trabalho, disciplina e sucesso). Trata-se, portanto, de um tipo de preconceito caracterizado pela lógica do "lugar do negro", também comum na sociedade brasileira e semelhante às formas de preconceito contra as mulheres. De acordo com essa lógica, quando o negro ou a mulher começam a ter mobilidade social e a ocuparem postos importantes no mercado de trabalho, isso gera uma espécie de mal-estar em pessoas que, aparentemente não sexistas ou racistas, se sentem ameaçadas e podem expressar atitudes contrárias a esses grupos.

13 Os autores não diferenciam teoricamente preconceito de racismo, considerando como fenômenos homólogos.

Racismo Aversivo

Esta teoria, que também surge no contexto das relações racializadas dos Estados Unidos, distingue dois tipos de racista: os racistas flagrantes, raros hoje em dia, e os racistas aversivos, que têm aversão ao racismo, que tentam se autoapresentar como pessoas igualitárias e sem preconceito, mas que quando encontram um contexto no qual a norma antirracista não esteja explícita, agem de modo preconceituoso e discriminatório contra as minorias.

O racismo aversivo é concebido como uma síntese ambivalente, resultante da assimilação de um sistema de valores igualitários e da vivência de sentimentos e crenças negativos em relação aos Negros. Estes sentimentos e crenças negativos, de acordo com a teoria, seriam uma decorrência de dois mecanismos: do contexto racista de socialização a que os atores sociais estão sujeitos, e da categorização social com seu viés de favorecimento do próprio grupo.

O estudo original que inspirou esta teoria foi realizado ainda na década de 1970 por Samuel Gaertner. Gaertner (1973), utilizando o paradigma do comportamento de ajuda, cria uma situação de pesquisa na qual um cúmplice do pesquisador, branco ou negro (a "raça" era identificável pelo sotaque), telefonava para simpatizantes dos partidos Liberal e Conservador, e explicava que seu carro havia quebrado em um lugar distante e que ele estava tentando chamar o serviço de garagem por meio de um telefone público, mas que fizera a ligação errada. Entretanto, como não tinha mais como fazer outra chamada, pedia ao indivíduo que atendeu ao telefone para ajudá-lo avisando a garagem onde ele e seu carro se encontravam. O indicador de racismo é o comportamento de ajuda de telefonar para a suposta garagem, onde outro cúmplice do pesquisador atendia ao telefonema. Os resultados indicam que os simpatizantes

do partido Conservador prestaram menos ajuda aos Negros do que aos Brancos (65% *vs*. 92%), que os simpatizantes do partido Liberal ajudaram Negros e Brancos de uma maneira não diferenciada (75% *vs*. 85%). No entanto, os liberais desligaram o telefone prematuramente mais para os Negros do que para os Brancos (19% *vs*. 3%), enquanto os conservadores não discriminam desta maneira (8% *vs*. 5%). Gaertner conclui afirmando que quando as normas para comportamentos apropriados estão bem-definidas, sujeitos Brancos não discriminam contra Negros; quando as normas são ambíguas ou conflitantes, tornando o conceito de certo e errado menos aplicável, aí sim surge o racismo aversivo (Gaertner & Dovidio, 1986).

Preconceito Sutil

O preconceito sutil é estudado na Europa e tem como grupo alvo minorias culturais advindas de antigas ex-colônias de países europeus. Esta forma de preconceito ganha em dimensão na medida em que a globalização das economias intensifica os contatos interétnicos e os fluxos migratórios. Pettigrew e Meertens (1995), seguindo Allport (1954), distinguem entre preconceito flagrante e preconceito sutil. O preconceito flagrante é definido como mais direto, aberto e "quente", ao passo que o preconceito sutil é "frio", distante e indireto. O preconceito sutil é composto por três dimensões. A primeira dimensão é a da defesa dos valores tradicionais. Esta dimensão se refere à percepção dos membros do exogrupo como agindo de maneira incorreta, e mesmo condenável, na busca da realização social. A segunda dimensão é a dimensão do exagero das diferenças culturais, que se refere à percepção de que o exogrupo é culturalmente muito diferente do endogrupo. Finalmente, a terceira

dimensão do preconceito sutil, a dimensão da negação de emoções positivas, caracteriza-se pela rejeição à expressão de simpatia e admiração com relação aos membros do exogrupo (Pettigrew & Meertens, 1995). A suposta sutileza dessa forma de preconceito pode ser expressa do seguinte modo: "Eles (os imigrantes) não são piores que nós (europeus), nós é que somos melhores que eles." (Vala, Brito & Lopes, 1999; Vala, Lopes & Brito, 1999).

Preconceito Ambivalente

A ambivalência de sentimentos e atitudes é uma característica fundamental das interações sociais e os seus efeitos têm consequências sobre as mais variadas esferas da vida social (Conner & Sparks, 2002). No campo do preconceito existe uma teoria específica que trata dos efeitos da ambivalência de sentimentos na expressão do preconceito, a teoria do preconceito ambivalente. Katz, Wackenhut e Hass (1986), considerando que os valores determinam as atitudes e os comportamentos, analisam um suposto conflito entre duas orientações axiológicas. Por um lado, existe uma valorização da democracia e do igualitarismo e, por outro, também é importante o individualismo, caracterizado pela ênfase na liberdade pessoal, na autoconfiança, na devoção ao trabalho, e na realização pessoal. Estas duas orientações podem produzir um conflito e gerar ambivalência de sentimentos e atitudes nos indivíduos. Assim, ao aderir aos valores da igualdade e do humanitarismo os Brancos podem sentir simpatia pelos Negros, que estão em pior situação social e econômica. Essa simpatia pode gerar ações em prol deste grupo. Por outro lado, a adesão aos valores do individualismo, típicos da Ética Protestante, levaria os Brancos a identificarem os Negros como sendo desviantes em

relação a estes valores. Esta percepção estaria na origem de sentimentos de aversão e de atitudes negativas face aos Negros.

Além dessas novas formas de racismo ou de preconceito de cor, existem novas expressões do sexismo, de idadismo (preconceito contra idosos) e de homofobia, para as quais remetemos os leitores a autores como Glick & Fiske, 1996; Nelson, 2002; Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002; Neto, 2004; Lacerda, Torres & Garcia, 2004; Kilianski, 2003; Gouveia, 2007, dentre outros).

Preconceito e Racismo no Brasil: Evidências empíricas

Em uma pesquisa realizada no Scielo (www.scielo.br) no dia 15 de abril de 2008 introduzimos palavras associadas com preconceito na linha de busca de artigos por assunto. Primeiramente colocamos a palavra "preconceito", e foram encontrados 40 registros de artigos que têm este tema como assunto[14], organizamos esses artigos em função do ano de publicação, do tipo de preconceito estudado e da área do periódico. Nota-se que a maior parte dos trabalhos é sobre preconceito racial, seguido de oito trabalhos que analisam o preconceito de um modo geral (ver Figura 1). Chama ainda a atenção o reduzido número de trabalhos sobre preconceito de gênero. Entretanto, quando introduzimos o termo "sexismo", quatro trabalhos são encontrados. Considerando o ano de publicação, vemos que é crescente interesse pela temática do preconceito. Na figura 2 vemos ainda que as revistas de psicologia respondem pela maioria das publicações, 17 das 40 encontradas. Vale ressaltar que

14 No dia 25 de abril de 2012, a mesma consulta resultou em 108 artigos, indicando uma crescimento de 170% na produção sobre o tema nos últimos quatro anos.

destas 17 publicações, nove foram feitas pelo mesmo grupo de pesquisadores. Da mesma forma, quando introduzimos o termo racismo na linha de busca, aparecem 35 publicações, sendo que destas apenas cinco ocorreram em revistas de psicologia, o restante se concentra nas revistas de ciências sociais e educação.

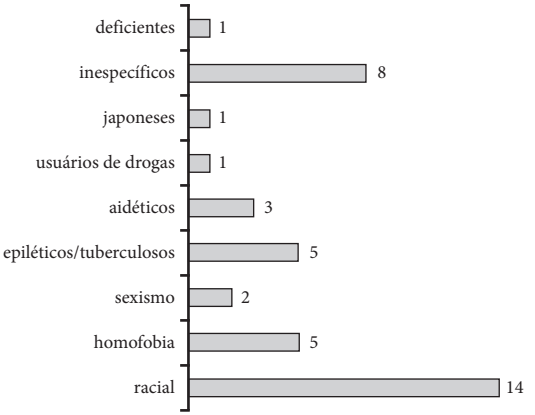

Figura 1: Número de trabalhos publicados sobre preconceito em função da temática abordada e acessíveis pelo SCIELO, em 2008

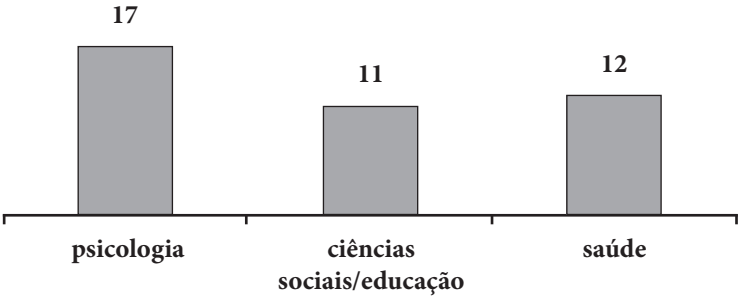

Figura 2: Número de trabalhos publicados sobre preconceito em função da área do periódico e acessíveis pelo SCIELO em 2008

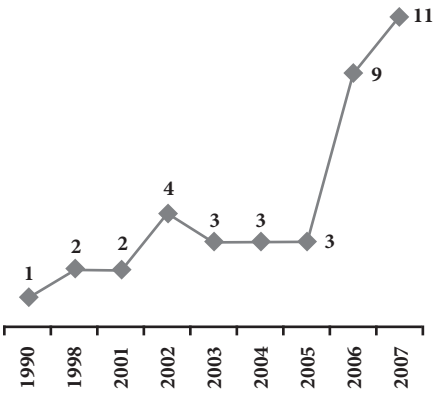

Figura 3: Número de trabalhos publicados sobre preconceito em função do ano de publicação e acessíveis pelo SCIELO em 2008

O reduzido destaque dado pela psicologia social brasileira ao racismo e ao preconceito tem uma relação direta com a nossa história e o tabu que este tema se tornou na nossa cultura miscigenada.

O estilo de colonização "católica" dos portugueses, sempre preocupado em justificar a violência contra índios e negros com argumentos supostamente cristãos (Hespanha, 2001), aliado à composição etnográfica mestiça da nossa população, fez emergir no Brasil, muito antes do que na Europa e nos EUA, formas mais sofisticadas ou sutis de preconceito contra os "negros" (Lima, 2002). O preconceito racial no Brasil já se expressava de forma sutil e condicionado pela norma antiracista desde o final da escravidão, como salientava Florestan Fernandes (1960), quando dizia que o brasileiro tem "o preconceito de ter preconceito".

De acordo com o levantamento feito em 1995 pelo Datafolha, e publicado sob o título "Racismo cordial", o racismo nacional pode ser definido como uma forma de discriminação contra os negros e mulatos, caracterizada por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos

discriminatórios, e que se expressam no nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho "racial". O pressuposto empírico desta teoria resulta de um estudo realizado junto a uma amostra representativa da população brasileira no qual se verificou que, apesar de 89% da amostra afirmar que existe racismo no Brasil, apenas 10% admitem ser racistas. Turra e Venturi (1995) utilizam, então, uma escala menos direta com 12 itens (e.g., "Negro bom é negro de alma branca", "Negro quando não faz besteira na entrada faz na saída" etc.), e verificam que mais de 50% da amostra pesquisada concorda com afirmativas deste tipo. E mais, 83% da população entrevistada concorda, em algum nível, com os itens da escala de racismo cordial. Todavia, se por um lado a teoria do racismo cordial tem o mérito de estar estruturada em uma pesquisa sistemática e representativa sobre as atitudes raciais dos brasileiros, por outro ela é limitada no que concerne à análise e discussão teórica dos dados encontrados no estudo.

Crochik (2005), utilizando os postulados da teoria da Personalidade Autoritária, realiza um estudo com o objetivo de verificar a relação entre personalidade, ideologia e preconceito. Em uma amostra de estudantes universitários de São Paulo o autor encontra correlações significantes entre a escala F, de autoritarismo, com a ideologia da racionalidade tecnológica e com o preconceito. Crochik conclui afirmando que a ideologia e a personalidade são variáveis importantes na constituição do preconceito.

Fernandes, da Costa e Camino (2007), em um estudo realizado na Paraíba, cujo objetivo era analisar as relações existentes entre preconceito e valores, observaram que existe uma correlação positiva entre preconceito (orientação à dominância social) com os valores materialistas, e negativa com os valores pós-materialistas.

Ferreira (2002), em um estudo teórico sobre os modos de difusão do preconceito, com destaque para a relação entre modernidade e

preconceito, afirma que o preconceito se vincula aos projetos de modernidade, nascidos primeiramente no seio do Positivismo, que na busca de certezas desenvolveram uma espécie de horror à ambivalência e uma busca obsessiva pela classificação e pela ordem. Segundo Ferreira, em uma perspectiva pós-estruturalista este seria o terreno fértil para a constituição de subjetividades dirigidas para a exclusão do diferente, para o desenvolvimento dos preconceitos raciais atuais.

Fleury e Torres (2007) realizam um estudo com o objetivo de analisar os processos de infra-humanização de homossexuais em Goiânia. Os participantes eram pós-graduandos da área de recursos humanos que deveriam avaliar homossexuais ou heterossexuais, atribuindo-lhes traços positivos e negativos de natureza ou de cultura. Os resultados indicaram que o preconceito contra os homossexuais se expressa de forma mais sutil que flagrante, indicando uma maior atribuição de características positivas para os heterossexuais que para os homossexuais, não havendo diferenças na atribuição de características negativas.

Formiga (2007) também analisa a relação entre sexismo, racismo e valores em estudantes universitários. O autor encontra que os valores individuais relacionaram-se com o sexismo hostil, enquanto que os valores sociais associam-se positivamente com o sexismo benevolente. Em contrapartida, nas análises da relação dos valores com o racismo, observa-se que os valores individuais fomentaram tanto o preconceito sutil quanto o flagrante.

Gouveia, Souza Filho e Araújo (2006) analisaram a relação entre as motivações interna e externa para responder sem preconceito racial negros com os valores humanos. A amostra de estudantes do ensino médio e universitário da Paraíba respondia a uma série de escalas, que eram seguidamente correlacionadas entre si. Os resultados dos autores indicam que a motivação interna se correlaciona positivamente com os

valores suprapessoais (e.g., maturidade, beleza e conhecimento). A motivação externa se correlacionou apenas com os valores da realização, com destaque para o prestígio social e a privacidade.

Como já referimos, nas últimas décadas se tem verificado uma forte condenação social às formas mais tradicionais e flagrantes de racismo. Lima e Vala (2004) realizam uma investigação com estudantes universitários de Sergipe com o objetivo de analisar as novas formas de expressão do preconceito contra os negros. Neste estudo, os autores observam que o preconceito contra os negros se manifesta através da mediação do branqueamento. Lima e Vala utilizam fotografias de negros e brancos bem e mal sucedidos social e economicamente, e os participantes do estudo percebem a cor da pele dos negros bem sucedidos como mais clara do que a dos negros mal sucedidos, e a cor dos brancos mal sucedidos como mais escura do que a dos brancos bem sucedidos. Além disto, quanto maior o branqueamento dos grupos menor a atribuição de características negativas. Lima e Vala (2005) replicam este estudo com estudantes da PUC de São Paulo e da Universidade Católica de Goiás, encontrando o mesmo padrão de resultados.

Com o intuito de analisar a influência de uma retórica justificadora da discriminação no preconceito racial, Pereira, Torres e Almeida (2003) realizaram um experimento com cenários de seleção profissional. No cenário de resposta, a gerente da loja contrata uma candidata branca, em detrimento de uma candidata negra. Metade dos participantes, estudantes universitários de Goiânia, tem acesso a um argumento que justifica a contratação, a outra metade não tem acesso a esse argumento. Os resultados mostram que os participantes que tiveram acesso ao discurso justificador consideraram a atuação da gerente mais profissional e menos injusta do que os participantes da outra condição de pesquisa.

Outros estudos foram realizados no Brasil com o objetivo de adaptar escalas clássicas de racismo utilizadas em outros contextos, caso do estudo de Santos, Gouveia e Navas (2006). Estes autores adaptaram a Escala de Racismo Moderno ao contexto brasileiro. Foram encontrados dois fatores ou dimensões ambivalentes do racismo moderno, uma pautada na negação do preconceito e outra na afirmação de diferenças.

Lima e Almeida (2010), analisando as representações sociais dos índios em Sergipe, observam que não obstante já terem transcorrido mais de quinhentos anos de história de contato, os índios continuam sendo vistos como selvagens, morando nas matas e vivendo nus e pintados. Para a grande maioria dos entrevistados, existe apenas um índio imaginado, um índio que não passou por um processo de mudança ou transfiguração étnica. Alguns comentários encontrados são emblemáticos dessa imagem: "índios são só os que pintam a cara, andam nus e vivem nas matas" (...) "estes aí não são índios". Os autores afirmam que essa representação social hegemônica dos índios continua sendo veiculada massivamente pelos meios de comunicação e outros canais de difusão ideológica.

Como combater o preconceito?

Einstein dizia: "Vivemos num mundo em que é mais fácil quebrar um átomo do que um preconceito". Hoje sabemos que a física pós-Einstein não tem dificuldade para fusionar átomos, mas nós, os cientistas sociais, continuamos tendo muita dificuldade para criar meios de combate aos preconceitos.

Como vimos neste capítulo, diferentemente dos átomos, o preconceito se adapta e transmuta historicamente, assumindo as cores permitidas em cada contexto normativo. Além disto, a manutenção dos preconceitos

interessa política, cultural e economicamente a muitos grupos, que assim legitimam suas posições ou justificam assimetrias, ao passo que ninguém mais defende a indivisibilidade do átomo.

Todavia, em que pese a grande dificuldade de combate do preconceito, ele pode ser, sim, alterado e mesmo vencido, ou, na pior das hipóteses, ele pode estar menos ligado à discriminação. Podemos pensar em algo próximo a nós mesmos: quem você imagina que tem mais preconceito, você ou seus pais? Seus pais ou avós?

Se você leu com atenção este capítulo, poderá me responder: "não sei, talvez eu seja apenas mais sutil no modo de expressar preconceito que eles". Mas, em que medida essa "sutileza" já não carrega em si algum germe de mudança? Ou ao menos mais controle daquilo que verdadeiramente prejudica os membros de grupos minoritários: a discriminação. De outra forma: quem discrimina mais os negros/mulheres/homossexuais: você ou seus pais e avós?

Com isto não se quer afirmar que basta deixar o preconceito entregue ao tempo que ele se reduzirá, sabemos bem que não. O modelo de análise das normas sociais proposto por Kelman (1958) nos ensina que as normas passam por três processos: a) a aquiescência, que ocorre quando um indivíduo aceita a norma porque pretende obter a aprovação de outra pessoa ou do grupo; b) a identificação, que ocorre quando o indivíduo adota a norma para manter boas relações com outra pessoa ou com um grupo; e c) a internalização, que ocorre quando o indivíduo aceita a norma porque ela é intrinsecamente valorizada por ele. Considerando este modelo, podemos supor que a norma antipreconceito pode levar, desde que condições necessárias sejam garantidas, ao controle do preconceito. Mas que condições necessárias seriam estas? Vamos apresentar, em seguida, algumas das propostas no campo da psicologia social formuladas para combater o preconceito.

Uma primeira consideração a ser feita é a de que, seguindo Allport (1979), não devemos esquecer se tratar o preconceito de um fenômeno complexo e multicausado, com muitos e intercambiáveis níveis de análise. Sendo uma doença com muitas causas, a cura, por consequência, demanda um "coquetel" de remédios. Dessa forma, os modelos de combate ao preconceito feitos no âmbito da psicologia social atacam as variáveis mais "sociocognitivas" do fenômeno, necessitando ser complementados por modelos formulados em outros campos de conhecimento, como sugere a ideia do telescópio que vimos anteriormente.

Nossa análise das formas de combate ao preconceito seguirá a proposta por Oskamp (2000). Ela afirma que o combate ao preconceito deve considerar suas possíveis causas. Já Duckitt (1992) divide as causas em quatro fatores: a) predisposições genéticas e evolucionárias, b) padrões de contato e normas das relações entre os grupos (e.g., leis, discriminação institucional, normas sociais etc.), c) mecanismos de influência social (e.g., mídia, sistema educacional, redes de socialização, estrutura e funcionamento das organizações de trabalho etc.) e d) diferenças pessoais na aceitação dos padrões de preconceito.

Em relação ao primeiro nível de causalidade, o das predisposições genéticas e evolucionárias, pouca coisa pode ser feita. No entanto, para Oskamp (2000), mudanças nos outros níveis podem alterar esses padrões. Além do que, como vimos, as explicações biologizantes do preconceito apresentam uma série de limitações que permitem questionar sua validade.

Considerando na etiologia do preconceito as causas do segundo nível, o contato entre os grupos e as normas que governam suas relações, merece destaque a proposta mais clássica da psicologia: a hipótese do contato de Gordon Allport (1979). A influência da hipótese do contato foi tão grande que baseou a decisão da Suprema Corte Norte-Americana de dessegregar as escolas, em 1954. Considerando o preconceito como

produto de um processo cognitivo-emocional, amparado de um lado por uma generalização cognitiva falha e inflexível e, de outro, por uma antipatia e aversão, Allport irá propor que o contato entre os membros dos grupos pode, desde que salvaguardadas algumas condições, reduzir ou acabar com o preconceito. As condições necessárias para a efetividade do contato são que:

- os grupos possuam *status* igual na interação;
- desenvolvam atividades de cooperação com objetivos comuns;
- as relações sejam próximas e personalizadas;
- haja apoio das normas e autoridades para o contato.

Trabalhos mais recentes acrescentam ainda as amizades intergrupais como outra condição que torna o contato efetivo (Pettigrew, 1998).

Pettigrew e Tropp (2000) realizam uma meta-análise envolvendo 203 estudos sobre a relação do contato com o preconceito, e observam que em 94% dos casos o contato reduz o preconceito. Além disto, a hipótese do contato inspira um conjunto de outros modelos de intervenção para a redução do preconceito, tais como o **modelo da descategorização,** de Brewer e Miller (1984), que propõe as interações personalizadoras como forma de superar as fronteiras e diferenças entre grupos; o **modelo da recategorização** de Gaertner, Dovidio, Anastasio, Buchman e Rust (1993), que propõe a criação e ênfase em um pertencimento superordenado, por exemplo, "somos todos brasileiros", como forma de superação dos conflitos entre grupos; e, ainda, o **modelo da diferenciação mútua,** de Brown (1995) que, preservando as identificações originais de cada membro dos grupos, enfatiza a interdependência positiva ou cooperação entre os grupos na redução do preconceito (e.g., "precisamos estar juntos para conseguir isto.").

Como vimos, os preconceitos também são gerados e mantidos através de mecanismos de influência social. Um dia desses ouvi uma criança dizer que "negro é ruim, porque o homem-aranha negro é do mal". Com efeito, pesquisas realizadas no Brasil por França e Monteiro (2002, 2004), mostram que crianças desde os cinco anos de idade já apreenderam com seus familiares, e com a mídia de modo geral, atitudes preconceituosas e estereótipos negativos dos grupos.

O que fazer para combater essa socialização para o preconceito, que entra nas nossas casas e invade o universo infantil antes mesmo de as crianças apreenderem a norma antirracista? Oskamp (2000) propõe que a estratégia de combate seja tanto informacional como normativa. Ao nível informacional, pode-se referir programas de educação multicultural que aumentem o conhecimento e valorização das diversas culturas e formas de existência. Ao nível normativo devemos lutar para que haja condições de igualdade de poder entre os vários grupos sociais na exposição na mídia nacional. A este respeito, vale referir a fala de um menino negro, de cinco anos de idade, entrevistado por França e Monteiro (2002), que disse não gostar de ser negro porque "negro faz papel de escravo nas novelas". Portanto, é fundamental que os grupos sociais minoritários possam assumir um maior protagonismo não apenas no que passa na TV, mas também em com quem e como se passa.

Também vale referir, nessa dimensão de combate ao preconceito, a importância de pais e professores na socialização das crianças e o papel que nós, os especialistas em ciências sociais, podemos ter no auxílio para elaboração de materiais de trabalho e grupos de formação e discussão sobre a temática.

Finalmente, no nível das diferenças pessoais na aceitação dos padrões de preconceito, as estratégias de combate são focalizadas nos indivíduos. Oskamp (op. cit.) refere terapias ou aconselhamentos. Outro

modo é levar as pessoas a experienciarem situações de discriminação, sendo elas eventuais vítimas, como aparece no filme "O olho da tempestade", de 1970, no qual é retratado um exercício chamado "olhos azuis *versus* olhos castanhos", que coloca o membro do grupo ora em uma posição hieraquicamente superior e de algoz do outro, ora em uma posição de vítima da discriminação, apenas por possuir uma marca física irrelevante, a cor dos olhos[15].

Seja qual for a estratégia a ser assumida para o combate ao preconceito, não podemos ignorar a urgência dessa tarefa e a necessária complexidade de articulação de meios, forças e ações para evitar que alguém, em algum lugar, possa ter seu acesso restringido aos recursos materiais e simbólicos apenas por possuir uma marca grupal, objetiva ou impingida, socialmente desvalorizada.

Sumário e Conclusões

Ao longo deste capítulo vimos muitas definições e formas de abordagem do preconceito. Em todas as definições adotadas o preconceito foi considerado como uma atitude desfavorável contra alguém só por pertencer a um grupo ou categoria social. Vimos ainda que, por se tratar de uma atitude, os preconceitos possuem componentes cognitivos (as crenças e os estereótipos), afetivos (antipatias e aversões) e comportamentais (tendências para a discriminação). Discutimos ainda o modo como os preconceitos são formados. Para as várias teorias que explicam a origem dos preconceitos há algo consensual, a saber, a ideia de que é o conflito,

15 Ver o experimento em http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/etc/view.html.

real ou simbólico, que está na base dos preconceitos. Outro elemento central na formação dos preconceitos é a percepção de alguma diferença entre o "meu grupo" e o "grupo do outro". Salientamos que por se tratar de um fenômeno complexo e multicausado, as análises sobre o preconceito necessitam integrar planos explicativos, desde os mais intraindividuais aos ideológicos e culturais. Apresentamos, ainda, um conjunto de teorias sobre os chamados "novos preconceitos", todas elas enfocando formas de expressão do fenômeno que são disfarçadas ou veladas graças às pressões das normas antipreconceito e dos princípios da igualdade. Percebemos que cada contexto histórico e cultural produz uma forma peculiar de preconceito, ainda que seja comum a todas elas a expressão indireta de afetos e ações negativas contra minorias sociais. Enfocamos, também, aspectos peculiares do racismo brasileiro, o qual já se manifestava de modo indireto ou sutil muito antes dos racismos dos Estados Unidos e da África do Sul. Finalmente, apresentamos alguns dos modelos de combate ao preconceito que foram produzidos pela psicologia social. Vimos que as estratégias de enfrentamento do preconceito e do racismo para tornarem-se efetivas devem, assim como as análises sobre esses fenômenos, integrar planos de intervenção, desde os mais focados nas cognições individuais aos mais centrados nas práticas políticas e sociais.

CAPÍTULO 12

Gênero

Ana Lúcia Galinkin
Eliana Ismael

Construção social do gênero

Gênero[1] é uma categoria analítica((Scott, 1995) usada para explicar as relações sociais entre pessoas de diferentes sexos e orientações sexuais, assim como a variedade de sentidos atribuídos a essas diferenças que ocorrem nas várias culturas e diversas sociedades. Parte, ainda, do pressuposto que os significados socialmente conferidos aos sexos e ao gênero podem mudar no decorrer da história de cada sociedade. Tal conceito dissocia da biologia as distinções e desigualdades sociais entre homens e mulheres, assim como as várias orientações afetivo-sexuais e características psicológicas tidas como inerentes ao sexo masculino e ao feminino, atribuindo tais diferenciações a construções histórico-culturais. Dessa forma, opera no sentido de desnaturalizar tanto a sexualidade quanto as desigualdades

1 A palavra gênero tem outros significados em português. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), pode ser um conceito que engloba todas as propriedades comuns que caracterizam um grupo dado ou classes de seres ou de objetos. Em biologia é categoria taxonômica que agrupa espécies relacionadas filogeneticamente. Nas artes e na literatura refere-se a classificações de obras com características similares. No plural, gêneros são mercadorias, produtos agrícolas, mercadorias, víveres. Popularmente "fazer gênero" é procurar distinguir-se afetando personalidade que não lhe é própria. "Não faz meu gênero" significa não gostar, não ser de meu agrado. O dicionário traz outros significados do termo, mas não contém o sentido que lhe é dado a partir dos estudos feministas.

sociais entre os sexos, opondo-se ao determinismo biológico. O termo gênero, entretanto, não corresponde a um conceito unívoco, refletindo diferentes abordagens teóricas e políticas daqueles que o utilizam[2].

A noção de gênero para se referir às relações sociais entre homens e mulheres começa a ser utilizada na segunda metade do século XX, no contexto das discussões e construções teóricas feministas sobre desigualdades nas relações sociais entre os sexos. Substitui o termo sexo social para explicar as desigualdades socialmente construídas entre homens e mulheres. Segundo Thebaud (1978) as primeiras publicações que utilizam o conceito gênero para diferenciá-lo de sexo foram editadas em 1968, denominada *Sex and Gender,* de autoria de Robert Stoller, e outra de Ann Oakley, *Sex, Gender and Society,* publicada em 1972, sendo esta a mais conhecida (Thebaud, 1978)[3].

Construção sociocultural das diferenças de gênero

Um dos primeiros estudos a argumentar sobre a construção cultural da divisão sexual de papéis e lugares sociais ocupados por homens

2 Em seu texto "Diga-me: o que significa gênero?" Marie-Victoire Louis enumera 27 usos distintos do termo gênero (Louis, 2006).

3 A título de ilustração quanto ao trato diferenciado atribuído ao gênero, apontamos abaixo as primeiras definições substantivas da palavra gênero, publicadas em Houais (2001), cujo conteúdo fala por si só:
– Homem: "Mamífero da ordem dos primatas, único representante vivente do gên. *Homo*, da espécie *Homo sapiens*, caracterizado por ter cérebro volumoso, posição ereta, mãos preênseis, inteligência dotada da faculdade de abstração e generalização, e capacidade para produzir linguagem articulada;
– Mulher: "Indivíduo do sexo feminino, considerado do ponto de vista das características biológicas, do aspecto ou forma corporal, como tipo representativo de determinada região geográfica, época etc".

e mulheres em suas culturas, foi realizado pela antropóloga americana Margaret Mead. Na década de 30 do século passado, ao publicar seus livros "Sexo e Temperamento" e "Macho e Fêmea", com os resultados das pesquisas realizadas nas sociedades da Melanésia, Mead inaugura a vertente de estudos que afirmam sobre a construção cultural do gênero que, observa Segato (1997, p. 240), é pensado "como uma questão antropológica e etnograficamente documentável".

Mead ([1949] 1971; [1936] 2006) se interessava pela construção cultural das diferenças entre homens e mulheres, observando como as crianças eram educadas para corresponder aos papéis sociais, aos comportamentos esperados e aos padrões de masculinidade e feminilidade, que eram diferentes entre si naquelas sociedades. Ao registrar a diversidade de papéis e comportamentos entre os sexos naquelas coletividades do Pacífico, e as práticas educacionais que transformavam as crianças em adultos em sua cultura, Mead focaliza, também, os aspectos psicológicos ao descrever os comportamentos e temperamentos como mais ou menos agressivos, cooperativos, ou recatados. Esta autora relata a grande diversidade daquilo que é considerado bom, desejável, possível e permitido para um ou outro sexo naquelas culturas. Ao descrever e analisar a diversidade de comportamento e temperamento nas sociedades tribais da Nova Guiné, aponta, ainda, as diferenças entre estas e a sociedade norte-americana.

Partindo de suas observações de campo, a antropóloga conclui que "o sexo não é uma poderosa força motriz quer para homens quer para mulheres", e exemplifica descrevendo homens e mulheres da sociedade Mundugumor como "implacáveis, agressivos e positivamente sexuados, com um mínimo de aspectos carinhosos" (Mead, 2006, p. 268). Analisa a autora que, tanto homens quanto mulheres mundugumors se assemelhavam aos homens indisciplinados e extremamente violentos da cultura americana. Descreve os Arapesh, homens e mulheres, como dóceis e

suscetíveis, e os Tchambuli, outra sociedade tribal do mesmo arquipélago, com atitudes invertidas em relação à americana. Nesta última sociedade as mulheres são diligentes, dominadoras e impessoais, o que corresponderia ao comportamento masculino na sociedade americana, e os homens são menos responsáveis e emocionalmente dependentes, correspondendo ao comportamento e temperamento femininos na sociedade norte-americana

Ao comparar o temperamento e o comportamento de homens e mulheres nessas sociedades, a antropóloga traz sua contribuição para desnaturalizar as diferenças entre os sexos, exemplificando como a cultura de cada grupo humano contribui para a construção de diferentes tipos de pessoas. Heilborn comenta que a concepção de gênero, que traz a noção de cultura "aponta para o fato da vida social, e os vetores que a organizam como, por exemplo, tempo, espaço ou diferenças entre os sexos, são produzidos e sancionados socialmente através de um sistema de representações" (Heilborn, 1994, p. 1). Esta vertente, inaugurada por Mead, sofreu transformações no decorrer do tempo mas, desde o início, tem dado origem a muitas teses que contribuíram "a partir do conhecimento sobre casos particulares, para o mapeamento como os gêneros tomam forma nos diversos grupos humanos" (Segato, 1997, p. 240). Mesmo identificando a diversidade nas interpretações culturais sobre as diferenças sexuais, antropólogas feministas entendiam, assim como outras feministas, que havia uma relação universal de subordinação da mulher em relação ao homem.

Na década de 1940 a filósofa francesa Simone de Beauvoir, em seu livro O Segundo Sexo ([1949] 1999), escreve a frase que se torna emblemática nos estudos e movimentos feministas posteriores: "não se nasce mulher, torna-se mulher". Aos estudos etnográficos que iniciam uma discussão sobre o relativismo cultural dos modelos e comportamentos relacionados à masculinidade e feminilidade, assim como o lugar e os papéis sociais de homens e mulheres, somam-se as reflexões filosóficas

e políticas de Beauvoir que demonstram como a mulher é construída, ideologicamente, como o "outro" nas relações sociais e políticas, e transformada no segundo sexo.

As discussões que questionam o determinismo biológico e os lugares sociais fixos para homens e mulheres receberam valiosas contribuições de outras áreas do conhecimento, no âmbito das ciências humanas. Historiadoras que se dedicaram ao estudo de gênero nas sociedades ocidentais contemporâneas mostraram como tem mudado, no decorrer dos séculos, o lugar e os papéis sociais, assim como o próprio sentido do que seja ser homem ou ser mulher, Scott (1995) propõe pensar o gênero como uma categoria útil de análise histórica.

Analisando as diversas formulações teóricas sobre o tema, Bento (2006) identifica três grandes recortes epistemológicos nos estudos de gênero, relacionando três tendências teóricas: universal, relacional e plural. A primeira diz respeito ao caráter universal das postulações sobre gênero, correspondendo aos construtos iniciais que explicam a subordinação da mulher como um fenômeno universal, vista a partir de uma oposição binária entre os sexos. O marco inicial deste referencial é a obra da filósofa francesa Simone de Beauvoir, O Segundo Sexo, publicada em 1949. A construção de uma mulher universal e as discussões e pesquisas partindo desta concepção permaneceram por décadas.

Ao afirmar que não se nasce mulher, Beauvoir discute a posição política do ser mulher, uma construção que a coloca em uma relação de subordinação e inferioridade nas interações entre homens e mulheres. O Segundo Sexo mostra a mulher como o outro nas relações e denuncia os mecanismos que a transformam nesse outro. Bento (2006) comenta que Beauvoir desnaturaliza a identidade feminina, mas não a dessencializa na medida em que retrata o homem como sujeito universal e a mulher como seu outro absoluto, reduzindo-a à sua fisiologia.

O segundo recorte proposto por Bento traz a tendência relacional e refere-se à consolidação de estudos sobre mulheres, no plural, "desconstruindo essa mulher universal do início dos estudos de gênero, e apontando para outras variáveis sociológicas que se articulam para a construção das identidades dos gêneros" (Bento, 2006, pp. 73-74). Nesse contexto, categorias como classe social, etnia e raça, entre outras, passam a compor as discussões e análises de gênero, o que não só desnaturaliza, como dessencializa a categoria mulher.

Ao criticar os estudos que apontam para a universalidade da hierarquia entre o masculino e o feminino e a dominação das mulheres, a historiadora Joan Scott (1995) argumenta que gênero é uma categoria analítica que retira a aparente atemporalidade e "naturalidade" das relações binárias e hierárquicas entre os sexos. Para Scott (1995), o gênero é uma construção intelectual heurística, uma categoria útil de análise histórica. A autora entende que "gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma primeira forma de significar as relações de poder" (Scott,1995, p. 41). Esta autora argumenta que a tarefa dos historiadores é identificar as formas implícitas e explícitas de políticas e discursos "generificados", para apreenderem de que maneira o gênero constrói as relações sociais.

Comenta Thebaut (1998) que há, neste caso, uma ruptura com a concepção universalista das mulheres de classe média brancas, como modelo universal dos anos sessenta e setenta ao se introduzir as construções sociais e culturais de classe, raça e etnia, articulando um conjunto de relações socioculturais e reivindicando a igualdade na diferença e a diferença na igualdade. Segundo esta historiadora, são as adeptas norte-americanas do enfoque multicultural que iniciam a crítica ao foco de estudo restrito às mulheres heterossexuais brancas, de classe média, segundo o sentido normativo do Ocidente.

A terceira tendência, na classificação de Bento, passa da concepção relacional à plural que se refere, principalmente, às reflexões teóricas de Butler, problematizando o heterossexismo (ver glossário – 1) como referente das teorias feministas e introduz o conceito *queer,* termo que significa "estranho", em inglês, usado neste idioma para se referir a *gays* e lésbicas.

A construção teórica *queer* se utiliza da concepção de *performance,* de Austin, e constitui-se em um novo modelo de análise das identidades, que passam a ser compreendidas como performáticas e mutáveis. Na concepção de Austin (1990), dizer algo é fazer algo. O ato de fala é performativo na medida em que realiza uma ação através de um enunciado e as palavras têm o poder de transformar a realidade. Ao proferir as palavras "eu os declaro marido e mulher", o Juiz de Paz muda o *status* do casal de solteiros para casados, com todos os direitos, deveres e expectativas sociais em relação a este novo lugar. Com a declaração "é um menino" ou "uma menina", o médico ou a parteira define o sexo e o gênero da criança, assim como as implicações de pertença a um ou outro sexo e as expectativas sociais em relação ao recém-nascido.

Sobre o poder do enunciado, Butler (2004) e Louro (2004) argumentam que um insulto tem a força de uma invocação, discriminando o insultado e conferindo-lhe um lugar à margem. Ao comparar as identidades de gênero com a concepção performativa do ato de fala, de Austin, Butler (2005) analisa o gênero como "uma forma de fazer", uma improvisação performática incessante voltada para o outro, esteja ele presente ou não.

Ao se referir ao sexo, Butler (2005) se apóia, ainda, em Foucault, afirmando que, desde o começo, a categoria sexo é normativa, funcionando como "uma prática reguladora que produz os corpos que governa" (p. 17). Segundo a autora, o sexo, enquanto "força reguladora

se manifesta como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, circunscrever, diferenciar – os corpos que controla" (p.18). Em outras palavras, as normas produzem ou materializam os sexos. Mas estes não acatam completamente as normatizações, e as performances são interpretações, reinterpretações ou transgressões das normas, segundo idealizações dos gêneros. Para Butler (1999, p. 34)

> (...) as idealizações dos gêneros estabelecerão os domínios da masculinidade e da feminilidade apropriadas e impróprias e estarão fundamentadas no dismorfismo ideal e na complementariedade heterossexual do corpo. É nessas idealizações que os sujeitos estão, performaticamente, interpretando as normas de gênero, e é nos espaços abertos por essas interpretações que se pode pensar as possibilidades de mudanças e fissuras nessas mesmas normas de gênero.

Os gêneros que se constroem fora do modelo heterossexual hegemônico mostram, de forma mais dramática, a possibilidade de criatividade e mudanças a que Butler se refere. Criam-se novos personagens com papéis e cenários idealizados fora do *script* normativo, possibilitando o trânsito entre um e outro sexo/gênero e o desempenho de um ou outro papel. As identidades mostram-se flúidas, assim, e não fixas ou permanentes. Nesta concepção, *drag queens*, transformistas, transgêneros, transexuais (ver glossário), entre outras, acrescentam inovações identitárias à cena de relações sociais cujas personalidades interagem, representam seus papéis mais ou menos estáveis, realizam seus desejos e fantasias. Transgridem as normas construindo identidades sexuais e de gênero fora dos modelos de masculinidade e feminilidade e de relações afetivo-sexuais convencionais.

Inventando o sexo, reinventando corpos e identidades

A desconstrução do determinismo biológico na explicação das diferenças e desigualdades sociais entre pessoas de sexos diferentes encontra argumentos convincentes nos exemplos trazidos, principalmente, pela antropologia, sociologia e história. Hoje, pelo menos em alguns espaços acadêmicos, não pairam dúvidas sobre as construções sócio-históricas das diferenças sociais entre homens e mulheres. Laqueur (2001), ao discutir as representações do corpo em diferentes momentos históricos das sociedades ocidentais, argumenta que também o sexo é histórica e socialmente construído, ou inventado, como afirmado no título de seu livro "Inventando o Sexo".

Hoje, assume-se como certo que existem dois sexos humanos biologicamente definidos, um masculino e outro feminino, certeza partilhada pelo senso comum e pelas áreas médicas. Esta convicção sobre o dualismo sexual se revela nas intervenções cirúrgicas em crianças que nascem com ambiguidade sexual, ou com os dois sexos – o que é considerado uma anomalia denominada hermafroditismo [ver glossário (4)] – e definem o sexo da criança como masculino ou feminino. A medicina, com o apoio da psicologia, corrige o "erro" da natureza e determina o sexo que considera mais adequado àquela criança e, dessa forma, cumpre seu papel de regular e normatizar a sexualidade e o gênero dentro do modelo dualista, sendo a criança socializada para assumir a identidade e o lugar social relativos ao sexo assim escolhido.

Ao reconstituir a trajetória dos conceitos de sexo em um período de tempo que se inicia em Aristóteles indo até Freud, Laqueur (2001) discute a história dos saberes e das representações sociais e científicas em relação às diferenças entre os sexos, demonstrando que o monismo sexual – a noção de que há um único sexo –, durou um longo período nas concepções religiosas

e científicas ocidentais. O autor comenta que durante séculos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens mas, segundo Nemesius, bispo de Emesa no século IV d.C., citado por Laqueur (2001, p. 16). "*a dela fica para dentro do corpo e não para fora*".

Galeno, no século II d.C., também afirmava que as mulheres eram homens imperfeitos, cuja genitália ficara retida no interior do corpo devido à falta de calor vital, isto é, de perfeição. A imperfeição feminina se expressava, ainda, na incapacidade das mulheres em controlar suas paixões, sendo movidas pelos prazeres carnais e não pela razão, atributo essencialmente masculino (Laqueur, 2001). Este modelo, segundo Aleixo (2005), tinha a perfeição metafísica como referência. O calor vital, nesta concepção, era o elemento da natureza propulsor da maturação das estruturas genitais. O excesso de calor nos homens projetava sua genitália para fora do corpo. A falta de calor nas mulheres impedia que os órgãos genitais de exteriorizassem, o que evidenciava sua imperfeição. Eram homens invertidos, "inacabados', portanto, imperfeitos.

Na concepção aristotélica há uma explícita hierarquia na representação do masculino em relação ao feminino. Segundo o filósofo, no processo geracional os homens contribuem com a forma e as mulheres com a matéria e, por esta razão, os homens são, por natureza, ativos e as mulheres passivas. Nessa perspectiva "a fêmea seria a causa material e o macho a causa eficiente, o masculino significa a alma, o princípio sensível, sem o qual o corpo não seria mais do que carne morta" (Aleixo, 2005, p. 34). Assim como Galeno, Aristóteles entendia que, devido à sua natureza passional, a mulher era inferior ao homem, a quem o filósofo atribuía a racionalidade, característica que seria inerente ao sexo masculino.

Apenas no século XVIII se "descobre" a existência de dois sexos e estes são concebidos como anatômica e fisiologicamente opostos e contrastantes. Comenta Laqueur

> o antigo modelo no qual homens e mulheres eram classificados conforme seu grau de perfeição metafísica, seu calor vital, ao longo de um eixo cuja causa final era masculina, deu lugar, no final do século XVIII, a um novo modelo de dismorfismo radical, de divergência biológica. (2001, p. 17)

As novas interpretações do corpo são o resultado de um desenvolvimento epistemológico, no qual o corpo deixa de ser parte de uma ordem cósmica maior, relacionada a concepções religiosas, e torna-se parte de uma nova ordem política. Mas as diferenças biofisiológicas entre os sexos continuam sendo usadas para explicar, justificar e legitimar as diferenças e desigualdades econômicas e sociais entre homens e mulheres.

Laqueur (2001, p. 18) analisa: "A biologia – o corpo estável, não-histórico e sexuado – é compreendido como fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social". Se as mulheres eram antes controladas por seus desejos e paixões, nessa nova ordem tornaram-se "criaturas com uma vida reprodutiva anestesiada dos prazeres carnais" (p. 5). Isto é, desprovidas de desejos e prazeres sexuais, tendo na maternidade a finalidade do ato sexual. Aquelas que desfrutam do "prazer carnal" passam a ser vistas como desviantes, fora das normas sociais, violando a própria "natureza" feminina. Este autor afirma, ainda, que

> quase tudo que se queira dizer sobre o sexo e se compreende sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém, em si, reivindicações sobre gênero. O sexo, tanto no mundo do sexo único como o de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro contexto de luta sobre gênero e poder (p. 23).

Comenta Foucault (1985) que a partir do século XVIII proliferam os discursos sobre sexo e sexualidade tornando-se, ambos, objeto de análises científicas, sendo classificados, especificados, quantificados e qualificados. Analisam-se taxas de natalidade, mortalidade, nascimentos legítimos e ilegítimos, frequência das relações sexuais, efeito do celibato, práticas contraceptivas etc., como parte de estudos demográficos e preocupações com o desenvolvimento da economia. O sexo passa a ser construído como uma variável econômica e assim deve ser administrado e controlado. As periferias sexuais são diagnosticadas como patologias exigindo intervenção terapêutica. A racionalidade, traduzida nos discursos médicos e pedagógicos, passa a definir normas e desvios em uma nova forma de controle carregada de moralidade. O discurso da racionalidade científica predomina nas representações do sexo e da sexualidade, justificando e legitimando a intervenção nos comportamentos sexuais (Foucault,1985).

Só no século XIX, nas sociedades ocidentais, a homossexualidade e o homossexual foram "inventados" e categorizados como um desvio da norma. Antes dessa classificação, as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram entendidas, nessas sociedades, como sodomia, uma atividade indesejável ou pecaminosa que poderia ser praticada por qualquer um. A contestação da sexualidade legitimada leva as instituições sociais – "Ciência, Justiça, igrejas, grupos conservadores e emergentes a atribuir a esses sujeitos e suas práticas distintos sentidos. A homossexualidade e sua prática transformam-se em questão social relevante" (Louro, 2004, pp. 29-30). O comportamento homossexual passa a ser patologizado, devendo receber tratamento médico e/ou ser legalmente punido.

O gênero, em uma perspectiva pós-estruturalista, também é pensado como "uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, lingüísticas, domésticas, escolares que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres"

(Bento, 2004, p. 1), conferindo "naturalidade" às diferenças sexuais e à heterossexualidade. Investimentos discursivos são dirigidos reiteradamente às crianças, para que desempenhem bem os papéis de gênero, servindo esta pedagogia dos gêneros para produzir a heterossexualidade (Bento, 2004). Mas, se as sociedades criam normas para garantir a dicotomia entre os sexos e a heterossexualidade como regra, deixa espaços para reinvenções e criatividade. A norma que pressupõe o desvio e a adesão à regra nunca é completa, possibilitando transgressões e mudanças, como diz Butler (1999). E as diversas formas de sexualidade e reconstrução de corpos e identidades de gênero exemplificam essa possibilidade.

O dualismo sexual, assim como a heterossexualidade compulsória, parte de uma representação binária do sexo. Entretanto, comportamentos fora do modelo binário têm sido encontrados em diversas sociedades e culturas ocidentais e não-ocidentais, em diferentes momentos históricos, seja enquanto representações dramáticas, como nos teatros japoneses *No* e *Kabuki*, dos séculos VII e VIII no Japão, com atuações exclusivas de homens que representavam, também, papéis femininos, travestidos de mulheres; seja enquanto papéis sociais sancionados pela cultura, como os *berdaches* das sociedades tribais norte-americanas, antes da colonização, e os *higiras* indianos, na atualidade.

Homens e mulheres *berdaches* já existiam nas sociedades tribais norte-americanas antes da chegada dos colonizadores. Eram denominados "dois espíritos", podendo ter relações afetivas e sexuais temporárias ou estáveis com pessoas de seu sexo, do sexo oposto ou de ambos. A eles eram atribuídos poderes sobrenaturais e exerciam funções de xamãs (Highwater, 1997, citado por Berutti 2006). Outro exemplo, atual, são os *higiras,* na Índia, homens de uma comunidade religiosa que fazem uma "cirurgia" ritual para extirpar o sexo e usam vestes femininas, sendo considerados como um gênero alternativo entre o homem e a mulher

(Berutti, 2006). Nos dois casos, há um lugar social reconhecido para essas pessoas fora do modelo binário, embora esse lugar não seja visto como norma, estando, tanto *berdaches* quanto os *higiras* relacionados ao sobrenatural e ao sagrado, portanto separados.

Da matriz homossexualidade e homossexual desdobram-se várias formas de ser e estar que se opõem à heterossexualidade que normatiza corpos e gênero. Assim como se fez com a homossexualidade e o homossexual, são atribuídos nomes e explicações para lhes conferir inteligibilidade, e feitos movimentos no sentido de inscrever esses novos personagens em um discurso compreensível no qual são classificados, mas colocados às margens daquilo que a sociedade considera como normalidade. As várias possibilidades de vivenciar afetos, sexualidades, identidades fora da norma, e dar sentido a maneiras particulares de ser, que pressupõem a ressignificação do gênero e a construção de novas identidades, pode implicar na reconstrução do corpo. Entretanto, como observa Bento (2004), essa reconstrução é marcada por conflitos com as ideologias de gênero e implica em negociações permanentes com as normas.

Tais mudanças não significam, necessariamente, estar em um ou outro lugar prescrito pelas normas, podendo estar entre lugares, seja em trânsito ou em forma mais permanente, comenta Louro, que cita a *drag queen* como um exemplo dessa transitoriedade: "ela se satisfaz com as justaposições inesperadas e com as misturas. A drag é mais de um. Mais de uma identidade, mais de um gênero, propositalmente ambígua em sua sexualidade e em seus afetos" (Louro, 2004, p. 20). Na construção de sua identidade as *drag queens* procuram se diferenciar dos travestis, definindo-se como homens que se vestem de mulher, homens que não alteram seus corpos, mas se produzem como mulheres de forma exagerada, caricata, provocadora, irreverente. Como dizem Chidiac & Oltramari (2004), são atores que fazem *shows* e transitam tanto no território *gay*

quanto heterossexual. A transformação corporal é externa, temporária e reversível. Nômade, como diz Louro (2004).

Os travestis, por sua vez, reconstroem seus corpos com próteses e hormônios, mudanças mais estáveis, quase permanentes. Identificam-se com mulheres, têm aparência feminina, mas são sujeitos híbridos, preservam a genitália masculina. Acionam sua masculinidade enquanto força e agressividade, quando necessário. Assim como as *drag queens,* encontram-se nas margens, nas fronteiras. As *drags*, ao se contrastarem com os travestis, desidentificando-se destes, fazem deles o outro com quem podem se comparar, o espelho que, de forma reflexiva, dá nitidez aos contornos de suas próprias identidades.

Estes são exemplos de corpos, gênero e identidades sendo reconstruídos. São importantes nas discussões sobre a construção social de sexo e gênero, mostrando de forma enfática as possibilidades de mudanças e arranjos fora do binarismo sexual e de gênero. Como diz Louro, "São significativos, ainda, por sugerirem, concreta e simbolicamente, possibilidade de proliferação e multiplicação de gênero e sexualidade" (Louro, 2004, p. 23).

Mudanças nas representações de gênero e mudanças sociais

As mudanças em relação às representações de sexo e de gênero, assim como quaisquer outras transformações culturais, não ocorrem em um vazio social. Os contextos sociais, históricos e políticos viabilizam ou criam resistências às transformações de diversas ordens. As mudanças relativas às concepções sobre sexo e gênero no século XX ocorreram, inicialmente, a partir de reivindicações femininas por igualdade de direitos políticos, à educação, ao trabalho com equiparação salarial entre homens e mulheres no desempenho de atividades iguais. Das reivindicações por

direitos iguais, passou-se ao questionamento dos fundamentos ideológicos e políticos que sustentavam e justificavam as diferenças sociais e de direitos entre homens e mulheres.

Em um amplo sentido, além dos processos de industrialização, os quais foram definitivos nas modificações da concepção da mulher e do homem em sociedades ocidentais complexas, vários outros fatores influenciaram a representação do gênero ao longo da história. A saber, os ideológicos, os culturais e os acordos familiares patriarcais, são alguns desses determinantes. A esse respeito, Sharpe (1996) reconhece que, nas economias pré-capitalistas, os salários das mulheres eram baixos e o capitalismo não só continuou mantendo aquele baixo nível, como também aumentou a disparidade entre os salários de mulheres e homens. A autora afirma que aqueles tais níveis de salário e disparidade eram muito mais consequência dos costumes e hábitos culturais locais do que dos próprios fatores econômicos da época.

Em função das sucessivas crises vividas pelas sociedades capitalistas, ocorridas no século XX – com os episódios das duas guerras e das crises político-econômicas ocorridas em vários países – muitas mulheres, desde bem jovens, tiveram que enfrentar trabalhos de domésticas, saindo do campo para as grandes cidades. Para a maioria dessas trabalhadoras, este serviço era um estágio de vida que influenciou em suas habilidades domésticas e na formação de seus valores, ao mesmo tempo em que também serviu como um meio de controle social. A vida da criada era um espaço de treinamento em que as meninas eram preparadas para serem as boas esposas. De alguma maneira, essas mulheres podiam prover os meios pelos quais aumentavam suas chances de progredir socialmente. Nem todas conseguiram, evidentemente, muitas faliram e outras tantas se tornaram prostitutas para sobreviver.

As sociedades importantes da Europa ocidental – Alemanha, Inglaterra, França, principalmente – puderam testemunhar nesse período que, tanto no meio urbano quanto rural, as mulheres eram necessárias.

No campo, os agricultores precisavam de suas esposas para o trabalho da fazenda e para a criação dos filhos/as; os que viviam do comércio – artesãos, pequenos lojistas – também dependiam delas para levar adiante seus empreendimentos.

Com o início das primeiras práticas capitalistas, evidenciaram-se alguns sinais de emancipação das mulheres. As indústrias domésticas, que se desenvolveram pelo fim do séc. XIX, deram às mulheres condições para combinarem trabalho pago com a supervisão da casa e filhos. Esta era uma boa maneira das mulheres casadas ganharem algum dinheiro mas, por outro lado, esta oportunidade de renda mantinha-as amarradas às responsabilidades da casa. Já no período forte da expansão da industrialização, quando as fábricas realmente se fixaram, acabando praticamente com as poucas indústrias domésticas que ainda existiam, os homens constituíram a grande força de trabalho. E, ao fazê-lo, criou um efeito trágico para a posição econômica da mulher: separou a casa do local de trabalho, excluindo-a da economia reconhecidamente importante, a pública – na qual cada trabalhador recebia seu salário -, alimentando mais ainda a inferioridade e a dependência financeira da mulher (Hobsbawm, 1998). É desta forma, então, que a mulher constrói sua representação no espaço privado – do lar. Invisível ao público, desnecessária econômica, social ou politicamente, ela existe apenas como figura de adorno ou utilitária para alguns serviços.

Posteriormente, na evolução do capitalismo, ele tirou a mulher dos afazeres domésticos para colocá-la nos afazeres externos do mercado de trabalho, e contextualizou-se a força produtiva feminina. De fato, são as exigências do mercado de trabalho que obrigam a mulher a deixar o papel exclusivo de mãe e esposa, para surgir nas ruas e fábricas como trabalhadora. Neste momento, com a consolidação do capitalismo é que se iniciam as organizações e as lutas das mulheres por melhores condições de trabalho. Tais lutas espalham-se por grande parte do continente

europeu – França, Inglaterra, Alemanha – expandindo-se até a América do Norte.

Com os episódios das duas grandes guerras, as mulheres conseguiram mais espaço, principalmente em relação ao mercado de trabalho, evidentemente com uma carga discriminatória fortemente presente. É a partir do século XX que a literatura feminista, de um modo geral, reconhece a eclosão das duas ondas socialmente mais significativas para a mulher.

A primeira situa-se principalmente na Inglaterra, no início do século XX, quando se vive, em toda a Europa, a necessidade de construir uma democracia de massa. É neste momento que, junto com outros setores sociais que lutavam pelo direito do voto universal, surge o movimento sufragista pelo direito do voto da mulher. No Brasil, a participação da mulher como eleitora só foi estabelecida a partir de 1932, por um decreto-lei do presidente Getúlio Vargas (Schumaher, 2000).

A segunda onda é datada em momentos distintos, com a publicação de dois livros que abriram novos campos de visão, questionando o lugar da mulher na sociedade moderna. São eles: "O Segundo Sexo", de Simone de Beauvoir, na França dos anos 40, que acende o debate sobre o que é "o ser masculino e o ser feminino" e "A Mística Feminina", de Betty Friedam, nos Estados Unidos na década de 60, e que denunciam o conceito de feminilidade da época, apontando o vazio existencial da mulher restrita a mãe e esposa. Por volta da década de 40, passada a Segunda Guerra Mundial, já se observavam características do "boom econômico" que transformou a mulher em consumidora assídua, já que ela havia adquirido *status* de "produtora de bens", com sua entrada no mercado de trabalho, em função, principalmente, do número de homens reduzido devido às guerras. O mundo ocidental já vive em democracia, então, em 1947 publica-se a "Declaração Universal dos Direitos Humanos" e, em decorrência deste, vários grupos sociais, entre eles, o das mulheres,

passam a exigir políticas públicas igualitárias, acirrando-se, assim, a luta pelos direitos iguais na sociedade.

A partir desses movimentos, seguiu-se um arsenal respeitável de literatura acerca da condição da mulher nas mais diversas áreas de estudo, opondo-se aos pressupostos androcêntricos [ver glossário (5)] dos saberes dominantes, construídos quase exclusivamente a partir das experiências e leituras masculinas.

Representação das mulheres na história ocidental

A construção da representação das mulheres no mundo ocidental se confunde com a história de sua discriminação na sociedade. Desde a mais remota antiguidade encontramos relatos, textos, documentos sobre tratamentos desiguais dirigidos ao gênero feminino. Esta afirmação poderia ser apontada como extrema e radical, mas, infelizmente, não é. Assim, Tarnas, historiador nada suspeito de feminista, é taxativo a respeito do assunto quando afirma:

> Podem-se fazer hoje, inúmeras generalizações sobre a história da cultura ocidental, porém a mais imediatamente óbvia, é o fato de ter sido do início ao fim um fenômeno avassaladoramente masculino: Sócrates, Platão, Aristóteles, Paulo, Agostinho, Tomás de Aquino, Copérnico, Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Locke, Hume, Kant, Darwin, Marx, Nietzsche, Freud... a tradição intelectual do ocidente tem sido produzida e canonizada quase que inteiramente por homens e constituída principalmente dos pontos de vista masculinos (Tarnas, 2000, p. 467)

Iniciamos o levantamento histórico acerca da marginalização do gênero feminino, citando o mundo grego clássico, no qual, desde os primórdios, afirmou-se o *status* diferenciado para homens e mulheres, antes mesmo da concepção destas últimas. Assim, em documentos do séc. II, podemos observar uma ordem de um esposo em viagem, para sua esposa: "Se tiveres um filho, deixa-o viver, se tiveres uma filha, rejeita-la" (Veyne, 1990, p. 24). Como se pode observar, por estes tempos, nascer não se resumia a um fato biológico. Tratava-se da literal "*tomada*" da criança pelo pai que, em outras palavras, significava que a mãe, ao dar à luz, quando sobrevivia ao parto, devia aguardar silenciosamente a deliberação do genitor sobre o evento. Quando aceita, a criança era reconhecida e passava a fazer parte da família, quando não, era simplesmente deixada ao relento. Informam os documentos que, entre romanos, essa distinção não era muito comum entre sexos, no momento do nascimento, mas entre gregos esta era uma prática comum e legítima, legalmente aceita.

À medida que crescia, a criança do sexo feminino tomava alguma importância social, mas era quando alcançava a idade de casar que se tornava visível, pois assim podia servir a trocas. Neste momento, já senhora adulta, atribuíam-se às mulheres os encargos domésticos ou, no máximo, a vigília dos escravos que trabalhavam dentro da casa. Mesmo assim, havia ressalvas significativas, pois vigiar o escravo padeiro, entre outros, ou contar os alimentos necessários, ou acompanhar os serviços da casa eram conselhos indicados pelos médicos, compreendendo que as damas da época necessitavam ocupar o tempo com atividades honestas, além das rocas e fusos (Veyne, 1990).

Fazendo um corte no tempo, elegendo o período da Idade Média – um dos períodos de maior perseguição contra mulheres – encontram-se documentados relatos de verdadeiros genocídios praticados pelos

sistemas governamentais e apoiados fortemente pela Igreja Católica, cuja força na época era inquestionável.

Estudos acerca da história cultural e social na Idade Média (século VI a século XV[4]) apresentam-nos um quadro geral do que pode ter sido a vida da mulher. A sociedade feudal era marcadamente masculina, o homem era o senhor, não só do feudo, mas de todas as coisas, pessoas ou relações que pudessem existir. Apenas a Igreja, como instituição poderosa da época, questionava seus mandos e desmandos, porém era também constituída e presidida por homens, representava a grande força criadora da ideologia, com objetivos bem claros: regulamentar e transformar aquela, em uma sociedade cristã. As mulheres da sociedade medieval pertenciam a outro estatuto (ou classe), o que determinava sua posição. É importante considerar que esta era uma condição aceita, não há insatisfação registrada a respeito, tratava-se, digamos, de uma situação "natural" à época. A condição da mulher no século XI resumia-se a

> Ser dominada por seu pai que a cede quem lhe agrada, por seu marido que a governa e vigia, depois pelo mais velho dos seus filhos e quando, por fim, empurrando este último para fora da casa à mãe que o estorva, é recebida pelos religiosos do mosteiro familiar, que, entre outros, têm o papel precisamente de acolher as mulheres da linhagem, marginalizadas quando deixaram de ser úteis. Por outro lado, o acordo se

4 Datação plena de controvérsias. Aqui tomamos como fonte R. Tarnas (2000), o qual considera o início do medievalismo, período marcado pelo término das invasões bárbaras, pela queda do império romano e pela coroação de Carlos Magno e o seu fim, marcado pela chegada de C. Colombo à América e pelo aparecimento e crescimento de diversas expressões artísticas e intelectuais – Da Vinci, Michelangelo, Tomás de Aquino, Copérnico, entre outros.

> faz sobre o princípio de que a esposa está destinada a cooperar para a glória da linhagem dando-lhes filhos, que sejam homens e que sejam valorosos (Duby, 1998, p. 48).

Nesse sentido, a mulher é compreendida como frágil e carente de proteção, subjugada porque é um ser espontaneamente ruim – pela sua capacidade de infidelidade explícita, como escrito em carta de um abade a uma condessa, confusa sobre seu papel de esposa: "Porque o desregramento natural desses seres perversos comporta o risco, não havendo vigilância, de introduzir no seio da parentela, entre os herdeiros da fortuna, intrusos, nascidos de outro sangue" (Duby, 1998, p. 17).

A "caça às bruxas" é exemplo deste período. Relatos do século XIV revelam que, num só dia, podem ter sido executadas cerca de três mil mulheres e que a relação entre homens e mulheres mortos apresenta a absurda estatística de um homem para cada dez mulheres queimadas vivas em fogueiras públicas (ver em http://www.cddc.vt.edu/feminism/). Foram diversos os crimes cometidos, aceitos e utilizados como força de pressão pela Igreja e outros poderes valorizados à época. Uma clássica figura histórica, retrato dessa violência, foi Joana D'Arc, que comandou grandes exércitos de soldados franceses, lutando contra os ingleses na Guerra dos 100 anos, mas que não se salvou de ser acusada e condenada a queimar em praça pública.

Sabemos que, no jogo social, a mulher preenchia dois papéis importantes: primeiro, como representação de prêmio, dado ao homem que a recebe como esposa junto aos dotes que a acompanham, deixando-o mais rico; segundo, como geradora e educadora dos filhos – preferencialmente masculinos – para o homem que a acolhe, domina e vigia.

Sob os preceitos da ideologia cristã, a instituição do casamento é de fundamental importância para a sociedade feudal, pois é através deste

pacto que os religiosos controlam os hábitos mundanos, como, por exemplo, a fornicação. O poder do patriarcado, neste sentido, era claramente reforçado, pois a feminilidade concebida como desconhecida, ameaçadora, precisava ser controlada, e a melhor maneira de evitar tais riscos era encerrando-as no espaço mais privado das casas: o quarto das damas, nos quais as mulheres deviam estar trabalhando, pois também a ociosidade era um perigo para seres considerados tão frágeis; assim, o ideal era que se revezassem entre momentos de trabalho e de orações – era a época de absoluta reclusão feminina (Duby, 1998; Ariés e Duby, 1991).

Documentos datados dos séculos X a XIII, analisados pelos historiadores anteriormente citados, apontam o casamento como prática fundamentalmente determinante para a organização social da época e, sem dúvida, tal sistema de valores é baseado em uma relação de completa desigualdade entre homens e mulheres; no enlace conjugal, há uma compreensão da partição da mulher, de modo que sua alma passa a pertencer a Deus, enquanto o marido torna-se senhor absoluto de seu corpo. Este é um tratado moral, construído pela ideologia cristã, para evitar, controlar e excluir radicalmente qualquer tentativa feminina de recusa, repugnância ou esquiva pelo marido. Sob esta ordem, a mulher que não reconhecesse tal papel para si corria sérios riscos de vida.

Como as mulheres viviam estas situações? É difícil analisar este aspecto pela ausência de fontes escritas por mulheres – os primeiros documentos escritos por mulheres datam do século XVI – essa história perpassa pelo mundo do privado apenas, dos ambientes fechados, dos castelos. Até então, a figura feminina só adquire importância após o casamento, conforme historiadores (Duby, 1998; Ariés e Duby, 1991; Perrot, 1991). Claramente, essa instituição torna a mulher útil social e juridicamente: mãe, educadora, esposa, papéis possíveis à época. Observamos que, ao ter um marido, a mulher eleva seu *status* e passa

a exercer sua função essencial – a maternidade. Como nem todas têm a sorte de encontrar maridos, portanto excluídas deste "poder" – que, de fato, é o reflexo do poder do esposo sobre ela – ao se encontrarem nessa condição, terminam seus dias em mosteiros, casas de beatas ou bordéis.

Alguns poucos documentos da história da vida privada (Castan, 1991) relatam que o cotidiano da mulher do séc. XVIII é prioritariamente doméstico: cuidar, educar, alimentar, criar, atender na doença, assistir à morte; sua subordinação ao chefe da família é rigorosa. Entretanto, cartas e depoimentos registrados na época relatam que as mulheres nobres, ao gerir seus castelos, usufruíam de certa margem de manobra econômica, algumas iniciativas ainda que mínimas: circulação de dinheiro, de alimentos, de roupas ou de serviços, muitas vezes, realizada sem o conhecimento dos homens, servia para preencher seus cofres pessoais. Também, no meio rural, observavam-se camponesas que, por iniciativa própria, vendiam os produtos de seus quintais, conseguindo, assim, angariar algum dinheiro. De qualquer modo, a menos que pertencesse às classes superiores ou que fossem viúvas – pois estas tinham sob controle suas posses e rendas sozinhas, a mulher não participava da economia externa à casa, ou qualquer negociação pública.

Uma possibilidade de mudança desse quadro surgiu quando, no fim do século XVIII, o espírito da Revolução Francesa começou a criar fôlego naquele país. Momento histórico de influência mundial, conhecido como divisor de águas na história moderna, quando vários líderes políticos e intelectuais tentaram derrubar o sistema monárquico e o poder absoluto do rei, com apoio da classe burguesa em ascensão – a sociedade francesa constituía-se oficialmente de três estamentos: Clero, Nobreza e a Burguesia. A inquietação social e política, aliada aos problemas financeiros graves, persuadiram o monarca Luís XVI a convocar os Estados Gerais em 1789, ato que ajudou a desencadear os

acontecimentos. Dos Estados Gerais, emergiu a Assembleia Nacional e uma nova Constituição, que aboliu o antigo regime. Na luta contra as desigualdades, a Revolução Francesa desencadeou a supressão de injustiças cometidas contra indivíduos ou grupos representantes de quase todas as categorias exploradas, ou submetidas a processos de escravidão na época, fazendo nascer anseios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade – ícones principais da Revolução Francesa – nunca antes experimentados em qualquer parte do mundo.

A "Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão", para citar uma das conquistas, extinguiu de uma só vez os serviços feudais, há séculos existentes, proclamou a emancipação dos judeus e a abolição de todos os privilégios religiosos, proibiu o tráfico de escravos nas colônias da França (este último decretado no ano seguinte à promulgação da Declaração), entre outros abusos antes legalizados. Esse movimento igualitário, infelizmente, não conseguiu derrubar a barreira da desigualdade entre os sexos (Comparato, 2003).

A contribuição dos movimentos feministas

Os movimentos feministas tiveram um papel fundamental nas discussões sobre gênero, sexualidade, relações socioculturais e históricas entre homens, mulheres e os sujeitos sociais derivados dessas matrizes. Com a identidade de movimentos feministas, surgiram na Europa no século XIX e no século XX, no Brasil, e se caracterizaram tanto como movimentos reivindicatórios e políticos, quanto acadêmicos. A arena onde ocorria o embate por direitos iguais era também um fórum de debates sobre diversidade social e os fundamentos ideológicos e políticos que davam origem e sustentavam as diferenças sociais entre os sexos.

Tais movimentos se enquadram na definição de Gohn (1991) como Novos Movimentos Sociais, por estarem desvinculados de sindicatos, partidos político ou compromissos governamentais, mesmo que tenham a participação de militantes de partidos ou sindicatos, e possam ser utilizados para fins políticos, como ocorreu no Brasil durante o regime militar, quando feministas se aliaram aos movimentos políticos para restauração da ordem democrática. Podem ser entendidos, também, como minorias ativas (Moscovici, 1981), na medida em que propõem a inserção social e conquista de direitos iguais de uma minoria política, as mulheres, em uma ordem estabelecida, sem propor mudanças políticas estruturais radicais.

Uma das primeiras citações da literatura feminista de manifestos reivindicatórios pelo reconhecimento de direitos da mulher, observado na história, é da pioneira Olympe de Gouges, escritora e dramaturga que no sec. XVIII publicou a "*Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*", baseada na Declaração de Direitos francesa de 1789. Entre suas asserções constavam os direitos ao livre discurso, o direito de revelar a identidade dos pais e o reconhecimento da legitimidade das crianças, esta última requisição mexia diretamente com parâmetros de liberdade masculina, inabaláveis até hoje em várias sociedades. As propostas de Gouges colocavam o homem como parte da reprodução da sociedade e não apenas como cidadão racional e político. Ela dizia: "Se os homens pudessem compartilhar o papel da reprodução, então talvez, a mulher poderia ser vista como membro político e público da sociedade" (womenshistory. about.com, por Lewis, em 2005).

Por buscar este tipo de igualdade, propagando sua Declaração publicamente e recusar-se a silenciar sobre os direitos da mulher, Olympe de Gouges foi presa em 1793, portanto, quatro anos após a Revolução Francesa, e levada à guilhotina em novembro daquele mesmo ano. Mesmo assim, a convulsão desencadeada em 1789, além de colocar

em cheque o sistema político e social vigente na França e no resto do Ocidente, encorajou as mulheres a denunciarem a sujeição em que eram mantidas, e isso manifestou-se em várias esferas: jurídica, política, econômica, educacional, entre outras.

Nesse confuso panorama, emergiram alguns fenômenos significativos. Já no século XIX podia-se observar uma grande proliferação de clubes femininos de ativistas. As mulheres agora reivindicavam não só a igualdade jurídica e o direito a voto, mas também a equiparação de salários. Essas novas exigências se explicavam pelas transformações da sociedade europeia da época. Com a crescente industrialização, as mulheres de meados do século XIX foram, cada vez mais, abandonando seus lares para empregarem-se como assalariadas nas indústrias e oficinas.

Os Estados Unidos e o Reino Unido também se notabilizaram por vigorosos movimentos feministas, surgidos já em princípios do século XIX. Em 1837, fundou-se nos Estados Unidos a primeira universidade feminina de Holyoke e, nesse mesmo ano, realizou-se em Nova Iorque uma convenção de mulheres que se opunham à escravidão. O abolicionismo foi, efetivamente, um dos temas centrais do desenvolvimento e consolidação do movimento feminista americano. No Reino Unido, em 1792, Mary Wollstonecraft publicou "*A Reivindicação dos direitos das mulheres*", obra em que exigia para as mulheres as mesmas oportunidades de que gozavam os homens na educação, no trabalho e na política (Hobsbawm, 1998). Porém, apesar de todos esses avanços, foram necessários alguns séculos após a Revolução Francesa para que as mulheres pudessem mudar seu *status* legal nessas sociedades.

Analisando mais atrás, observa-se que os séculos XVIII e XIX foram palcos de transformações da emancipação feminina, especialmente quanto à condição das mulheres no trabalho. Por exemplo, a história nos revela grandes mudanças, nada que não tenha sido fruto de

muitas lutas que fizeram valer seus direitos, algumas delas marcadas por alto grau de violência. Uma das mais memoráveis, se não o fato mais marcante daquele século, foi o histórico dia oito de março de 1857, hoje reconhecido como Dia Internacional da Mulher, em homenagem às vítimas neste episódio. Ocorreu, nessa data, um movimento grevista feminino, no qual um grupo de tecelãs da Fábrica de Tecidos Cotton, de Nova Iorque, lutava por reajuste salarial e redução da jornada de trabalho para 12 horas. Este que foi o primeiro movimento grevista feminino, mas que levou à morte 129 mulheres, queimadas em um incêndio nos galpões da fábrica, provocado por seus próprios patrões.

Hoje pode-se afirmar que, desde os anos 40 do século passado, os estudos acerca dos movimentos das mulheres e suas consequências, apontam inúmeras vias de análise e múltiplos lugares de produção, evoluindo em direções diversas no mundo todo.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por vários avanços, conquistados a partir de muitas lutas, principalmente nos Estados Unidos e Europa. No ano de 1975, as mulheres conseguem que a ONU decrete o Ano Internacional da Mulher. Tal reconhecimento repercutiu amplamente e revigorou as ações pelos direitos, de um modo geral. As décadas posteriores foram plenas de pesquisas sobre a condição da mulher, especialmente nos âmbitos das ciências humanas e sociais, quando os estudos foram aprofundados, ocasião em que começaram a surgir teorias taxonômicas sobre gênero.

Desde então, os encontros políticos e a criação ou modificação de leis têm sido o foco do movimento feminista, com objetivos à ampliação e asseguramento de direitos. Duas conferências mundiais são determinantes nesse sentido[5]:

5 Para mais detalhes, visitar a página da internet: www.redeh.org.br

- ♀ Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em Viena, no ano de 1993. Alí determinou-se sobre direito à vida, ao tratamento igualitário, acesso à condição justa de trabalho, além da atribuição de responsabilidade ao Estado pelas leis acerca de violências contra a mulher.

- ♀ IV Conferência Mundial da Mulher, em 1995, na China. Lá se afirmou uma condição fundamental para a consolidação da democracia: a promoção da equidade entre homens e mulheres.

No desenrolar desses movimentos, que não paravam de crescer, especialmente nos países considerados desenvolvidos, iniciou-se um amplo debate sobre a noção de gênero, do qual surgiram algumas correntes teóricas, a partir das quais foram criadas taxonomias internas ao movimento feminista, originando diferentes classificações do conceito de gênero. De fato, o conceito de gênero foi e continua sendo construído na esteira do movimento feminista. Perpassam, através dele, temáticas importantes, como a invisibilidade da mulher na história, a pouca ou nenhuma oportunidade nos espaços públicos, econômicos, sociais, políticos, profissionais, entre outros aspectos.

Segundo Joan Scott, o conceito de gênero formulado pelas autoras feministas surge da necessidade por uma identidade teórica própria para explicar as desigualdades existentes:

> A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Ela está ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. De fato, algumas destas teorias construíram sua lógica a partir das analogias

> com a oposição entre masculino-feminino, outras reconheceram uma "questão feminina", outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinham aparecido. Esta falta poderia explicar em parte a dificuldade que as feministas contemporâneas tiveram de incorporar o termo gênero às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de uma ou outra escola teórica de que o gênero fazia parte de seu vocabulário. O termo gênero faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens (Scott, 1995, p. 85).

Novas Perspectivas Feministas Acerca do Gênero

O desenvolvimento das teorias feministas a partir da década de 1950, na Europa e na América do Norte, pretendia analisar o quadro de submissão da mulher, apontando críticas à ciência dominante, aos parâmetros estabelecidos das realidades sociais vigentes, à não-historicidade, às explicações centradas no masculino, as explicações da relação homem – mulher sob óticas naturalizantes; conceitos como raça, classe social e opção sexual são alguns dos significantes que vão revolucionar os estudos feministas. Dentre as construções teóricas, encontram-se algumas correntes de pensamento baseadas em compreensões específicas e distintas entre si. Sugerimos uma divisão destas correntes, segundo a leitura que fazem das diferenças sociais dos sexos e da problematização construída

sobre a libertação da mulher. Abaixo, resumimos as escolas consideradas mais representativas (Scott,1995; Rago, 1998; Scheininger, 2001):

♀ 1. Corrente Igualitária: uma das primeiras correntes surgidas na história das teorias feministas. Sua principal reivindicação é a igualdade entre os sexos, através do fim das condições de discriminação na educação, no trabalho e na política. Este grupo acreditava que as modificações da realidade opressora contra a mulher se dariam através da socialização e educação, dirigidas à igualdade dos sexos. Para estas autoras, o papel socialmente imposto na diferença sexual do trabalho constituiu principal fonte de discriminação e conflito entre os sexos.

Os textos de S. Beauvoir, na Europa, e B. Friedam, nos EUA, já citados anteriormente, são exemplos claros dos escritos radicais da época. Tais análises centravam-se essencialmente nos mecanismos de dominação social da mulher na sociedade e avançavam nas ideias do corpo feminino como local de opressão e submissão.

♀ 2. Corrente Marxista: a análise aqui, como o próprio nome sugere, investiga a condição da mulher a partir das teorias das relações de classes; trabalha o feminino e a apropriação de poder pelo patriarcado, cujas análises (Nogueira, 2001a e b) foram desenvolvidas pelas correntes feministas de orientação marxista, que tentavam formular uma teoria fundamentada na opressão da mulher. Tais pensamentos consideravam que a subordinação e a dependência feminina resultavam do papel da mulher socialmente construído, na esfera privada da

família. Nesse período em que se lutava por uma emancipação do estatuto do sujeito jurídico, reivindicava-se também a incorporação da mulher no Estado moderno e industrializado, com objetivo de alcançarem seus direitos como cidadãs, nos mesmos termos que os homens.

♀ 3. Corrente Psicológica / Psicanalítica: as teorias características dessa corrente de pensamento pretendem reverter os pressupostos epistemológicos da psicologia e da psicanálise – por exemplo, as definições psicanalíticas falocêntricas [ver glossário (6)] da sexualidade – acerca do desenvolvimento humano psicossexual, moral, cognitivo, nos quais as mulheres invariavelmente são apresentadas como inferiores e homens como dominantes. Uma representante desta linha nos EUA é Carol Gilligan (1982), que tem como objetivo analisar os processos formativos das identidades de gênero associados ao desenvolvimento moral, valorizando as experiências vividas por crianças. Já na França, temos L. Irigaray (1985), cujo interesse está voltado para a significação de ordem simbólica da identidade de gênero, elaborada pelas regras sociais de cada cultura, no sentido de construir a experiência de gênero.

♀ 4. Corrente *Queer*: desenvolve-se a partir da segunda metade da década de 80 (Ahmed, 1998) como uma grande área de estudos sobre a identidade da mulher a partir de rejeições ao padrão heterossexual dominante, à concepção de família tradicional, aos preceitos religiosos etc.. Esta perspectiva também constrói uma via crítica aos estudos feministas existentes, reduzidos à noção bipolar sexo/gênero. Estudos estes que, até

então, vinham se desenvolvendo baseados na construção histórica das diferenças de gênero, muito criticados nesta corrente por, em certo sentido, postular uma imagem de "mulher universal" e, por consequência, não superar estereótipos convencionais de homens e mulheres (Butler, 1990; 1993). Para as autoras pós-modernistas, representantes dessa corrente, as mulheres nunca constituíram um grupo único fechado, mas sim vinham de diferentes classes, raças, opções sexuais. As mulheres têm diferentes histórias, necessidades e aspirações.
Nesse sentido, a corrente *Queer* propõe uma ruptura histórica, um corte com a modernidade. Cria uma noção de identidade em construção, móvel, flúida, nômade, transitória, múltipla e contraditória. Nas palavras de Teresa de Lauretis

> Conceber o sujeito social e as relações da subjetividade com a sociabilidade de uma outra forma: um sujeito constituído no gênero, sem dúvida, mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos lingüísticos e representações culturais; um sujeito 'engendrado' não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe: um sujeito, portanto múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido... necessitamos de um conceito de gênero que não esteja tão preso à diferença sexual a ponto de virtualmente se confundir com ela, fazendo com que o gênero seja considerado uma derivação direta da diferença sexual. (1994, p. 208).

São exemplos desta linha as autoras De Laurentis (1994), Butler (1990; 1993), Harraway (1994) e Swan (2000).

♀ 5. Corrente Femilitude / Identidade: esta corrente pretende reincorporar a noção do ser mulher na sociedade atual, enfatizando a maternidade como centro do poder. Desenvolve investigações centradas na psicologia, história, antropologia e, fortemente influenciada pelas ciências sociais, analisa os mitos femininos implícitos nos discursos científicos e na linguagem. Especialmente Nancy Chodorrow, que reinterpreta as teorias de Sigmund Freud sobre a maternidade, apontando a divisão de papéis de cada um dos pais na atribuição real de tarefas. São expoentes desta linha Joan Scott (1995, 1997) e Nancy Chodorrow (1978).

As correntes *Queer* e Femilitude baseiam-se em críticas às correntes Marxistas ou Do Patriarcado, às noções de sujeito universal, racional, masculino, como representante do humano. São reconhecidas como teorias feministas pós-estruturalistas por tomarem como base para suas reflexões autores representantes da escola filosófica de mesmo nome – M. Foucault, J. Derrida e outros. Tais correntes recorrem a essas teorizações, de modo a desconstruir dicotomias que presidem o modo de pensar "próprio das mulheres". A perspectiva de desconstrução significa, portanto, destituir a lógica binária (sexo/gênero, biológico/social), demonstrando que cada um destes conceitos está presente no outro. Tal luta é demonstrada pela valorização das diversidades do gênero, contrária à luta pela igualdade ou pela diferença. Joan Scott et al. (1997) argumentam que a noção de igualdade é política e pressupõe a diferença de tal modo que o oposto da igualdade é a desigualdade, e não a diferença. Essas diferenças têm sido usadas para justificar tratamentos desiguais na sociedade.

Estas duas últimas correntes postulam a substituição de um feminismo da igualdade por um feminismo da diversidade, valorizando a multiplicidade de identidades, discursos, culturas, opções etc..

Segundo Scott (1995), há uma justificativa clara para essa efervescência epistemológica:

> É em minha opinião, significativo que o uso da palavra "gênero" tenha emergido num momento de grande efervescência epistemológica que toma a forma, em certos casos, de mudança de paradigma científico para um paradigma literário, entre os/as cientistas sociais (da ênfase posta na causa para a ênfase posta no significado, confundindo os gêneros da investigação, segundo a formulação do antropólogo Clifford Geertz). Em outros casos essa mudança toma a forma de debates teóricos entre aqueles/as que afirmam a transparência dos fatos e aqueles/as que enfatizam a idéia de que toda realidade é interpretada ou construída, entre os/as que defendem os/as que põem em questão a idéia de que o homem é o dono racional de seu próprio destino (p.85).

Em seu conjunto global – que abarca um grupo muito maior do que as correntes teóricas e autoras citadas aqui – a perspectiva feminista dos fenômenos humanos e sociais produziram análises vigorosas e, essencialmente, promoveram críticas aos pressupostos culturais e intelectuais da ciência contemporânea. Para se ter uma ideia do alcance dos fundamentos teóricos feministas, trazemos aqui um dos maiores pensadores deste século, N. Bobbio (apud Telles, 1997, p. 70) que afirmou: "A revolução da mulher foi a mais importante revolução do século XX." Certamente ele não estava se referindo às manifestações exageradas em

praça pública, dos primórdios do movimento feminista, mas sim dos espaços de discussão criados nos meios políticos, acadêmicos e de poder em geral, consequentes das lutas travadas e vitórias conquistadas pelas mulheres ao longo do tempo.

As diversas áreas acadêmicas foram reexaminadas pela ótica feminista. As teóricas do feminismo buscaram entender os significados impregnados nos paradigmas preservados até hoje; buscaram entender, também, como as evidências são interpretadas seletivamente, dando forma e volume às teorias, utilizando estratégias retóricas e estilos comportamentais que serviram de base reforçadora da hegemonia masculina, em busca das vozes das mulheres que, por séculos e séculos de dominação, foram caladas.

Conforme Tarnas (2000), dado o contexto em que surgiu, o impulso intelectual feminista foi obrigado a afirmar-se com um poderoso espírito crítico, muitas vezes de caráter oposto e polarizador. No entanto, precisamente como resultado dessa crítica, as categorias que há muito sustentaram as oposições e dualismos tradicionais – entre masculino e feminino, sujeito e objeto, humano e natural, corpo e espírito, o eu e os outros – foram desconstruídos e voltaram a ser concebidos, permitindo que o pensamento moderno considerasse perspectivas diversas das existentes, levasse em conta perspectivas alternativas menos dicotomizadas, as quais não poderiam ser previstas nos quadros de referência interpretativos anteriores. Em alguns aspectos, as implicações sociais e intelectuais das análises feministas são tão fundamentais que seu significado mal começa a ser percebido e entendido pelo pensamento contemporâneo. É o caso da corrente teórica Q*ueer*, de cunho eminentemente pós-moderno, que congrega em seu bojo concepções desconstrucionistas do próprio feminismo atual, ao sugerir a noção de subjetividade múltipla – ausência da noção partilhada de gênero no indivíduo – ou seja,

pretende apontar para a construção social não só dos papéis mas, igualmente, a construção social dos corpos na heterossexualidade obrigatória e na coerência do gênero, na qual um corpo de mulher só pode conter a significação social: "mulher".

Diante do exposto, pode-se dizer que estamos muito longe de definições do que seja uma mulher para os atuais estudos feministas. De fato, a apresentação das correntes teóricas feministas feitas acima não nos permite posicionarmo-nos em uma ou outra escola de pensamento e elegê-la como parâmetro explicativo único dos fenômenos analisados em nossas pesquisas, mas entender como explicam as práticas discriminatórias sutis, típicas das relações de gênero e trabalho, na atualidade, pois compreendemos que os atuais estudos feministas não pretendem dar definições acabadas sobre a condição da mulher, mas mais que isso, objetivam precisar as condições sócio-históricas em que se constroem hoje diversas definições do masculino e do feminino e as consequências que estas definições têm nos processos de exclusão social.

Avanços das concepções feministas no Brasil até a década de 90

A constituição dos estudos sobre gênero no Brasil originou-se nos movimentos de esquerda da década de 60, mas teve sua maior expressão na década seguinte, baseada em críticas às desigualdades sociais e ao autoritarismo fortemente presente em nossa realidade política. Desde seu início contou com a presença expressiva de professoras universitárias, devido à sua relação profissional muito assídua com colegas de outros países. As feministas brasileiras centraram seus esforços quase exclusivamente na pesquisa social, justificando-se, assim, a criação de muitos núcleos dedicados à pesquisa acadêmica dentro das Universidades,

como veremos mais adiante. A evolução destas pesquisas se dá com a expansão e diversificação das ciências sociais e em um momento político e social de grande ebulição no país (Corrêa, 2001; Costa et al, 1985; Saffioti &Muñoz-Vargas, 1994).

O início da produção acadêmica sobre a condição da mulher no Brasil tem um texto fundador: a tese de livre docência defendida por Heleieth Saffioti, em 1967, intitulada "A mulher na sociedade de classe: Mito e Realidade". Este trabalho, publicado em livro posteriormente, foi um marco por várias razões, especialmente pelo seu valor acadêmico, além de trazer o tema da opressão da mulher para o debate marxista envolveu publicamente renomados intelectuais brasileiros daquela época, como Florestan Fernandes e Antonio Cândido (Pinto, 2003).

É mais ou menos nos anos 70, então, que se inicia significativa publicação sob a ótica feminista. Os estudos pioneiros de H. Saffiotti e E. Blay, em 1979 e 1978, respectivamente, vão abrir o largo campo de estudos sobre a mulher e a força de trabalho, sob a perspectiva marxista. A continuidade dos estudos sobre a mulher se dá apesar da grande resistência dos meios acadêmicos e das instituições financiadoras, que não entendiam o feminismo como tema de relevância científica. As pesquisadoras conseguem, com muito esforço, demonstrar sua pertinência, avançar e legitimar a mulher como objeto de estudo válido, enfocando temas como a saúde, o planejamento familiar, o estatuto da mulher na sociedade etc..

De fato, os estudos sobre as mulheres tomaram vulto considerável no fim da década de 70. Uma primeira referência, e das mais importantes iniciativas neste sentido, é a FCC – Fundação Carlos Chagas, apoiada financeiramente pela Fundação Ford, que produziu da década de 70 a 90, um conjunto de pesquisas, cobrindo todas as regiões do Brasil, sobre as mais diversas áreas temáticas de Gênero. Os resultados destas pesquisas

podem ser conferidos em uma série de coletâneas[6] de artigos sob diversos títulos. Num segundo momento, também publicado pela FCC, em 1981 o jornal "Mulherio" tornou-se, naquela década, o periódico feminista mais importante dentre outros que também começavam a circular. Conseguiu manter-se até 1988, quando saiu seu último número. Em função destas publicações e do enorme banco de dados que construiu sobre a situação da mulher no trabalho, a Fundação Carlos Chagas tornou-se uma das grandes referências em âmbito nacional e internacional na área de gênero (Pinto, 2003; Bruschini & Unbebaum, 2002).

Um segundo espaço de produção sobre a condição da mulher foram as Associações Nacionais de Pós-Graduação nas áreas de humanas e sociais, criadas a partir de 1979 e ligadas às universidades do país, cujas pesquisas desenvolvidas estão embasadas na Psicologia, Letras e História, com enfoque centrado na construção social da feminilidade, na identidade feminina, nos papéis sexuais e na linguagem, analisando tanto o presente quanto o passado, desmistificando, assim, as características de submissão da mulher como natural e imutável. Ao longo dos últimos anos, os grupos de acadêmicas (os) destas associações produziram um variado conjunto de revistas, livros, catálogos etc., encontrados tanto no Brasil como no exterior, os quais se transformaram em inúmeros projetos de leis propondo alterações quanto aos direitos no trabalho, a creches, oportunidades educacionais, entre outras reivindicações. Essencialmente, o movimento feminista brasileiro tem atuado contra todos os tipos de discriminação sexista e apoiado uma legislação

6 Vivências – História, sexualidade e imagens femininas; Trabalhadoras do Brasil (1982); Mulher, mulheres (1983); Rebeldia e submissão (1989); Entre a virtude e o pecado (1991); Novos olhares – mulheres e relações de gênero no Brasil (1994); Horizontes plurais – novos estudos de gênero no Brasil (1998); Tempos e lugares de gênero (2001). Para referência completa, vide sítio http://www.fcc.com.org.br

igualitária, traçando estratégias de conquista para uma cidadania real das mulheres. Nesse sentido, tem contribuído de forma concreta com a diminuição do fosso entre a cidadania formal e a cidadania real existente até hoje (Pinto, 2003; Barsted, 1994)

Por outras vias, mas também organizados no perímetro das Universidades, criaram-se núcleos ou centros de pesquisa – ordenados aqui a partir de menções encontradas na literatura, apontados como um terceiro campo de desenvolvimento de estudos sobre a mulher. Estes núcleos passaram a fazer parte do cenário nacional a partir de 1982, quando da criação do primeiro, Núcleo de Estudos da Mulher – NEM, na PUC – Pontifícia Universidade Católica, da cidade do Rio de Janeiro, seguido por vários outros, chegando ao número de 40 na década de 90 (Pinto, 2003). Entre os mais proeminentes, destacam-se o Pagu – Núcleo de Estudos de Gênero, da Universidade Estadual de Campinas que, além do desenvolvimento de pesquisas, sediou o primeiro curso de doutorado sobre gênero no Brasil. Este núcleo publica, sob o mesmo nome, uma das revistas acadêmicas mais importantes, atualmente, sobre o tema. Outras experiências atuantes até hoje, são o Redor – Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero, que segue promovendo, naquelas regiões, grupos de trabalho, pesquisas e publicações de estudos acadêmicos com enfoque na realidade local, e o NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher, ambos ligados à Universidade Federal da Bahia. Citamos ainda o NEMGE – Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero, ligado à USP, o NIEM – Núcleo Indisciplinar de Estudos sobre Mulher e Gênero, da UFRGS, o NIPAM – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero, da UFPB, o GEIN – Grupo Pesquisa Gênero Educação e Inclusão Social, da UFPE, entre outros que vêm desenvolvendo pesquisas, assessorias e ensino na temática do gênero, não citados aqui, cujas contribuições se expressam em publicações, eventos

científicos, núcleos e grupos de pesquisas, ou cursos na temática do gênero. Além destes, é evidente que muitos outros com comprovada eficiência continuam prestando seus serviços em prol das discussões e avanços no país. Entretanto, como nosso objetivo não é estudar a história dos núcleos feministas no Brasil, mas situá-los na história recente do movimento feminista brasileiro, concluímos aqui nossa lista. Para mais informações destes e dos outros núcleos não citados, sugerimos uma visita aos sítios de referência[7]. Ainda como referência acadêmica científica, é importante citar aqui a Revista Estudos Feministas, que desde 1992 reúne artigos das mais diferentes áreas inseridas na temática gênero, produzindo significativos debates.

Que implicações poderiam ser citadas, após as lutas do movimento feminista, ao fim da década de 80? Certamente não se encontra uma só compreensão sobre tão vasto campo de estudo e trabalho. Por isso mesmo, construir uma avaliação desse período é difícil e com riscos de incorrer em erros. Nesse sentido, apontamos resumidamente, saldos destes movimentos registrados na literatura. Sem sombra de dúvida, a existência de um movimento feminista ativo no país teve o que comemorar, apesar das dificuldades (Costa et al., 1985; Saffiotti & Muñhoz & Vargas, 1994):

- ♀ Pesquisas sobre participação política apontam uma mudança de comportamento quanto à presença da mulher nos movimentos sociais, sindicatos, representações comunitárias etc., o que não reflete necessariamente uma atuação parlamentar significativa, porém uma das grandes conquistas dessa época, precisamente, foi a criação do CNDM – Conselho Nacional de

7 Páginas da internet dos Núcleos citados: www.pucrio.br, www.unicamp.br/pagu, www.ufba.br/neim, http://www.ufba.br/redor/ www.nemge.cjb.net, www.usp.br/prp/nucleos, www.nucleomulher.ufrgs.br

Direitos da Mulher, fundado sob a Lei nº 7.353 de 1985, constituído por três diferentes conselhos: Deliberativo, Assessoria Técnica e Secretaria Executiva. Como se vê, tratou-se de um órgão com grande poder de influência, à época esteve vinculado ao Ministério da Justiça e com finalidade de promover, em âmbito nacional, projetos e políticas com vistas a eliminação de discriminação da mulher. Posteriormente foi seguido por várias entidades correlatas, aos níveis estadual e municipal.

♀ Diversos estudos trazem a público as formas de discriminação e como estas práticas são naturalizadas pela sociedade, assim como os altos índices de violência cometida contra mulheres, exigindo políticas públicas específicas de enfrentamento do problema. Criam-se diversas entidades voltadas ao combate a essa manifestação de violência e de assistência às vítimas. Neste item, destacam-se as Delegacias especializadas de atendimento a mulheres, os programas federais de apoio à mulher, como o PAISM – Programa de Apoio à Saúde da Mulher.

♀ O progresso nas pesquisas consegue quebrar um dos grandes tabus: a sexualidade, enquanto construção social passa a ser estudada e tratada como uma questão sociológica, vinculada ao crescimento demográfico, crenças, hábitos culturais etc.

♀ Na área do Direito se analisam com muita profundidade o papel da mulher na família, a legitimação dos filhos e a situação da mulher no trabalho, principalmente. Neste ponto são exemplares os espaços conquistados pelo movimento feminista na elaboração das propostas que acabaram consagradas no texto

da Constituição Federal de 1988, quanto à garantia de direitos e deveres iguais pelo homem e pela mulher. Em que pese aqui as conquistas obtidas nas alterações do Código Civil e quanto às diversas expressões de tratamento injusto, vê-se que, na realidade, elas ainda acontecem nos tribunais do Brasil, e são divulgadas na mídia, em geral.

♀ Na área da educação, o movimento deu visibilidade às diferenças de oportunidades atribuídas a homens e mulheres, relacionando-as às diferentes formas de socialização familiar e escolar.

A despeito de todas essas conquistas, é patente a diferença entre o que é legalmente direito da mulher e o que de fato ela pode usufruir em seu papel de cidadã neste país. Como bem colocado por Barsted:

> O processo de "cidadanização" da sociedade brasileira e, em particular, das mulheres, avança, apesar das práticas discriminatórias. Não se trata de uma convivência pacífica entre igualdade e discriminação, mas sim da característica de uma sociedade onde se tenta ampliar o campo do possível" (1994, p. 266)

De uma forma geral, o feminismo provocou mudanças, sem sombra de dúvida, evoluindo no sentido da construção de práticas igualitárias, nas áreas mais diversas, porém as transformações como todas (os) nós sabemos, não são lineares, muito menos rápidas. Há muito que se caminhar. Mesmo com os progressos que temos alcançado, especialmente quando olhamos a Constituição do Brasil, de 1988, uma das mais modernas do mundo, não podemos deixar de observar que são necessárias mais

que leis para que se tornem, de fato, valor para a população e sirvam de base para as relações sociais. Trata-se de processos de tomada de consciência que podem se dar à medida que as leis sejam concebidas como valores de um grupo social.

Avanços da década de 1990 à atualidade

Durante as últimas décadas muito se falou sobre o fim do feminismo, em virtude da pouca visibilidade de suas manifestações, comparado às décadas anteriores. De fato, o movimento feminista toma um caráter profissional, são psicólogas, advogadas, médicas, sociólogas, educadoras, entre outras, que comprometidas com as causas feministas vão estruturar e fundar diversas Organizações Não Governamentais (ONGs), que passam a fazer parte do cenário nacional, prestando serviços às comunidades mais carentes, formando grupos organizados de mulheres, com projetos destinados a causas específicas. Estas ONGs são financiadas por instituições internacionais, bem como pelo próprio governo. Então, é basicamente através delas que o feminismo se manifesta no Brasil, na década de 1990 (Pinto, 2003). Um ganho marcante do movimento, neste período, foi o estabelecimento da Lei de Cotas, quanto à participação da mulher nas vagas partidárias de candidatos às eleições (inicialmente proposto pela deputada Marta Suplicy, em 1995), a qual assegura, desde o ano 2000, o percentual de 30% de mulheres nas listas de candidatos[8]. E mais recentemente, a promulgação da Lei nº 11.340, intitulada "Lei Maria da Penha", em agosto de 2006, cujo principal foco é criar mecanismos para coibir e prevenir a violência contra a mulher.

8 Lei nº 9.504, votada em 1997.

Em se tratando de publicações acadêmicas com desenvolvimentos no campo teórico, nesta década é publicado um grande número de estudos, na área então denominada "Estudos de Mulheres" – campo fértil de pesquisas desenvolvidas até a década de 80 – caracterizado por polarizar a situação da mulher contra a situação do homem. Posteriormente criou-se o campo denominado "Estudos de relações de Gênero", no qual se desenvolveram muitas pesquisas com análises sobre a mulher vítima de violência e sobre as buscas por igualdade de tratamento entre os gêneros.

Esta última perspectiva origina-se do campo teórico denominado *Gender Studies,* criado e evoluído principalmente na Europa, Estados Unidos e Canadá, cujas pesquisas vão ampliar-se no Brasil e essencialmente, questionar a noção histórica e plural do gênero como uma categoria multidisciplinar de análise, incluindo-se aqui tanto mulheres quanto homens. Os ganhos desta mudança de enfoque, conforme Azerêdo (1998) passam por uma gradual "desessencialização" de homens e mulheres na sociedade, significando uma sofisticação na análise, mudando da pergunta "a subordinação da mulher era universal?" para "o que significava ser homem ou mulher na sociedade?". Esta última abordagem vai valorizar como são aprendidas as noções de gênero, tornando implícito que "ninguém aprende a ser feminina ou masculino: aprendemos o conjunto das noções (relacionais) de gênero e então as aplicamos conforme julgamos ser (ou aprendemos que é) adequado" (Corrêa, 1998, p. 50).

Neste sentido, são publicados vários trabalhos significativos, dentre os quais, apenas a título de ilustração, citamos três publicações[9], cujo conteúdo abarca excelentes discussões sobre temas pertinentes. Nestes

9 Cadernos Pagu, 1998 vol. 11; Rocha, M.I.B (Org.). Trabalho e Gênero, Mudanças, permanências e desafios. Campinas: Abep, Nepo/Unicamp e Cedeplar/UFMG/ S.Paulo: ed. 34; Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira, Bruschini& Unbebaum. (2002).S.Paulo: Ed. 34

volumes, algumas autoras podem ser citadas como exemplo e, vinculadas a temas específicos (evidentemente, pretende-se aqui apenas exemplificar, por isso a lista é restrita a poucos nomes): 1- A (Des) Construção da Categoria – Análise das identidades de Gênero, Professoras Mariza Corrêa, Margareth Rago, Adriana Piscitelli; 2- Análises sobre a Violência contra a Mulher, Professoras Heleieth Saffioti, Lourdes Bandeira; 3- A Participação política da Mulher e a situação de trabalho, Professoras Cristina Bruschini, Bila Sorj, Liliana Segnini, Celi Pinto; 4- Análises sobre a Educação e a situação da mulher no Brasil, Professoras Fúlvia Rosemberg e Guacira Louro; 5- Análises sobre a sexualidade, corpo e imagens, Professora Maria Luiza Heilborn.

Todas estas análises não vêm substituir um enfoque temático, "Estudos de Mulheres", por outro, "Relações de Gênero", mas pretende explorar a multiplicidade das dimensões constitutivas das práticas sociais e individuais femininas e também masculinas. Reivindica-se aqui nova linguagem, que revele as experiências históricas e culturais. Trata-se de uma leitura crítica acerca da imagem da mulher e seu papel na sociedade, explicando as raízes das desigualdades reconhecidamente existentes. Assim, os anos 90 foram muito mais produtivos em todos os sentidos. Havia uma rica experiência anterior em que as novas pesquisas podiam se embasar: a diversidade de interpretações possíveis, a multiplicidade de perspectivas analíticas e os métodos de pesquisa permitiram, como disseram Cristina Bruschini e Bila Sorj, em 1994, "Novos Olhares Sobre as Mulheres e as Relações de Gênero".

Nesse sentido, os estudos das ciências humanas e sociais, em suas várias subáreas (história, sociologia, antropologia, literatura, psicologia, educação etc.) construíram explicações em campos bem distintos, contribuindo com a representação da mulher na sociedade atual, através de pesquisas sobre a construção da identidade de gênero, sobre a linguagem

e a comunicação usadas para a subordinação, sobre os estereótipos e discriminações, sobre os processos de exclusão cultural, ideológico, social, sobre as sutilezas sob as quais mulheres são subjugadas e desvalorizadas.

É também no contexto desses debates sobre a construção do gênero que, apoiadas nas concepções relacional e plural, surgem as discussões sobre a construção subjetiva da masculinidade e começam a ser discutidos os lugares e papéis dos homens nesse novo contexto. Autores como Richard Parker, Sócrates Nolasco, Jurandir Freire, entre outros, se dedicam a questões da masculinidade, das relações de gênero, incluindo, agora, homens como sujeitos construídos pelos mesmos mecanismos sociais que as mulheres. Teses são defendidas nas áreas das ciências humanas e sociais tendo o homem e a masculinidade como tema. É também no caudal dos movimentos feministas que movimentos de homossexuais – gays, lésbicas, transexuais – (GLBT) encontram espaço para se expressarem, se organizarem, fazerem reivindicações e realizarem discussões públicas, discutirem suas identidades, realizarem pesquisas e publicações. Gênero sai do âmbito das discussões sobre mulheres e direitos femininos e incorpora discussões sobre o papel e a construção ou reconstrução social do homem e do masculino, e de outros atores sociais que reivindicam identidades sexuais e de gênero fora dos modelos tradicionais.

Gênero, Psicologia Social e as críticas feministas

A Psicologia Social, enquanto ciência autônoma, assim como outras ciências sociais, se desenvolveu em um contexto de grandes mudanças nas sociedades ocidentais, na Modernidade. Uma nova sociedade se construía tendo como símbolo o que Bendix (1996) denominou as grandes revoluções do Ocidente: política, industrial e científica. O Iluminismo

representou um novo marco ideológico, filosófico, político e científico na nova realidade social e teve um grande impacto na maneira de se pensar o ser humano e a natureza. Segundo as novas concepções científicas, as leis da Natureza passam a se opor aos desígnios divinos na determinação dos fenômenos naturais, sendo estes regidos por leis, também, naturais. Apenas o primado da razão propicia o conhecimento do real, e o empirismo postula que o conhecimento provém unicamente da experiência, descartando as verdades reveladas. Estas foram as bases para as ciências, em geral, e para as Psicologias, em particular.

O Individualismo, uma teoria filosófica que teve, e ainda tem, uma grande influência nas ciências psicológicas, concebe o homem como entidade autônoma, abstrata e universal, centro do universo em oposição à visão teocêntrica [ver glossário (7)] medieval. Para Dumond, o individualismo é uma ideologia que valoriza o indivíduo e ignora e subordina a totalidade social (Dumont, 1985). E o objetivo da Psicologia é entender esse indivíduo sob diferentes ângulos, e em diversas situações. O Positivismo, e posteriormente o neo-positivismo, foram importantes paradigmas que estruturaram o conhecimento nas áreas psicológicas.

A Psicologia Social, em suas origens, assim como outras áreas do conhecimento no âmbito das Ciências Sociais, adotaram os pressupostos científicos positivistas de objetividade, que se traduzem por neutralidade e imparcialidade do pesquisador, universalidade das leis que regem os fenômenos, fidedignidade, e rigor garantido pelo método científico. As Ciências Naturais tornaram-se o modelo de ciência a ser seguido.

Comentam Neves e Nogueira (2005), que

> O ideal do/a cientista competente seria compatível, por isso, com a imagem do/a cientista despido/a de suas crenças, valores e ideologias e convenientemente desatento/a

> aos factores sociais, culturais, históricos e políticos que enformavam as performances do/as actores/actrizes sociais com os/as quais interagia. (p. 408)

Sustentando suas investigações em pressupostos genéticos e evolutivos para explicar comportamentos, a Psicologia Social assume, em sua origem, uma posição biologista e essencialista na interpretação dos fenômenos humanos. Na Psicologia Social, William MacDougall, um dos principais expoentes da teoria dos instintos, explicava grande parte do comportamento humano como influenciado pelos instintos e pela herança genética (Álvaro & Garrido, 2007). O paradigma cartesiano, por sua vez, presente nessa disciplina, tem levado à individualização do social e à dessocialização do indivíduo (Oliveira & Amâncio, 2006).

Os estudos sobre diferenças sexuais e de gênero, que se desenvolvem no contexto da Psicologia Social, segundo essa episteme, reproduzem o caráter essencialista e naturalizante quando interpretam as diferenças entre os sexos como inerentes aos indivíduos, sejam de origem biológica ou das práticas de socialização (Strey, 2001). Stellmann (2007) comenta que o essencialismo, neste caso, não se refere, apenas, ao determinismo biológico mas, também, à localização de traços e qualidades como personalidade, processos cognitivos e julgamentos morais dentro do indivíduo, ou seja, assumem-se as diferenças de gênero como entidades psicológicas internas femininas e masculinas.

Entre os primeiros estudos sobre diferenças entre os sexos, encontra-se o de Galton que, em 1869, faz referência à capacidade intelectual das mulheres ao afirmar em "*Hereditary Genius, its Laws and Consequences*", "a superioridade intelectual da aristocracia e dos membros distintos da sociedade por contraponto com a inferioridade intelectual dos grupos economicamente desfavorecidos e das mulheres" (Saavedra e Nogueira,

2006, p. 144, citando Santome, 1995). Nogueira (2001a, p. 10) comenta que, no início do século passado, ao não serem encontradas diferenças nas medidas de inteligência entre homens e mulheres, estas foram buscadas em outros níveis "como sentimentos, interesses, atitudes e comportamentos" em busca da imagem de uma mulher típica em oposição ao homem.

No início dos movimentos feministas nos anos 60, quando começa a tomar impulso a produção acadêmica sobre as diferenças entre sexo biológico e sexo social, posteriormente sobre gênero, algumas pesquisas na Psicologia Social começam a ser dirigidas para essa temática. Comenta Strey que os primeiros estudos sobre gênero no âmbito da Psicologia Social foram pouco expressivos e buscavam identificar as diferenças entre homens e mulheres em pesquisas experimentais de laboratório e de campo, referindo-se a sexo e não a gênero (Strey, 2001). A construção de escalas para medir masculinidade e feminilidade é uma das características dos estudos de gênero na vertente empirista que se desenvolve nos anos 1970. Parte da androgenia como referente teórico, sendo que "a androgenia sugere a combinação de atributos femininos e masculinos, eliminando a suposição do dualismo de gênero" (Nogueira, 2001a, p. 13). Um exemplo é a 'Escala Bem Sex Role Inventory'.

A 'Escala Bem Sex Role Inventory' se baseia na teoria da androgenia correspondendo esta a "uma personalidade mais balanceada e saudável, integrando-se qualidades positivas masculinas e femininas, e implica na equivalência dessas qualidades" (Stellmann, 2006, p. 63). Sobre esta escala, Strey (2001, p. 195) comenta que "As respostas normativas eram consideradas como sinal de saúde psicológica. Assim, os desvios dos escores da média eram vistos não simplesmente como um dado estatístico, mas como um diagnóstico psicológico válido". Observa Nogueira (2001a) que este modelo teórico manteve os conceitos de masculinidade

e feminilidade "retendo o dualismo clássico e a afirmação de algumas diferenças de gênero 'reais', isto é, a existência de entidades reais e internas do ponto de vista psicológico".

Outra escala, a 'Personal Attributes Questionaire', de Spence e Helmreich, concebia o masculino e o feminino como distintos e como resultado do aprendizado, mas não como opostos (Stellmann, 2007). Esta autora cita outras escalas, voltadas para o estudo da masculidade, como a 'Brannon Masculity Scale', de Brannon e Juni, e o 'Hipermasculity Índex', de Moshe e Sirkin. Há na construção de escalas uma preocupação em avaliar e medir características inerentes aos indivíduos, e quantificá-las numa tentativa de dar precisão às qualidades e às diferenças entre sujeitos sexuados. Esta perspectiva, que valoriza as medições, busca a garantia de certeza e de objetividade na verificação das diferenças e similaridades entre homens e mulheres, mas, principalmente, legitima as ideologias vigentes. As diferenças entre os sexos são entendidas como um dado, assim como gênero, e cabe ao pesquisador utilizar o melhor método para apreender essa realidade. As críticas que as psicólogas sociais feministas fazem à Psicologia Social dirigem-se, principalmente, a essa vertente empirista, individualista e positivista desta área do conhecimento.

Comenta Nogueira (2001b, p. 16) que "as feministas desafiam o que conhecemos acerca de homens e mulheres, questionando os resultados das pesquisas convencionais que contribuíram largamente para o significado de gênero, implícito em nosso dia-a-dia". Para esta autora, a perspectiva feminista, como tratado em tópicos anteriores, trouxe novas questões, novos modelos, problemas e conceitos que possibilitam alternativas para se pensar gênero no âmbito da Psicologia, retirando-a da armadilha do dualismo. Há uma proposta de se introduzir o pensamento pós-moderno nas discussões e análises na Psicologia Social, questionando a procura da verdade universal e absoluta, a objetividade, a isenção do pesquisador, a

separação entre pesquisador e pesquisado, voltando-se para a construção da realidade e não para sua "descoberta".

Esta crítica é feita pelas psicólogas sociais feministas que adotam a posição dos movimentos pós-modernistas e pós-estruturalista, correspondendo à corrente de pensamento que se localiza na Terceira Vaga do feminismo (Oliveira & Amâncio, 2006). Estes autores argumentam que, nessa proposta, o "conhecimento é assumidamente parcial, contextualizado e experiencial [...], rejeitando as prospostas essencialistas e diferencialistas das teorias do *standpoint* e a abordagem a-política do empirismo feminista" e analisam que a "idéia do grupo das mulheres enquanto categoria ontológica é posta em causa, dado que esta grande categoria ilude as divisões intracategoriais" (Oliveira & Amâncio, 2006, p. 599). Tomando Lyotard como referência, estes autores afirmam que gênero é uma relação, não uma categoria pré-formada de seres, e apontam que "Há assim uma preocupação em estabelecer uma agenda desconstrucionista, politicamente orientada e enfatizar o papel da linguagem na construção do gênero e do androcentrismo" (Oliveira & Amâncio, 2006, p. 600).

Na proposição pós-modernista e pós-estruturalista feminista para os estudos sobre gênero na Psicologia Social, esta disciplina adota o dialogismo e o construtivismo em suas análises, focalizando as interações com diferentes racionalidades, atribuindo ao outro "o estatuto epistêmico de outro sujeito" invalidando a distinção sujeito e objeto (Oliveira & Amâncio, 2006, p. 603). Estes autores enumeram as características-chaves para se realizar estudos sobre gênero na perspectiva pós-estruturalista: contextualidade da produção do conhecimento, dialogismo e coconstrução como base das cognições, e importância da dimensão histórica na produção do conhecimento. No plano epistemológico: rejeitar o indivíduo como unidade básica da Psicologia Social, sendo este substituído

pela relação ego-alter-objeto, enfatizar a dimensão simbólica da produção de significados, e contextualizar o conhecimento na história.

Este enfoque social, segundo Nogueira (2001b),

> assume o gênero como construção social, um sistema de significados que se constrói e se organiza nas interacções, e que governa o acesso ao poder e aos recursos. Não é, pois um atributo individual, mas uma forma de dar sentido às transacções: ele não existe nas pessoas mas sim nas relações. (p. 21)

Nesta vertente a produção do conhecimento é, necessariamente, pragmática, parcial e situada, e se dá através da linguagem e das relações sociais. O conhecedor é inerentemente social e político. O gênero é uma ideologia dentro da qual diferentes narrativas são construídas. O conhecimento científico deve ser entendido como poder social.

Essas ideias e proposições não são exclusivas do pensamento feminista pós-moderno, mas são as feministas pós-modernistas que têm enfatizado essa posição para os estudos de gênero na Psicologia Social, como forma de eliminar o caráter essencialista das pesquisas sobre gênero nessa disciplina, que está enraizado nas formas de poder e dominação das relações sociais. É um meio, também, de ir além dos procedimentos descritivos nos estudos de gênero e tocar nas "questões ideológicas que transversalizam o universo da produção psicológica" (Prehn & Hüning, 2005, p. 67). É a continuidade dos questionamentos que o movimento feminista tem realizado em relação à produção científica em diversas áreas de conhecimento, desde sua origem, e que tem provocado revisões teóricas e metodológicas importantes, "levando a novas formas de pensar os sujeitos e suas relações" (Prehn & Hüning, 2005, p. 56).

É importante ressaltar a significativa produção científica sobre questões relativas a gênero em diversas áreas do conhecimento. Segundo Lopes e Piscitelli (2004, p. 117), "os estudos de gênero, perpassando e envolvendo diversas áreas disciplinares com todas as suas diversidades e especificidades, conformam hoje no Brasil um campo de direito próprio". Este fato pode ser constatado no número de pesquisas, nas linhas consagradas nas agências de fomento, nos congressos e volume de publicações.

Narvaz e Koller (2007) comentam que, apesar da grande produção de pesquisas e publicações, os estudos de gênero são marginalizados nas áreas científicas, e aqui pode-se incluir a Psicologia Social, pelo seu caráter político, contestatório e reivindicatório, presentes nos movimentos feministas enquanto movimentos sociais. Se nos anos 80 e 90 do século passado ocorreu no Brasil uma crescente produção acadêmica sobre questões de gênero, muitas delas realizadas nos espaços das organizações feministas, nas universidades o tema sempre foi marginalizado, limitando-se a pesquisas em pós-graduações, mas não fazendo parte do currículo regular. Citando Decarries (1994), Narvaz e Koller (2007) comentam que a discriminação desta temática não é exclusiva do Brasil, mas também ocorre em universidades de outros países. As autoras interpretam que essa exclusão revela o conservadorismo do meio acadêmico e lembram que "estudos de gênero estão presentes apenas em algumas universidades e em alguns campos do saber, sobretudo na História e nas Ciências Sociais, como se outra ciências pudessem prescindir do gênero" (Narvaz & Koller, 2007, p. 218).

Sumário de Conclusões

Neste texto, gênero é conceituado como uma categoria analítica usada para explicar as diferenças sociais entre os sexos, diferenças essas

histórica e culturalmente construídas. Segundo a historiadora norte-americana Joan Scott, o conceito gênero é formulado por autoras feministas, em meados do século XX, para dar identidade teórica às explicações sobre as diferenças sociais entre os sexos. Os estudos sobre gênero dissociam da biologia as distinções e desigualdades sociais entre homens e mulheres, assim como as orientações afetivo-sexuais, desnaturalizando tais desigualdades. Pesquisas antropológicas, em diferentes culturas, mostram como podem variar o sentido, os papéis e lugares sociais atribuídos a homens e mulheres nas diversas sociedades. O texto traz como exemplos as pesquisas da antropóloga americana Margaret Mead em sociedades na Melanésia, e a história sobre a construção social do sexo, escrita por Laqueur, para questionar a naturalidade das diferenças sociais entre os sexos. Apresenta-se, ainda, a história das representações das mulheres nas sociedades ocidentais, partindo da Grécia Antiga até a atualidade. A contribuição dos movimentos feministas nos países ocidentais – que tomam vulto a partir do século XIX na Europa – para as discussões sobre gênero, sexualidade, e os fundamentos ideológicos e políticos que dão sustentação às diferenças entre os sexos, é também discutida nesse texto. Conferências internacionais, como a Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em Viena, em 1993, e a IV Conferência Mundial da Mulher, em 1995, na China, tiveram um papel importante na criação e modificação de leis com o objetivo de ampliar e assegurar direitos das mulheres. Os movimentos feministas têm uma história, com diferentes momentos chamados de "ondas", ou correntes teóricas e políticas. Entre as correntes teóricas identificam-se: corrente igualitária, corrente marxista, corrente psicológica-psicanalista, corrente *queer*, corrente femilitude-identidade. No Brasil, as feministas iniciam os estudos sobre gênero no contexto dos movimentos de esquerda na década de 1960, centrando suas pesquisas em questões sociais, desenvolvidas no meio acadêmico das Universidades. Nomes expressivos surgem nesse

ambiente universitário nas diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, contribuindo para o desenvolvimento teórico e ações políticas em relação às igualdades sociais, políticas e econômicas de direitos entre homens e mulheres. É importante ressaltar que, mesmo nas universidades, onde deve haver liberdade de expressão e diversidade de pensamento, os estudos sobre gênero eram, e ainda são, vistos com reservas e preconceito.

Glossário

1. **Heterossexismo:** sistema ideológico que assume a heterossexualidade como norma padrão.
2. ***Drag queens*, transformistas**: pessoas que se utilizam de adereços artísticos e se apresentam em shows. Não deve ser confundido com orientação ou identidade sexual.
3. **Transgêneros, transexuais**: indivíduo que não experimenta concordância entre seu sexo e sua identidade sexual ou de gênero segundo a norma macho-masculino e fêmea-feminina. Em geral, busca modificações parciais ou totais para a adequação de seu corpo à sua identidade. A pessoa transgênero transita de um gênero para outro – transgênero masculino (de mulher para homem) ou transgênero feminino (de homem para mulher); não deve ser confundida com transformista, *drag queen, cross-dess*, modalidades artísticas que independem da orientação sexual e identidade de gênero. A palavra *travesti* não expressa orientação sexual nem identidade de gênero; refere-se à vestimenta.
4. **Sexo**: designa a caracterização anatômica e fisiológica de seres vivos, entre eles os seres humanos (macho, fêmea, hermafrodita), além da atividade sexual propriamente dita.
5. **Androcentrismo**: centrado no homem em oposição à mulher
6. **Falocêntrico**: o falo como centro; ideologia que privilegia o masculino; que tem o masculino como superior
7. **Teocêntrica**: que tem Deus como ponto de convergência; centrado em Deus;

Referências

Abercrombie, N. (1960). *The anatomy of judgement*. London: Hutchinson & Co.

Aboud, F. E. (1988). *Children & Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.

Aboud, F. E. & Doyle, A. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes, *International Journal of Intercultural Relations*, *20* (3/4), 371-383.

Abrão, B. S. (Org). (1999). História da Filosofia. *Coleção "Os pensadores"*. São Paulo: Nova Cultural.

Abric, J-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.

Abud, K. M. (2005). Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos CEDES*, *25*(67), 309-317.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.

Ahmed, S. (1998). *Differences that matter: Feminist Theory and Posmodernism*. EUA: Cambridge Press.

Ajzen, I. (1998). Personality and behavior. Chicago: Dorsley Press.

Aleixo, D. C. (2005). Arqueologia do Feminino em Freud. *Tese de Doutorado*. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Alencastro, L. F. de (1998). Vida privada e ordem privada no Império. Em L. F. de Alencastro (Coord.). *História da Vida Privada no Brasil / Império: A corte e a modernidade nacional* Vol. 2 (pp. 11-94). São Paulo: Cia. das Letras.

Alexandre, V. (1999). O império e a idéia de raça (séculos XIX e XX). Em J. Vala (Coord.). *Novos Racismos: Perspectivas comparativas* (pp. 133-144). Oeiras: Celta.

Alicke, M. & Largo E. (1995). The role of the self in the false consensus effect. *Journal of Experimental Social Psychology, 31*, 28–47.

Allport, F. (1924). *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Ed.). *A handbook of social psychology* (pp. 798- 844). Worcester, Mass: Clark University Press.

Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice* (3rd ed.). Wokingham: Addison-Wesley.

Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires.

Allport, G. W. (1968). The historical backgrond of social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). *Handbook of social psychology.* Reading, M. A.: Addison-Wesley.

Allport, G. W. (1971*). La Naturaleza del Prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires.

Allport, G. W. (1985). The historical background of social psychology. In G. Lindzey (Ed.). *The handbook of social psychology* (3ª ed). New York: Tandom House. Vol. I.

Almeida, A. M. O. & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(1), 147-155.

Almeida, S. F. C., Santos, M. C. A. B. & Rossi, T. M. F. (2006). Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intra-familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *22*(3), 277-286.

Altmeyer, R. (1996). *The authoritarian specter.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Álvaro, J. L. (1995). *Psicología Social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.

Álvaro, J.L. & Garrido, A. (2003). *Psicología Social: perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw Hill.

Álvaro, J.L. & Garrido, A. (2007). *Psicologia Social: Perspectivas psicológicas e sociológicas.* São Paulo: McGraw Hill.

Alves-Mazzotti, A. J. (2007). Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *15*(57), 579-594.

Amâncio, L. O. (2003). Gênero no Discurso das Ciências Sociais. *Análise Social. V. XXVIII* (168), 687-71.

American Association of Physical Anthropologists (1996). AAPA statement on biological aspects of race. American Journal of Physical Anthropology, 101, 569–570.

Anchieta, V. C. C. & Galinkin, A. L. (2005). Policiais civis: representando a violência. *Psicologia & Sociedade*, *17*(1), 29-37.

Anderson, C. A. & Huesmann, L. R. (2003). Human agression: A social--cognitive view. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.). *The Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 296-326). London: Sage.

Araujo, L. F., Castanha, A. R., Barros, A. P. R. & Castanha, C. R. (2006). Estudo das representações sociais da maconha entre agentes comunitários de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, *11*(3), 827-836.

Araújo, L. F., Coutinho, M. P. L. & Santos, M. F. S. (2006). O idoso nas instituições gerontológicas: um estudo na perspectiva das representações sociais. *Psicologia & Sociedade*, *18*(2), 89-98.

Araújo, L. F., Gonties, B. & Nunes Junior, J. (2007). Representações sociais da cocaína: estudo comparativo entre universitários das áreas de saúde e jurídica. *Estudos de Psicologia*, *24*(3), 315-323.

Araújo, L. F., Oliveira, J. S. C., Sousa, V. C. & Castanha, A. R. (2007).

Adoção de crianças por casais homoafetivos: um estudo comparativo entre universitários de Direito e de Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, *19*(2), 95-102.

Arendt, H. (1965). *Entre o passado e o futuro*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária.

Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT.

Ariès, P. & Duby, G. (1991). *História da Vida Privada – da Europa Feudal à Renascença.* Vol. II. São Paulo: Companhia das Letras.

Aristóteles (sd/1987). Organon 3: Análises preliminares. Lisboa: Guimarães.

Aristóteles (sd/2001). De Anima. Lisboa: Edições 70.

Aronson, E. (1979). *O animal social.* São Paulo: Ibrasa

Aronson, E. (2002). *O animal social: introdução à psicologia social.* (9ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Asch, S. (1952). Social psychology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Asch, S. E. (1946). Forming Impressions of Personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.

Asch, S. E. (1977). *Psicologia social*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, (publicado originalmente em 1952).

Assis, M. de (1997). *Escritos Avulsos I.* São Paulo: Editora Globo.

Augoustinos, M. & Reynolds, K. J. (2001). Prejudice, racism, and social psychology. In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Eds.). *Understanding prejudice, racism, and social conflict* (pp. 1-23). London: Sage.

Augoustinos, M. & Walker, I. (1995). *Social cognition: An integrated introduction*. London: Sage.

Augustinos, M., Walker, I. & Donaghue, N. (2006). *Social cognition. An integrated introduction.* London: Sage.

Austin, J. L. (1990). *Quando Dizer é Fazer- Palavras e Ações*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Austin, J. L. (1998). Performativo-Constativo. Em P. Ottoni. *Visão Performativa da Linguagem* (pp.109-121). Campinas: Editora da Unicamp.

Azambuja, M. P. R., Nogeria, C. E. & Saavedra, L. (2007). Feminismo(s) e Psicologia em Portugal. *PSICO, 38*(3), 207-215.

Azerêdo, S. (1998). Gênero e a Diferença que ele faz na Pesquisa em Psicologia. *Cadernos Pagu*, 11, 47-54.

Badinter, E. (1980). *Um amor conquistador: O mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Baer, D., Curtis, J., Grabb, E. & Johnston, W. (1996). What values do people prefer in children? A comparative analisis of sarvey evidence from fifteen coutries. In C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna. *The psychology of values: The Ontario Symposium*, v. 8, New Jersey, LEA.

Bahrick, H., Hall, L. & Berger, S. (1996). Accuracy and distortion in memory for high school grades. *Psychological Science, 5*, 265-271.

Bakirtzief, Z. (1996). Identificando barreiras para aderência ao tratamento de hanseníase. *Cadernos de Saúde Pública*, *12*(4), 497-505.

Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*. Cambridge (MA): Addison-Wesley.

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, (9)3, 1, 3-15.

Bandura, A. (1965). Influence of model´s reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1: 589-595.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of abnormal and social psychology*, 63, 575-582.

Banton, M. (1991). The race relations problematic. *British Journal of Sociology*, *42*, 115-30.

Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 1207–1220.

Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N. & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. Journal of Personality and Social Psychology, 97, 913-929.

Bargh, J. (1984). Automatic and conscious processing of social information. In R. S. Wyer Jr & T. Srull (Eds.). Handbook of Social Cognition (Vol. 3, p.1-44). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Baró, I. M. (1998). *Psicología de la Liberación.* Madrid: Editora Trota.

Barros, A. P. R., Coutinho, M. P. L., Araújo, L. F. & Castanha, A. R. (2006). As representações sociais da depressão em adolescentes no contexto do ensino médio. *Estudos de Psicologia*, *23* (1), 19-28.

Barsted, L. A. (1994). Mulheres, direitos humanos e legislação: Onde está a nossa cidadania. Em E. Saffioti & M. Muñoz-Vargas, (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*. (pp. 231-269). São Paulo: Ed. Rosa dos Tempos.

Bartalotti, O. & Leme, M.C.S. (2007). Discriminação salarial além da média: uma abordagem de decomposição contrafactual utilizando regressões quantílicas. Anais do XXXV Encontro Nacional de Economia 138, ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia.

Bartlett, F. (1932). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bass, B. M. & Norton, F. T. M. (1951). Group size and leaderless discussions. *Journal of Applied Psychology*, 35, 397-450.

Bastide, R. & van den Berghe, P. (1957). Stereotypes, norms, and interracial behavior in São Paulo, Brazil. *American Sociological Review, 22*, 689-94.

Bauer, M. W. (2003). A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das Representações Sociais. Em P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Org.). *Textos em Representações Sociais* (pp. 229-257). Petrópolis: Vozes.

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2004). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior". *Genetic of Psychology Monographs, 75*, 43-88.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-101.

Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology, 4*(1), 99-102.

Bean, C. & Papadakis, E. (1994). Polarized priorities or flexible alternatives? Dimensionality in Inglehart's materialism-posmaterialism scale. International Journal of Public Opinion Reseach, *6*, 264-297.

Beauvoir, S. (1949/1999). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericano.

Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.

Beldarrain-Durandegui, A. & Souza Filho, E. A. (2004). Representações de grupos nacionais entre jovens segundo o grupo étnico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *20*(3), 257-266.

Bell, D. (1980). *O fim da ideologia.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Belsky, J. (1981). Early human experience: A perspective. *Developmental Psychology*, *17*, 3-23.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155–162.

Ben Brika, J., Lemaine, G. & Jackson, J. (1997). *Racism and Xenophobia in Europe*. Bruxelas: European Commission.

Bendix, H. (1996). *Construção Nacional e Cidadania*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.

Benjafield, J. (2007). *Cognition* (3rd ed.). Ontario: Oxford Press.

Bento, B. A. (2006). *Reinvenção do Corpo.* Rio de Janeiro: Garamond Universitária.

Bento, M.A.S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. Em I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo - Estudos sobre branquitude e branqueamento* (pp. 25-58). Petrópolis: Vozes.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967/1985). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1973). *A construção social da realidade.* Petrópolis: Vozes.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1974). *A construção social da realidade* (F. S. Fernandes Trad.). Petrópolis: Vozes.

Berger, S. M. & Lambert, W. W. (1968). Stimulus-Reponse Theory in Contemporary Social Psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). *The Handbook of Social Psychology,* (2nd ed.) Vol. 1, Hillsdale, NJ: LEA.

Berkeley, G. (1710/2010). Tratado sobre os princípios do conhecimento humano. São Paulo: Editora da UNESP.

Berkowitz, L. (1962). *Aggression: a social psychological analysis*. Nova York: McGraw-Hill.

Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. In L. Berkowitz (ed.). *Roots of agression*. New York: Atherton Press.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. Psychological Bulletin, *106*(1), 59-73.

Berkowitz, L. & Green, R. G. (1966). Film violence and the cue properties of available targets. *Journal of Personality and Social Psichology*, *3*(5), 525-530.

Berkowitz, L. & Le Page, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, *7*, 202-207.

Bernstein, D. & Rubin, D. (2004). Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory & Cognition*, *32*, 427-442.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berutti, E. B. (2006). Transgenders: Questionando Gênero. Acesso dezembro de 2010: http://rebleditora.com/revista/ingles/eliane44.html

Betancour, V., Rodríguez, A., Quiles, M. & Rodríguez, T. (2005). Relación de la infrahumanización del exogrupo com los procesos de inferência y memoria. *Psicothema*, *17*(3), 447-452.

Biernat, M., Vescio, T. K., Theno, S. A. & Crandall, C. S. (1996). Values and prejudice: Toward understanding the impact of American values on outgroup attitudes. In C. Seligman; J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.). *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, vol. 8 (pp. 153-189). New Jersey: LEA.

Billig, M. (1979). *Psychology, racism & facism: A searchlight booklet*. Birmingham: A. F. & R. Publications.

Billig, M. (1985). Prejudice, categorization, and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, *15*, 79-103.

Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Billig, M. (1991). *Ideology and opinions*. London: Sage.

Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.

Billig, M. (2012). Undisciplined beginnings, academic success, and discursive psychology. British Journal of Social Psychology, *51*, 413-424.

Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking*. London: Sage.

Bilsky, W. & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. European Journal of Personality, *8*, 163-181.

Blackburn, S. (2006). *Verdade: uma guia para os perplexos.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Blair, I. V. & Banaji, M. R. (1996). Automatic and controlled process in stereotype priming. *Journal of Personality and Social psychology, 70*, 1142-1163.

Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1962). Overevaluation of own group's product in intergroup competition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *64*, 237-238.

Blalock, H. M. (1964). Causal inferences in nonexperimental research. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Blascovich, J., Spencer, S., Quinn, D. & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: the role of stereotype threat. *Psychological Science*, *12*(3), 225-229.

Blay, E. A. (1978). *Trabalho Domesticado*. São Paulo, Ed. Ática.

Bluhm, W. T. (1974). *Ideologies and attitudes: Modern political culture.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Bobbio, N. (1992). *Liberalismo y democracia.* Buenos Aires: Editora FCE.

Bodenhausen, G. (1980) Stereotypes as judgemental heuristics: evidence of circadian variations in discrimination. *Psychological Science*, *1*, 319-322.

Bond, M. H. (1988). Finding universal dimensions of individual variation in multicultural studies of values: The Rokeach and chinese value survey. Journal of Personality and Social Psychology, *49*, 250-264.

Boring, E. G. (1950). *A History of Experimental Psychology* (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Borlot, A. M. M. & Trindade, Z. A. (2004). As tecnologias de reprodução assistida e as representações sociais de filho biológico. *Estudos de Psicologia*, *9*(1), 63-70.

Bourdieu, P. (1977). A economia das trocas lingüísticas. Em R. Ortiz (org.), *A Sociologia de Pierre Bourdieu.* Rio de Janeiro: Olho D´água.

Boutilier, R. G., Roed, J. C. & Svendsen, A. C. (1980). Crisis in the two social psychologies: A critical comparison. *Social Psychology Quarterly, 43*(1), 5 – 17.

Braithwaite, V. A. & Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. Journal of Personality and Social Psychology, *49*, 250-263.

Braithwaite, V. A. & Scott, W. (1991). Values. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), Measures of personality and social psychological attitudes. Vol. 1 (pp. 661 - 753). San Diego: Academic Press.

Braudel, F. (1992). *Reflexões sobre a História*. São Paulo: Martins Fontes.

Brewer, M. B. (1979). Ingroup Bias in the Minimal Intergroup Situation: Cognitive-Motivational Analysis. *Psychological Bulletin*, *86*, 307-324.

Brewer, M. B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer (Orgs.), *Groups in contact: The psychology of desegregation*

(pp. 281-302). San Diego, CA: Academic Press.

Brito, L. M. T. (2005). De "papai sabe tudo" a "como educar seus pais". Considerações sobre programas infantis de TV. *Psicologia e Sociedade*, 17, 1.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.

Brofenbrenner, U., Harding, J. & Callwey, M. O. (1958) - *The Measurement of Skill in Interpersonal Perception*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Brown, R. (1965). *Social Psychology.* New York: Free Press.

Brown, R. (1995). *Prejudice: its social psychology*. Oxford: Blackwell.

Brown, R. (2000). *Prejudice: its social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Bruner, J. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review, 64*, 257-263.

Bruner, J. (2002). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed.

Bruschini, C. & Sorj, B. (1994). *Novos Olhares - Mulheres e relações de gênero.* São Paulo: Marco Zero.

Bruschini, C. & Unbebaum, S. G. (Orgs.) (2002). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira.* FCC. São Paulo: Ed. 34.

Buarque de Holanda, S. (1969). *Raízes do Brasil* (21ª Ed.). Rio de Janeiro: Editora Olimpo.

Bunge, M. (1988). *Seudociencia y ideología*. Madrid: Alianza Universidad.

Burr, V. (1995). *An introduction to social construtionism*. London: Routledge.

Butler, J. (1990). *Gender in Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* NewYork: Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies That Matter*. New York: Routledge.

Butler, J. (1999). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". Em G. Louro (Ed.), *O Corpo Educado:* Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, Poder e Identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.

Butler, J. (2005). C*uerpos que Importan. Sobre los Limites materiales Y Discursivos del "Sexo"*. Barcelona: Paidós.

Calogero, R. M., Bardi, A. & Sutton, R. (2009). A need basis for values: Associations between the need for cognitive closure and value priorities. Personality and Individual Differences, *46*, 154-159.

Calson, J. M. & Iovini, J. (1985). The transmission of racial attitudes from fathers to sons: A study of blacks and whites. *Adolescence*, 20 (77), 233-237.

Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. Em A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 511-539). João Pessoa: Editora Universitária, UFPB.

Camargo, B. V., Barbará, A. & Bertoldo, R. (2005). Um instrumento de medida da dimensão informativa da representação social da aids [Trabalho Completo]. *Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais: Teoria e Abordagens Metodológicas*. João Pessoa: JIRS.

Camargo, B. V., Barbará, A. & Bertoldo, R. B. (2007). Concepção pragmática e científica dos adolescentes sobre a AIDS. *Psicologia em Estudo*, *12*(2), 277-284.

Camino, C. & Cavalcanti, M. G. (1998). Valores morais transmitidos por telenovelas brasileiras. Em M.L.T. Nunes, P.A.Guareschi, A.M.B. Biaggio & K.H. Damaso, *Moral & TV*. Porto Alegre: Evangraf.

Camino, C., Camino L. & Leyens, J. Ph. (1996). Julgamento moral, emoção e empatia. Em Z. Trindade & C. Camino (Orgs.), *Cognição social e juízo moral.* (pp. 109-135). Coletâneas da ANPEPP, vol. 1, 6.

Camino, C., Camino, L. & Moraes, R. (2003). Moralidade e socialização:

estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. *Psicologia Reflexão & Crítica*, *16*(1), 41-61.

Camino, L. (1990). Ações Coletivas e Movimentos Sociais: Teoria e Pesquisa. *Caderno de Textos*, *1*, 1-23.

Camino, L. (1994). Social identity, participation in civil society's organisation and political orientation. *XVII Annual meeting of the International Society of Political Psychology*. Santiago de Compostela (Espanha).

Camino, L. (1995). Voto, identificación partidaria, identidad social y construcción de la ciudadanía. Em O. D. Adamo & M. Montero (Orgs.), *Psicología de la acción política* (pp. 129-142). Buenos Aires: Ed. Páidos.

Camino, L. (1996a). Uma Abordagem Psicossociológica no Estudo do Comportamento Político. *Psicologia & Sociedade, 8*(1), 16-42.

Camino, L. (1996b). A Socialização Política: Uma Análise em Termos de Participação Social. Em *A Sociedade na Perspectiva da Psicologia: Questões Teóricas e Metodológicas* (pp. 14-36). Rio de Janeiro: ANPEPP.

Camino, L. (2000). O Papel da Psicologia na Construção dos Direitos Humanos: Análise das Teorias e Práticas Psicológicas na Discriminação ao Homossexualismo. Em *A Interdiciplinariedade em Questão*. Campina Grande: Editora Universitária da UFPB.

Camino, L. (2004). O Papel da Psicologia nas Mudanças Sociais e Culturais. *Estudos*, *31*(2), 02-12.

Camino, L. (2005). A construção de uma perspectiva psicossociológica no estudo do comportamento politico. Em A. R. R. Torres, M. E. O Lima, J. B. da Costa, (Orgs.), *O estudo das atividades políticas: a psicologia política na perspectiva psicossociológica*. Goiânia: UCG.

Camino, L. (2006). Socialização na perspectiva clássica. *Manuscrito não publicado*.

Camino, L. (2007). Interface entre a Psicologia e as Ciências Sociais: Um olhar a partir da Psicologia. Em A.V. Bastos & N. M. Rocha (Orgs.), *Psicologia: Novas direções no diálogo com outros campos de saber*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Camino, L., Leyens, J. P. & Cavell, B. (1978). Les Reactions Agressives De Groupes Minoritaires: Etudes Preliminaires. *Cahiers De Recherche De Psychologie Sociale*, *1*, 83 – 97.

Camino, L., Lhullier, L. & Sandoval, S. (Orgs.) (1997). *Estudos sobre comportamento Político: Teoría e pesquisa*. Florianópolis: Ed. Letras Contemporâneas.

Camino, L., Lima, M. E. O. & Torres A. R. R. (1997). Ideologia e Espaço Político em Estudantes Universitários. Em L. Camino, L. Lhullier & S. Sandoval (Orgs.), *Estudos do Comportamento Político: Teoria e Pesquisa* (pp. 87-105). Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Camino, L., Mendoza, R. & Ismael, E. (2009). A psicologia Social e seu papel nos processos de libertação social. Em Raquel S. L. Gusso e Fernando Lacerda Jr. (Org.), *Psicologia Social para a América latina*. Campinas-SP: Alínea Editora.

Camino, L., Torres, A. R. R., Lima, M. E. O. & Pereira, M. E. (2011). Psicologia Social: Temas e Teorias. Brasília: Technopolitik.

Campbell, D. T. (1963). From description to experimentation: Interpreting trends as quasi-experiments. In C. W. Harris (Ed.), Problems in measuring change (pp. 212-242). Madison: Univerersity Wisconsin Press.

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). Experimental and Quasi-experimental Designs for Research. Chicago: Rand McNally.

Campbell, J. K. (1974). "Honour and the Devil". In J. G. Peristiany (Org.), *Honour and Shame*. *The Values of Mediterranean Society* (pp. 139-170). Chicago: The University of Chicago Press.

Cantor, N. & Mischel, W. (1977). Traits as prototypes: effects on recognition

memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 38-48.

Cardoso, F. H. & Ianni, O. (1959). *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Cardoso, S. H. B. (2003). *A questão da referência*. Campinas: Autores Associados.

Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *Group Dynamics: Research and Theory* (3rd. Edition). New York: Harper & Row.

Carvalho, L. M., Mouro, C., António, J. & Monteiro, M. B. (2002). Crenças dos educadores sobre a infância, aprendizagem e escolarização das crianças em contextos escolares multiétnicos. *Psicologia, XVI(2)*, 325-350.

Carvalho, L. R. (1997). Diversidade das idéias maternas: O que pensam as mães sobre a educação e o desenvolvimento dos filhos. Em M. B. Monteiro & P. Castro (Orgs.), *Cada cabeça uma sentença: Idéias dos adultos sobre as crianças.* Oeiras: Celta Editora.

Carvalho, M. C. R. D., Accioly Junior, H. & Raffin, F. N. (2006). Representações sociais do medicamento genérico por consumidores residentes em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, *22*(3), 653-661.

Cassirer, E. (1965). *Antropologia filosófica.* México: Fondo de Cultura Económica.

Castan, N. (1991). O Público e o Particular. Em P. Ariès & G. Duby (Orgs.), *A História da Vida Privada – Da Renascença ao Século das Luzes*. Vol. III (pp. 413-424). São Paulo: Companhia das Letras.

Castel, A., McCabe, D., Roediger III, H. & Heitman, J. (2007). The Dark Side of Expertise: Domain-Specific Memory Errors. *Psychological Science 18*(1), 3–5.

Castells, M. (2003). *A galáxia da internet — reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Castro, P. (1997). Mães profissionais: Exercícios de equilíbrio. Em M. B. Monteiro & P. Castro (Orgs.), *Cada cabeça uma sentença: Idéias dos adultos sobre as crianças.* Oeiras: Celta Editora.

Castro, P. & Monteiro, M. B. (1996). Imagens da infância: crenças e valores das mães com filhos na escola primária. *Sociologia: Problemas e Práticas*, *21*, 93-119.

Cavalcanti, E.P. (1995). Revolução da informação: Algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, *1* (1).

Cavedon, N. R. & Ferraz, D. L. S. (2005). Representações sociais e estratégia em pequenos comércios. *RAE eletrônica*, São Paulo, *4*(1).

Ceballos, E. & Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.) Familia y Desarrollo Humano (pp. 225-244). Madrid: Síntesis.

Chalmers, A. F. (1993). *O que é ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense.

Châtelet, F., Duhamel, O. & Pisier-Kouchner, E. (1985). *História das idéias políticas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Chauí, M. (1999). *Convite a Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.

Chaves A. M., Cabral, A., Ramos, A. E., Lordelo, L. & Mascarenhas, R. (2002). Representação social de mães acerca da família. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 12*(1), 1-8.

Chaves, A. M. & Barbosa, M. F. (1998). Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudos de Psicologia*, *15*(3), 29-40.

Chaves, A. M., Botelho, A. C., Andari, E., Santos, M. & Sampaio, W. M. (1993). Representação social de família entre jovens estudantes de escolas públicas e particulares. *Estudos de Psicologia*, *10*(2), 9-20.

Chidiac, M. T. V. & Oltramari, L. C. (2004). Ser e estar *drag queen*: um estudo sobre a configuração da identidade *queer*. *Estudos de Psicologia 9*(3), 471-478.

Chinese Culture Connection. (1987). Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. Journal of Cross-Cultural Psychology, *18*, 143-164.

Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos da Teoria da Sintaxe* (pp. 233-286). São Paulo: Abril Cultural.

Cibois, P. (1995). Tri-Deux version 2.2. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *46*, 119-124.

Collier, G., Minton, H. L. & Reynolds, G. (1991). *Currents of thought in american social psychology.* New York: Oxford University Press.

Collier, G., Minton, H. L. & Reynolds, G. (1996). *Enscenarios y tendencias de la psicologia social.* Madrid: Editorial Tecnos.

Comparato, F. K. (2003). *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. (3ª ed.). São Paulo: Ed. Saraiva.

Comte, A. (1830/1983). Curso de filosofia positiva. São Paulo: Abril Cultural.

Comte, A. (1842-1987). *Curso de Filosofia Positiva.* São Paulo: Nova Cultural.

Conner, M. & Sparks, P. (2002). Ambivalence and attitudes. *European Review of Social Psychology, 12*, 37-70.

Corrêa, A. M. H., Gontijo, M. C. L., Assis, L. B., Carrieri, A. P. & Melo, M. C. O. L. (2007). Soldadinhos-de-chumbo e bonecas: representações sociais do masculino e feminino em jornais de empresas. *Revista de Administração Contemporânea*, *11*(2), 191-211.

Corrêa, M. (1998). Uma Pequena Voz Pessoal. *Cadernos Pagu*, *11*, 43-46.

Corrêa, M. (2001). Do Feminismo aos estudos de gênero no Brasil: Um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, *16*, 13-30.

Correa, M. L. & Pimenta, S. M. (2006). Impactos da mobilização da

subjetividade nos processos de formação profissional e sindical. *RAE eletrônica*, *5*(1).

Correia, I., Brito, R., Vala, J. & Perez, J. (2001). Normes antiracistes et persistance du racisme flagrant: analyse comparative des attitudes face aux Tziganes et face aux noirs au Portugal (Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE, manuscrito não publicado).

Costa, A. O., Barroso, C. E. & Sarti, C. (1985). Pesquisa sobre Mulher no Brasil: do Limbo ao Gueto. *Cadernos de Pesquisa, 54*.

Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. (2001). A theoretical context for adult temperament. In T. D. Wachs, Y G. A. Kohnstamm (Eds.), Temperament in context (pp. 1–21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Coutinho, M. P. L., Araujo, L. F. & Gonties, B. (2004). Uso da maconha e suas representações sociais: estudo comparativo entre universitários. *Psicologia em Estudo*, *9*(3), 469-477.

Crandall, C. S. (1994). Prejudice against fet people: Ideology and self--interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 882-894.

Crochík, J. L. (2005). Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *22*, 309-319.

Crochík, J. L. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist, 12*, 671 – 684.

Cruz, S. H. V. (1997). Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, *8*(1), 91-111.

Cuin, C. & Gresle, F. (1994). *História da sociologia*, São Paulo: Ensaio.

Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotions in Man and Animals*. London: Apleton.

Dauer, F.W. (1989). Critical Thinking: An Introduction to Reasoning. New York: Barnes and Noble.

Davies, J. C. (1971). *When Men Revolt and Why: A Reader in Political Violence and Revolution*. New York: Free Press.

De Laurentis, T. (1994). A tecnologia do gênero. Em H.B. Holanda (Org), *Tendências e Impasses – O Feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco.

Deconchy, Jean-Pierre (1989). *Psychologie sociale. Croyances et idéologies.* Paris: Méridiens, Klincksieck.

Demoulin, S., Leyens, J.-P. & Yzerbyt, V. (2006). Lay theories of essentialism. *Group Processes & Intergroup Relations*, *9*(1), 25-42.

Denson, T., Lickel, B., Curtis, M., Stenstrom, D. & Ames, D. (2006). The roles of entitativity and essenciality in judgments of collective responsability. *Group Processes & Intergroup Relations*, *9*(1), 43-61.

Descartes, R. (1637-1996). *Discurso do Método.* Rio de Janeiro: Edições de Ouro.

Descartes, R. (1641/2010). Discurso do método. Lisboa: Guimaraes.

Deschamps, J. C. (1982). Social identity and relations of power between groups. In H. Tajfel (Ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*. London/Paris: Cambridge University Press/Maison des Sciences de L'Homme.

Deschamps, J. C. & Devos, T. (1993). Valeurs, cultures et changement. Intercultures, *1*(1), 17-28.

Deutch, M. (1968). The effects of cooperation and competition upon group process. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group Dynamics: Research and Theory* (3rd edition). New York: Harper & Row.

Deutsch, M. & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *51*, 629-36.

Devine, P. (1989) Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology, 56, 5-18.*

Dewey, J. (1974). Experiência e natureza. Em Coleção os Pensadores, *James, Dewey, Veblen* (pp.159-210). São Paulo: Abril Cultural.

Dilthey, W. (1894-1978). Ideas acerca de uma psicologia analítica e descriptiva. Em *Psicología y teoria del conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, *54*, 1386-1389.

Doise, W. (1976-1984). *A Articulação Psicossociológica e as Relações entre Grupos*. Lisboa: Moraes Editores.

Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définitions d'un concept. In W. Doise, & A. Palmonari (Eds.), *L'Étude des représentations sociales.* Lausane: Delachaux et Niestlé.

Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doise, W. (1990) Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J. F. Richard. *Traité de psychologie cognitive*, v. 3 (pp. 111-174). Paris: Dunod.

Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939/1967). Frustration and aggression (14 ed.). New Haven: Yale University Press.

Dollard, J., Doob, L., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

Dollinger, S. J., Leong, F. L. & Ulicni, S. K. (1996). On traits and values: with special reference to openness to experience. Journal of Research in Personality, *30*, 23–41.

Doménich, M., Tirado, F. & Gómez, L. (2001). A dobra: psicologia e subjetivação. Em T.T. Silva (Ed.). *Nunca Fomos Humanos*. Belo

Horizonte: Autêntica.

Dooley, R. A. & Levinsohn, S. H. (2004). *Análise do discurso*: *conceitos básicos em lingüística.* Petrópolis: Vozes.

Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (1998). On the nature of contemporary prejudice: the causes, consequences, and challenges of aversive racism. In J. L. Eberhardt & S. T. Fiske (Eds.), *Confronting Racism: The problem and the response* (pp. 3-32). California: Sage.

Dubinsky, A. J., Kotabe, M., Lim, C. U. & Wagner, W. (1997). The impact of values on salespeople's job responses: A cross-national investigation. Journal of Business Research, *39*, 195–208.

Duby, G. (1998). *Idade Média, Idade dos Homens:* Do Amor e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras.

Duckitt, J. (1992). A historical Analysis and Integrative Framework. *American Psychologist, 47(*10), 1182-1193.

Dumont, L. (1985). *O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna.* Rio de Janeiro: Ed. Rocco.

Durkeim, E. (s. d.). Sociologia e Filosofia. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.

Durkheim, E. (1895/2007). *Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Presença.

Durkheim, E. (1898). Représentation individuelles et representation collectives. *Revue Métaphysique et Morale*, 6, 273-302.

Durkheim, E. (1898/1986). *Las reglas del* método sociológico. México: Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, E. (1912/1996). *As formas elementares da vida religiosa.* São Paulo: Martins Fontes.

Eagleton, T. (1988). *As ilusões do pós-modernismo.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Eagleton, T. (1997). *Ideologia.* São Paulo: Editorial Boitempo e Editora Unesp.

Eco, U. (1973). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença.

Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Elms, A. C. (1972). Allport, Freud and the clean little boy. *Psychoanalytic Review, 59*, 627-632.

Epley, N. & Gilovich, T. (2006) The Anchoring-and-Adjustment Heuristic. Why the Adjustments Are Insufficient. *Psychological Science*, *17*(4), 311–318.

Estrada, C., Yzerbyt, V. & Seron, E. (2004). Efecto del esencialismo psicológico sobre las teorias ingenuas de las diferencias grupales. *Psicothema*, *16*(2), 181-186.

Eyal, T., Sagristano, M.D., Trope, Y., Liberman, N. & Chaiken, S. (2009). When values matter: Expressing values in behavioral intentions for the near vs. distant future. Journal of Experimental Social Psychology, *45*, 35–43.

Eysenck, M. & Keane, M. (1994). *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora da UnB.

Falk, R. (1989). Judgment of coincidences: mine versus yours. *American Journal of Psychology, 102*, 477-493.

Farr, R. M. (1994). Representações Sociais: A Teoria e sua História. Em S. Jovchelovitch & P. Guareschi (Eds.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 31-59). Petrópolis: Vozes.

Farr, R. M. (1998). *As Raízes da Psicologia Social Moderna*. Petrópolis: Vozes.

Farr, R. M. (2003). Representações Sociais: a teoria e sua história. Em P. Guareschi, & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 31-59). Petrópolis: Vozes.

Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influence of

values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. Journal of Personality and Social Psychology, *68*, 1135–1151.

Fernandes, F. (1960). Prefácio. Em F.H.C Cardoso & O. Ianni (Orgs.), *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Fernandes, S., Da Costa, J. B. & Camino, L. (2007). Valores psicossociais e orientação à dominância social: Um estudo acerca do preconceito. *Psicol. Reflex. Crit*., *20*, 490-498.

Ferreira, R. F. (1999). A construção da identidade do afro-descendente: a psicologia brasileira e a questão racial. Em J. Bacelar & C. Caroso (Orgs.), *Brasil, um país de Negros?* (pp. 71-86). Rio de Janeiro: Pallus.

Ferreira, R. F. (2002). O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia e Sociedade*, *14*, 69-86.

Ferreira, V. M. & Sousa Filho, E. A. (2007). Maconha e contexto familiar: um estudo psicossocial entre universitários do Rio de Janeiro. *Psicologia & Sociedade*, *19*(1), 52-60.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, *2*, 117-140.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press.

Festinger, L., Riecken, H. W. & Schachter, S. (1956). When prophecy fails: A social and psychological study of a modern group that predicted the destruction of the World. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Feyerabend, P. (1975). Against Method. London: Verso.

Feyerabend, P. (1987). Farewell to Reason. London: Verso.

Fischer, F. M., Oliveira, D. C., Teixeira, L. R., Teixeira, M. C. T. V. & Amaral, M. A. (2003). Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, *8*(4), 973-984.

Fischer, R. (2011). Congruence and Functions of Personal and Cultural Values: Do My Values Reflect My Culture's Values? Personality and Social Psychology Bulletin, *32*(11), 1419-1431.

Fischer, R., Milfont, T. & Gouveia, V. (2011). Does social context affect Value structures? Testing the within-country stability of value structures with a Functional theory of values. Journal of Cross-Cultural Psychology *42*(2), 253–270.

Fishbein, H. D. (2002). *Peer prejudice and discrimination*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fishbein, H.D. (2004). The genetic/evolutionary basis of prejudice and hatred. *Journal of Hate Studies*, *13*, 113-119.

Fishbein, M. & Ajzen, I, (1980). Beliefs, attitudes, intentions and behavior. Reading: Addison-Wesley.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality: framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, *99*(4), 689-723.

Fiske, S. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. New York: Willey.

Fiske, S. T. (1993). Social Cognition and Social Perception. *Annual Review Psychology*, *44*, 155-194.

Fiske, S. & Lindzey, G. (Eds.) (1998). *The Handbook of Social Psychology.* Boston: McGraw-Hill.

Fiske, S.T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 878-902.

Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1984). *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill.

Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Flanagan, S. C. (1987). Value change in industrial societies. American Political Science Review, *81*, 1303-1319.

Flanders, J. P. (1968). A review of research on imitative behavior. *Psychological Bulletin*, *69*, 316-337.

Fleury, A. R. D. & Torres, A. R. R. (2007). Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais. *Estudos de Psicologia*, *24*, 475-486.

Flick, U. (2002). Entrevista episódica. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 114-136). Petrópolis: Vozes.

Fonseca, A. A., Azevedo, R. L. W., Araújo, L. F., Oliveira, S. F. & Coutinho, M. P. L. (2007). Representações sociais de universitários de psicologia acerca da maconha. *Estudos de Psicologia, 24*(4), 441-449.

Fontenelle, B. (1990). *Conversations on the plurality of worlds.* Berkeley: University of California Press. (Tradução de H. A. Hargraves).

Formiga, N. S. (2007). Valores humanos e sexismo ambivalente. *Revista da UFF*, *19*, 381-396.

Foucault, M. (1972). *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1985). *História da Sexualidade I - A vontade de Saber.* Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2002). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

França, D. X. (2006). *Socialização do preconceito em crianças brancas, negras e mulatas do Brasil*. Tese de Doutorado em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa, ISCTE.

França, D. X. & Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia*, *16*(2), 293-323.

França, D. X. & Monteiro, M. B. (2004). A expressão das formas indiretas

de racismo na infância. *Análise Psicológica*, *4*, 705-720.
Franco, M. L. P. B. & Novaes, G. T. F. (2001). Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, *112,* 167-183.
Fredrickson, G. M. (2004). *Racismo: Uma breve história*. Porto: Campo das Letras.
Freeman, J. L., Carlsmith, J. M. & Sears, D. O. (1976). *Psicologia social*. São Paulo: Cultrix, (publicado originalmente em 1970).
Freud, S. (1914/1980). *A história do movimento psicanalítico*. Em J. Strachey (Ed. e Trad.), Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud (E.S.B.), Vol. 14 (pp. 16-88). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1915/1980). *Instinto e suas Vicissitudes.* Em J. Strachey (Ed. e Trad.), Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud (E.S.B.), Vol. 14 (pp. 137-168). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1921/1980). *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*. Em J. Strachey (Ed. e Trad.), Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud (E.S.B.), Vol. 18 (pp. 91-184). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1930/1980). *O mal-estar da civilização.* Em J. Strachey (Ed. e Trad.), Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud (E.S.B.), Vol. 21 (pp. 81-178). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1933/1980). *Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise*. Em J. Strachey (Ed. e Trad.), Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud (E.S.B.), Vol. 22 (pp. 15-226). Rio de Janeiro: Imago.
Freud, S. (1971). *Toten and Taboo*. Em The standard edition of the complete psychological work of Sigmund Freud, Vol. 12 (pp. 1-161). London: The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis. (originalmente publicado em 1913).

Freyre, G. (1933/1983). *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal.* Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Freyre, G. (2001). *Interpretação do Brasil.* São Paulo: Ed. Companhia das Letras.

Friedan, B. (1971). *A Mística Feminina*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Frith, U. & Frith, C. (2001). The biological basis of social interaction. Current Directions in Psychological Science, *10*(5), 151-155.

Fromm, E. (1972). *O caráter social de uma aldeia*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.

Gaertner, S. L. (1973). Helping behavior and discrimination among liberals and conservatives. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, 335-341.

Gaertner, S. L. (1976). Nonreactive measure in racial attitude research: Focus on "Liberals". In P. Katz (Ed.), *Toward the elimination of racism*, New York: Pergamon Press.

Gaertner, S. L. & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. Em J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism: Theory and research* (pp. 61-89). Orlando, FL: Academic Press.

Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A. & Rust, M. C. (1993). The Common Intergroup Identity Model: Recategorization and the Reduction of Intergroup Bias. *European Review of Social Psychology, 4*, 5-26.

Gama, E. M. P. & Jesus, D. M. (1994). Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *10*(3), 393-410.

Garcia-Marques, L. (1993). Influência Social. Em J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (2003). *A nova ciência da mente*. São Paulo: EdUSP.

Garfinkel, H. (1987). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Garnelo, L. & Wright, R. (2001). Doença, cura e serviços de saúde. Representações, práticas e demandas Baníwa. *Cadernos de Saúde Pública*, *17*(2), 273-284.

Gastal, C. L. C. & Gutfreind, C. (2007). Um estudo comparativo de dois serviços de saúde mental: relações entre participação popular e representações sociais relacionadas ao direito à saúde. *Cadernos Saúde Pública*, *23*(8), 1835-1844.

Gay, P. (1995). *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: O Cultivo do Ódio.* São Paulo: Companhia das Letras.

Geertz (1973). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC.

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

Geiger, T. (1972). *Ideologia y verdad.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gelman, S. (2004). Psychological essentialism in children. *Trends in Cognitive Sciences*, *8*(9),404-409.

Gelman, S. & Wellman, H. (1991). Insides and essences: early understandings of the non-obvious. *Cognition*, *38*, 213-244.

Gerbner, G. (1972). Violence in television drama: Trends and symbolic functions. In G. A. Comstock & E. A. Rubinstein (Eds.), *Television and social behavior: Media content and control* (vol. 1). Washington, DC: Government Printing Office.

Gergen, K. J. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Social Psychology*, *13*, 77-93.

Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, *40*(3), 266-275.

Gergen, K. J. (1994) *Realities and realitionships: soundings in social construcions.* London: Cambridge University Press.

Gerry, R. & Prentice, D. (1991). The representation of fictional information. *Psychological Science, 2*, 336-340.

Giddens, A. (1991). *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp.

Giddens, A. (1993). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, A. (1999). Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. Em A. Giddens, & J. Turner (Orgs.), *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp.

Gilhooly, K. (1990). Decision making and judgment. In M. Eysenck (Ed.) Blackwell *Dictionary of Cognitive Psychology*. Oxford: Blackwell.

Gill, R. (2003). Análise de Discurso. Em M. W. Bauer & G. Gaskell. (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático (pp. 244-270). Petrópolis: Vozes.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Harvard: University Press.

Glen, N. D. (1974). Aging and conservatism. Annals of the American Academy of Political and Social Science, *415*, 176-186.

Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile from benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 491-512.

Goethals, G. R. (1976). An attributional analysis of some social influence phenomena. In J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), New directions in attribution research, vol. 1 (pp. 291-310). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gohn, M. G. (1991). *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola.

Gonzales-Ramos, G., Zayas, L. H. & Cohen, E. V. (1998). Child-rearing values of low-income, urban Puerto Rican mothers of preschool children. *Professional Psychology: Research and Practice. 29,* 337-382.

Goodnow, J. J. (1992). Parent's ideas, children's ideas: Correspondence and divergence. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow, *Parental belief systems: The psychological consequences*

for children (2nd ed.). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parent's ideas.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodwin, R. & Gaines, S. (2009). Terrorism perception and its consequences following the 7th July 2005 London bombings. Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression, *1*, 50-65.

Gould, S. J. (1981). The Mismeasure of Man. New York: Norton.

Gouveia, R. C. (2007). *Os consensos sociais sobre a natureza da sexualidade e os posicionamentos diante do movimento GLBT*. Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. Estudos de Psicologia, *8*, 431-443.

Gouveia, V. V., Souza Filho, M. L. de & Araujo, A. G.T de. (2006). Correlatos valorativos das motivações para responder sem preconceito. *Psicologia Reflexão Crítica, 19*, 422-432.

Gouveia, V., Milfont, T., Fischer, R. & Pecanha de Miranda, J.A. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: Aplicações para organizações. Revista de Administração Mackenzie, *10*(3), 34-59.

Gouveia, V., Milfont, T., Silva, A.K., Rodrigues de Andrade, P. & Lauer, I. (2011). Conhecendo os valores na infância: evidências psicométricas de uma medida. Psico, *42*(1), 106-115.

Gouveia, V., Nunes da Fonseca, P., Milfont, T. & Fischer, R. (2011). Valores humanos: contribuições e perspectivas teóricas. Em C. Vaz Torres & E. Rabelo, A Psicologia Social: Principais temas e vertentes (pp. 278-295). Brasil: Artmed.

Gouveia, V., Santos, W.S., Milfont, T., Fischer, R., Clemente, M. &

Espinosa, P. (2010). Teoría Funcionalista de los Valores Humanos en España: Comprobación de las Hipótesis de Contenido y Estructura. Revista Interamericana de Psicología. *44*(2), 203-214.

Graumann, C. F. (1990). Introducción a una historia de la psicología social. Em M. Hewstone, W. Stroebe & J. P. Codol (Coords.), *Introducción a la Psicología Social: una perspectiva europea*. Barcelona: Ed. Ariel.

Graves, S. B. (1993). Television, the portrayal of African-Americans, and the development of children's attitudes. In G. L. Berry & J. K. Asamen (Eds.), Children and television: Images in a changing sociocultural world (pp. 179-190). Newbury Park, CA: Sage.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(6), 1464-1480.

Greenwald, A., Banaji, M., Rudman, L., Farnham, S., Nozek, B. & Mellot, D. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self--esteem, and self-concept. *Psychological Review*, *109*(1), 3-25.

Gruppi, L. (1996). *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci* (Tradução de Dario Canali) (14ª ed). Porto Alegre: L&PM.

Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. Developmental Psychology, *30*, 4-19.

Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, *71*(1), 205-211.

Guimarães, S.P. & Campos, P. H. F. (2007). Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *20*(2), 188-196.

Guimond, S. (2000). Group socialization on prejudice: the social transmission of intergroup attitudes and beliefs. *European Journal of Social Psychology*, *30*, 335- 354.

Günther, H. (1981). Uma tentativa de traduzir e adaptar a escala de valores de Rokeach para o uso no Brasil. Arquivos Brasileiros de Psicologia, *33*(1), 58-72.

Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, *22*(2), 201-210.

Gurr, T. R. (1970/1974). *El porqué de las rebeliones*. México: Editores Asociados.

Hacking, I. (1999a). *The social construction of what?* Harvard: Harvard University Press.

Hacking, I. (1999b*). Por que a linguagem interessa à filosofia?* São Paulo: Editora Unesp/ Cambridge University Press.

Hall, C. S. & Lindsey, G. (1966). *Teorias da personalidade*. São Paulo: Herder.

Halman, L. & Morr, R. (1994). Individualización y cambio de valores en Europa y Norteamérica. Em J. D. Nícolas & R. Inglehart (Eds.), Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos (pp. 29-62). Madrid: Fundesco.

Halpern, D. & Tan, U. (2001). Stereotype and stereoids: using a psychobiosocial model to understand cognitive sex differences. *Brain and Cognition*, *45*, 392-414.

Hamilton, D. L. (1981). Stereotyping and intergroup behavior: Some thoughts on the cognitive approach. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 333-354). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hamilton, D. L., Devine, P. & Ostrom, T. (1994). Social psychology and classic issues in social psychology. Em P. Devine, D. Hamilton & T. Ostrom (Eds.) *Social cognition: impact on social*

psychology (p.1-13). San Diego, Ca: Academic Press.

Harkness, S. & Super, C. M. (1996). *Parent's cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequencies*. London: Guilford Press.

Harraway, D. (1994). Um Manifesto para os Cyborgs: Ciência, Tecnologia e Feminismo Socialista na Década de 80. Em Hollanda, H. B. (Org.), *Tendências e Impasses – O Feminismo como Crítica da Cultura*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco.

Harré, R. (1989). La construccion social da la mente: la relacion íntima entre la lenguaje y la interacción social. Em T. I. Gracia (Cord.), *Conocimento de la realidad social*. Barcelona: Sendai Ediciones.

Harré, R. (1993). Rules, Roles and Rhetoric: reappraising social psychology. *The Psychologist*, *6*(1), 24-28.

Harré, R. & Gillet, G. (1999) *A mente discursiva*: *os avanços na ciência cognitiva.* Porto Alegre: Artmed.

Harris-Britt, A., Valrie, C. R., Kurtz-Costes, B. & Rowley, S. J. (2007). Perceived Racial Discrimination and Self-Esteem in African American Youth: Racial Socialization as a Protective Factor. *Journal of Research on Adolescence*, *17*(4), 669–682.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed), Socialization, personality and social development. *Handbook of Child Psychology*, Vol. IV. New York: Wiley.

Harvey, J. H. (1987). Attribution in Close Relationships: Research and Theoretical Developments. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *5*, 420-434.

Haslam, N. (1998). Natural Kinds, human kinds, and essentialism. *Social Research, 65*, 291-313.

Haslam, N., Bain, P., Douge, L., Lee, M. & Bastian, B. (2005). More human than you: attributing humanness to self and others. *Journal of Personality an Social Psychology, 89*(6), 937-950.

Haslam, N., Bastian, B. & Bisset, M. (2004). Essentialist beliefs about personality and their implications. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(12), 1661-1673.

Haslam, N., Bastian, B., Bain, P. & Kashima, Y. (2006). Psychological Essentialism, Implicit Theories, and Intergroup Relations. *Group Processes & Intergroup Relations*, *9*(1), 63-76.

Haslam, N., Rothschild, L. & Ernest, D. (2000). Essentialist beliefs about social categories. *British Journal of Social Psychology, 39*, 113-127.

Hegel, F. (1806-1807/1999). *Fenomenologia do Espírito.* São Paulo: Nova Cultural.

Heider, F. (1944). Social Perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, *51*, 358-74.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Heilborn, M. L. (1994). De que gênero estamos falando? *Sexualidade, gênero e Sociedade, 1*(2).

Heisenberg, W. (1930). The physical principles of quantum theory. Chicago: University of Chicago Press.

Hespanha, A. M. (2001). Luís Molina e a escravidão dos negros. *Análise Social, 157*, 937-960.

Higgins, E. T. & Bargh, J. A. (1987). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology, 38,* 369-425.

Hillgard, E. R. (1956). *Teorias de Aprendizagem.* São Paulo: Herder.

Hirschfeld, L. A. (1998). Natural assumptions: race, essence, and taxonomies of human kinds. *Social Research*, *65*(2), 331-349.

Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. Annual Review of Sociology, *30*, 359-393.

Hobsbawm, E. (1982). A contribuição de Karl Marx para a historiografia. Em R. Blackburn (Org.), *Ideologia na ciência social*. Rio de

Janeiro: Paz e Terra.
Hobsbawm, E. (1985). *A Era dos Impérios – 1875-1914*. São Paulo: Paz e Terra.
Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
Hobsbawn, E. (1998). *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra.
Hobsbawn, E. (2004). *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
Hofstede, G. (1980). Culture´s consequences: Internacional differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage.
Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (1998). *Social psychology*. London: Prentice Hall.
Holanda, S.B. (1989). Raízes do Brasil (21ª ed.). Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
Holyak, K. J. & Gordon, P. C. (1984). Information Processing and Social Cognition. In S. R. Wyer Jr. & T. K. Srull (Eds.). *Handbook of Social Cognition* (pp. 39-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Homans, G. C. (1950). *The human group*. New York: Harcourt Brace.
Horowitz, E. L. & Horowitz, R. E. (1938). Development of social attitudes in children. *Sociometry*, *1,* 301-338.
Hovland, C. & Sears, R. (1940). "Minor Studies Of Aggression: VI. Correlation of Lynchings With Economic Indices." *The Journal of Psychology 9*, 301-310.
Hovland, C., Janis, I. & Kelly, H (1953). *Communication and persuasion*. New Haven: Yale University Press.

Hughes, D. & Chen, L. (1997). When and what parents tell chldren about race: An examination of race-related socialization among African American families. *Applied Developmental Science*, *1*, 198- 212.

Hughes, D. & Chen, L. (1999). Parents race-related messages to children: A developmental perspective. In C. Tamis-Lemonda & L. Balter (Eds.), Child Psychology: A handbook of contemporary issues. New York: New York University Press.

Hughes, D., Smith, E. P., Stevenson H.C., Rodriguez, J., Johnson, D. J. & Spicer, P. (2006). Parents' Ethnic–Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study. *Developmental Psychology, 42*(5), 747–770.

Hui, C. H. (1986). Individualism and collectivism: A study of cross-cultural researches. *Jornal of cross-cultural psychology, 17*, 225-248.

Hull, C. L. (1951). *Essencials of behavior.* New Haven: Yale University Press.

Hume, D. (1739/2002). Tratado da natureza humana. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hume, D. (1748/2000). An enquiry concerning human understanding. Oxford: Oxford University Press.

Hume, D. (1760/1961). *A treatise of human nature*. New York: Double-Day.

Hume, D. (2000). *Tratado da natureza humana*. São Paulo: Unesp/ Imprensa Oficial SP.

Hunt, A. (1977). *Class and Class Structure*. London: Lawrence and Wishart.

Huston, A. C., Wright, J. C., Rice, M. L., Rerkman, D. & St. Peters, M. (1990). Development of Television Viewing Patterns in Early Childhood: A Longitudinal Investigation. *Developmental Psychology*, *26*(3), 409-420.

Huston, A. C., Wright. J. C., Marquis. J. & Green, S. B. (1999). How Young Children spend Their Time: Television and Other Activities. *Developmental Psychology*, *35*(4), 912-925.

Huston, A.C., Greer, D., Wright, J. C., Welch, R. & Ross, R. (1984). Children's Comprehension of Televised Formal Features With Masculine and Feminine Connotations. *Developmental Psychology*, *20*(4), 707-716.

Ibañez, T. (1991). Poder, conversión y cambio social. Em S. Moscovici, G. Mugny, J. A. Pérez (Eds.), *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social experimental.* Barcelona: Anthropos.

Ibañez, T. (1993). Construccionismo y Psicologia. *Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology*, *28*(1), 105-123.

Inglehart, R. (1990). Culture shift in advanced industrial society. Princeton: University Press.

Inglehart, R. (1994). Modernización y post-modernización: La cambiante relación entre el desarrollo econômico, cambio cultural y político. Em J. D. Nícolas & R. Inglehart (Eds.), Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos (pp.157-170). Madrid: Fundesco.

Inglehart, R. (1997). Modernization and postmodernization. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Inglis, F. (1975). *Ideology and the imagination*. London: Cambridge University Press.

Irigaray, L. (1985). This sex with is not one. Ithaca: Cornell University Press

Jahoda, G. (1999). *Images of savages: ancient roots of modern prejudice in western culture*. London: Routledge.

Janis, I. (1954). Personality correlates of susceptibility to persuasion. *Journal of personality, 22*, 504-518.

Jesuíno, J. C. (2000). Estruturas e processos grupais. Em J. Vala & M.

B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia social* (pp. 293-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jeter, R. F. (1995). Racial socialization: The effectiveness of transmission of message about race by black parents to their college-aged children. *Unpublished dissertation*, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.

Jobim e Souza, S. (1994). *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus Editora.

Jodelet, D. (Ed.) (1989). *Les representations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (Org.) (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Jodelet, D., Viet, J. & Besnard, P. (1970). *La Psychologie Sociale*. Paris: Ed. Mouton.

Jones, E. E. & Gerard, H. B. (1967). *Foundations of social psychology*. Nova York: Wiley & Sons.

Jones, J. M. (1972). *Racismo e preconceito*. São Paulo: Edgard Blücher.

Jost, J. T. & Banaji, M. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology, 33*, 1-27.

Jovchelovitch, S. (2003). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações. Em P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 63-85). Petrópolis: Vozes.

Joynson, R. B. (1974). *Psychology and common sense*. London: Routledge & Kegan Paul.

Jung, C. G. (1995). *Psicologia do Inconsciente* (15ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Kahneman, D. & Tversy, A. (1973). 'On the psychology of prediction'. *Psychological Review*, *80*, 237-251.

Kahneman, Daniel (2011). Thinking Fast and Slow. London: Penguin Books.

Kant, I. (1781/1981). *Crítica da razão pura.* Rio de Janeiro: Edição de Ouro.

Kasser, T., Koestner, R. & Lakes, N. (2002). Early family experiences and adult values: A 26-year, prospective longitudinal study, *Personalioty and Social Psychology Bulletin*, *28*(6), 826-835.

Katz, E. & Lazarfield, P. E. (1955). *Personal influence: the part played by people in the flow of mass communications.* New York: Free Press.

Katz, E. & Lazarfield, P. E. (1979). La influencia personal: el individuo en el proceso de comunicación de masas. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Katz, I. (1960). The functional approach to the study of attitudes. Public Opinion Quarterly, *24*, 163-204.

Katz, I. & Hass, R. G. (1988). Racial ambivalence and american value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*(6), 893-905.

Katz, I., Wackenhut, J. & Hass, R.G. (1986). Racial ambivalence, value duality, and behavior. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism* (pp. 35-59). New York: Academic Press.

Katz, P. A. (1976). The acquisicion of racial attitudes in children. Em P. A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism*. New York: Pergamon.

Keller, J. (2005). In genes we trust: the biological component of psychological essentialism and its relationship to mechanisms of motivated social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(4), 686-702.

Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist, 28*, 107-128.

Kelley, H. H. (1992). Common sense psychology and scientific psychology. *Annual Review of Psychology, 43*, 1 – 23.

Kelman, H. C. (1958/1993). Compliance, identification, and internalisation: three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution, 2*, 51-60.

Kenny, D. (1973). Cross-lagged and synchonous commom factors in panel data. In A. S. Goldberger & O. D. Duncan (Eds.), Structural equations in social sciences. New York: Seminar Press.

Kenny, D. (1979). Correlation and causality. New York: Wiley.

Kilianski, S. E. (2003). Explaining heterosexual men's attitudes toward women and gay men: The theory of exclusively masculine identity. *Psychology of men and masculinity*, *4*(1), 37-56.

Kluckhohn, C. (1968). Los valores y las orientaciones de valor en la teoría de la acción. In T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), Hacia una teoría general de la acción (pp. 435-485). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. Analyses of Social Issues and Public Policy, *3*, 199–204.

Knafo, A., Daniel, E. & Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as Protective Factors Against Violent Behavior in Jewish and Arab High Schools in Israel. Child Development, *79*(3), 652–667.

Knafo, A., Israel, S., Darvasi, A., Bachner-Melman, R., Uzefovsky, F., Cohen, L. et al. (2008). Individual differences in allocation of funds in the dictator game associated with length of the arginine vasopressin 1a receptor RS3 promoter region and correlation between RS3 length and hippocampal mRNA. Genes, Brain, and Behavior, *7*, 266-275.

Kneller, G. F. (1980). *A ciência como atividade humana.* São Paulo: EdUSP.

Koch, S. (1992). The nature and limits of psychological knowledge. In S. Koch & D.E. Leary, David (Orgs.). *A century of psychology as science*. (pp.75-99). Washington, DC: American Psychological Association.

Kohn, M. L. (1969). Class and conformity: A study in values. Homewood: Dorsey Press.

Kohn, M. L. & Schooler, C. (1983). Work and personality. Norwood, NJ: Ablex.

Kovács, M. J. (1985). The Children's depression innovatory (CDI). *Psichopharmacology Bulletin, 21*(4), 955.

Kovel, J. (1970/ 2001). White racism: a psychohistory. In E. Cashmore & J. Jennings (Eds.), *Racism: Essencial readings* (pp. 136-140). London: Sage.

Krech, D. (1955). *Elementos de psicologia*. São Paulo: Pioneira.

Krüger, H. (1994). Características psicossociais da era contemporânea e a realidade brasileira. *Revista da Universidade Católica de Petrópolis, 2*(7), 53 – 62.

Krüger, H. (1995). *Psicologia das crenças: Perspectivas teóricas.* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (Tese do concurso público para o provimento do cargo de professor titular de psicologia social do Instituto de Psicologia).

Kruglanski, A. W. (1980). Lay Epistemology: logic process and contents: Another Look at Attribution Theory. *Psychological Review*, *87*, 70-97.

Kuhn, T. (1975). A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Editora Perspectiva.

Kunda, Z., Davies, P., Adams, B. & Spencer, S. (2002). The dinamic time course of stereotype activation: activation, dissipation, and resurrection. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(3), 283-299.

La Fé, B. B. & Jiménez, J. E. (1999). Contexto escolar y comportamento social. Em M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*, (189-225). Madrid: Editorial Síntesis S. A.

Lacalle, M. E. & Fernández, L. V. O. (1996). Efectos perversos de normas incumplidas en la percepción de las autoridades. *Revista de Psicología Social, 1*(11), 83-92.

Lacasa, P., Pardo, P. & Herranz, P. (1999). Escenarios interativos y relaciones entre iguales. Em M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*, (118-156). Madrid: Editorial Síntesis, S. A.

Lacerda, M., Pereira, C. & Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *5*(1), 165-178.

Lacerda, M., Torres, A. R. R. & Garcia, L. G. (2004). As bruxas de hoje: O preconceito e a violência contra homossexuais no quadro das normas sociais e das relações de poder entre grupos. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, *6*.

Lakatos, I. (1977). The methodology of scientific research programmes: Philosophical papers (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Lana, R. (1969). *Assumptions of Social Psychology*. New York: Meredith Corporation

Landman, J. & Manis, M. (1983). Social Cognition: Some Historical and Theorical Perspectives. *Advances in Experimental Social Psychology*, *16,* 49-123.

Lane, R. E. (1966). The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. *American Sociological Review, 31*(5), 649 – 662.

Laplanche, J. & Pontialis, J. B. (2001). *Vocabulário de Psicanálise* (4ª ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.

Laqueur, T. (2001). *Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a*

Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Larsons, R. W. & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Chile Development*, *62*, 284-300.

Lasker, A. A. & Lasker, J. N. (1991). Do they want their children to be like them? Parental heritage and Jewish identity. *Comtemporary Jewry*, *12*, 109-126.

Laudan, L. (1983). The Demise of the Demarcation Problem. In R.S. Cohen & L. Laudan, Physics, Philosophy and Psychoanalysis: Essays in Honor of Adolf Grünbaum (pp. 111–127). Dordrecht: D. Reidel.

Le Bon, G. (1895). *The Crowd.* New York: Viking.

Le Bon, G. (1896). *Psychologie des foules*. Paris: Alcan.

Le Bon, G. (1954). *Psicologia das Multidões.* Rio de Janeiro: F. Briguiet.

Lee, Y-T., Albright, L. & Malloy, T. (2001). Social perception and stereotyping: an interpersonal and intercultural approach. *International Journal of Group Tensions*, *30*(2), 183-209.

Legault, L., Green-Demers, I., Grant, P. & Chung, J. (2007). On the Self-Regulation of Implicit and Explicit Prejudice: A Self-Determination Theory Perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(5), 732-749.

Leibniz, G. W. (1714/2004). Princípios da natureza e da graça fundados na razão. São Paulo: Martins Fontes.

Lewin , K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.

Lewin, K. (1935). Problems of a Minority Group. *Character and Personality*, *3*,175-187.

Lewin, K. (1952). Constructs in field theory [1944]. In D. Cartwright (Ed.), Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin (pp. 30–42). London: Tavistock.

Lewin, K. (1952). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.

Leyens, J.Ph. (1979). *Psychologie Sociale.* Bruxeles: Pierre Mardaga.

Lickel. B. Hamilton, D., Wierczorkowska, G., Lewis, A., Sherman, S. & Uhles, A. (2000). Varieties of groups and perpception of group entitativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 223-246.

Liebert, R. M. & Sprafkin, J. (1988). *The early window: Effects of television on children and youth* (3rd ed.). New York: Pergamon Press.

Lima, M. E. O. (2001). Estereótipos dos negros no Brasil e teorias sobre as diferenças raciais e culturais. *Estudo não publicado*.

Lima, M. E. O. (2002). Normas sociais e racismo: efeitos do igualitarismo e do individualismo meritocrático na infra-humanização dos negros. *Tese de Doutorado não publicada* – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

Lima, M. E. O. (. (2006). Essencialismo, preconceito, racismo e infra--humanização. (*manuscrito não publicado*) Em A. Paim, V. Da Matta& R. Mata (Orgs.) *Liberdade e Cidadania: contribuições da psicologia à ressocialização de ex-presidiários.*

Lima, M. E. O. (2007). Racial relations and racism in Brazil. *Culture&Psychology, 13*, 461-473.

Lima, M. E. O. & Almeida, A. M. M. de (2010). Representações sociais dos índios em Sergipe: ausência e invisibilização. *Paidéia, 20*(45), 17-27.

Lima, M. E. O.&Camino, L. (1995). A Política na vida de estudantes universitários: Uma análise em termos de espaço político e de valores. EmM. J. L. Silva (Ed.), Iniciados (pp. 11-35). João Pessoa: Editora Universitária.

Lima, M. E. O., Machado, C., Ávila, J., Lima, C.& Vala, J. (2006). Normas

sociais e preconceito: o impacto da igualdade e da competição no preconceito automático contra os negros. Psicologia: Reflexão e Crítica, *19*, 309-319.

Lima, M. E. O.& Vala, J. (2002). Individualismo meritocrático, diferenciação cultural e racismo, *Análise Social*,*27*, 181- 207.

Lima, M. E. O.& Vala, J. (2004). Sucesso social, branqueamento e racismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *20* (1).

Lima, M. E. O.& Vala, J. (2005). A cor do sucesso: Efeitos da performance social e econômica no branqueamento e na infra-humanização dos Negros no Brasil.*Psicologia USP, 16*(3), 143-166.

Lima, M. L., Monteiro, M. B. & Vala, J. (1996). The Role of Group Status and History of the Conflict on Intergroup Discrimination Strategies.*Psicologia*, *11*(1), 67-78.

Lindzey, G. (Org.) (1954). *Handbook of social psychology*. Cambridge: Addison Wesley, 2 v.

Lindzey, G. & Aronson, E. (Eds.) (1968). *The Handbook of Social Psychology* (2nd ed.). Reading, MA: Addison - Wesley.

Locke, E. A. & Henne, D. (1986). Work motivation theories. In Robertson Cooper (Ed.), International review of industrial and organizational psychology (pp. 1–34). Chichester, NY: John Wiley & Sons Ltd.

Locke, J. (1690/1991). Ensaio sobre o entendimento humano. São Paulo: Nova Cultural.

Locke, J. (1999). Ensaio acerca do entendimento Humano. *Coleção os Pensadores (pp.*25-316). São Paulo: Nova Cultural.

Lohmann, L. A. & Votre, S. J. (2006). A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro. *Revista Estudos Feministas*, *14*(3), 655-680.

Lopes, J. R. (2002). Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na Psicologia Social. *Psicologia e Sociedade*, *14*(1), 7-27.

Lopes, M. J. M. & Bueno, A. L. M. (2007). Saúde Pública é...: permanências e modernidades nas representações de universitários. *Saúde e Sociedade*, *16*(3), 92-101.

Lopes, M. M. & Piscitelli, A. (2004). Revistas Científicas e a Constituição do Campo de Estudos de Gênero: um olhar desde as "margens". *Estudos Feministas, 12*(264), 115-121.

Lordelo, E. R., Carvalho, A. M. A. & Koller, S. H. (2002*). Infância Brasileira e contexto de desenvolvimento.* São Paulo: EdUFBA, Casa do Psicólogo.

Lorenz, K. (1973). A agressão, uma história natural do mal. Lisboa: Moraes.

Lorenzi-Cioldi, F. & Doise, W. (1990). Levels of analysis and social identity. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social Identity Theory: constructive and critical advances*. London: Harvester-Wheatsheaf.

Louis, M-V. (2006). Diga-me: o que Significa Gênero? *Sociedade e Estado*. Brasília*, 21*(3), 111-124.

Louro, G. L. (2004). *Um corpo Estranho. Ensaios sobre Sexualidade e Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lowy, M. & Sayre, R. (1993). *Romantismo e Política.* São Paulo: Editora Paz e Terra.

Luk, C. L. & Bond, M. H. (1993). Personality variation and values endorsement in Chinese university students. Personality & Individual Differences, *14*, 429–437.

Lyotard, J-F. (1989). *A condição pós-moderna* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family:

Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Org.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development,* vol. 4 (pp. 1-101). New York: Wiley.

MacFarlane, A. (1993). *La cultura del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Macrae, C. N. & Bodenhausen, G. (2001) Social cognition: categorical person perception. *British Journal of Psychology*, *92*, 239-255.

Mahalingam, R. (2003). Essentialism, culture, and power: representations of social class. *Journal of Social Issues*, *59*(4), 733-749.

Malinosky, B. C. (1970). *Uma teoria científica da cultura* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Mannheim, K. (1972). *Ideologia e utopia.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Manstead, A. (1999) Social Cognition. In A. Manstead & M. Hewstone (Eds.) (1999). *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell

Manstead, A. & Hewstone, M. (Eds.) (1999). *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Marcus, H. Y. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-293.

Mariconda, P. R. (1979). *William James.* São Paulo: Abril Cultural.

Marin, G., Sabogal, F., Marin, B., Otero-Sabogal R. & Perez-Stable, E. (1987). Development of a short acculturation scale for Hispanics. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, *9*, 183-205.

Marks, G. & Miller, N. (1987). Ten years of research on the false consensus effect: an empirical and theoretical review. *Psychological Bulletin*, *102*, 72-90.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 63-78.

Markus, H. & Zajonc, R. (1985). The Cognitive Perspective in Social Psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 137-230). Reading (MA): Addison-Wesley.

Marques, L. R. (2003). O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação & Sociedade*, *24*(83), 577-597.

Martinho, L. R. & Talamoni, J. L. B. (2007). Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do Ensino Fundamental. *Ciência & Educação*, *13*(1), 1-13.

Martins, R. C. (1997). O idoso e seu cotidiano no imaginário feminino de meia idade: um estudo em representações sociais. *Estudos de Psicologia*, *14*(3), 39-47.

Marx, K. (1867-1986). *El capital: Critica de La Economia Política. Tomo I.* México: Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. & Engels, F. (1998). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes**.**

Marx, K. & Engels, F. (1977). *A ideologia alemã.* São Paulo: Editorial Grijalbo.

Maslow, A. K. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row.

Matos, A. A. & Lopes, M. F. (2008). Corpo e gênero: uma análise da revista TRIP para mulher. *Revista Estudos Feministas*, *16*(1), 61-76.

Matsunaga, P. S. M. (2008). As representações sociais da mulher no movimento hip-hop. *Psicologia & Sociedade*, *20*(1), 108-116.

Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilisation*. New York: Macmillan.

McClelland, J., McNaughton, B. & O'Reilly, R. (1995). Why There Are Complementary Learning Systems in the Hippocampus and Neocortex: Insights From the Successes and Failures Memory.

Psychological Review, *102*(3), 419-457.

McConahay, J. B. & Hough, J. C., Jr. (1976). Symbolic racism. *Journal of Social Issues*, *32*, 23-45.

McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., Avia, M. D. et al. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. Journal of Personality and Social Psychology, *78*, 173-186.

McDougall, W. (1908). *Introduction to social psychology*. London: Methuen.

McDougall, W. (1920). *The group mind.* New York: Putnam's Sons.

McDougall, W. (1926). *An Introduction to Social Psychology*. Boston: John W. Luce.

McGillicuddy, D. A. V. (1985). The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 7-24). Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.

McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology,* v.2 (pp. 233-346). Reading, MA: Addison - Wesley.

McIntire, R., Paulson, R. & Lord, C. (2003). Alleviating women's mathematics stereotype threat through salience of group achievements. Journal of Experimental Social Psychology, *39*, 83-90.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Press.

Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social* (F. Mazía Trad.). Barcelona: Paidos, (publicada originalmente em 1934).

Mead, M. (1949/1971). *Macho e Fêmea*. Petrópolis: Editora Vozes.

Mead, M. (1950/2006). *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Mead, M. (2000). Sexo e temperamento. São Paulo: Perspectiva.

Medin, D. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist*, *44*, 12, 1469-1481.

Medin, D. & Shoben, E. (1988). Context and structure in conceptual combination. *Cognitive Psychology*, *20*, 158-190.

Medin, D., Goldstone, R. & Gentner, D. (1993). Respects for similarity. *Psychological Review*, *44*, 1469-81.

Medrado, B. (1999). Textos em cena: a mídia como prática discursiva. Em M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*: *aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 243-271). São Paulo: Cortez.

Menasche, R. (2005). Os grãos da discórdia e o trabalho da mídia. *Opinião Pública*, *11*(1), 169-191.

Mendoza, R., Kelli, F. & Camino, L. (2003). Identidade Social e Crenças Coletivas nas Lutas Camponesas: O caso dos trabalhadores rurais de Massaranduba. *Revista Raízes, 17*(2) 30-43.

Menegon, V. M. (1999). Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. Em M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*: *aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 215-241). São Paulo: Cortez.

Menin, M. S. S. (2000). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *13*(1), 59-71.

Menin, M. S. S. (2003). Atitudes de adolescentes frente à delinqüência como representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *16*(1), 125-135.

Merquior, J. G. (1991). *De Praga a Paris: o surgimento, a mudança e a dissolução da idéia estruturalista.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Michels, R. (1914). *Sociologia dos Partidos Políticos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Michener, H. A., DeLamanter, J. D. & Myers, D. J. (2005). *Psicologia social*. São Paulo: Thomson.

Miles, R. (1989). *Racism*. London: Routledge.

Milgram, S. & Toch, H. (1969). Collective behaviour: crowds and social movements. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). *Handbook of social psychology.* (vol. 4). Reading, MA: Addison-Wesley.

Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, 371-78.

Miller, N. E. & Bugelski, R. (1948). Minor studies in agression II: The influence of frustrations imposed by the in-group on attitudes expressed toward out-groups. Journal of Psychology, *25*, 437-442.

Miller, N. E. & Dollard, J. (1941/1970). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.

Miller, S. A., Manhal, M. & Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, *27*, 267-276.

Mills, C. W. (1956). *The power elite*. New York: Oxford University Press.

Mills, C. W. (1975). La élite del poder, México: Fondo de Cultura Económica.

Milner, D. (1983). *Children and race: ten years on*. London: Ward Lock Educational.

Mitchell, T. R. (1997). Matching motivational strategies with organizational contexts. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.). Research in organizational behavior, v. 19 (pp. 57–149). Greenwich, CT: JAI Press.

Mok, T. A. (1998). Getting the Message: Media Images and Stereotypes and Their Effect on Asian Americans. *Cultural Diversity and Mental Health, 4(*3), 185-202.

Molpeceres, M., Llinares, L. & Musitu, G. (2000). Internalización de valores sociales e estrategias educativas parentales. In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.). Psicología social de los valores humanos (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.

Montagu, A. (1965/2001). Man's most dangerous myth: The fallacy of race. In E. Cashmore & J. Jennings (Eds.), *Racism: Essential Readings* (pp. 98-110). London: Sage.

Monteiro Neto, F. F. (1998). Representações sociais. Em F. F. Monteiro Neto. *Psicologia Social*, v.1 (pp. 411-489). Lisboa: Universidade Aberta.

Monteiro, D. A. & Iriart, J. A. B. (2007). Homeopatia no Sistema Único de Saúde: representações dos usuários sobre o tratamento homeopático. *Cadernos de Saúde Pública*, *23*(8), 1903-1912.

Monteiro, M. B. (1999). Meios de comunicação social e construção da realidade social: crescer com a violência televisiva em Portugal. *Psicologia*, *12*(2), 321-339.

Monteiro, M. B. & Castro, P. (1997). Introdução. Em M. B. Monteiro & P. Castro (Orgs), *Cada cabeça uma sentença: Idéias dos adultos sobre as crianças* (pp. 1-8). Oeiras: Celta Editora.

Monteiro, M. C. N., Cabral, M. A. A. & Jodelet, D. (1999). As representações sociais da violência doméstica: uma abordagem preventiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, *4*(1), 161-170.

Moraes, R. (2002). Práticas de socialização e valores sociais: Um estudo da relação entre a percepção das práticas parentais de socialização e os valores sociais de adolescentes paraibanos. Não publicado: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Morris, C. W. (1962). Introduction: George H. Mead as social psychologist and social philosopher. In G. H. Mead. *Mind, self and society*: *from the standpoint of a social behaviorism* (pp. ix-xxxviii).

Chicago: The University of Chicago Press.
Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
Moscovici, S. (1970). Introduction. In D. Jodelet (Ed.), *La Psychologie Social: Une Discipline en Moviment* (pp.1-8). Haia: Mounton.
Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlic (Ed.), *Health and illness: a social psychological analysis*. London: Academic Press.
Moscovici, S. (1976). *Social Influence and social change*. London: Academic Press.
Moscovici, S. (1978). *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
Moscovici, S. (1981). *Psicologia de las Minorias Activas*. Madrid: Ediciones Morata.
Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Orgs.). *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
Moscovici, S. (2001). Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. Em D. Jodelet (Org.), *As Representações Sociais* (pp. 45-66). Rio de Janeiro: EdUERJ.
Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
Moscovici, S. & Faucheux, C. (1972). Social influence, conformity bias and the study of active minorities. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
Moscovici, S. & Personnaz, B. (1980). Stydies in social influence V: minority on the responses of a majority in a color perception task. *Journal of Experimental Social Psychology*, *16*, 270-282.
Moscovici, S., Lage, E. & Nafrechoux, M. (1969). Influence of a Consistent Minority on the Responses of a Majority in a Collor Perception Task. *Sociometry*, *32*, 365-379.

Moscovici, S., Mugny, G. & Pérez, J. A. (1991). *La influencia social inconsciente: estudios de Psicologia social experimental*. Barcelona: Anthropos.

Moskowitz, G. (2005). *Social cognition. Understanding self and others*. New York: Guilford Press.

Mugny, G. (1981). *El poder de las minorías*. Barcelona: Rol.

Musgrave, P.W. (1979). *Sociologia da educação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Myyry, L. & Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. Educational Psychology, *21,* 25–40.

Narvaz, M.G. & Koller, S.H. (2007). A Marginalização dos Estudos Feministas e de Gênero na Psicologia Acadêmica Contemporânea. *Revista PSICO 38*(3), 216-223.

Nascimento, A. M. & Roazzi, A. (2007). A estrutura da representação social da morte na interface com as religiosidades em equipes multiprofissionais de saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *20*(3), 435-443.

Neale, J. M. & Liebert, R. M. (1973). *Science and Behavior: an Introduction to methods of research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Nelson, T. D. (2002). *The psychology of prejudice, (pp. 192-227)*. Boston: Allyn & Bacon.

Nesdale, D. (2001). Language and the development of children's ethnic prejudice. *Journal of Language and Social Psychology*, *20*, 90-110.

Neto, F. (2004). Idadismo. Em M. E. O. Lima e M. E. Pereira (Orgs.), *Estereótipos, Preconceito e discriminações: Perspectivas teóricas e metodológicas* (pp. 279-300). Salvador: EdUFBa.

Neves, S. & Nogueira, C. (2005). Metodologias feministas: a reflexividade a serviço da investigação nas Ciências Sociais. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 18*(3), 408-412.

Newcomb, T. M. (1943). *Personality and social charge*. New York: Holt, Rineart and Winston.

Nichols, M., Wolfang, B., Clode, D. & LIndell, A. (2002). The effect of left and right poses on the expression of facial emotions, *Neuropsychologia, 40*, 1662-1665.

Nóbrega, S. M., Fontes, E. P. G. & Paula, F. M. S. M. (2005). Do amor e da dor: representações sociais sobre o amor e o sofrimento psíquico. *Estudos de Psicologia*, *22*(1), 77-87.

Nogueira, C. (2001a). Construcionismo Social, Discurso e Gênero. *Psicologia, 15*(11), 43-65.

Nogueira, C. (2001b). Feminismo e Discurso de Gênero na Psicologia Social. *Psicologia e Sociedade, 13*(1), 1-16.

Oishi, S., Kesebir, S. & Snyder, B. (2009). Sociology: A Lost Connection in Social Psychology. *Personality and Social Psychology Review*, *1*, 334-353.

Okasha, S. (2002). The Philosophy of Science – A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.

Oliveira Filho, P. de (2003). Estratégias do discurso racista: a justificação da desigualdade e a defesa de privilégios raciais em discursos de brancos. *Tese de Doutorado não publicada*. *São Paulo:* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Oliveira Filho, P. de (2005). Miscigenação versus bipolaridade racial: contradições e conseqüências opressivas do discurso nacional sobre raças. *Estudos de Psicologia*, *10*(2), 247-253.

Oliveira, A. B. & Roazzi, A. (2007). A representação social da "doença dos nervos" entre os gêneros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *23*(1), 91-101.

Oliveira, A. M. & Santos, M. F. S. (2002). O envelhecer: teorias científicas x teorias populares. *Psico*, *2*(33), 311-326.

Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, A. M. T. & Teixeira, M. C. T. V. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. Em A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno & S. M. Nóbrega (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Oliveira, D. C., Sá, C. P. & Fischer, F. M. (2001). Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia, 6*(2), 245-258.

Oliveira, J. F., Paiva, M. S. & Valente, C. L. M. (2006). Representações sociais de profissionais de saúde sobre o consumo de drogas: um olhar numa perspectiva de gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, *11*(2), 473-481.

Oliveira, J. M. E. & Amancio, L. (2006). Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. *Revista Estudos Femininos* [online], *14*(3), 597-615.

Olmsted, M. (1959). *The small group*. New York: Random House.

Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 44*, 117-154.

Oltramari, L. C. & Camargo, B. V. (2004). Representações sociais de mulheres profissionais do sexo sobre a AIDS. *Estudos de Psicologia*, *9*(2), 317-323.

Olver, J.M. & Mooradian, T.A. (2003). Personality traits and personal values: a conceptual and empirical integration. Personality & Individual Differences, *35*, 109–125.

Operario, D. & Fiske, S. T. (1998). Racism equals power plus prejudice. In J.L. Ebrhardt & S.T. Fiske (Eds.), *Confronting Racism: The problem and the responses* (pp. 33-53). Califórnia: Sage.

Oró, J. (2004). Evolution of the brain: from behavior to consciousness

in 3.4 billion years. *Neurosurgery, 54*(6), 1287-1297.

Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaun, P. H. (1957). *The measurement of meaning.* Urbana: University of Illinois.

Oskamp, S. (2000). Multiple paths to reducing prejudice and discrimination. Em S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 1-19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Outwaite, W. & Bottomore, T. (1996). *Dicionário do pensamento social do século 20*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Paicheler, G. & Moscovici, S. (1984). Conformidad simulada y conversión. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología social I.* Barcelona: Paidós.

Paiva, G. J. (1999). Representação social da religião em docentes-pesquisadores universitários. *Psicologia USP*, *10*(2), 227-239.

Palácios, J. & Moreno, M. C. (1999). Contexto familiar y desarrollo social. Em M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Editorial Síntesis S. A.

Papastamou, S. (1991). Psicologización y resistência a la conversión. Em S. Moscovici, G. Mugny & J. A. Pérez (Eds.). *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social experimental*. Barcelona: Anthropos.

Parks, L. (2007). Personality and values: A meta-analysis. Paper presented at the annual conference for the Society of Industrial and Organizational Psychology. New York, New York.

Parks, L. & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. Personality & Individual Differences, *47*, 675–684.

Pascal, B. (1999). Pensamentos. Em Coleção Os Pensadores, *Pascal* (pp. 27-283). São Paulo: Nova Cultural.

Pêcheux, M. (2002). *O discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas: Pontes.

Peirce, C. S. (1877). The fixation of belief. Popular Science Monthly, *12*, 1-15.

Peixoto, J. (2007). Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática aplicada à educação. *Educação & Sociedade*, *28*(101), 1479-1500.

Pereira, C. R. (2007). Preconceito, normas sociais e justificações da discriminação: O modelo da discriminação justificada. *Tese de Doutorado não publicada* – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

Pereira, C. R., Torres, A. R. R. & Almeida, S. T. (2003). Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: Análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*, 95-107.

Pereira, C., Camino, L. & Costa, J. B. (2004). Análise fatorial confirmatória do questionário de valores psicossociais-QVP24. Estudos de Psicologia, *9*(3), 505-512.

Pereira, C., Camino, L. & Costa, J. B. (2005). Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. Psicologia: Reflexão e Crítica, *18*(1), 16-25.

Pereira, C., Camino, L., Costa, J. B., Lima, M. E., Lhullier, L. & Sandoval, S. (2001). Sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários do Sul do Brasil. Estudos, *28*, 639- 671.

Pereira, C., Lima, M. E. & Camino, L. (2001). Sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários de João Pessoa. Psicologia: Reflexão e Crítica, *14*(1), 177-190.

Pereira, C., Torres, A. R. R. & Barros, T. (2004). Sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários. Psicologia: Teoria e Pesquisa, *20*(1), 1-10.

Pereira, M. E. (2004). A ameaça dos estereótipos e a performance intelectual. Em M. E. O. Lima & M. E. Pereira (Orgs), *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas.* Salvador: EdUFBa.

Pereira, R. M. R. (2002). Infância, televisão e publicidade: uma metodologia e pesquisa em construção. *Cadernos de Pesquisa*, *116*.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1996). *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica.* São Paulo: Martins Fontes.

Pérez, J. A. & Mugny, G. (1991). Comparación y construcción social de la realidad. Em S. Moscovici, G. Mugny & J.A. Pérez (Eds.). *La influencia social inconsciente: estudios de Psicología social experimental*. Barcelona: Anthropos.

Peron, J. (1987). Bases e aplicações dos valores em psicologia e educação. Porto Alegre: Sagra.

Perozynski, L. & Kramer, L. (1999). Parental beliefs about mananging sibiling conflict. *Developmental Psychology*, *35*(2), 489- 499.

Pettigrew, T. F. (1958). Personality and social-cultural factors in intergroup attitudes: a cross-national comparison. *Journal of Conflict Resolution, 2,* 29-42.

Pettigrew, T. F. (1985). New patterns of racism: the different worlds of 1984 and 1964. *Rutgers Law Review, 1*, 673-706.

Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, *25*, 57-75.

Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2000). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. Journal of Personality and Social Psychology, *90*(5), 751–783.

Pettigrew, T. F. (1998). Prejudice and discrimination on the college campus. In J. L. Eberhardt & S.T. Fiske (Eds.), *Confronting Racism: The problem and the response* (pp. 263-279). Califórnia: Sage.

Piaget, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Picket, C. (2001). The effects of entitativity beliefs on implicit comparisons between group members. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(5), 515-525.

Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E. Pettit, G. S. & Zelli, A. (2000). Discipline responses influences of parent's socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, *14*(3), 380-400.

Pinheiro, O. de G. (1999). Entrevista: uma prática discursiva. Em M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*: *aproximações teóricas e metodológicas* (183-214). São Paulo: Cortez.

Pinto, C. R. (2003). *Uma História do Feminismo no Brasil*. S. Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo.

Piurko, Y., Schwartz, S. H. & Davidov, E. (2011), Basic Personal Values and the Meaning of Left-Right Political Orientations in 20 Countries. Political Psychology, *32*, 537–561.

Platão. (sd/2001). A República. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Plous, S. (1989). Thinking the unthinkable: the effects of anchoring on likelihood estimates of nuclear war. *Journal of Applied Social Psychology*, *19*, 67-91.

Ponte, C. & Vieira, N. (2008). Crianças e Internet, riscos e oportunidades. Um desafio para a agenda de pesquisa nacional. Em M. L. Martins & M. Pinto (Orgs.). *Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação,* 6 - 8 Setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho).

Popper, K. R. (1963). Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge. London: Routledge.

Popper, K. R. (1972). *Conjecturas e refutações.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Posner, M. I. & Snyder, C. R. R. (1975) "Attention and cognitive control." In R.L. Solso (Ed.), *Information Processing and Cognition: The Loyola Symposium* (pp.73-89). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Posner, M. & Snyder, C. (1975). Attention and cognitive control. In R. L. Solso (Ed.), *Information processing and cognition: The Loyola symposium* (pp. 55-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Potter, J. (1996). Attitudes, social representations and discursive psychology. In M. Wetherell (Ed.), *Identities, Groups and social Issues* (pp. 119-171). London: Sage.

Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social.* Barcelona: Paidós.

Potter, J. (2003). Discourse Analysis and Discursive Psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & Yardley, L. (Eds), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design*. (pp. 73-94). Washington -DC: American Psychological Association.

Potter, J. (2012). Re-reading Discourse and Social Psychology: transforming social psychology. *British Journal of Social Psychology, 51, 436-455.*

Potter, J. & Litton, I. (1985). Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology, 24*, 81-90.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987*). Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London, Sage.

Potter, J. & Wetherell, M. (1990). *Discursive and Social Psychology*. London: Sage.

Potter, J., Wetherell, M., Gill, M. & Edwards, D. (1990). Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical Psychology*, *3*(2), 205-217.

Prado, M. A. M. & Costa, F. (2011). Estratégia de articulação e estratégia de aliança: possibilidades para a luta política. Revista Sociedade e Estado, *26*(3), 685-716.

Prehn, D. R. & Hüning, S. M. (2005). O Movimento Feminista e a Psicologia. *Psicologia Argumento, 22*(42), 65-71.

Prentice, D. & Miller, D. (2006). Essentializing differences between women and men. *Psychological Science*, *17*(2), 129-135.

Prinz, Wolfgang (2012). Open Minds: The Social Making of Agency and Intentionality. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Priore, M. (1997). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.

Rabbie, J. M. & Horowitz, M. (1969). Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, *13*, 269-277.

Rago, M. (1998). Usos e Limites da Categoria Gênero. *Cadernos Pagu*, *11*, 89-98.

Ramos, A. (2011). Human values and opposition to immigration in Europe. Tese de doutorado. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Ramos, A., Vala, J. & Pereira, C. R. (2008). Oposição a políticas anti-racistas na Europa: factores individuais e sócio-estruturais. Em M. V. Cabral, K. Wall, S. Aboim & F. C. Silva (Eds.), Itinerários: A investigação nos 25 anos do ICS (pp. 257-281). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Ramos, C., Carvalho, J. E. C. & Mangiacavalli, M. A. S. C. (2007). Impacto e (i)mobilização: um estudo sobre campanhas de prevenção ao câncer. *Ciência & Saúde Coletiva*, *12*(5), 1387-1396.

Reiward, P. (1949). *De L'Esprit des Masses.* Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Rex, J. (1992). Estratégias anti-racistas na Europa. Em M. Wieviorka (Ed.), *Racismo e modernidade (*pp. 283-300). Lisboa: Bertrand.

Rey, F. L. G. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação.* São Paulo: Thomson.

Rezende, A. L. M. (1998). Televisão: Babá eletrônica? Em E. D. Pacheco (Org.), *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papirus.

Ribeiro, C. G., Coutinho, M. P. L., Saldinha, A. A. W. *et al*. (2006). Profissionais que trabalham com AIDS e suas representações sociais sobre o atendimento e o tratamento. *Estudos de Psicologia, 23*(1), 75-81.

Ribeiro, M. L. & Jutras, F. (2006). Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de Psicologia*, *23*(1), 39-45.

Rigary, L. (1985). *The Sex* Which is not one. Ithaca: Cornell University Press.

Roazzi, A. (1999). Lar-doce-lar: rainha ou rei? A representação da participação masculina nas tarefas domésticas e a lógica de sua distribuição em casais de nível socioeconômico baixo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *4*(51), 7-38.

Roazzi, A., Federicci, F. C. B. & Wilson, M. (2001). A estrutura primitiva da representação social do medo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *14*(1), 57-72.

Roazzi, A., Federicci, F.C.B. & Carvalho, M. R. (2002). A questão do consenso nas representações sociais: um estudo do medo entre adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *18*(2), 179-192.

Roberts, F. S. (2009). Theory of measurement. New York: Cambridge University Press.

Robinson, J., Witenberg, R. & Sanson, A. (2001). The socialization of tolerance. In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict.* (pp. 73-88). London: Sage.

Roccas, S. & Sagiv, L. (2010). Personal values and behavior: Taking the cultural context into account. Social and Personality Psychology Compass, *4*, 30-41.

Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H. & Knafo, A. (2002). The Big Five

personality factors and personal values. Personality and Social Psychology Bulletin, *28*, 789-801.

Rocha, C. & Morais, A. M., (1999). Desenvolver competências sociais nos primeiros anos da escola: Uma inovação possível. *Inovação*, *12*(2), 53-73.

Rodrigues, A (1977). *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.

Rodrigues, A. (1981). *Aplicações da Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes

Rodrigues, A. (1983). *Aplicaciones de la psicología social.* México: Trillas.

Rodrigues, A., Assmar, E. & Jablonski, B. (2003). *Psicologia Social* (23ª edição). Petrópolis: Vozes.

Rodrigues, A., Assmar, E. M. L. & Jablonski, B. (1999). Psicologia Social. Petrópolis: Editora Vozes.

Rodrigues, M. P., Domingos Sobrinho, M. & Silva, E. M. (2005). Os cirurgiões-dentistas e as representações sociais da Aids. *Ciência & Saúde Coletiva*, *10*(2), 463-472.

Rodrigues, M. P., Lima, K. C. & Roncalli, A. G. (2008). A representação social do cuidado no Programa Saúde da Família na cidade de Natal. *Ciência & Saúde Coletiva*, *13*(1), 71-82.

Roethlisberger, F. J. & Dickson, W. J. (1939), *Management and the Worker*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. Personality and Social Psychology Review, *4*(3), 255-277.

Rohan, M. J. & Zanna, M. P. (1996).Value transmission in families. In C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna. *The psychology of values: The Ontario Symposium*, 8, (pp. 253- 276), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* New York: Free Press.

Rokeach, M. (1975). Naturaleza de las actitudes, En Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (pp. 15-29). Madrid: Ed. Aguilar.

Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores: Uma teoria de organização e mudança.* Rio de Janeiro: Editora Interciência.

Ros, M. (2000). Valores, actitudes y comportamiento: una nueva visita al tema clásico. In M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.). Psicología social de los valores humanos (pp. 79-98). Madrid: Biblioteca Nueva.

Ros, M. & Gouveia, B. (2001). Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados. Madrid: Biblioteca Nueva.

Rosado, E. M. S, Erbolato, R. M. P. L. & Benzi, N. P. (1998). Vídeo em contexto educacional: representação de alunos de mestrado em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia*, *15*(2), 69-82.

Rosado, E. M. S. (1998). Formação em informática em Campinas: elementos e reflexões. *Estudos de. Psicologia*, *15*(3), 41-57.

Rose, N. (2001). Inventando nossos eus. Em T.T. Silva (Org.), *Nunca fomos humanos*: *nos rastros do sujeito* (pp. 137-204). Belo Horizonte: Autêntica.

Rosen, B. C. & D'Andrade, R. (1959). The psychosocial origins of achievement motivation. Sociometry, *22*, 185-218.

Roser, M. & Gazzaniga, M. (2004). Automatic brains-interpretative minds. Current directions in psychological science. *Current Directions in Psychological Science 13*(2), 56-60.

Ross L., Greene D. & House, P. (1977). The false consensus effect: an egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology 13*, 279-301.

Ross, E. A. (1908). *Social psychology*. Nova York: Macmillan.

Rothbart, M. & Taylor, M. (1992). Category labels and social reality: do we view social categories as natural kinds? In G.B. Semin & K.

Fielder (Eds.), *Language, Interacting, and Social Cognition* (pp.11-36). London: Sage.

Runciman, W.G. (1966). *Relative deprivation and social justice: a study of attitudes to social inequality in twentieth-century*. England: University of California Press.

Ryle, G. (1990). *The Concept of Mind.* London: Penguin Books.

Sá, C.P. (1993). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em M. J. Spink (Org.), *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense.

Saavedra, L. & Nogueira, C. (2006). Memórias sobre o feminismo na psicologia: para a construção de memórias futuras. *Memorandum, 11*, 113-127. Acesso em março de 2008 em: http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/saavedranogueira01.htm

Saffiotti, H. & Muñoz-Vargas, M. (1994). *Mulher Brasileira é assim*. São Paulo: Ed. Rosa dos Ventos.

Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (1995). Value Priorities and Readiness for Out-Group Social Contact. Journal of Personality and Social Psychology, *69*(3), 437-448.

Sampson, E. E. (1983). Desconstructing Psychology's subject. *Journal of Mind and Behavior. 4*, 135-164.

Sanford, A. (1987). *The mind of man. Models of Human Understanding.* Brighton, Sussex: Harverster Press.

Santos, G. L. & Chaves, A. M. (2007). Ser quilombola: representações sociais de habitantes de uma comunidade negra. *Estudos de Psicologia*, *24*(3), 353-361.

Santos, W. S. dos, Gouveia, V. V. & Navas, M. S. (2006). Escala de racismo moderno: adaptação ao contexto brasileiro. *Psicologia em Estudos, 11*, 637-645.

Sapir, E. (1980). *A linguagem.* São Paulo: Editora Perspectiva.

Saraiva E. R. & Camino L. (2007) Algumas contribuições de Sigmund Freud para a Psicologia Social. Em E. C. Krutzen & S. B. Vieira (Orgs.) *Psicologia Social e Saúde Mental*. João Pessoa: Editora da UFPB.

Saranpagani, P. M. (1999). The child's construction of knowledge. In T. S. Saraswaathi (Ed.), *Culture, Socialization and Human development: Theory, reseach and applications in India*. London: Sage.

Saraswathi, T. S. (1999). Introduction. In T. S. Saraswaathi (Ed.), *Culture, Socialization and Human development: Theory, reseach and applications in India*. London: Sage.

Saroglou, V., Delpierre, V. & Dernelle, R. (2004). Values and religiosity: a meta-analysis of studies using Schwartz´s model. Personality & Individual Differences, *37*, 721–734.

Sartre, J-P. (1944/1968). *Reflexões sobre o racismo.* São Paulo: Difel.

Saussure, F. de (1995). *Curso de Lingüistica Geral.* São Paulo: Editora Cultrix.

Scardua, A. & Souza Filho, E. A. (2006). O debate sobre a homossexualidade mediado por representações sociais: perspectivas homossexuais e heterossexuais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(3), 482-490.

Schaffer, H. R. (1984). Parental control techniques in the context of socialization. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *Social interaction in individual development*. Paris, Cambridge: Cambridge University Press.

Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: an inquiry into human knowledge structures.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Scheininger, L. (2001). *O Feminismo mudou a Ciência?* (Trad. Raul Fiker). São Paulo: EdUSC.

Schlueter, E., Schmidt, P. & Wagner, U. (2008). Disentangling the causal relations of perceived group threat and outgroup derogation: Cross-national evidence from German and Russian panel surveys. European Sociological Review, *24*, 567-581.

Schneider, D. J. (1991). Social cognition. *Annual Review of Psychology*, *42*, 527-561.

Schneider, D. J. (2004). *The Psychology of Stereotyping*. New York: Guilford Press.

Schumaher, S. (2000). *Revista Abre alas*. Publicada pela Ong Redeh - Rede de Desenvolvimento Humano, Rio de Janeiro: Redeh.

Schwartz, S. (2011). Studying Values: Personal Adventure, Future Directions. Journal of Cross-Cultural Psychology. *42(*2), 307-319.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical test in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology, v. 25 (pp. 1-65). Orlando: Academic Press.

Schwartz, S. H. (1994a). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? Journal of Social Issues, *50*(4), 19-45.

Schwartz, S. H. (1994b). Beyond individualism/collectivism: New dimensions of values. In Individualism and Collectivism: Theory Application and Methods. U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi & G. Yoon (Eds.), Newbury Park, CA: Sage.

Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), The psychology of values: The Ontario Symposium, v. 8 (pp. 1-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwartz, S. H. (2001). Value hierarchies across cultures. Talking a similarities perspective. Journal of Cross-Cultural Psychology, *32*(3), 268-290.

Schwartz, S. H. (2005a). Basic human values: Their content and structure across countries. Em A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), Valores e comportamento nas organizações [Values and behavior in organizations] (pp. 21-55). Petrópolis: Vozes.

Schwartz, S. H. (2005b). Robustness and fruitfulness of a theory of universals in individual human values. Em A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), Valores e comportamento nas organizações [Values and behavior in organizations] (pp. 56-95). Petrópolis: Vozes.

Schwartz, S. H. (2006). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva, (Eds.) Measuring attitudes crossnationally - lessons from the European Social Survey. London: Sage.

Schwartz, S.H. (2009). Constructs in Comparative Research: Methods and Applications. Paper presented at the Cross-National Comparison Seminar on the Quality and Comparability of Measures, Bolzano (Bozen), Italy.

Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor anaysis. Journal of Researchin Personality. *38*, 230-255.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology, *53*(3), 550-562.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. Journal of Personality and Social Psychology, *58*(5), 878-891.

Schwartz, S.H., Caprara, G.V. & Vecchione, M. (2010). Basic Personal Values, Core Political Values and Voting: A Longitudinal Analysis. Political Psychology, *31*(3).

Schwartz, S. H. & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities:

Cross-cultural and multimethod studies. Journal of Personality and Social Psychology, *89*, 1010–1028.

Schwarz, M. L., Sevegnani, L. & André, P. (2007). Representações da Mata Atlântica e de sua biodiversidade por meio dos desenhos infantis. *Ciência & Educação*, *13*(3), 369-388.

Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise. (Trad. Guacira Lopes). *Revista Educação e Realidade, 20*(2).

Scott, J. W, Kaplan, C. & Keates, D. (1997). *Transitions, Environments, Translations*. New York: Routledge.

Sears, D. O. & Kinder, D. R. (1971). Racial tensions and voting in Los Angeles. In W. Z. Hirsch (Ed.), *Los Angeles: Viability and prospects for metropolitan leadership* (pp. 51- 88). New York: Praeger.

Secord, P. F. & Backman, C. W. (1964). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Segato, R. L. (1997). Os Percursos do Gênero na Antropologia e para além dela. *Sociedade e Estado, 12*(2), 235-263.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpessonal understanding*. New York: Academic Press.

Seok, C. B., Ismail, R., Mutang, J. A., Iqbal, S., Aftar, N. F. A., Zhi, A. C. H., Bahari, F. B. Madlan, L. & Yee, H. K. (2012). The Effect of Parents' Ethnic Socialization Practices on Ethnic Identity, Self-Esteem and Psychological Adjustment of Multi Ethnic Children in Malaysia. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, *72*.

Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. São Paulo: Tomson.

Sharpe, P. (1996). *Adapting to Capitalism: Working Women in the English Economy: 1700-1850.* New York: St. Martin Press.

Sherif, M. (1935). A study of some factors in perception. *Archives of Psychology*, *187*.

Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms.* New York: Harper & Row.

Sherif, M. (1936/1964). The psychology of social norms (1st Harper Torchbook ed.). New York: Harper.

Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflicts. *American Journal of Sociology, 63*, 741-763.

Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. London: Routledge.

Sherif, M. (1967). *Social interaction: processes and products*. Chicago: Aldine.

Sherif, M. & Sherif, C. W. (1969). *Social Psychology*. Nova York: Harper & Row.

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. W. (1954/1961*). Intergroup conflict and cooperation: the robber's cave experiment*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma.

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. W. (1961). The Robber's cave experiment: Intergroup conflict and cooperation (First Wesleyan ed.). Middletown: Weslean University Press.

Sherman, S., Judd, C. & Park, B. (1989). Social Cognition. *Annual Review of Psychology*. *40*, 281-326.

Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977) "Controlled and automatic information processing: II. Perception, learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review, 84*, 125 190.

Shotter, J. (1997). Dialogical realities: the ordinary, the everyday, and other strange new worlds. *Journal for the Theory of Social Behavior, 27*, 345-357.

Sidanius, J., Pratto, F. & Bobo, L. (1996). Social dominance orientation and the political psychology of gender a case of invariance? *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 998-1011.

Sigel, I. (1985). A conceptual analyses of beliefs. Em I. E. Sigel (Ed.),

Parental belief systems: The psychological consequences for children (pp. 347- 371). Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.

Sigel, I., McGillicuddy-Delisi, A. V. & Goodnow, J. J. (1992). *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (2nd ed). London: LEA.

Sighele, S. (1901). *La foule criminelle. Essai de psychologie collective*. Paris: Félix Alcan Éditeur.

Siguele, S. (1895-1954). *A multidão criminosa.* Rio de Janeiro: Org. Simões.

Silva, R. N. (2005). *A invenção da psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

Siman, L. M. C. (2005). Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cadernos CEDES*, *25*(67), 348-364.

Skinner, B. F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo.

Smelser, N. J. (1995). *Teoria del comportamiento colectivo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Snowden Jr., F. M. (1983). *Before color prejudice: the ancient view of Blacks*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Snowden Jr., F. M. (1995). Europe's oldest chapter in the history of black--white relations. In B. P. Bowser (Ed.), *Racism and Anti-Racism in World Perspective* (pp. 3-26). London: Sage.

Souza Filho, E. A. (2005). Auto-avaliação psicossocial de professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *13*(49), 497-514.

Spencer, M. B. (1983). Children's cultural values and parental child rearing strategies. *Developmental Review*, *3*, 351-370.

Spink, M. J. (2003). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais (pp. 117-145). Em P. Guareschi, & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais.* Petrópolis: Vozes.

Spink, M. J. (2004). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações Teóricas e Metodológica*s. São Paulo: Cortez, (publicada originalmente em 1998).

Spink, M. J. & Frezza, R. M. (1999). Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. Em M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*: *aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 17-39). São Paulo: Cortez.

Spranger, E. (1976). *Formas de vida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Sprott, W. J. H. (1958). *Human groups*. Baltimore: Penguin.

Stake, R. E. (1995). The arte of case study research. Thousand Oaks: Sage.

Stangor, C. & Schaller, M. (1996) Stereotypes as individual and collective representations. In C. Macrae, C.N. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping*. New York: Guilford Press.

Steinberg, M. W. (1997). Fence Sitting for a Better View: Find in a Middle Ground Between Materialism and the Linguistic Turn in the Epistemology of History. *Qualitative Inquiry*, *3*(1), 26-52.

Stellman, R. (2007). A Masculinidade na Clínica. *Dissertação de Mestrado*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Stengers, I. (2001). The invention of modern sciences. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Stephan, W. G. (1985). Intergroup Relations. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of Social Psychology* (pp. 599-658). Nova York: Random House.

Stephan, W. G. & Stephan, C. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed). *Reducing prejudice and discrimination*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Stephan, W.G. (1985). Intergroup Relations. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*, 3rd ed., (pp.599-658). New York: Random House.

Strey, M. N. (2001). Gênero. Em M. G. C. Jaques et al (Orgs.), *Psicologia*

Social Contemporânea (pp. 181-198.). Petrópolis: Vozes.

Summer, W. C. (1906). *Folkways*. New York: Ginn.

Super, C.M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. International Journal of Behavioral Development, *9,* 545-569.

Suppes, P. (1970). A probabilistic theory of causality. Amsterdam: North-Holland Publishing.

Swan, T. (2000). *O que é Lesbianismo*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Sylva, K. (1994). School influence on children's development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 135-170.

Szapocznik, J. & Kurtines, W. (1993). Family psychology and cultural diversity. American Psychologist, *48*, 400-407.

Tajfel, H. (1972). Experiments in a vacuum. Em J. Israel & H. Tajfel (Eds). *The context of social psychology* (pp. 2-25). London: Academic Press.

Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergoup relations* (pp. 61-76). London: Academic Press.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories. Studies in social psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizontes Ltda..

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.). *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks-Cole.

Tajfel, H., Flament, C., Billig, M. & Bundy, R. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, *1*(2), 149-178.

Tarde, G. (1890/1924). *Les lois de l'imitation*. Paris: Alcan.

Tarde, G. (1986). *The Laws of Imitation*. New York: Henry Hoet. (publicado originalmente em 1904).

Tarnas, R. (2000). *A Epopéia do Pensamento Ocidental para Compreender as Idéias que moldaram nossa visão de mundo* (Trad. Beatriz Sidou). Rio Janeiro: Ed. Bertrand.

Taylor, S. & Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. In E. T. Higgins, C. P. Herman e M. P. Zanna (Eds.). *Social Cognition: The Ontario symposium* v.1, (pp. 89-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research, 2nd ed. (pp. 455-486). London: Sage.

Teixeira, M. C. T. V., Schulze, C. M. N. & Camargo, B. V. (2002). Representações sociais sobre a saúde na velhice: um diagnóstico psicossocial na Rede Básica de Saúde. *Estudos de Psicologia*, *7*(2), 351-359.

Telles, E. E. (2006). *Race in another America: The significance of skin color in Brazil*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Telles, L. F. (1997). Mulher, Mulheres. Em M. Priore, *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto.

Thebaud, F. (1998). El Tiempo del Gender. In *Ecrire l´Histoire de Femmes* (pp. 109-161). *Fontenay aux-Roses:* ENS Editions Fontenay/Saint-Claud. Collection Societé, Espaces e Temps.

Themudo, T. S. (2002). *Gabriel Tarde: Sociologia e Subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Thinés, G. & Lempereur, A. (Orgs.). (1978). *Dicionário geral das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70.

Thomas, W. & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Illinois: University of Illinois Press.

Thornton, M. C., Chatters, L. M., Taylor, R. J. & Allen, W. R. (1990).

Sociodemographic and enviromental correlates of racial socialization by black parents. *Child Development*, *61*, 401-409.

Tolman, E. C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Torres, A. R. R., Pereira, C., Guimarães, J., Albernaz, M., Vieira, S. & Barros, T. (2001). Valores e psicologia social: Modelos de análise. Estudos, *28*, 539-559.

Tracy, A. Destutt de (1837). *Elementos d'ideologia.* Nichteroy: Typographia Nichteroy de M. G. S. Rego.

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Trindade, Z. A. & Enumo, S. R. F. (2002). Triste e incompleta: uma visão feminina da mulher infértil. *Psicologia USP*, *13*(2), 151-182.

Triplet, R. (1992). Discriminatory biases in the perception of illness: the application of availability and representativeness heuristics to the AIDS crisis. *Basic and Applied Social Psychology*, *13*, 303-322.

Triplett, N. (1897). The dynamogenic factor in space-making and competition. *American Journal of Psychology, 9, 507-532.*

Turner, J. C. (1991). *Social Influenc*e. Buckingham: Open University Press.

Turner, J. C. & Giles, H. (Eds.) (1981). *Intergoup Behaviour*. Oxford: Blackwell.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the Social Group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.

Turra, C. & Venturi, G. (1995). *Racismo Cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil.* São Paulo: Ática.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgement under uncertainty: heuristics and biases. *Science, 185*, 1124-1131.

Urra, Jaier (2011). *Mi hijo y lás nuevas tecnologías*. Madrid: Pirámide.

Vala, J. (1993). Representações Sociais: Para uma Psicologia Social do Pensamento Social. Em J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1996). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. Em L. Camino (Org.), *O conhecimento do outro e a construção da realidade social: uma análise da percepção e da cognição social* (pp. 120-144). João Pessoa: Editora da UFPB.

Vala, J. (1997). Representações Sociais e percepções intergrupais. *Análise Social*, *32*(140), 7-29.

Vala, J. & Pereira, C. R. (2012). Racism: An evolving vírus. In F. Bettencourt (Ed.), Racism and Ethnic Relations in the Portuguese-Speaking World. Oxford: Oxford University Press.

Vala, J., Brito, R. & Lopes, D. (1999). *Expressões dos racismos em Portugal: perspectivas psicossociológicas*. Lisboa: Editora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Vala, J., Drozda-Senkowska, E., Oberlé, D., Lopes, D. & Silva, P. (2011). Group heterogeneity and social validation of everyday knowledge: the mediating role of perceived group participation. Group Processes and Intergroup Relations, *14*, 347-362.

Vala, J., Lopes, D. & Brito, R. (1999). A construção social da diferença: racialização e etnicização das minorias. Em J. Vala (Coord.), *Novos Racismos: Perspectivas comparativas* (pp. 145-179). Oeiras: Celta.

Vala, J., Pereira, C., Lima, M. E. & Leyens, J.-P. (2012). Intergroup time bias in racialised social relations. Personality and Social Psychology Bulletin, *38*(4), 491–504.

Valsiner, J. (2003). Beyond social representations: A theory of enablement. *Papers on Social Representations*, *12*(7), 1-7, 16.

van den Berghe, P. (1978/2001). Race and ethnicity: a sociobiological perspective. *Ethnic and Racial Studies, 1(*4), 401-411.

van den Broek, P. W. (1997). Discovering the element of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. W. Van den Broek & T. Bourg. (Eds.), *Developmental spans in event comprehension: Bridging fictional and actual events* (pp. 321-342). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

van Dijk, T. A. (2000). *Cognição, discurso e interação.* São Paulo: Contexto.

Vandell, D. L. (2000). Parents, peer groups, and others socializing influences. *Developmental Psychology*, *36*(6), 699-710.

Vanneman, R. D. & Pettigrew, T. (1972*)* Race and relative deprivation in the urban United States, *Race 13*, 461- 486.

Veloz, M. C., Nascimento-Schulze, C. M. & Camargo, B. V. (1999). Representações sociais do envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *12*(2), 479-501.

Ventura, P. & Monteiro, M. B. (1997). Sentenças dos pais, escolas para os filhos: Das idéias às práticas. Em M. B. Monteiro & P. Castro (Orgs). *Cada cabeça uma sentença: Idéias dos adultos sobre as crianças*. (pp. 139- 170). Oeiras: Celta Editora.

Vergès, P. (1997). *SIMI – analyse de similitude questionnaires et de donnees numeriques: manuel version 1.2*. Aix-au-Provence: Lames.

Verkasalo, M., Goodwin, R. & Bezmenova, I. (2006). Value change following a major terrorist incident: Finnish adolescent and student values before and after 11th September 2001. Journal of Applied Social Psychology, *36*, 144-160.

Veroff, J., Reuman, D. & Feld, S. (1984). Motives in American men and women across the adult life span. Developmental Psychology, *20*(6), 1142-1158.

Verplanken, B. & Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. Journal of Personality and Social Psychology, *82*(3), 434-447.

Veyne, P. (1990). O Império Romano. Em P. Ariés & G. Duby (Orgs.), *A*

História da Vida Privada. Do império romano ao ano Mil, v. I (pp. 19-224). São Paulo: Ed. Schwacz.

Vieira, C. P. & Queiroz, M. S. (1996). Representações sociais sobre o câncer feminino: vivência e atuação profissional. *Psicologia & Sociedade*, *18*(1), 63-70.

Voegelin, E. (2008). *Reflexões autobiográficas.* São Paulo: É Realizações Editora.

Vygotsky, L. S. (1934/1987). Thinking and speech. In R. Rieber & A. Carton (Eds.), The collected works of L. S. Vygotsk, v. 1 (pp. 39-285). New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1993*). Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (publicada originalmente em 1934).

Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1999a). *Pensamento e Linguagem* (Trad. J. L. Camargo). São Paulo: Martins Fontes (publicada originalmente em 1934).

Waiandt, C. & Davel, E. (2008). Organizações, representações e sincretismo: a experiência de uma empresa familiar que enfrenta mudanças e sucessões de gestão. *Revista de Administração Contemporânea*, *12*(2), 369-394.

Waiselfisz, J.J. (2011). Mapa da Violência 2012. Os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari.

Watkins, F. M. (1966). *A idade da ideologia.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Watson, J. B. (1913). Psychology as a behaviorist views it. *Psychological Review, 20*, 158-177.

Weber, M. (1904-5/1994). A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Livraria Pioneira.

Weber, M. (2002). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Claret.

Wegner, D. & Bargh, J. A. (1998). Control and automaticity in social life. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. v. 1 (4th ed.) (pp. 446-496). New York: McGraw-Hill.

Weigl, B. (1995). Similariry between parents' and children's social stereotypes. *Polish Psychological Bullentin*, *26*, 161-174.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 3-25.

Wetherell, M. (1996). Group conflict and the social psychology of racism. In M. Wetherell (Ed.), *Identities, groups and social Issues* (pp. 175-224). London: Sage Publications.

Wetherell, M. & Potter, J. (1992). Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Wetherell, M. & Potter, J. L. (1996). El análisis del discurso y la identificatión de los repertorios interpretativos. Em A. J. Gordo e J. L. Linaza (Eds.), *Psicologías, discursos y poder (PDP).* Madrid: Visor.

Weyer, R. S. & Srull, T. K. (1984). *Handbook of Social Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Whiting, J. W. M. (1961). Socialization process and personality. In Francis L. K. Hsu (Ed.), *Psychological anthropology*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.

Williams, Jr., R. M. (1996). Preconceito. Em W. Outhwaite e T. Bottomore (Eds.), *Dicionário do Pensamento Social do Século XX* (pp. 602-604). Rio de Janeiro: Zahar.

Willingham, D. & Dunn, E. (2003). What neuroimaging and brain localization can do, cannot do, and should not do for social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(4), 662-671.

Wittgenstein, L. (1979). *Investigações Filosóficas.* Em Coleção Os Pensadores, *Wittgenstein* (pp. 07-222). São Paulo: Abril Cultural.

Wittgenstein, L. (1994). *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: EdUSP.

Wundt, W. (1916). *Elements of folk psychology. Outlines of a psychological history of the development of the mankind*. London: Allen y Unwin.

Wyer Jr., R. & Carlston, D. (2004). The cognitive representations of persons and events. In R. Wyer Jr. e T. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition,* v. 1. (pp. 41-98). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Wyer Jr., R. & Srull, T. (1986). Human cognition in its social context. *Psychological Review*, *93*(3), 322-359.

Yik, M. S. & Tang, C. S. (1996). Linking personality and values: the importance of a culturally relevant personality scale. Personality & Individual Differences, *21*, 767–774.

Young, J. (2002). *A sociedade excludente. Exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente*. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia.

Youniss, J. (1994). Rearing children for society. New Directions for Child Development, *66*, 37-50.

Yzerbyt, V., Rocher, S. & Schadron, G. (1997). Stereotype as explanations: a subjective essentialistic view of group perception. In R. Spears, P. Oakes, N. Ellemers & A. Haslam (Eds.), *The Psychology of stereotyping and group life* (pp. 20-50). London: Basil Blackwell.

Zanna, M. P., Haddock, G. & Esses, V. M. (1990). On the nature of prejudice. *Paper presented at the Nags Head Conference on Stereotypes and Intergroup Relations,* Kill Devil Hill, NC.

Zigler, E. & Child I. L. (1969). Socialization. In G. Lindzey & E. Aronson (Orgs.), *The Handbook of Social Psychology,* v. 3 (pp. 450-589). Massachusetts: Addison-Wesley.

Sítios da Internet acessados:

http://www.cddc.vt.edi/feminism. Acessado em outubro/2005

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1517. Acessado em março 2013

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1. Acessado em março 2013

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1517.

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1

http://www.museudosexo.com.br acessado em março/2010

http://www.nemge.cjb.net acessado em março/2005

http://www.nigs.ufsc.br acessado em março/2005

http://www.nucleomulher.ufrgs.br acessado em março/2005

http://www.pt.wikipedia.org/ acessado em março/2010

http://www.pucrio.br acessado em março/2005

http://www.ufba.br/neim acessado em março/2005

http://www.ufba.br/redor/ acessado em março/2005

http://www.unicamp.br/pagu acessado em março/2005

http://www.usp.br/

Sobre os autores

Ana Lúcia Galinkin

Bacharel, licenciada em psicologia e psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Psicologia Social na Université René Descartes, Paris, França. Atualmente é professora orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília. Temas de interesse: gênero, violência, minorias, movimentos e mudanças sociais, conjugalidades e parentalidades não hegemônicas.

Ana Raquel Rosas Torres

Licenciada em psicologia e psicóloga pelos Institutos Paraibanos de Educação (UNIPE). Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorado em Psicologia pela University of Kent at Canterbury (Reino Unido). Pós-doutorado pela Université de Provence (França). Atualmente é professora orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba. Temas de interesse: preconceito, discriminação, racismo, direitos humanos e exclusão social.

Anna Zlobina

Licenciada em Psicologia pela Universidade Estatal de Yaroslavl, Rússia. Doutora em psicologia pela Universidade do País Basco,

Espanha. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Psicologia Social da Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade Complutense de Madri. Temas de interesse: identidade social, identidade nacional, valores, diferenças culturais, aculturação.

Antonio Marcos Chaves

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará e Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI). É Professor Associado II da Universidade Federal da Bahia. Temas de interesse: psicologia e cultura, representações sociais, infância, significados de infância, trabalho infantil e infância pobre.

Cícero Roberto Pereira

É psicólogo e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Psicologia Social Experimental pelo Instituto Universitário de Lisboa e desenvolveu estudos Pós-doutorais no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, onde atualmente é professor-pesquisador. Os seus interesses de pesquisa centram-se na análise dos processos de legitimação das desigualdades sociais na sociedades democráticas contemporâneas. Estuda também a aplicação de técnicas estatísticas à teoria da medida e ao teste de modelos teóricos em Ciências Sociais, recorrendo ao método experimental e a estudos transnacionais e longitudinais.

Dalila Xavier de França

Doutora em Psicologia Social pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal. Atualmente é professora adjunta do Departamento Psicologia e do Núcleo de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Sergipe. Tema de interesse: socialização das atitudes intergrupais na infância.

Denis Sindic

É formado em Psicologia e em Filosofia pela Universidade de Louvain-la-Neuve (Bélgica) e Doutor em Psicologia Social pela Universidade de St. Andrews (UK). Atualmente é professor-pesquisador no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Os seus interesses de pesquisa centram-se no papel das identidades nacionais nos movimentos de separação e nas atitudes em relação à Europa e à imigração. Tem também interesse na filosofia das ciências e nos estudos sociais da ciência.

Eliana Ismael

Graduada em psicologia pelos Institutos Paraibanos de Educação (UNIPE). Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Educação pela Universidade de Campinas com Pós-doutorado na Universidade Complutense de Madri. Atualmente é professora da Universidade Federal de Pernambuco. Temas de interesse: gênero e educação, processos de discriminação e inclusão social.

Helmuth Krüger

Graduado em Filosofia e em Psicologia pela Universidade do Estado da Guanabara, Mestrado em Psicologia Aplicada e Doutorado

pela Fundação Getúlio Vargas. Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Áreas de interesse: Fundamentos Filosóficos da Psicologia, História da Psicologia, Psicologia Social, Psicologia Cognitiva e Ética Profissional.

Jorge Vala

Doutor em Psicologia Social pela Universidade de Louvain (Bélgica), pesquisador-coordenador no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Temas de interesse: estudo dos processos psicossociais subjacentes à ação individual e coletiva, nomeadamente os que estruturam as representações sociais, as crenças coletivas, as identidades sociais, os conflitos entre grupos e as percepções de justiça. Neste momento, estuda a epistemologia do senso comum e atitudes coletivas em uma perspectiva comparativa, bem como o preconceito, o racismo e as atitudes intergrupais no contexto das migrações.

José Luis Álvaro Estramiana

Doutor em Psicologia Social e Catedrático de Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri. Tem sido professor associado da Universidade de Cambridge, Reino Unido. Temas de interesse: história da psicologia social, efeitos psicossociais do desemprego e psicologia social dos valores. Atualmente investiga sobre estereótipos sociais, racismo e xenofobia.

Leoncio Camino

Doutorado e Pós-doutorado em Psicologia pela Université Catholic de Louvain (Bélgica). Professor Emérito da Universidade Federal da Paraíba, onde é professor orientador no Programa de

Pós-Graduação em Psicologia Social. Temas de interesse: racismo, processos de exclusão social, direitos humanos, preconceito.

Marcos Emanoel Pereira

Psicólogo, Mestre em Psicologia Social pela Universidade Gama Filho, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com Pós-doutorado pela Universidade Complutense de Madri. Professor-associado no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Área de interesse: Psicologia Social, com ênfase em Relações Interpessoais e Processos Grupais, atuando principalmente no estudo de temas como os estereótipos, as crenças, a percepção social e os preconceitos.

Marcus Eugênio Oliveira Lima

Graduado e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Psicologia Social pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, com Pós-doutorado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Desde 2004 é professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Desenvolve pesquisas sobre racismo, despersonalização e desumanização, com ênfase sobre o papel das diferenças e diferenciações culturais na etnicização e racialização das minorias sociais.

Miryam Rodríguez Monter

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri. É professora adjunta do Departamento de Psicología Social da Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade Complutense de Madri. Temas de interesse: valores sociais e as atitudes frente aos imigrantes.

Pedro de Oliveira Filho

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professor da Unidade Acadêmica de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Temas de interesse: discurso, retórica, discurso e identidade, construção discursiva de fatos, saúde mental.

Priscila de Lima Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Especializada em Gestalt-Terapia pelo Instituto de Gestalt Terapia da Bahia e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professora-substituta no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Codiretora do Instituto de Gestalt-Terapia da Bahia. Área de interesse: psicologia clínica, com ênfase em Gestalt.

Raimundo Cândido de Gouveia

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre e Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Foi bolsista recém-doutor (DCR) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professor adjunto do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Temas de interesse: comportamento político e preconceito.

Esta obra iniciou o seu caminho há apenas dois anos e mereceu desde logo o melhor acolhimento por parte de docentes investigadores e por parte dos estudantes de graduação e pós-graduação. O sucesso do caminho percorrido é atestado por esta nova edição. Trata-se de um edição revista e pedagogicamente mais avançada, pois inclui agora quadros e figuras que ajudam a reflexão crítica sobre as pesquisas que são descritas.

Merece ainda uma especial referência o facto de os organizadores deste livro terem incluído nesta segunda edição dois novos capítulos: um sobre os valores e outro sobre os métodos de pesquisa em Psicologia Social.

Jorge Vala
Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa

TECHNOPOLITIK

ISBN 978-85-62313-08-0
9 788562 313080